# REeED

REVISTA ESTUDIOS EN EDUCACIÓN

Publicación Editada por el Centro de Estudios en Educación - Universidad Miguel de Cervantes

**Vol. 8, N.º 15, diciembre 2025**

ISSN en línea 2452-4980

CENTRO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN

UMC
UNIVERSIDAD
MIGUEL DE CERVANTES

# INFORMACIÓN DE LA REVISTA

***Revista Estudios en Educación*** · Vol. 8, N.º 15, julio-diciembre de 2025 · Publicado el 30 de diciembre de 2025

| | |
|---|---|
| **ISSN en línea** | 2452-4980 |
| **Periodicidad** | Semestral: dos números al año, en junio y diciembre. Primer número en 2018. |
| **Entidad editora** | Centro de Estudios en Educación (CESE), Dirección de Postgrado, Investigación e Innovación, Universidad Miguel de Cervantes (UMC), Santiago, Chile. |
| **Dirección** | Mac Iver 370, piso 9, Santiago, Región Metropolitana, Chile. |
| **Correo** | revista_estudioseneducacion@corp.umc.cl |
| **Sitio web** | http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion |
| **Redes** | LinkedIn: linkedin.com/in/revista-estudios-en-educación-594651171 · Instagram: @revistareeed |
| **Acceso abierto** | Diamante: no cobra a personas autoras ni lectoras por enviar, evaluar, publicar o leer. Se financia con recursos de la Universidad Miguel de Cervantes. |
| **Licencia** | Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). |
| **Evaluación** | Revisión inicial del equipo editorial y evaluación doble anónima por dos especialistas externos al equipo editorial. |
| **Índices** | DOAJ (Directory of Open Access Journals) y ERIH PLUS. |
| **Directorios** | Latindex Directorio y ROAD (Directory of Open Access Scholarly Resources). |
| **Integridad y preservación** | Detección de similitud con DOCODE. Respaldo semanal de OJS y de los archivos de la revista por la Universidad Miguel de Cervantes, y catalogación de los artículos en KOHA, sistema de su Biblioteca. |
| **Gestión editorial** | Open Journal Systems (OJS). Metadatos disponibles mediante OAI-PMH. |

El contenido de los artículos es de exclusiva responsabilidad de su(s) autor(a)(es)(as), los que suscriben lo relativo a cesión de derechos de autor y buenas prácticas informadas en las Normas de Publicación de la Revista difundida por correo electrónico, en redes sociales y en su dirección en internet. Cabe mencionar que el contenido de los artículos no representa necesariamente el pensamiento del Centro de Estudios en Educación, de la Dirección de Postgrado e Investigación e Innovación o de la Universidad Miguel de Cervantes.

*Revista Estudios en Educación* autoriza la utilización y reproducción de sus contenidos mencionando de manera explícita la fuente.

# EQUIPO EDITORIAL 2025


| Cargo | Nombre | Grado académico | Filiación | ORCID |
|---|---|---|---|---|
| **Director** | Óscar Rojas Carrasco | Doctor en Educación | Universidad Miguel de Cervantes, Chile | 0000-0002-6739-5559 |
| **Editora en jefe** | Carmen Bastidas Briceño | Doctora | Universidad Miguel de Cervantes, Chile | 0000-0002-0469-5247 |
| **Editora asociada** | Katihuska Mota Suárez | Doctora | Universidad Miguel de Cervantes, Chile | 0000-0002-4108-957X |
| **Coeditora** | Marlenis Martínez Fuentes | Doctora en Ciencias de la Educación | Universidad Miguel de Cervantes, Chile | 0000-0002-5926-599X |
| **Coordinación de gestión editorial** | Lucas Campbell | Doctor en Economía | Universidad Miguel de Cervantes, Chile | 0000-0002-2193-7033 |
| **Producción editorial, diagramación y diseño** | Genaro Moyano | Doctor en Investigación Educacional | Universidad Miguel de Cervantes, Chile | 0000-0001-6526-5411 |

# COMITÉ CIENTÍFICO 2025-2028

| N.º | Nombre | Grado | Filiación institucional | País | ORCID |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Miguel Ángel Amaró Garrido | Doctor | Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus | Cuba | 0000-0002-0532-9273 |
| 2 | José Asdrúbal Arellano Martínez | Doctor | Universidad de Los Andes y Universidad Nacional Experimental del Yaracuy | Venezuela | 0000-0001-9208-3074 |
| 3 | Rosa Ysabel Bazán Valque | Doctora | Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas | Perú | 0000-0002-1674-6136 |
| 4 | Nicolás Campodónico | Doctor | Universidad de Monterrey | México | 0000-0001-7182-6983 |
| 5 | Mariel Evelyng Castellanos Adarme | Doctora | Corporación Universitaria del Caribe (CECAR) | Colombia | 0000-0001-8662-6415 |
| 6 | Nellys Marisol Castillo Rodríguez | Doctora | Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) | Venezuela | 0000-0001-5771-2824 |
| 7 | Luis Celerino Catacora Lira | Doctor | Universidad Privada de Tacna | Perú | 0000-0002-7823-9316 |
| 8 | Yaritza Cova Jaime | Doctora | Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) | Venezuela | 0000-0001-9050-439X |
| 9 | José Rogelio Fung Corro | Magíster, doctorando | Instituto de Investigación y Estudios Económicos y Sociales, Universidad de Panamá | Panamá | 0000-0002-3476-3765 |
| 10 | Rómulo Andrés Gallego Torres | Doctor | Universidad Distrital Francisco José de Caldas | Colombia | 0000-0001-5074-6781 |
| 11 | Liz Maribel García Salirrosas | Doctora | Universidad Nacional de Trujillo | Perú | 0000-0002-6006-8344 |
| 12 | Rubén Darío Hernández Escorcia | Doctor | Unilasallista Institución Universitaria | Colombia | 0000-0003-0940-9833 |
| 13 | Rafaela Teodosia Huerta Camones | Doctora | Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle | Perú | 0000-0002-8892-5897 |
| 14 | José Ángel Lamas Pinzón | Doctor | Universidad Politécnica Territorial de Caracas “Mariscal Sucre” | Venezuela | 0000-0001-9077-1543 |
| 15 | Kirenia Maldonado Zúñiga | Doctora | Universidad Estatal del Sur de Manabí | Ecuador | 0000-0002-3764-5633 |
| 16 | Sandra Josefina Mercado Toro | Doctora | Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (UPEL-IMPM) | Venezuela | 0000-0002-5014-2264 |
| 17 | Deivis Robinson Mosquera Albornoz | Doctor | Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM) | Colombia | 0000-0003-4472-2104 |
| 18 | Romy Kelly Mas Sandoval | Doctora | Universidad Nacional del Santa | Perú | 0000-0001-9244-6656 |
| 19 | María Isabel Núñez | Doctora | Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt | Venezuela | 0000-0001-9638-1183 |
| 20 | Pedro Antonio Pérez Arboleda | Doctor | Universidad César Vallejo | Perú | 0000-0002-8571-4525 |

## MISIÓN Y OBJETIVOS

Difundir conocimiento científico riguroso sobre educación que contribuya a comprender los fenómenos educativos y a mejorar la calidad, la equidad y la inclusión de los sistemas educativos. Para ello, la revista publica investigaciones arbitradas por pares externos, promueve el debate teórico y metodológico y favorece el uso de evidencia en las decisiones pedagógicas y de gestión.

La *Revista Estudios en Educación* tiene como objetivo general publicar investigación educativa inédita y rigurosa, arbitrada por pares externos, que contribuya a comprender los fenómenos educativos y a tomar decisiones basadas en evidencia en Chile, América Latina y otros contextos. Para lograrlo, la revista difunde estudios sobre políticas educacionales y gestión de calidad en las instituciones educativas; publica investigaciones sobre currículum, evaluación, enseñanza y aprendizaje en todos los niveles; da a conocer trabajos sobre educación a distancia y uso educativo de las tecnologías digitales, y visibiliza investigaciones sobre equidad, inclusión y diversidad, incluida la educación de personas jóvenes y adultas. Además, garantiza el acceso libre y gratuito a todo lo que publica y procura que sus artículos se conecten con la práctica pedagógica y la gestión educativa.

## LÍNEA EDITORIAL: ÁREAS TEMÁTICAS

La revista publica trabajos sobre fenómenos educativos dentro de las siguientes siete áreas:

**Políticas educacionales.** Diseño, implementación y evaluación de políticas, normas y programas públicos en educación, y sus efectos en las instituciones, los actores y los resultados educativos.

**Gestión de calidad en educación.** Liderazgo, gestión institucional, aseguramiento de la calidad, acreditación y procesos de mejora en establecimientos e instituciones educativas.

**Currículum y evaluación.** Diseño, desarrollo y análisis del currículo, y evaluación de aprendizajes, programas, instituciones y sistemas educativos.

**Enseñanza y aprendizaje.** Prácticas pedagógicas, didácticas específicas, procesos de aprendizaje y formación docente, en cualquier nivel educativo.

**Educación a distancia.** Modalidades en línea, híbridas y a distancia: diseño de la enseñanza, interacción, permanencia y resultados de quienes estudian en ellas.

**Tecnología de la información y comunicación.** Uso educativo de tecnologías digitales, competencias digitales, plataformas e inteligencia artificial, y sus efectos en la enseñanza, el aprendizaje y la gestión.

**Equidad e inclusión en educación.** Acceso, trayectorias y resultados educativos de grupos en desventaja; diversidad, interculturalidad, necesidades educativas especiales y educación de personas jóvenes y adultas.

Los estudios sobre niveles educativos, profesorado, educación de personas adultas y contextos socioculturales deben relacionarse con alguna de estas áreas.

## TIPOS DE ARTÍCULOS

La revista publica cinco tipos de artículos. Todos pasan por la misma evaluación por pares doble ciego. Lo que los distingue es de dónde sale su aporte: de datos nuevos, de la literatura existente, de una argumentación o de un método.

**Artículo original de investigación.** Presenta resultados inéditos de una investigación propia, cuantitativa, cualitativa o mixta. Su aporte son los datos nuevos y su análisis. Incluye introducción, marco teórico, metodología, resultados, discusión, conclusiones con limitaciones e implicancias, y referencias.

**Artículo de revisión.** Analiza y sintetiza lo ya publicado sobre un tema para mostrar el estado del conocimiento. No produce datos nuevos: su aporte es ordenar y evaluar la literatura. Debe explicar cómo se buscaron, seleccionaron y analizaron las fuentes (bases de datos, palabras clave, criterios de inclusión) y trabajar con una base amplia, de alrededor de 30 referencias o más.

**Artículo de reflexión.** Desarrolla una postura propia, analítica, interpretativa o crítica, sobre un problema educativo. Su aporte es la argumentación del autor, apoyada en fuentes originales o en una investigación ya terminada. A diferencia de la revisión, no busca cubrir toda la literatura, sino defender una tesis.

**Artículo teórico.** Propone un modelo, concepto o marco teórico nuevo, o reformula uno existente. Su aporte es una propuesta conceptual: identifica un vacío en el conocimiento y fundamenta cómo la propuesta lo resuelve. A diferencia de la reflexión, no se queda en una postura: entrega una construcción teórica que otros pueden usar o poner a prueba.

**Artículo metodológico.** Presenta un método, instrumento o procedimiento nuevo, o mejoras a uno existente, por ejemplo la construcción o validación de un instrumento. Su aporte es una herramienta para investigar. Describe el diseño, los participantes cuando corresponda, los procedimientos de recolección y análisis, los aspectos éticos y las pruebas que respaldan su validez y confiabilidad.

REeED
REVISTA ESTUDIOS EN EDUCACIÓN
Publicación Editada por el Centro de Estudios en Educación - Universidad Miguel de Cervantes

**Año 2025, Vol. 8, N.º 15, julio-diciembre**

# ÍNDICE

## EDITORIAL

**EDUCAR EN TIEMPOS DE TRANSFORMACIÓN: DESAFÍOS PARA UNA EDUCACIÓN HUMANA, INCLUSIVA Y SITUADA**
*Pedro Montt Leiva* **8-11**

## ARTÍCULOS

**APOYO FAMILIAR A ESTRATEGIAS DOCENTES EN EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA CULTURAL EN ESTUDIANTES**
*Elvia Rosa Grefa Shiguango, Martha Estrellita Grefa Shiguango y Byron Daniel Cerda Andy* **12-30**

**APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA EL LOGRO DE ESTÁNDARES DE LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES DE ECUADOR**
*Jaime Rubén Herrera Cuchipe y Angélica Amarilis Vera Maldonado* **31-50**

**DE LA EMPATÍA DIRECTIVA AL CLIMA ESTRATÉGICO: LIDERANDO EL CAMBIO EN AULAS VULNERABLES**
*Abigail Margarita Sánchez González* **51-65**

**LINEAMIENTOS DE INTEGRACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD EN EL ABORDAJE Y PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR EN ECUADOR**
*Emilson Feliberto Tapuy Cerda, Erika Rosa Talapucha Tapuy y Zulmaira María Licuy Loor* **66-87**

**FUNCIÓN MEDIADORA DEL DOCENTE DE CIENCIAS SOCIALES, FRENTE A LOS NUEVOS PARADIGMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR**
*Feliciana del Socorro Dávila Matute, Martha Miurel Suárez Soza y Cliffor Jerry Herrera Castrillo* **88-110**

**EXPERIENCIAS FORMATIVAS DE TUTORÍAS ENTRE ESTUDIANTES EGRESADOS PARES. UNA REFLEXIÓN NARRATIVA**
*Rodrigo Antonio Sanhueza Mendoza e Ingrid Loreto Cortés Rojas* **111-123**

**ANÁLISIS SOBRE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INICIAL. CASO UNIDAD EDUCATIVA AMAZONAS, ECUADOR**
*Olga Libia Torres Torres y Saray Carolina Gutiérrez de Fonseca* **124-144**

**JUSTICIA SOCIAL Y AMBIENTAL EN PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LA ESCUELA RURAL ECUATORIANA ERNESTO VELÁSQUEZ KUFFO**
*Daniel Ricardo Calderón Zevallos, Cindy Verónica Heredia Silva, Jorge Arturo Albuja Tutivén y José Daniel Merchán Naranjo* **145-167**

**DESAFÍOS Y LIMITACIONES EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA PROFESIONALES NO DOCENTES. UNA REVISIÓN NARRATIVA**
*Rubén Darío Silverio Suarez y Niruma Aurora Gutiérrez de Silverio* **168-183**

**EVALUACIÓN FORMATIVA COMO PRAXIS INACABADA: COMPLEJIDAD, TENSIONES Y JUSTICIA**
*Rodrigo Paolo Osorio Carvajal* **184-204**

Revista Estudios en Educación
Vol. 8, Nº15, diciembre de 2025.
ISSN en línea 2452-4980
8-11
http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion

EDITORIAL

# EDUCAR EN TIEMPOS DE TRANSFORMACIÓN: DESAFÍOS PARA UNA EDUCACIÓN HUMANA, INCLUSIVA Y SITUADA

*Educating in times of transformation: Challenges for a human, inclusive and situated education*

Pedro Montt Leiva

Publicado: 30-12-2025

Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

REEED
REVISTA ESTUDIOS EN EDUCACIÓN
Publicación Editada por el Centro de Estudios en Educación - Universidad Miguel de Cervantes

Vol. 8, Nº15, diciembre de 2025.
ISSN en línea 2452-4980
p.p. 8-11

**Autor**

**Pedro Montt Leiva ***

*Universidad Miguel de Cervantes, Chile.

**Correo electrónico:**
pedromonttleiva@gmail.com

# EDUCAR EN TIEMPOS DE TRANSFORMACIÓN: DESAFÍOS PARA UNA EDUCACIÓN HUMANA, INCLUSIVA Y SITUADA

Educating in times of transformation: Challenges for a human, inclusive and situated education

Palabras clave: educación humanista, inclusión educativa, inteligencia artificial, evaluación formativa, justicia social.

Keywords: humanistic education, educational inclusion, artificial intelligence, formative assessment, social justice.

**Cómo citar esta editorial:**
Montt Leiva, P. (2025). Educar en tiempos de transformación: Desafíos para una educación humana, inclusiva y situada [Editorial]. *Revista Estudios en Educación*, *8*(15), 8-11.

La educación contemporánea dispone de conocimientos, tecnologías y recursos sin precedentes, pero persisten desigualdades, exclusión, brechas de aprendizaje y problemas de convivencia y bienestar. Esta tensión exige examinar tanto los medios como los fines de la educación. Desde una perspectiva humanista, educar constituye una práctica social, cultural y ética que reconoce a los estudiantes como sujetos activos y promueve su autonomía para comprender y transformar críticamente la realidad (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021; Freire, 1968/2000). Ante la expansión de la inteligencia artificial, esta orientación cobra especial relevancia: aprovechar sus posibilidades requiere resguardar el juicio crítico, la agencia humana y la responsabilidad ética, sin subordinar las relaciones pedagógicas a la tecnología (Miao & Holmes, 2023). Los trabajos reunidos en este número permiten examinar distintas dimensiones de estos desafíos, aunque no todos abordan directamente la inteligencia artificial.

Una primera dimensión es la relación entre familia, escuela y comunidad. Grefa Shiguango et al. (2025) destacan el apoyo familiar, la lengua materna y el modelamiento de actitudes en el desarrollo de la conciencia cultural. Tapuy Cerda et al. (2025), al estudiar la integración escuela-comunidad para prevenir el acoso escolar en Ecuador, sitúan la convivencia como una responsabilidad compartida que requiere diálogo, participación y respuestas pertinentes al territorio. Ambos trabajos muestran que la inclusión y la convivencia demandan prácticas colectivas, más allá de las declaraciones de principios.

El liderazgo educativo y el trabajo docente constituyen otra dimensión. Sánchez González (2025) examina la empatía directiva y el clima estratégico como condiciones relevantes para el cambio en

aulas vulnerables. En un contexto de abundancia informativa y expansión de la inteligencia artificial, la enseñanza exige seleccionar, contextualizar y problematizar contenidos, además de promover autonomía, pensamiento crítico y colaboración. El aporte de las tecnologías depende de los propósitos pedagógicos, las condiciones de acceso y sus formas de uso (Miao & Holmes, 2023; UNESCO, 2023). A su vez, el cambio educativo requiere capacidades profesionales, colaboración y respaldo institucional, no solo incorporación de innovaciones (Fullan, 2020).

La evaluación constituye un tercer eje. Torres Torres y Gutiérrez de Fonseca (2025) examinan la evaluación del aprendizaje en educación inicial en la Unidad Educativa Amazonas, Ecuador, y plantean la necesidad de prácticas continuas, contextualizadas y orientadas al desarrollo integral. Osorio Carvajal (2025) analiza la evaluación formativa como praxis inacabada, atendiendo a su complejidad, tensiones y exigencias de justicia. Ambos aportes invitan a superar una mirada centrada en la calificación: evaluar implica interpretar evidencias, reconocer avances y dificultades, retroalimentar y orientar decisiones pedagógicas.

En el ámbito metodológico, Herrera Cuchipe y Vera Maldonado (2025) estudian el aprendizaje basado en proyectos para el logro de estándares de lectoescritura en Ecuador e identifican limitaciones en su aplicación. Sanhueza Mendoza y Cortés Rojas (2025) exploran, mediante una reflexión narrativa, experiencias formativas de tutoría entre pares de estudiantes egresados. Ambos trabajos permiten examinar las posibilidades y condiciones de la participación y la colaboración, sin suponer que una metodología, por sí sola, garantiza mejores aprendizajes.

La justicia social y ambiental ocupa un lugar central en el estudio de Calderón Zevallos et al. (2025), desarrollado en una escuela rural ecuatoriana. Su aproximación incorpora dimensiones comunitarias, territoriales y ambientales a la discusión sobre calidad educativa. Los resultados académicos, aunque relevantes, no bastan para valorarla: también importan las oportunidades de aprendizaje, el reconocimiento de culturas y saberes y la participación de las comunidades. Calidad y equidad deben examinarse conjuntamente, atendiendo a las condiciones concretas de las trayectorias educativas.

En conjunto, los trabajos evidencian la interdependencia entre enseñanza, evaluación, liderazgo, familias, comunidades y condiciones institucionales, sin ofrecer una respuesta única. Incorporar tecnología sin propósito pedagógico, proclamar la inclusión sin revisar prácticas excluyentes o exigir innovación sin apoyo suficiente son respuestas limitadas. La transformación educativa requiere decisiones fundamentadas, participación y examen crítico de sus efectos; esta exigencia se acentúa cuando la inteligencia artificial modifica las formas de acceder al conocimiento, producirlo y utilizarlo.

Desde distintas experiencias y territorios, este número invita a comprender la educación como una tarea colectiva y situada. Su horizonte no consiste solo en preparar a las personas para adaptarse al cambio, sino en fortalecer sus capacidades para comprender el mundo, convivir, participar y contribuir a transformarlo. Articular conocimiento, autonomía, responsabilidad ética y acción pedagógica constituye, así, una condición para avanzar hacia una educación más humana, inclusiva y democrática.


ISSN en línea 2452-4980

## Referencias

Calderón Zevallos, D., Heredia Silva, C., Albuja Tutivén, J., & Merchán Naranjo, J. (2025). Justicia Social y Ambiental en prácticas educativas de la escuela rural ecuatoriana Ernesto Velásquez Kuffo. *Revista Estudios en Educación*, *8*(15), 145-167.

Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed., M. B. Ramos, Trans.). Continuum. (Obra original publicada en 1968)

Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Grefa Shiguango, E., Grefa Shiguango, M., & Cerda Andy, B. (2025). Apoyo familiar a estrategias docentes en el desarrollo de la conciencia cultural en estudiantes. *Revista Estudios en Educación*, *8*(15), 12-30.

Herrera Cuchipe, J., & Vera Maldonado, A. (2025). Aprendizaje basado en proyectos para el logro de estándares de lectoescritura en estudiantes de Ecuador. *Revista Estudios en Educación*, *8*(15), 31-50.

Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.

Osorio Carvajal, R. (2025). Evaluación formativa como praxis inacabada: Complejidad, tensiones y justicia. *Revista Estudios en Educación*, *8*(15), 184-204.

Sánchez González, A. (2025). De la empatía directiva al clima estratégico: Liderando el cambio en aulas vulnerables. *Revista Estudios en Educación*, *8*(15), 51-65.

Sanhueza Mendoza, R., & Cortés Rojas, I. (2025). Experiencias formativas de tutorías entre estudiantes egresados pares. Una reflexión narrativa. *Revista Estudios en Educación*, *8*(15), 111-123.

Tapuy Cerda, E., Talapucha Tapuy, E., & Licuy Loor, Z. (2025). Lineamientos de integración escuela-comunidad en el abordaje y prevención del acoso escolar en Ecuador. *Revista Estudios en Educación*, *8*(15), 66-87.

Torres Torres, O., & Gutiérrez de Fonseca, S. (2025). Análisis sobre evaluación del aprendizaje en educación inicial. Caso Unidad Educativa Amazonas, Ecuador. *Revista Estudios en Educación*, *8*(15), 124-144.

UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* UNESCO.

Código UNESCO 5802.04 (Niveles y temas de educación). Clasificación OCDE-FOS 5.3 (Ciencias de la educación).

Revista Estudios en Educación
Vol. 8, Nº15, diciembre de 2025.
ISSN en línea 2452-4980
12-30
http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion

# APOYO FAMILIAR A ESTRATEGIAS DOCENTES EN EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA CULTURAL EN ESTUDIANTES

Elvia Rosa Grefa Shiguango
Martha Estrellita Grefa Shiguango
Byron Daniel Cerda Andy

Recibido: 01-05-2025
Aceptado: 22-08-2025
Publicado: 30-12-2025

Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

REEED
REVISTA ESTUDIOS EN EDUCACIÓN
Publicación Editada por el Centro de Estudios en Educación - Universidad Miguel de Cervantes

Vol. 8, Nº15, diciembre de 2025.
ISSN en línea 2452-4980
p.p. 12-30

## Autor

**Elvia Rosa Grefa Shiguango ***

*Ecuatoriana, Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Educación básica, docente del Ministerio de Educación de Ecuador.

**Correo electrónico:**
elviar.grefa@educacion.gob.ec

**ORCID:**
https://orcid.org/0009-0004-5895-1148

**Martha Estrellita Grefa Shiguango****

**Ecuatoriana, Licenciada en Educación, mención Educación inicial, docente del Ministerio de Educación de Ecuador.

**Correo:**
martha.grefa@educacion.gob.ec

**ORCID:**
https://orcid.org/0009-0007-8629-4650

**Byron Daniel Cerda Andy*****

***Ecuatoriano, Profesor de Educación básica nivel tecnológico, docente del Ministerio de Educación de Ecuador

**Correo:**
tupacerda@gmail.com

**ORCID:**
https://orcid.org/0009-0008-6198-7853

# APOYO FAMILIAR A ESTRATEGIAS DOCENTES EN EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA CULTURAL EN ESTUDIANTES

Family support for teacher strategies in the development of cultural awareness in students

## Resumen

El objetivo consistió en analizar el apoyo familiar a las estrategias docentes en el desarrollo de la conciencia cultural en estudiantes de la Unidad Educativa Doctor Jaime Hurtado González, en Ecuador. Atendió al paradigma positivista, enfoque cuantitativo, en un trabajo de campo, descriptivo. El diseño no experimental- transaccional, abordó como población a 20 docentes y 20 representantes de la comunidad indígenas, quienes respondieron un cuestionario validado y con 0.86 de confiabilidad. Como resultados destaca 41% de personas que aprecian algunas veces el apoyo familiar a la labor del docente. Como conclusión es evidente la debilidad en la colaboración, enseñanza de la lengua materna y modelado de actitudes, limitándose el fortalecimiento de la conciencia cultural, construcción social como lo indican Junco et al. (2024).

Palabras clave: apoyo familiar, estrategias docentes, identidad cultural, conciencia, educación cultural

**Cómo citar este artículo:**

Grefa Shiguango, E., Grefa Shiguango, M., & Cerda Andy, B. (2025). Apoyo familiar a estrategias docentes en el desarrollo de la conciencia cultural en estudiantes. *Revista Estudios en Educación, 8*(15), 12-30.

## Abstract

The objective was to analyze family support for teaching strategies in the development of cultural awareness in students at the Doctor Jaime Hurtado González Educational Unit in Ecuador. The study followed the positivist paradigm and a quantitative approach, based on descriptive fieldwork. The non-experimental-transactional design included 20 teachers and 20 indigenous community representatives. A validated questionnaire with a reliability of 0.86 was applied. The results showed that 41% of people sometimes appreciate family support for teachers' work. In conclusion, weaknesses were evident in collaboration, teaching of the native language, and modeling of attitudes, limiting the strengthening of cultural awareness, a social construction as indicated by Junco et al. (2024).

Keywords: Family support, teaching strategies, cultural identity, awareness, cultural education

## INTRODUCCIÓN

La calidad de vida individual y grupal, el progreso de las naciones es objeto de diversos programas a nivel mundial. Por lo cual, la Organización de las Naciones Unidas (2015), propuso la Agenda 2030, con un plan de paz y la prosperidad para las personas y el planeta, en la cual se otorga relevancia al proceso educativo. A propósito de ello, el cuarto objetivo de desarrollo sustentable enuncia la calidad educativa, como uno de los principios que debe guiar o direccionar la actuación de los Estados para alcanzar metas como erradicación de la pobreza, ruptura de brechas de desigualdades; entre otras.

En el caso de la República de Ecuador, la educación de calidad es responsabilidad compartida del Estado, escuela y la familia. Premisa que lleva a plantear como intencionalidad de la investigación, esa unión de esfuerzos que se traduzca en la formación integral de los estudiantes, lo cual abarca el desarrollo de la conciencia cultural, con pinceladas de preponderancia cuando los niños y niñas pertenecen a pueblos ancestrales y requieren poseer identidad de sus propias costumbres y tradiciones, respeto a las de otros individuos, con apertura a la diversidad.

Lograr ese escenario, es labor de la escuela, desde el punto de vista del programa curricular vigente en esta nación para la básica general. Según el Ministerio de Educación de Ecuador (2016), se otorga relevancia a la cultura e interculturalidad. Incluso hay un modelo que así lo declara, y que es aplicable en aquellos centros ubicados en las zonas donde hacen vida pueblos indígenas, como se establece en el artículo 26 de la Constitución de esta nación. Por citar uno de estos contextos enriquecidos con tal diversidad, está la provincia de Napo, escenario en el cual ha de propiciarse la participación activa de la familia en las actividades académicas con diversos fines, uno de ellos el desarrollo de la conciencia cultural en los estudiantes.

De ahí, es esencial el apoyo familiar, la colaboración a las estrategias docentes en proyectos escolares, mientras que en cada hogar se exalte la lengua materna, con padres como modelos de actitudes de respeto y valoración a la propia cultura y a la de otras personas. Esto a la luz de los principios de aprendizaje por observación de Bandura, como lo menciona Torres (2024), al sostener que parte del repertorio conductual, se aprende al interactuar, en este caso, los hijos, al fijar sus sentidos, en el comportamiento de los progenitores, reteniéndolos en sus estructuras mentales, y luego lo reproducen. Por ejemplo, al interactuar con estudiantes de otras culturas, e incluso, cuando se hacen actos sobre tradiciones y costumbres en la escuela.

Por tanto, es innegable la importancia del apoyo familiar, con una participación activa, para que el docente pueda contar con esa cooperación en las estrategias que implementa para fortalecer la conciencia cultural. Por cierto, concepto que alude a “la capacidad de reconocer, comprender y valorar las diferencias y similitudes entre culturas. Es un proceso continuo que implica aprender sobre diferentes grupos culturales, sus valores, creencias y prácticas” (Dávila, 2022, p. 4). Es decir,

identificarse con la cultura, internalizar los valores transmitidos en el hogar, con hechos, palabras, o con lo ya explicado, el modelamiento de los padres.

De ahí, experimentar sensibilidad, empatía hacia otras personas, como expresión manifiesta de esa apertura a la diversidad, con respeto, tolerancia y valoración, demanda del docente, ajustar la práctica pedagógica, con estrategias adaptadas a las edades de los estudiantes, al contexto en el cual hace vida en la escuela y al grupo familiar, cuyo apoyo como discurso reiterativo, es clave en el alcance de metas académicas. Para ello, son diversas las estrategias con las que cuenta el docente, pero para educar en la interculturalidad, destaca el role-playing, al simular, dramatizar situaciones en las cuales los estudiantes puedan demostrar valores culturales, sensibilidad y apertura a la diversidad. Con el seguimiento, monitoreo y realimentación del profesional (Vásquez, 2022).

Como opción que enriquece estos cursos de acción, están los proyectos culturales locales. Pues esa conciencia cultural tiene dimensiones inmediatas, propias del sujeto, quien requiere conocer las expresiones de su entorno. Para pasar a una cosmovisión de apertura a la diversidad, lo cual se puede dar por medio de intercambios culturales. Todo ello implícito en los lineamientos curriculares vigentes en la República del Ecuador (Bautista, 2024).

Todo este escenario dibujado a través de los argumentos esbozados, es importante para la formación integral de los educandos. Sin embargo, la realidad no es de esa manera, al señalarse, por ejemplo, el caso de Quiñonez (2024), para quien en la República del Ecuador hay debilidad en la Etnoeducación, no hay apoyo familiar, el docente no implementa, estrategias adecuada a los contenidos, no sólo conceptuales, sino también procedimentales y actitudinal, que permitan desarrollar la conciencia cultural en los educandos.

Reflexionar sobre esta postura, condujo a los investigadores, abordar la temática en la Unidad Educativa Doctor Jaime Hurtado González, ubicada en la comunidad Santa Rosa, parroquia Chontapunta, cantón Tena, provincia de Napo en Ecuador. En un territorio caracterizado por la presencia de la nacionalidad Kichwa Amazónico, los Waorani y Cofán. Todos estos tienen como base la familia nuclear. Sin embargo, habitan en un terreno cuyas dimensiones le permiten hacer parcelamientos para las viviendas de cada grupo. Lo que facilita el intercambio de experiencias relacionadas a la lengua materna, tradiciones gastronómicas, expresiones artísticas; entre otros.

Los estudiantes de estas familias asisten a la mencionada institución, donde además del currículo vigente para básica general en Ecuador, debe deben atenderse los principios del modelo intercultural bilingüe diseñado por el Ministerio de Educación de Ecuador (2019), el cual destaca el respeto a las tradiciones. A la vez, exige a los educadores, administrar la práctica pedagógica en la lengua de cada nacionalidad, precepto que se aplica también para la entrega de informes a los padres, las autoridades del plantel y del distrito escolar.

En este contexto, es necesario desarrollar la conciencia cultural de los educandos. No obstante, los investigadores al conversar con el directivo, pudieron conocer debilidad en lo que respec-

ta a la promoción de valores culturales, participación familiar, enseñanza de la lengua materna. Señala el gerente, que durante actividades culturales se les pide a los educandos que asistan con su vestuario tradicional, pero muchos de ellos se niegan, prefieren ir con el uniforme Institucional. Aunado a ello, los padres no se integran en las actividades, no colaboran con el docente, lo cual dificulta la comprensión de valores culturales, sensibilidad y apertura a la diversidad.

Los maestros, también manifiestan preocupación por esta situación, ya que se les pide realizar proyectos culturales, ferias y festivales donde se exalten las costumbres y tradiciones, en cuanto a música, gastronomía, religión; entre otras. Pero, la falta de colaboración de la familia, la negativa de algunos estudiantes a utilizar la lengua materna, son obstáculos que consideran están a la orden del día para poder desarrollar la conciencia cultural, que es contenido del área de ciencias sociales según el Ministerio de Educación de Ecuador (2016).

Los padres también aportaron en este acercamiento a la realidad, al manifestar que en el hogar no se utiliza de modo exclusivo la lengua materna, se les enseña a los niños a cumplir las normas, pero se dan situaciones en las que compañeros de otras culturas, se burlan o muestran irrespeto a tradiciones de la familia indígena. Por lo cual optan por no utilizar la vestimenta típica y, simplemente apegarse al español para comunicarse en diversos escenarios.

Es decir, a pesar de los lineamientos curriculares, políticas y modelos pedagógicos, en dicho escenario desde la perspectiva de los docentes, directivos y padres, se aprecian evidencias de una problemática latente. Esta debe ser abordada, dada la importancia de que los ciudadanos posean identidad cultural, conozcan y comprendan los valores, con apertura a la diversidad, actuando con sensibilidad para el resto de las expresiones que hacen vida en la escuela y comunidad.

Es una situación que puede asumirse como problemática, y que en realidad amerita que los involucrados reflexionen sobre la importancia del apoyo familiar a las estrategias docentes, en lo que a la conciencia cultural de los estudiantes refiere. Además, se trata de una institución que se encuentra en un territorio donde hacen vida, familias indígenas; quienes requieren preservar tradiciones culturales, el uso de la lengua materna; entre otras acciones desde la corresponsabilidad familia-escuela y sociedad.

Por ello, se plantea como objetivo de la investigación, que dio lugar a este artículo, el siguiente: analizar el apoyo familiar a las estrategias del docente en el desarrollo de la conciencia cultural en los estudiantes de la Unidad Educativa Doctor Jaime Hurtado González, ubicada en la comunidad Santa Rosa, parroquia Chontapunta, cantón Tena, provincia de Napo en Ecuador. Es una temática que además de interesante, es de actualidad. Porque alcanzar las metas de la Agenda 2030, como se mencionó en el discurso inicial, tiene entre sus objetivos, el número 4 que hace mención a la educación de calidad, con equidad e igualdad. Contemplando necesariamente la conciencia cultural, con el apoyo familiar, estrategias docentes como el role-playing, proyectos culturales locales e intercambio cultural.

Como se puede apreciar, hay justificación para todo este proceso investigativo que va desde lo teórico a recopilar información sobre este tema importante. En lo práctico, se redactaron una serie de recomendaciones que se espera puedan ser implementadas, para que la institución se destaque entre el resto de las de la zona, por ferias culturales, proyectos locales, intercambio cultural; entre otras iniciativas que desarrollan la conciencia cultural, con idiosincrasia de los pueblos.

## MARCO TEÓRICO

Tal cual se declaró en el resumen, este proceso investigativo se direccionó desde el paradigma positivista. Ello demandó la construcción de un cuerpo teórico, compostura de diversos autores que fundamentan el objeto de estudio (Méndez, 2020), con el desglose de las palabras clave y como punto de despegue, estudios previos o antecedentes relacionados con el tema del apoyo familiar a las estrategias del docente en pro de la conciencia cultural en los educandos.

Concerniente a la conciencia cultural, Briceño (2024), desarrolló un estudio, en el cual abordó la importancia de esta en el desarrollo integral de estudiantes para un mundo globalizado. Se señala la necesidad de estrategias efectivas y sostenibles, vinculando la conciencia cultural con objetivos educativos y el ambiente académico. Los resultados destacan “80% de respaldo a programas culturales, 65% consideran efectivas las prácticas actuales. La participación activa del personal en 70%. Se respalda la integración obligatoria (60%), la formación continua (70%), y la tecnología (75%)” (p. 135). El citado investigador, subraya la importancia de estrategias pedagógicas, en programas culturales que impactan positivamente la práctica educativa y la dinámica cultural, contribuyendo a un ambiente académico inclusivo. Aspecto que puede fortalecerse con el apoyo familiar, en beneficio de los educandos.

Por su parte, Saona-Elman y Duran-Llaro (2023), indagaron el fortalecimiento de la identidad cultural en escuelas rurales de Perú. En un trabajo documental, que los llevó a reflexionar la creciente necesidad de un enfoque integral y adaptado a las necesidades y contextos específicos de esas comunidades. En sí, esto es de vital importancia para desarrollar factores como autoestima y el sentido de pertenencia, la preservación de la cultura local, la conexión con el entorno, el desarrollo de habilidades interculturales y la valorización de la diversidad cultural.

En el contexto de Ecuador, Vásquez (2022), trabajó como tema de su investigación las estrategias didácticas para fortalecer la interculturalidad. Al considerar docentes que integren en sus clases estrategias didácticas significativas, que permitan cumplir con eficiencia los propósitos que la planificación curricular establece para una convivencia más justa, solidaria y tolerante. Sin embargo, los educandos no implementan metodologías diferenciadas. Siendo esencial, fortalecer los procesos didácticos en el aula, enriqueciendo este desempeño con el apoyo familiar, las estrategias docentes y conciencia cultural, términos que se detallan a continuación.

## APOYO FAMILIAR

La familia es una institución que innegablemente ha estado presente desde los inicios de la humanidad. Es el núcleo primario, ese escenario en el cual irrumpe el sujeto desde que inicia su existencia, se integra, comparte y aprende diversas actitudes, comportamiento e incluso, aspectos actitudes, hales, tendientes a la sensibilidad, valores, entre otros, que pueden dirigirse hacia la conciencia cultural.

Recapitulando, la familia puede estar constituida sobre la base del matrimonio, uniones de hecho; entre otros. Cada pueblo tiene sus creencias y significados, atribuidos a esta institución. En el caso de los pueblos indígenas, se le otorga relevancia a la familia, y como tal esta llamada a brindar apoyo en el proceso educativo de sus integrantes. Ese apoyo en lo académico puede darse desde la colaboración. Es importante preservar la lengua materna, con orgullo a las raíces que les dan identidad a los pueblos ancestrales.

Más allá de enseñar palabras o vocablos, es importante que los niños y niñas se sientan orgullosos de dominar la lengua materna y de comunicarse con ella en el hogar, escuela y comunidad. Debe también ese apoyo familiar, estar enriquecido con padres, que demuestran sentido de pertenencia, orgullo e identidad, para que sus hijos los observen y aprendan esas conductas. En consecuencia, una familia que colabore, que enseñe a sus descendientes, la lengua materna, modelando, comportamientos, actitudes de valoración y respeto, estará con disposición A tomar parte activa en el proceso académico de los hijos, ejercen un deber y derecho contemplado en Ecuador.

En específico, el apoyo familiar se refiere al conjunto de acciones, actitudes y recursos que los miembros de una familia (padres, hermanos, pareja, hijos, familiares extendidos) brindan entre sí para promover el bienestar físico, emocional, social y económico de cada uno de sus integrantes. En el caso de la escuela es acudir a los llamados del docente, con la convivencia positiva y el soporte mutuo. Para Suárez et al. (2024), “Las familias desempeñan un papel importante al proporcionar un entorno propicio para el aprendizaje en el hogar” (p. 2221). La colaboración, implica la reflexión crítica y la construcción conjunta de conocimientos.

También es importante la enseñanza de la lengua materna. Al respecto, Junco et al. (2024), citan a Vigotsky, quien asume el lenguaje como construcción social. Desde edades tempranas, se aprenden reglas gramaticales, con habilidades de expresión. Ello indica la necesidad de padres que se comuniquen con la lengua de su nacionalidad en el hogar. Se añade el modelado de actitudes es un proceso de aprendizaje social a través del cual una persona aprende y adopta actitudes, valores y comportamientos al observar e imitar a otros, a quienes se considera modelos. Los padres actúan como modelos de conducta para sus hijos, influyendo en sus valores, actitudes y comportamientos desde temprana edad. Transmiten a sus hijos sus valores, creencias, actitudes y normas de comportamiento, que a su vez los niños internalizan y adoptan (Torres, 2024).

En concreto, la participación de la familia, como término técnico, es la "intervención consciente y voluntaria de los ciudadanos en procesos que les afectan, con el objetivo de lograr una transformación social en beneficio del colectivo. Este concepto implica un compromiso" (Echeverría-Fernández & Obaco-Soto, 2020, p. 12). Esto es vital para el desarrollo del proceso enseñanza y aprendizaje. De tal modo que la responsabilidad de los padres obedece a una responsabilidad compartida con el sistema educativo.

En esencia, el apoyo familiar desempeña un papel crítico en el bienestar general y el éxito académico de los estudiantes. Los niños se sienten más aceptados y seguros, lo que a su vez impacta positivamente en su autoestima y motivación para aprender (Cedeño et al., 2024). Es crucial para el crecimiento y rendimiento académico de los estudiantes. La familia actúa como un refugio emocional y un faro moral, ayudando a los niños a enfrentar situaciones difíciles (Suárez et al., 2024), con la integración a las estrategias del docente para el desarrollo de la conciencia cultural en los educandos.

## ESTRATEGIAS DOCENTES

En el discurso anterior, resalta el papel de la familia y su apoyo para el proceso académico. Donde el docente también es figura de primer orden. Como tal debe atender lineamientos curriculares nacionales, los planes institucionales, directrices de las autoridades de cada parroquia y provincia. Concatenando todas estas particularidades con el programa curricular, el modelo intercultural, bilingüe, con las propias necesidades, potencialidades e intereses de cada estudiante. Esto le da oportunidad al educador, de ser consecuente en la selección de estrategias o cursos de acción, de acuerdo con el grupo que atiende, necesidades individuales, contenidos, programáticos y políticas, entre las cuales se inscribe la conciencia cultural.

¿Cómo lograr estos objetivos?, es una interrogante que tiene entre sus respuestas, la selección adecuada de estrategias, procedimientos "para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Estas implican la planificación y aplicación de actividades y recursos para lograr objetivos específicos. Se enfocan en promover aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias" (Toledo & Sánchez, 2018, p. 4). Para la conciencia cultural, se cuenta con el role-playing, es una representación improvisada de una situación real o imaginaria, donde los participantes adoptan identidades distintas a las suyas propias y actúan dentro de los parámetros del rol asignado. Esta actividad permite a los individuos experimentar diferentes perspectivas, practicar comportamientos y explorar las dinámicas de diversas interacciones humanas en un entorno seguro y controlado.

Los proyectos en general constituyen una estrategia efectiva, para la enseñanza y aprendizaje, al contemplar como mencionan el Ministerio de Educación de Ecuador (2019). Igualmente, invitar a miembros de la comunidad, representante de los pueblos indígenas, para que compartan sus vivencias en conferencias académicas o intercambios informales. Allí se estaría implementando el modelamiento de actitudes, para que los estudiantes observen y aprendan estas respuestas en la construcción de la identidad cultural.

Por su parte, el intercambio cultural se refiere al proceso dinámico en el que diferentes culturas se encuentran, interactúan y comparten sus ideas, valores, tradiciones, costumbres, conocimientos, expresiones artísticas, tecnologías y otros aspectos de su patrimonio. Este intercambio puede ocurrir a nivel individual, grupal, nacional o internacional. En esencia, implica un flujo bidireccional donde cada cultura participante tiene la oportunidad de aprender de las demás y, a su vez, compartir sus propias contribuciones. Es decir, el role-playing, proyectos culturales locales e intercambio cultural, son estrategias son relevantes, creativas e innovadoras, las cuales desde la perspectiva de Bautista (2024), "contribuyen a preservar, promover y transmitir tradiciones, valores y expresiones propias de una determinada región" (p. 1), conducentes al fortalecimiento del orgullo, sentido de pertenencia y conciencia cultural.

## CONCIENCIA CULTURAL

El ser humano tiene una serie de habilidades, una de ellas es la conciencia manifestada en diversos aspectos, uno de ellos, vinculado a la cultura, expresiones artísticas, religiosa, culinarias, religiosas; entre otra. Las cuales se han ido transmitiendo por generaciones, y cuya permanencia, rescate y valoración es una necesidad latente en la actualidad. Por eso te motivo, se define conciencia cultural como aquella capacidad de "reconocer, entender y respetar las diferencias y similitudes entre culturas. Es decir, para que las personas "interactúen de forma efectiva y respetuosa" (Fatima et al., 2024, p.1). Es asumir con compromiso y responsabilidad que se pertenece a una cultura, pero que también hay otras diferentes. Las cuales merecen valoración, respeto y llegar a ese intercambio, a complementarse y a convivir. Esa conciencia cultural tiene implícitos una serie de elementos, el primero de ellos es la identidad, cuando el estudiante se vincula, se identifica con su cultura, necesita comprender una serie de valores de esta índole (Briceño, 2024). Dentro de esos valores culturales está desarrollar empatía y sensibilidad intercultural. Saber a cuál familia pertenece, pero que también hay otras culturas, va a construir la base hacia la apertura a la diversidad. Por tanto, las ideas plasmadas en los párrafos anteriores se resumen en la figura 1.

**Figura 1**

*Apoyo familiar a las estrategias docentes en el desarrollo de la conciencia cultural de los estudiantes*

Según la figura 1, la familia está llamada a brindar apoyo, colaborar con el trabajo del docente, también enseñar la lengua materna a sus integrantes. Modelando, actitudes positivas, de valoración y apego hacia las expresiones culturales, con la participación activa en las convocatorias del docente. Este profesional desde los lineamientos nacionales, de la propia escuela y de los educandos, requiere seleccionar estrategias adecuadas para fomentar y desarrollar la conciencia cultural.

Entre las estrategias se menciona el role-playing con dramatizaciones, simulación de escenarios en los cuales los estudiantes demuestren valoración por su propia cultura y las de sus compañeros. Desarrollando con colaboración de los padres y miembros de la comunidad en proyectos que divulguen la cultura local, con el aporte de personas de otras parroquias, para compartir, favorecer esa valoración en ese camino hacia la conciencia cultural, con apertura y respeto, hacia la formación de calidad e integral del ser humano.

## METODOLOGÍA

La metodología se inscribió en el paradigma positivista que de acuerdo con. Méndez (2020), se centra en la observación y medición empírica de la realidad. Postura conectada con el enfoque cuantitativo, el cual hace uso de procedimientos estadísticos, como el efecto pasó, para el abordaje del objeto de estudio, referido al apoyo familiar, a las estrategias docentes, en el desarrollo de la conciencia cultural, en estudiantes de la de la Unidad Educativa Doctor Jaime Hurtado González, en Ecuador.

Desde estos lineamientos, el estudio fue de campo, recopilando los datos de la fuente primaria (20) representantes de las comunidades indígenas y 20 docentes), quienes respondieron un instrumento. En un nivel descriptivo, destacando el comportamiento de la variable apoyo familiar a las estrategias docente, en el desarrollo de la conciencia cultural en estudiantes, en sus respectivas, dimensiones e indicadores debidamente sustentados en el marco teórico. El diseño fue no experimental transeccional, también conocido como de corte transversal. Para Méndez (2020), se centra en recolectar datos en un solo momento en el tiempo. Su objetivo es describir variables y analizar su interrelación en un punto específico. Por lo cual, se aplicó una sola vez el instrumento tipo cuestionario a la población en estudio.

Vinculado con ello, la población contempla todas aquellas unidades que tienen características comunes. Se trató de la totalidad de los docentes de la nómina del plantel, quienes equivalen a 20 profesionales inscritos a esta institución. Dada las características del tema, fue necesario consultar a los integrantes de la familia, en este caso, la información aportada por la dirección del plantel señala 20 padres, que son representantes de las comunidades y de los pueblos indígenas, cuyos hijos cursan la educación básica general.

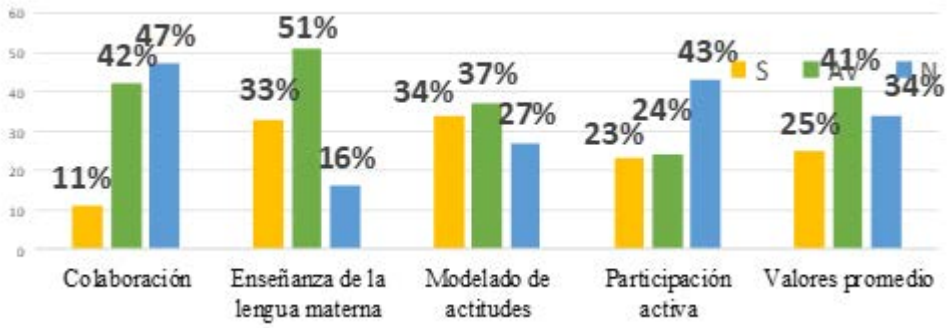
Tomando en cuenta lo mencionado, se trabajó con un total de 40 personas, ya identificadas en el párrafo anterior, quienes, al ser las unidades de análisis, fueron seleccionadas completamente de-

nominándose población finita y muestra censal (Hurtado & Martínez, 2024). La encuesta fue la técnica de recolección de información, con un cuestionario diseñado por los investigadores y estructurado de la siguiente manera: los ítems 1-8 abordaron la dimensión apoyo familiar en los indicadores colaboración, enseñanza de la lengua materna, modelado de actitudes y participación activa. Se agregan los ítems 9-14 referidos a las estrategias docentes, role-playing, proyectos culturales locales e intercambio cultural. Para cerrar con la dimensión conciencia cultural en los indicadores, identidad, comprensión de valores culturales, sensibilidad intercultural y apertura a la diversidad, medidos en los ítems 15 al 22. Según lo anterior, la versión final del instrumento constó de 22 ítems, cumpliendo con el requisito de validez de contenido al ser revisado por 3 expertos en educación intercultural y metodología de la investigación. Este cuestionario aprobado por los especialistas fue sometido a una prueba piloto, conformada por 10 sujetos de otras 2 instituciones de la zona, con las mismas características, pero que no conformaron la población en estudio. Una vez que el instrumento fue aplicado a la prueba piloto, se sometió al método de consistencia interna Alpha de Cronbach, obteniendo un coeficiente de 0,86, que lo ubico en el criterio de muy alta confiabilidad (Méndez, 2020). Se cumplió con estos requisitos y el instrumento fuer respondido por la población en estudio, implementando la estadística descriptiva en el manejo de los datos sobre el objetivo de analizar el apoyo familiar a las estrategias docentes en el desarrollo de la conciencia cultural en estudiantes de la Unidad Educativa Doctor Jaime Hurtado González, en Ecuador.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como parte de la estructura de la investigación está el análisis de la información aportada por la población en estudio, de docentes y representantes de la comunidad. Son adultos significativos, que tienen un peso relevante en la formación de los seres humanos, con un impacto a lo largo de la existencia. Por tal razón, se aplicó el instrumento para poder recopilar datos sobre las diversas dimensiones, como apoyo familiar, estrategias del docente y conciencia cultural. Procedimiento que se desglosa a continuación, según las figuras representadas.

**Figura 2**
*Dimensión apoyo familiar*



La figura 2, corresponde a la dimensión apoyo familiar, en la cual se aprecia lo siguiente: en el indicador colaboración, 47% de los individuos consultados refieren que casi nunca las familias mantienen una comunicación abierta para cooperar en las actividades como proyectos o festivales para fortalecer la conciencia cultural en los estudiantes. Dicho apoyo se logra algunas veces según 42% y sólo 11% concentraron sus respuestas en el criterio siempre.

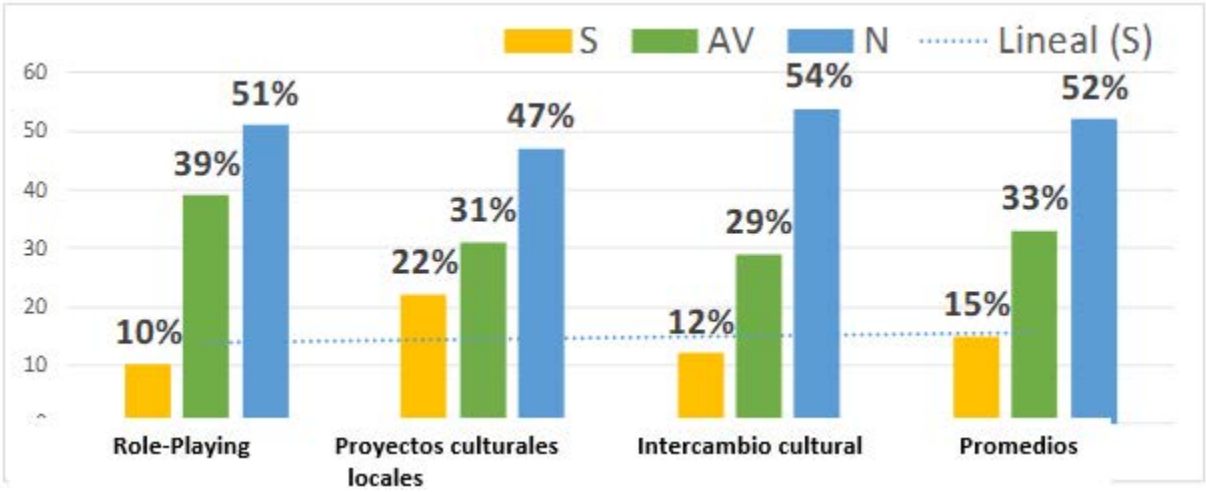
Sobre la enseñanza de la lengua materna, la opción algunas veces reporta 51% de personas consultadas para quienes en esa frecuencia los padres enseñan la lengua materna de su nacionalidad, por medio de canciones tradicionales o dialogan con sus hijos en espacios públicos, transmitiendo vocablos, formas de expresión propias del pueblo indígena, al cual pertenecen. Lo cual refieren hacer siempre 33% y nunca el restante 16% de la población en estudio.

Otro indicador del apoyo familiar correspondió al modelado de actitudes que denoten respeto y valoración por la propia cultura y la de otras personas, señalando 37% de la población en estudio que sólo algunas veces se demuestran actitudes de respeto o apoyan a los docentes cuando les solicitan representar esa sensibilidad esencial hacia otras expresiones culturales. A Este apoyo siempre es manifestado por 34% de personas, contestando nunca el 27%. En el indicador participación activa que es esa manifestación práctica del apoyo familiar para compartir historias de los pueblos indígenas en actividades institucionales o en proyectos referidos a las raíces culturales de la comunidad, se obtuvo 41% en algunas veces, 34% nunca y 25% en el criterio siempre.

Lo anterior conduce a mencionar mayoría de respuestas en la alternativa algunas veces, con una participación, colaboración, que no se da de manera constante, a pesar de la relevancia de unir voluntades, para el desarrollo de la conciencia cultural en los educandos. Esto es una debilidad, más aún en el contexto, donde se encuentra la escuela que es territorio de diversos pueblos ancestrales. La discusión de estos resultados se hace según los valores promedios de la dimensión representados en la figura 2: 41% en algunas veces, 34% nunca y 25% en siempre. Según esto, sólo algunas veces se manifiesta ese apoyo familiar, con el modelado de conductas, participación activa, colaboración y enseñanza de la lengua materna. Esto contrasta con la necesidad latente de generar alianzas efectivas entre docentes, padres y directivos a través de espacios de interacción que permitan compartir ideas, opiniones, y experiencias en torno a la participación familiar (Padilla & Madueño, 2022).

De esta manera, el apoyo familiar es una acción clave para concretar las estrategias del docente sobre diversos proyectos, como la conciencia cultural. Por lo cual, los resultados detectados en la Unidad Educativa Doctor Jaime Hurtado González, confirman lo mencionado por Quiñonez (2024), para quien en la República del Ecuador hay debilidad en la Etnoeducación, no hay apoyo familiar, el docente no implementa, estrategias adecuadas a los contenidos, no sólo conceptuales, sino también procedimentales y actitudinal, que permitan desarrollar la conciencia cultural en los educandos.

**Figura 3**
*Dimensión estrategias del docente*




Es importante un docente que seleccione estrategias adecuadas para el desarrollo de la conciencia cultural en los estudiantes y, de ese modo pueda ganar el apoyo familiar en el logro de esta política vigente en Ecuador. Por ello, se consultó a la población en estudio la dimensión estrategias docentes. Así, la según la figura 2, la estrategia denominada role-playing, es escasamente implementada en la institución, al señalar, 51% de la población que casi nunca las familias colaboran con el docente para educar a los estudiantes en el compartir espacios con personas de otras culturas. Esta interacción se da algunas veces para 39% de los encuestados, respondiendo 10% siempre.

En la estrategia denominada proyectos culturales locales, se aprecia 47% de personas para quienes casi nunca se logra el apoyo familiar en proyectos sobre expresiones artísticas de los pueblos indígenas locales o diversos festivales sobre las raíces culturales. Al respecto, 31% de los encuestados respondieron algunas veces apreciar ese apoyo de los padres a las actividades académicas, lo cual se manifiesta siempre para 22% de individuos que marcaron ese criterio al responder el cuestionario. La estrategia intercambio cultural con celebración de festividades de diversos pueblos indígenas, casi nunca se implementa en la escuela según 59% de representantes de pueblos de las comunidades o docentes que marcaron esa opción. El 29% de estas personas señalan que algunas veces los representantes de esos pueblos contribuyen a celebrar la diversidad tan característica de la provincia de Napo, lo cual se da siempre solo según la óptica del restante 12% de la población.

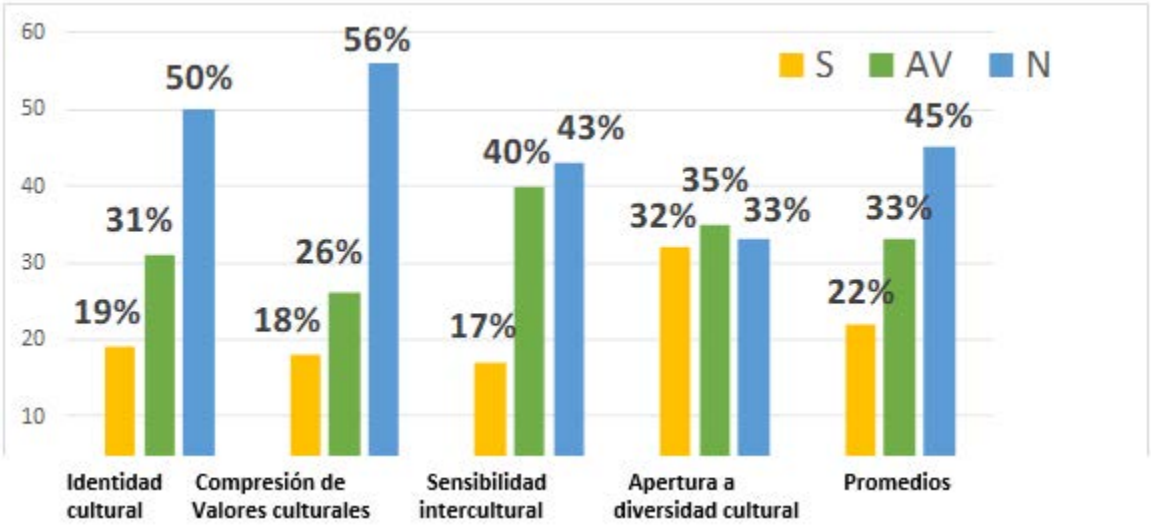
En este sentido, la alternativa casi nunca concentró la mayoría de las respuestas de las personas consultadas, para quienes escasamente el docente, selecciona estrategias cónsonas al desarrollo de la conciencia cultural, como lo son role-playing, proyectos culturales locales e intercambio cultural. Ello a pesar de la relevancia de una selección adecuada, que gane el apoyo familiar para impactar positivamente la práctica educativa y la dinámica cultural, en un ambiente académico inclusivo, como

lo indica Briceño (2024),

Al proceder a la discusión de estos resultados, se hace mención a los valores promedios de la dimensión representados en la figura 3, los cuales señalan 52% en nunca, 33%, algunas veces y 15%, siempre. Hay preeminencia de la alternativa casi nunca, incluso por la mayoría, lo que lleva a señalar que en este escenario el docente no favorece ese apoyo familiar en diversas estrategias, lo cual dificulta el desarrollo de esa conciencia cultural. Ello a pesar de los beneficios reportados por los proyectos, como estrategia efectiva para la enseñanza y aprendizaje (Ministerio de Educación de Ecuador, 2019), lo cual se magnifica con el apoyo familiar en el aprendizaje de los educandos. Estos resultados confirman lo mencionado en Perú por Saona-Elman y Duran-Llaro (2023), sobre la urgente necesidad de fortalecer la identidad cultural en escuelas rurales de esta nación, en beneficio de la formación integral de los estudiantes.

**Figura 4**

*Dimensión conciencia cultural*




El apoyo familiar a las estrategias del docente puede tener diversas intencionalidades, en este caso se enfatiza hacia el desarrollo de la conciencia cultural. El cual, según la figura 4, se manifiesta de la siguiente manera: el indicador identidad cultural reporta 50%, en casi nunca. Es decir, la mitad de las personas consultadas consideran que casi nunca la familia apoya la enseñanza de las creencias de los pueblos que habitan la zona, incluso dejan de aportar en festivales gastronómicos para esa identidad cultural de los estudiantes. Este apoyo se da algunas veces para 31% y sólo 19% de estas personas marcaron la alternativa siempre.

La conciencia cultural también contempla la comprensión de valores culturales, pero a pesar de la importancia de este indicador, las personas consultadas en 56% señalaron que casi nunca la familia, junto con el docente implementan proyectos para que los estudiantes comprendan esos valores de diversas comunidades de la zona. Algunas veces se logra este aprendizaje según 26% de los

consultados y solo 18% marcaron la opción siempre.

Avanzando en la conciencia cultural, es importante formar a los estudiantes para esa sensibilidad que les permita valorar a los integrantes de otras culturas. No obstante, según 43% de las personas que respondieron el instrumento, casi nunca las familias junto con el docente enseñan a los estudiantes con diversas dramatizaciones, para que se coloquen en el lugar de los compañeros, cuando son objetos de burlas por su vestimenta tradicional. Algunas veces se fortalece esa sensibilidad según 40% y siempre se hace para 17% de los adultos consultados.

Los elementos mencionados se complementan con esa apertura a la diversidad cultural, indicador en el cual 35% de las personas que respondieron el instrumento consideran que algunas veces enseñan los estudiantes a reconocer el valor de todas las culturas, mostrando respeto por las tradiciones, valores y creencias. Además, 33%, consideran que nunca se favorece tal reconocimiento de que cada cultura tiene sus propias normas, evitando juzgar a otras personas, lo cual consideran que se fortalece siempre el 32% que marcaron esa alternativa. En concreto, es escaso el apoyo familiar a las estrategias docentes para el desarrollo de diversos elementos de la conciencia cultural, como la identidad, comprender valores, experimentar sensibilidad, con apertura a la diversidad tan propia de Ecuador, y en especial de la provincia de Napo.

Según la figura 4, los valores promedios reflejan 45% nunca, 33% algunas veces y 22% siempre. En otras palabras, según 45% de las personas nunca se fortalece la conciencia cultural con el apoyo familiar. Son resultados que contrastan con ese mandato del Ministerio de Educación, plasmado en el currículo vigente en Ecuador del año 2016, donde se hace mención a la importancia de formar ciudadanos que se identifiquen con su cultura, conozcan tradiciones, expresiones. También, que se enorgullezcan de sus raíces con sensibilidad para el respeto, comprensión y compartir de manera positiva con personas de otras culturas.

En estos resultados, se aprecia que en las dimensiones apoyo familiar y estrategias del docente, la alternativa con mayor selección de respuestas fue nunca. Es decir, la colaboración de la familia es prácticamente nulo al proceso académico de los estudiantes, ello a pesar de ser considerada esta institución por Suárez, et al. (2024), como un refugio emocional y un faro moral, ayudando a los niños a valorar su cultura y la de los compañeros, en el marco del respeto, tolerancia y colaboración. Es una labor esencial en todos los escenarios, como es el caso de Pakistan reportado por Fátima et al. (2024).

Los resultados de la investigación desarrollada en la Unidad Educativa Doctor Jaime Hurtado González, en Ecuador, coinciden con las evidencias detectadas en este país por Vásquez (2022), sobre la preponderancia de optimizar el desempeño docente, con la selección y aplicación de estrategias didácticas para fortalecer la interculturalidad, que permitan cumplir con eficiencia los propósitos que la planificación curricular establece para una convivencia más justa, solidaria y tolerante; contando con el apoyo familiar, para unir esfuerzos en beneficio de los estudiantes.

## CONCLUSIONES

Los resultados analizados y discutidos, incluso con el contraste de la teoría que fundamentó el proceso investigativo desarrollado, conduce a concluir lo siguiente: en el escenario abordado, es escaso el apoyo familiar por medio de la colaboración y participación activa a las estrategias docentes como proyectos locales o de intercambio cultural. Inclusive, se aprecia falta de constancia de parte de los propios padres y miembros de la comunidad para fortalecer esa enseñanza de la lengua materna, que permita a cada niño desarrollar la conciencia cultural.

Otra conclusión, es el caso de los docentes, es que hacen escaso uso de estrategias esenciales para la para el desarrollo de la conciencia cultural, como lo es el role-playing, pues no integran a la familia, no buscan ese apoyo que favorezca dramatizar diversas situaciones de la vida diaria, para que los estudiantes aprendan a valorar y compartir con personas de otras culturas en el contexto o entorno de la institución, donde habitan diversos pueblos ancestrales.

Las conclusiones anteriores llevan a mencionar que no hay consistencia en ese apoyo familiar a las estrategias docentes que permitan desarrollar la conciencia cultural, la cual parte de que cada estudiante se identifique y sienta orgullo de sus raíces, con la comprensión de valores que han de ser transmitidos por generaciones. Esto, en palabras de Briceño (2024), dificulta fortalecer la sensibilidad cultural que lleve a la apertura, aceptación y valoración de la diversidad particular de Ecuador y de la zona donde se encuentra la Unidad Educativa Doctor Jaime Hurtado González.

En este sentido, es evidente el escaso apoyo familiar a las diversas estrategias docentes a fin de fortalecer la conciencia cultural en los educandos. Estas conclusiones, paradójicamente, contrastan con esas posibilidades de transmitir tradiciones, fortalecer la identidad y la conciencia cultural, pues son familias nucleares que comparten espacios en parcelas adyacentes. Pero, no atienden de manera constante la enseñanza de la lengua materna y el modelado de actitudes que encaminen con el maestro la comprensión de valores culturales, sensibilidad, apertura a la diversidad en el marco de la conciencia e identidad cultural.

Al precisar el problema, resalta lo siguiente: la falta de apoyo familiar genera una desconexión entre los objetivos y actividades de la escuela y las prácticas en el hogar. La educación no es responsabilidad exclusiva de los docentes; la familia es el primer agente socializador. La escasa colaboración e interacción de los adultos significativos, puede llevar a que los estudiantes no internalicen los conceptos de conciencia cultural, valores y tradiciones que se les enseñan. De ahí, para resolver esta situación, se sugiere a los educadores mejorar la comunicación con la familia, explicándoles los objetivos de cada proyecto, invitando a estos adultos a tomar participación activa en actividades como dramatizaciones, festivales sobre las expresiones de los pueblos, modelando comportamientos de sensibilidad y apertura a la diversidad.


ISSN en línea 2452-4980

Al mismo tiempo se recomienda a los docentes, dar talleres y charlas informativas para explicar a los padres qué es la conciencia cultural, por qué es importante y cómo pueden fomentarla en casa. Ello requiere proporcionar a las familias el material necesario para que puedan apoyar a sus hijos con la lectura de materiales sencillos y prácticos, como cuentos, leyendas y mitos de los pueblos ancestrales; con visitas a museos, bibliotecas, centros culturales o sitios históricos de la comunidad para el conocimiento de la propia cultura y la de otros.

## REFERENCIAS

Bautista, D. (2024). *Estrategias creativas e identidad cultural.* http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/14404/1/Bauista%20C%2C%20Dayana%20B%2C%20%282024%29%20Estrategias%20creativas%20e%20identidad%20cultural%20%281%29.pdf

Briceño, C. (2024). *Promoción de la Conciencia Cultural en el ámbito de la Educación Superior.* Ñemitỹrã, 6(1), 130–140. https://doi.org/10.47133/NEMITYRA20240601-A9

Cedeño, R., Parrales, J. & Simancas, J. (2024). *Importancia del Apoyo Familiar en la Aceptación y Gestión de las Necesidades Educativas Especiales* (NEE) de los Hijos, en la Unidad Educativa Juan León Mera. Ciencia latina Revista Multidiscplinar, 8(3), 6331-6339. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/11827

Dávila, R. (2022). Competencia intercultural y conciencia cultural en el aula de lenguas extranjeras Evolución del concepto de cultura en un grupo de nivel inicial. *Revista Internacional de Humanidades* 11(1). 1-10. https://www.researchgate.net/publication/366436445_Competencia_intercultural_y_conciencia_cultural_en_el_aula_de_lenguas_extranjeras_Evolucion_del_concepto_de_cultura_en_un_grupo_de_nivel_inicial

Echeverría-Fernández, T., & Obaco-Soto, E. (2020). La participación de los padres y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes. *Praxis* 17(2), 213-225. https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/3618

Fátima, F., Sabir, A., Fuad, A. & Sadig, S. (2024). Relación entre la conciencia de la diversidad cultural y la motivación de logro de los estudiantes de medicina a nivel de pregrado en Pakistán. *Revista Frente Educativo*, 9(1). https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/ feduc.2024.1447731/full

Hurtado, J. & Martínez, O. (2024). Fundamentos Metodológicos de la Investigación: El Génesis del Nuevo Conocimiento. *Revista Scientific* 5(16):99-119. https://www.researchgate.net/publication/343980261_Fundamentos_Metodologicos_de_la_Investigacion_El_Genesis_del_Nuevo_Conocimiento

Junco, L., García, K., Ordoñez, R. & Reigosa, A. (2024). Aplicación de la teoría sociocultural de Vygotsky y el rendimiento académico de los estudiantes de segundo bachillerato: English. Magazine De Las Ciencias: *Revista De Investigación E Innovación*, 9(4), 86–113. https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/3242

Méndez, C. (2020). *Metodología de la investigación.* (5a ed.). Uruguay: Alpha Editorial. ISBN: 9789587786606

Ministerio de Educación de Ecuador (2016). *Currículo de educación general básica*. https://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-general-basica/

Ministerio de Educación de Ecuador (2019). *Educación intercultural bilingüe*. https://educacion.gob.ec/educacion-intercultural-bilingue-princ/

Organización de las Naciones Unidas. (2015). Agenda 2030. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/

Padilla, C. V., & Madueño, M. L. (2022). Estrategias docentes para favorecer la participación familiar en educación secundaria: Cruce de miradas. *Información Tecnológica, 33*(5), 49–60. https://doi.org/10.4067/S0718-07642022000500049

Quiñonez, S. (2024). *Etnoeducación como política en la gestión docente de la Unidad Educativa 5 de Agosto, Provincia de Esmeraldas Ecuador*. [Trabajo de grado de maestría. Universidad Yacambú de Venezuela]. Biblioteca digital UNY. https://biblioteca.uny.edu.ve:9443/Bonline/TG/TGM_MGE_1734_R.pdf?v=rultq

Saona-Elman, Escobal, & Duran-Llaro, Kony Luby. (2023). Fortalecimiento de la identidad cultural en escuelas rurales. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía,* 8(2), 288-306. https://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/revistakoinonia/article/view/2877

Suárez, G., Rialpe, F., Muñoz, J., Yagual, N. & Solano, B. (2024). Factores asociados al rendimiento académico: El apoyo familiar. LATAM *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 5 (4), 2210–2222. https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2407

Toledo, P. & Sánchez, J. (2018). *Aprendizaje basado en proyectos: Una experiencia universitaria*. https://hdl.handle.net/11441/86870

Torres, A. (2024). Modelado: *¿qué es y cuáles son sus tipos en Psicología?* https://psicologiaymente.com/psicologia/modelado

Vásquez, K. (2022). *Estrategias didácticas para fortalecer la interculturalidad en la Unidad Educativa Once de Noviembre, con los estudiantes de 8vo, año lectivo 2020-2021* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Chimborazo]. http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/9753

## Declaraciones de los autores:

**Contribución de los autores:** (Taxonomía CRediT): **Elvia Rosa Grefa Shiguango:** Conceptualización, metodología, análisis formal, investigación, redacción – borrador original, redacción – revisión y edición. **Martha Estrellita Grefa Shiguango:** Investigación, curación de datos, validación, redacción – revisión y edición. **Byron Daniel Cerda Andy:** Investigación, visualización, redacción – revisión y edición.

**Financiamiento.** Esta investigación no recibió financiamiento externo.

**Conflicto de intereses.** Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

**Disponibilidad de datos.** Los datos de este estudio están disponibles a solicitud razonable a la persona autora de correspondencia (elviar.grefa@educacion.gob.ec).

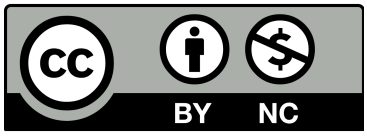
REeED
REVISTA ESTUDIOS EN EDUCACIÓN
Publicación Editada por el Centro de Estudios en Educación - Universidad Miguel de Cervantes

Revista Estudios en Educación
Vol. 8, Nº15, diciembre de 2025.
ISSN en línea 2452-4980
31-50
http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion

# APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA EL LOGRO DE ESTÁNDARES DE LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES DE ECUADOR

Jaime Rubén Herrera Cuchipe
Angélica Amarilis Vera Maldonado

Recibido: 23-04-2025
Aceptado: 01-07-2025
Publicado: 30-12-2025



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

REEED
REVISTA ESTUDIOS EN EDUCACIÓN
Publicación Editada por el Centro de Estudios en Educación - Universidad Miguel de Cervantes

Vol. 8, Nº15, diciembre de 2025.
ISSN en línea 2452-4980
p.p. 31-50

## Autor

**Jaime Rubén Herrera Cuchipe***

Ecuatoriano, Licenciado en Ciencias de la Educación en la especialidad Educación Parvularia, Magister en Gerencia Educacional.
Docente del Ministerio de Educación de Ecuador.

**Correo:**
jaime.cunuhay@educacion.gob.ec

**ORCID:**
https://orcid.org/0009-0003-5386-4507

**Angélica Amarilis Vera Maldonado****

** Ecuatoriana, Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Educación Básica. Magister en Gerencia Educacional. Docente del Ministerio de Educación de Ecuador.

**Correo:**
angelica.veram@educacion.gob.ec

**ORCID:**
https://orcid.org/0009-0004-8346-3445

# APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA EL LOGRO DE ESTÁNDARES DE LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES DE ECUADOR

Project-based learning for achieving literacy standards in Ecuadorian students

## Resumen

La educación es determinante en el progreso social, al proveer conocimientos, enriquece la cultura, el espíritu y los valores. Por ello, el presente artículo planteó como objetivo analizar el aprendizaje basado en proyectos para el logro de estándares de lectoescritura en estudiantes de elemental, de la Escuela de Educación Básica “Francisco de Orellana”, Cantón La Maná, Ecuador. Asumiendo el paradigma positivista, enfoque cuantitativo, en un trabajo de campo, con nivel descriptivo. La población fue de 27 educadores, quienes respondieron un cuestionario de 14 ítems, validado en su contenido y con 0.82 de confiabilidad con el método Alpha de Cronbach. El análisis de los resultados permitió concluir escasa aplicación de los elementos del aprendizaje basado en proyectos, dejando de abordar contenidos sobre cultura escrita, comprensión de textos y producción escrita; limitando la formación integral de los educandos.

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos, lectura, escritura, nivel elemental.

**Cómo citar este artículo:**

Herrera Cuchipe, J., & Vera Maldonado, A. (2025). Aprendizaje basado en proyectos para el logro de estándares de lectoescritura en estudiantes de Ecuador. *Revista Estudios en Educación, 8*(15), 31-50.

## Abstract

Education is decisive for social progress: by providing knowledge, it enriches culture, spirit and values. Therefore, this article aimed to analyze project-based learning for achieving literacy standards among elementary-level students at the "Francisco de Orellana" Basic Education School, La Maná Canton, Ecuador. The study adopted the positivist paradigm and a quantitative approach, in descriptive field research. The population consisted of 27 educators, who answered a 14-item questionnaire, validated for content and with a reliability of 0.82 (Cronbach's alpha). The analysis of the results showed limited application of the elements of project-based learning, so that content on written culture, text comprehension and written production is not addressed, which limits the comprehensive development of students.

Keywords: project-based learning, reading, writing, elementary level.

## INTRODUCCIÓN

El proceso educativo es un eje esencial para los Estados. Así puede visionarse a lo largo de la historia. Estas consideraciones involucran al docente en pleno desempeño de su rol articulando recursos y estrategias con un desempeño eficiente que aporte a la optimización de conocimientos de los estudiantes. Este profesional es un actor de primer orden en la búsqueda de la calidad educativa a la cual apunta todas las áreas del currículo, como es el caso de la lengua y literatura, cuyo abordaje en el aula demanda una visión más trascendente, por su impacto comunicativo.

En complemento, se hace mención que la lengua, además de servir para estudiarse a sí misma y ser vehículo de comunicación, facilita a través de la lectura y de la escritura, aprehender el mundo y su organización, expresar ideas, sentimientos y emociones, socializar en la interacción oral y/o escrita y entender el devenir sociocultural de los pueblos (Amancha, 2022, Sailema, 2022). De este modo, se enfatiza la indagación de la efectividad y eficiencia que garanticen el logro de los objetivos y saberes básicos. Donde la lectura debe superar la visualización y desciframiento de grafemas y trascender la simple pronunciación de fonemas; y la escritura, debe romper con el estigma que la asocia a la graficación de letras, para apropiarse de la conceptuación procesal (Cotto y Flores, 2022), gracias a la interacción del conocimiento previo, texto y contexto.

Sin embargo, en la actualidad, es necesario redimensionar la práctica pedagógica e implementar metodologías innovadoras que otorguen protagonismo a los educandos, motivándolos a ser activos y construir su propio aprendizaje, con actividades que los incentive hacia la excelencia académica, siendo una opción, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Esto a juicio de Zambrano et al. (2022), es urgente, pues es “evidente que las instituciones educativas continúan utilizando las mismas metodologías tradicionales en el aula de clases, en donde el docente es el protagonista y el estudiante se limita a escuchar y reproducir información” (p. 5).

En vista de ello, Zambrano et al. (2022), invitan a los educadores a cambiar posturas paradigmáticas y asumir el aprendizaje basado en proyectos que “brinda mayores potencialidades al profesor y al estudiante de intervenir de manera activa en el proceso de enseñanza aprendizaje y acercar más el sistema educativo, al contexto donde se desarrolla este proceso” (p.6). El ABP “es una metodología activa dentro del aula de clase, cuestiona la forma tradicional de aprendizaje, a medida que los estudiantes se convierten en protagonistas de su propia enseñanza” (Guerrero, 2022, p. 4). El educador crea un ambiente propicio para el aprendizaje, mientras que el estudiante aprende por medio de la observación y experimentación.

Lo mencionado sobre el aprendizaje basado en proyectos, puede visionarse como una opción con la cual cuenta el docente para innovar, también mejorar, al ser demandas constantes del proceso educativo. Esta metodología aporta valor, oportunidades de motivar a los estudiantes, con actividades diversas. De ahí, su aplicación en diversas áreas curriculares, una de ellas la lengua y

literatura que contempla destrezas esenciales como la lectura y escritura, pues aborda en esencia el lenguaje como expresión y habilidad del ser humano, es una construcción del medio social (Vigotsky, 1979), siendo esencial un docente que actúe como mediador de tales aprendizajes. Considerando la lectura como principal vía de acceso al conocimiento escrito. Por su parte, la escritura, considerada "una práctica más compleja que la lectura, demanda habilidades distintas y más sofisticadas" (Suárez et al., 2020, p. 4). En suma, son esenciales para el aprendizaje interdisciplinario y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, para la expresión de ideas, emociones, posturas que enriquecen la formación integral de los educandos.

Al referirse a la lectura y escritura como procesos, Bravo et al. (2023), consideran que al igual que en todo el mundo, en Ecuador la sociedad contemporánea afronta una serie de retos significativos en la educación básica elemental, debido a las exigencias de un entorno en constante cambio y evolución. De ahí, la relevancia de docentes comprometidos con técnicas y estrategias que faciliten en los educandos adquirir dichas habilidades esenciales para el éxito académico y en extensión en diversos escenarios (Sarango, 2022).

Con referencia a ello, según el Currículo del Ministerio de Educación del Ecuador (2016), en el subnivel Elemental de Educación General Básica, el docente tiene la responsabilidad de sentar las bases para la formación de lectores competentes, autónomos y críticos, así como de hablantes y escritores (personas que escriben) capaces de utilizar las herramientas de la escritura para comunicar sus ideas, aprender, profundizar sus conocimientos y enriquecerlos. En este nivel, los estándares o aprendizajes esperados no se limitan a la alfabetización inicial, entendida como la enseñanza del sistema de la lengua –su parte rudimentaria–, sino que, por el contrario, tiene el desafío de introducir a los estudiantes en la cultura escrita, también en la comprensión de textos y en la consecuente producción escrita, según lo contempla el currículo de elemental.

Se trata de contenidos contemplados en el currículo vigente para dicho nivel, con un perfil del egresado que en palabras del Ministerio de Educación de Ecuador (2016), requiere poseer pensamiento lógico matemático, resolver problemas, mostrar curiosidad sobre el mundo que le rodea, con interés y respeto por las diversas manifestaciones culturales. A ello se agrega como esencial y de interés para el presente artículo, "Utilizar el lenguaje oral y escrito de manera clara, fluida y creativa para expresar sus ideas, sentimientos y necesidades, así como para comprender los mensajes de los demás" (p. 24).

En concreto, se trata de favorecer con el ABP la formación integral de los educandos en el nivel elemental, para afrontar con éxito retos académicos y propios de la vida cotidiana, donde leer y escribir es esencial. Todo lo cual ha de ser integrado en un enfoque que contemple la lectura y la escritura como procesos que van de la mano, que permiten en conjunto el máximo desarrollo de las potencialidades y destrezas en la expresión de la lengua escrita, lo que, en consecuencia, beneficia el aprendizaje del resto de las áreas de la malla curricular vigente en Ecuador.

No obstante, una revisión de la realidad es desfavorable, al señalar la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021), que, en la región de Latinoamericana, desde el 2013 no hay mejoras. Los niños de primaria mantienen bajo nivel de desempeño en lectura y comprensión lectora. Por su parte, Ecuador obtuvo 684 sobre 1000 en séptimo de básica, calificación por debajo de la media regional que es de 699 e igual al desempeño de hace seis años. En el estudio participaron 13 434 niños de educación general básica. Lo cual se interpreta que, para este organismo internacional, la crisis educativa requiere de estrategias más audaces, recursos económicos y una transformación integral.

Sobre las falencias en los estudiantes de Ecuador, según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2022), la mayor debilidad es la lectura, según reportes de una investigación con 700 educandos, siendo esencial que el Estado actualice a los docentes para que estos profesionales consoliden planes y estrategias que desarrollen un apego positivo hacia esta área. Como consecuencias de esta situación, Bravo et al. (2023), consideran que el déficit en habilidades de lectura y escritura puede afectar el logro de metas no solo en el área de lengua y literatura, sino también dificultades que emergen en la adquisición y refinamiento de tales destrezas, que a corto, mediano y largo plazo desencadenan efectos adversos, como bajo rendimiento académico, e incluso, abandono escolar.

En cuanto a dicha problemática, se hace esencial abordarla en el contexto de la Escuela de Educación Básica Francisco de Orellana, en la cual el directivo expone que, ante la realidad existente, evidenciada en las pruebas diagnósticas y el trabajo en aula, los niños y niñas demuestran vacíos de una lectura fluida y escritura entendible. Aunado a esto, el directivo reporta escasa aplicación del aprendizaje basado en proyectos por parte de los maestros, ello a pesar de ser lineamientos del Ministerio de Educación a nivel nacional, con directrices específicas que enaltecen la historia de la comunidad, ferias de lectura; entre otras inmersas en el plan nacional de lectura.

Los docentes también presentan inquietud al respecto, experimentan la preocupación por casos de niños que incluso en el cuarto año no saben escribir su nombre, tampoco saben leer. Señalan los educadores que no cuentan con el apoyo de los padres, no obtienen los resultados esperados con estrategias de copia y dictados, lo que limita alcanzar las competencias en la lectoescritura en el nivel de básica elemental de la mencionada escuela.

Estos educadores agregan que las evaluaciones ejecutadas en los últimos meses dan cuenta de debilidad en lo que refiere a los aprendizajes de la lectura y escritura. Incluso, los propios maestros reconocen que podrían mejorar en la práctica pedagógica concerniente a la lectura y escritura. Pues, de seguir esta situación, podrían persistir dificultades en la formación integral de los educandos del nivel elemental.

Todos estos argumentos, llevan a plantear como objetivo del artículo el siguiente: analizar el aprendizaje basado en proyectos para el logro de estándares de lectoescritura en estudiantes

de elemental, de la Escuela de Educación Básica Francisco de Orellana, Cantón La Maná, Ecuador. Esta intencionalidad toma relevancia social, al considerar dichos procesos de importancia en la mejora del pensamiento lógico-verbal.

De acuerdo con lo anterior, el rol que debe cumplir un docente en cada aula, es determinante para alcanzar los fines colectivos, esto destaca la importancia de que el personal de la institución cumpla con las tareas pedagógicas, con el seguimiento de los aprendizajes y el refuerzo académico necesario en todas las áreas, una de ellas la lengua y literatura que contempla la enseñanza de la lectura y escritura para la formación de calidad de los estudiantes, siendo una opción el aprendizaje basado en proyectos.

En este sentido, la importancia de este tema radica en la necesidad de desarrollar en los niños destrezas aplicadas en la lectoescritura, considerando su edad cronológica, el entorno escolar y el medio en el que se desenvuelven. Todo lo cual se facilita con el aprendizaje basado en proyectos al atender diversos elementos como rol activo del educando, creatividad, comunicación y trabajo en equipo, por medio del plan nacional de lectura, la fiesta de la lectura, exaltando las historias de la comunidad y el texto José de la Cuadra, según lineamientos del Ministerio de Educación de Ecuador.

## MARCO TEÓRICO

Como enriquecimiento del fundamento del objeto de estudio, es importante mencionar algunas investigaciones desarrolladas sobre el tema. Al respecto, en Ecuador, Zambrano et al. (2022), consideran que, la educación requiere superar enfoques educativos centrados en la transmisión-recepción de conocimientos, impulsando acciones que fomenten aprendizajes significativos. Señalando los beneficios que reporta el aprendizaje basado en proyectos para transformar el proceso formativo, apoyados en nuevos roles asignados al docente y al estudiante, así como en novedosas maneras de concebir los diferentes componentes didácticos.

Tal tendencia es ratificada por Bravo et al. (2023), quienes al analizar las habilidades en lectura y escritura que poseen los educandos de Básica Elemental en la Zona 5 de Ecuador, indican que existen desafíos sustanciales en la adquisición y desarrollo de estas habilidades críticas, los cuales se han visto magnificados por la reciente transición hacia la educación virtual. Como conclusión, evidencian que todavía existen brechas que deben ser abordadas para alcanzar un nivel óptimo de competencias lectoras y escritoras, asumiendo como alternativa el aprendizaje basado en proyectos. Como se puede apreciar, las investigaciones citadas, coinciden en manifestar la urgente necesidad de redimensionar la práctica pedagógica en la lectura y escritura, apuntando para ello al aprendizaje basado en proyectos. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una forma diferente de enseñar, donde los estudiantes dejan de ser oyentes pasivos y se convierten en participantes activos. Este enfoque permite desarrollar habilidades como pensar de manera crítica, trabajar en equipo y aprender de forma autónoma (Tapia et al., 2025). Reporta una serie de beneficios a los educandos: mejor rendimiento académico, al enseñarlos a la autorregulación, la participación activa y así son más eficientes en las actividades.

Es una oportunidad para la mayor autonomía y responsabilidad, desarrollo del pensamiento crítico y en esencia, aumento de la motivación y la auto eficacia (Nontol-Nontol & Leyva-Aguilar, 2024). Al mismo tiempo, se requiere que los docentes desplacen el centro de su atención como fuentes de información y transmisores de conocimientos a un papel que los convierta en verdaderos facilitadores, colaboradores y tutores del aprendizaje. Por tanto, es indispensable repensar el rol del docente, sus modos de actuación en la formación de los estudiantes, las pautas que asume en la comunicación con ellos y la manera en la que concibe, diseña y aplica la evaluación (Rodríguez et al. 2024).

Más allá de respetar el ritmo de aprendizaje o el estilo de cada estudiante, es importante fomentar la autorregulación. Es decir, la capacidad para dirigir y controlar su propio proceso. Identificando fortalezas, debilidades. Estableciendo metas, seleccionando, estrategias de aprendizaje efectivo. Es una destreza importante, no sólo para lectoescritura, sino para el proceso educativo en general. Es primordial este elemento del aprendizaje basado en proyectos, rompiendo esquemas, paradigmas tradicionales, de modo, tal que el educando se convierta en un sujeto activo y protagónico de su propio aprendizaje (Guerrero, 2022).

Dicho elemento se manifiesta cuando los estudiantes con la guía y monitoreo del docente participan en la selección del tema o problema que explorarán en profundidad. Aquí es importante orientarlos en la búsqueda de información, planificar y organizar las tareas, tomando en cuenta la colaboración y comunicación para ir desde las habilidades y competencias individuales a complementarse con la colectiva (Rodríguez et al. 2024).

Sobre el elemento, creatividad, el aprendizaje basado en proyecto, tiene como intencionalidad activar este aspecto en los estudiantes, para que, en su imaginación, generen ideas originales y encuentren soluciones innovadoras a problemas planteados. Ello le va a favorecer en la lectura y escritura, leer textos, analizarlos, y más allá de la comprensión, llegar a la producción escrita (Puenayan et al., 2024), con el logro de aprendizajes esperados en el área de lengua para el nivel elemental en Ecuador.

Otro aspecto muy importante para atraer a colación en este discurso es el elemento comunicación que, en el aprendizaje basado en proyectos, se desarrolla de manera integral a lo largo de todo el proceso. El docente interactuando con los estudiantes y este con sus compañeros, lo cual en el área de lengua y literatura es especial para favorecer la expresión oral de las ideas. Una vez que se da la lectura de historias de la comunidad, por ejemplo, se puede comunicar con los estudiantes con los compañeros para compartir ideas, expresar el punto de vista. También para distribuir tareas y responsabilidades cuando se asigna trabajo en equipo sobre una actividad de la fiesta de la lectura.
Lo anterior se complementa con el elemento equipos de trabajo. Inmerso por supuesto en el aprendizaje colaborativo. Fomentando el logro de competencias entre pares, convirtiendo la interacción grupal, en una poderosa herramienta pedagógica, de socialización, lo cual es relevante, toda vez que la lectura y escritura tienen implícito el lenguaje como construcción social. Además de ello, trabajar en equipo durante los proyectos relativos a lectura y escritura, va a permitir que dentro de cada grupo

se definan roles y responsabilidades. Fortaleciendo el aprendizaje colaborativo en los proyectos de lectura y escritura, con el beneficio extensivo a las otras áreas académicas, y también se trata de habilidades esenciales para la vida cotidiana en diversos escenarios.

Con los elementos mencionados referidos al aprendizaje basado en proyectos, se favorece el logro de competencias, avanzar en destrezas, implícitas tanto en la lectura y escritura. Reportando una serie de beneficios, tanto a los educandos, como a los propios docentes, “redimensionando la enseñanza y el aprendizaje, motivando a los estudiantes a tomar un rol activo, con autonomía, responsabilidad. Favoreciendo a la vez el fomento del pensamiento crítico y la resolución de problemas” (Fallas, 2021, p.45). Todo ello puede manifestarse en diversas iniciativas del propio docente, pero también enfocándose en cumplir directrices vigentes a nivel nacional, en lo que respecta a la lectura y escritura como las que se señalan a continuación.

Continuando con los argumentos de este artículo, se hace mención que la lectura y escritura son aprendizajes esenciales en la malla curricular de todos los niveles en la República del Ecuador, y que, por iniciativa gubernamental, se contemplan una serie de proyectos desde el Ministerio de Educación de Ecuador (2022), con la intención de favorecer la lectura y escritura, vinculando a la vez, acciones con la identidad de los ciudadanos. Es así que hay una serie de directrices como las siguientes:

Plan Nacional del Libro: Es importante mencionar que el Ministerio de Educación de Ecuador (2018), en su afán de brindar atención integral y de calidad a la población, ha impulsado como política nacional esta iniciativa, con la intención de garantizar el ejercicio pleno de los derechos culturales. Además, concibe la lectura como como un proceso que brinda conocimientos y que mejora la capacidad de acción, fomentando principios y valores, pues el diálogo cultural en todas las provincias exige la necesidad de democratizar el disfrute del tiempo libre y del espacio público.

Lectura José de la Cuadra: Según el Ministerio de Educación (2018), este proyecto tiene como objetivo potenciar la lectura en los docentes y estudiantes, al ser pilar fundamental en el proceso educativo. Pero no solo la lectura, sino también la escritura y la investigación en el ámbito escolar, pues las tres son generadoras de procesos educativos y pedagógicos esenciales para la formación de los estudiantes y esta directriz favorece el logro de estándares del nivel elemental de Ecuador en el área lengua y literatura.

Nuestras Propias Historias: es un programa creado por el Ministerio de Educación (2019), que promueve la escritura, la lectura y la investigación en la comunidad educativa. Este programa será un gran aporte para la investigación y la lectura en las bibliotecas escolares y públicas. El docente, puede recopilar relatos de la comunidad, pedir a padres y representantes de los pueblos indígenas que visiten el aula, interactuando con los estudiantes. Igualmente, pasar de la lectura a incentivar la cultura y producción escrita de parte del colectivo escolar.

La Fiesta de la Lectura: promueve la formación lectora de los estudiantes del sistema educativo nacional, mediante un acercamiento y encuentro con diversas expresiones artísticas que contribuyan a potenciar su creatividad, su sensibilidad y su pensamiento crítico. En este programa del Ministerio de Educación (2019), se integran a la celebración del libro y la lectura entre estudiantes, docentes y familias a nivel nacional. Este proyecto activa la creatividad, comunicación, autorregulación, a la par de integrar a padres, familias y miembros de la comunidad en estas celebraciones que son directrices y de seguimiento en cada distrito escolar.

Con estos proyectos de aprendizaje que tienen vigencia a nivel nacional, el docente dispone de una gama de posibilidades para dinamizar la práctica pedagógica, e incorporarlos a la planificación curricular en lengua y literatura. Conformando los estándares de aprendizaje que para el Ministerio de Educación de Ecuador (2017), “son descripciones de los logros de aprendizaje esperados para los estudiantes en diferentes áreas del conocimiento y niveles educativos” (p. 6). Establecen los aprendizajes mínimos que todos los estudiantes deben alcanzar, con logros observables y medibles.

Es importante mencionar que desde el Ministerio de Educación de Ecuador (2016), en el subnivel elemental de educación general básica, el estudiante desarrolla habilidades cognitivas y sociales que le permiten relacionarse y afianzar lazos con los demás, mediante el trabajo dirigido, en equipo e individual, que aporta, de manera positiva y eficaz, a la comprensión y la práctica de sus deberes y derechos. Asimismo, reconoce su entorno familiar, social, cultural y físico, ubicando su casa, su escuela y parroquia, identificando en él elementos básicos de la geometría, conociendo los recursos renovables y no renovables y representándolo con técnicas diversas.

En este subnivel, el docente tiene el compromiso de sentar las bases para la formación de destrezas que afiancen el desarrollo de lectores, hablantes y escritores competentes, capaces de utilizar las herramientas de la escritura para comunicar sus ideas; esta tarea no se limita a la alfabetización inicial, sino que debe acercar a sus estudiantes a la cultura escrita y a la de las diferentes lenguas originarias del Ecuador.

Además, el docente ha de trabajar con los estudiantes en el desarrollo de competencias básicas de razonamiento que les permitan resolver problemas de sumas, restas, multiplicaciones y reducciones sencillas de diversas medidas. Así, el estudiante aprende a comunicar, registrar e interpretar gráficos estadísticos elementales y patrones, para solucionar las dificultades que se le presenten en situaciones cotidianas. Por último, en este subnivel, el estudiante comprende el ciclo vital, conoce su cuerpo, su función y estructura, sus capacidades de expresión, de movimiento, sus manifestaciones artísticas, lúdicas. Para el logro de estos estándares es primordial el dominio de la lectura y escritura.

De lo anterior resalta, la importancia de la lectoescritura. Para el Ministerio de Educación de Ecuador (2016), los estándares de este nivel se resumen en “Comunicarse en forma efectiva a través del lenguaje artístico, corporal, oral y escrito, con los códigos adecuados, manteniendo pautas

básicas de comunicación y enriqueciendo sus producciones con recursos multimedia." (p. 44), por medio de los siguientes aprendizajes esperados:

Cultura Escrita: Según el Ministerio de Educación de Ecuador (2016), se parte de la consideración de que la adquisición de la lengua escrita implica acceder a una cultura particular, la cultura escrita, que concibe a la lengua escrita como una práctica social y contextual en la que predomina la dimensión comunitaria y del entorno. Desde este punto de vista, la lengua escrita no es una competencia individual. Adquiere sentido en su uso, según una intencionalidad y en una comunidad determinada.
Comprensión de textos: Propone el Ministerio de Educación de Ecuador (2016), el desarrollo de las destrezas fundamentales que intervienen en la comprensión de diferentes tipos de texto y en el uso de la lectura como fuente de información y estudio. El placer de la lectura se promueve esencialmente por medio del bloque de Literatura, con los planes y proyectos propuestos por el ente rector de esta nación, que pueden integrarse a la metodología ABP.

Producción escrita: En este bloque, menciona el Ministerio de Educación de Educación de Ecuador (2016), se detallan las destrezas relacionadas con la producción de textos no literarios, mientras que en el bloque Literatura se presentan las que tienen relación con la escritura creativa. La enseñanza de la producción de textos contempla una triple perspectiva: La escritura como herramienta de comunicación, en cuanto permite transmitir sentimientos, ideas y conocimientos.

Igualmente, la escritura visibiliza los pensamientos, lo que facilita la reflexión y la revisión de los pensamientos y creencias; incluso como método, en cuanto ayuda al desarrollo del pensamiento y a la construcción de conocimientos. En este contexto, la escritura tiene un potencial epistémico en la forma de pensar y de usar el lenguaje en forma crítica y creativa (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016). Entre estos estándares de aprendizaje para la literatura del nivel mencionado, están favorecer la lectura más allá de descifrar, signos, llegar a una comprensión de textos, para complementarse con la producción escrita, donde pueda expresar sus posturas e ideas. El docente está llamado a gestionar el logro de estos, con las estrategias didácticas, los recursos, las secuencias de actividades, y, por supuesto, como se está haciendo énfasis en este artículo con el aprendizaje basado en proyectos.

Por lo cual, desde la perspectiva de la presente investigación se considera la importancia de implementar proyectos de aprendizaje en los cuales se inserte el Plan nacional del libro, lectura José de la cuadra, a fin de despertar no solo el amor por la lectura y la escritura, sino también la identidad nacional por medio de la política denominada nuestras propias historias, haciendo de todo este acto situaciones agradables que pueden ser abordadas en la fiesta de la lectura. En suma, se trata de acciones que buscan potenciar el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes.

Esta metodología, requiere como requisito, la planificación detallada del docente, con los niveles macro, es decir, tomar en cuenta los lineamientos curriculares vigentes en Ecuador, en lo meso, según los planes institucionales y ya en lo micro, un diagnóstico que permita seleccionar un proyecto relevante, desafiante, que capte el interés de los educandos. Igualmente, el establecimiento de roles y responsabilidades dentro de los equipos, para el aprendizaje colaborativo, con el monitoreo del do-

cente, a fin de dar a tiempo, la retroalimentación que cada caso amerite (Ministerio de Educación de Ecuador, 2019). La intencionalidad, es transformar la experiencia educativa, con el estudiante como centro de la enseñanza y aprendizaje, en el logro de la calidad educativa.

## METODOLOGÍA

El desarrollo del objeto de este artículo requirió fijar postura paradigmática y metodológica, para contribuir con rigurosidad a la construcción del conocimiento científico acerca del aprendizaje basado en proyectos para el logro de estándares de lectoescritura en estudiantes de elemental. Por ello, se asumió la metodología como una columna vertebral, un eje o brújula que guío el procedimiento ejecutado en todo este proceso, asumiendo como contexto la Escuela de Educación Básica “Francisco de Orellana”, Cantón La Maná, Ecuador.

Según lo anterior, el paradigma direccionador fue el positivista, “también conocido como empírico-analítico o racionalista, tiene como objetivo principal explicar, predecir y controlar los fenómenos mediante la verificación de teorías y leyes” (Herrera, 2024, p. 24), al medir y observar el comportamiento del objeto de estudio. Ello complementado con el enfoque metodológico cuantitativo, siguiendo paso a paso los procedimientos, “ya que los datos que se generan poseen estándares de validez y confiabilidad, que permiten obtener conclusiones para dar lugar a nuevos conocimientos” (Hurtado, 2020, p. 102). Recurriendo a la lógica, modelos matemáticos y estadísticos en el desarrollo del objetivo mencionado en párrafos anteriores.

En este apartado, es necesario mencionar el tipo de investigación de campo, que implica para Pontis (2022), recolección de datos directamente en el lugar donde ocurre el fenómeno. Con el nivel descriptivo, cuyo objetivo principal es describir las características de una población o situación, sin manipular variables ni establecer relaciones causales). El diseño, fue no experimental, que, según Medina et al. (2023), es cuando el investigador no interviene ni altera las variables; simplemente las observa y registra tal como se presentan, aplicando el cuestionario una sola vez.

La población estuvo conformada por la totalidad de docentes que cumplen funciones en la, quienes aportaron la información solicitada. El hecho de trabajar con esta población lleva a considerar una muestra censal, accediendo a todas las unidades que la conforman: 27 educadores de la Escuela de Educación Básica Francisco de Orellana, Cantón La Maná, Ecuador.

Este proceso metodológico tuvo como esencia las técnicas de recolección de información, que, en palabras de Medina et al. (2023), “es un procedimiento sistemático utilizado para recopilar y analizar información con el fin de resolver un problema o responder a una pregunta de investigación” (p. 12), aplicando la encuesta. Ello por medio de un instrumento, como “una herramienta específica utilizada para recopilar y analizar información en el proceso de investigación” (Medina et al., 2023, p. 12).

Se diseñó un cuestionario de 14 ítems, con opciones siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca, para medir la variable aprendizaje basado en proyectos para el logro de estándares de

lectoescritura en estudiantes de elemental; en sus dimensiones e indicadores. Este cumplió con la validez de contenido, "es una medida de su precisión y confiabilidad. La validez se refiere a la capacidad de un instrumento de medir lo que se supone que mide y producir resultados precisos y confiables" (Medina et al., 2023, 14), cuando 3 especialistas en la temática lo revisaron y aprobaron.

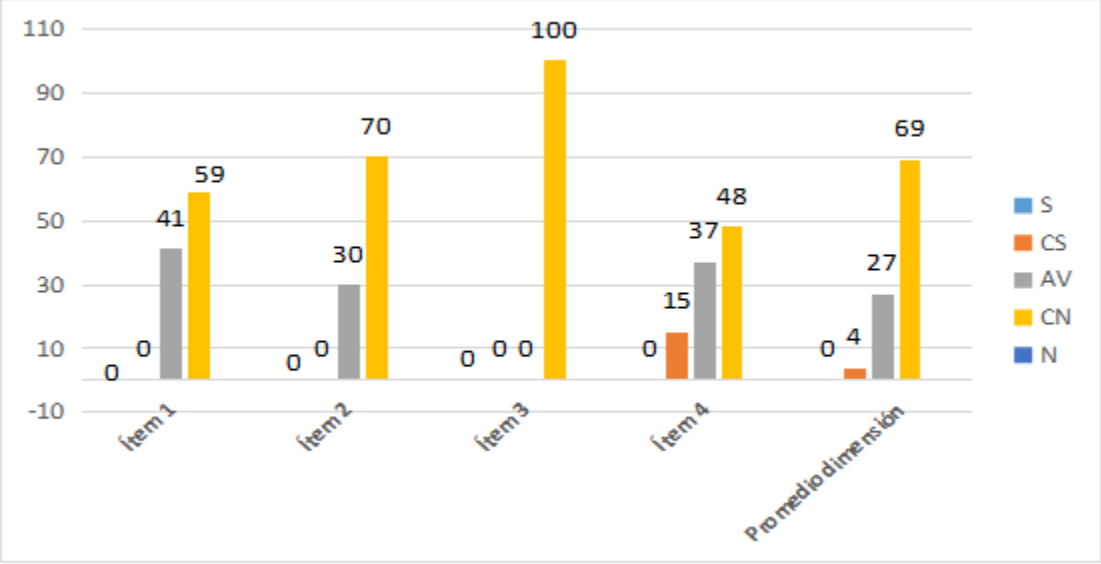
También, el cuestionario cumplió con la confiabilidad, referida según Medina et al. (2023) a "la capacidad de un instrumento de producir resultados consistentes y precisos cada vez que se utiliza en condiciones similares" (p. 14). Atender esta directriz, requirió aplicar una prueba piloto, luego someter los resultados al método de consistencia interna Alpha de Cronbach con un coeficiente de 0.82. Ejecutados este procedimiento, el instrumento estuvo listo para ser aplicado a la población y muestra censal en estudio, para su respectivo análisis y discusión.

## RESULTADOS

El análisis de la información recolectada con la aplicación del instrumento a los docentes de aula tiene la intencionalidad de cumplir con el respectivo procedimiento metodológico. La información aportada por los docentes se clasificó y resumió en figuras según las dimensiones: elementos del aprendizaje basado en proyectos, proyectos de aprendizaje y estándares de lectoescritura.

**Figura 1**

*Dimensión elementos del aprendizaje basado en proyectos.*

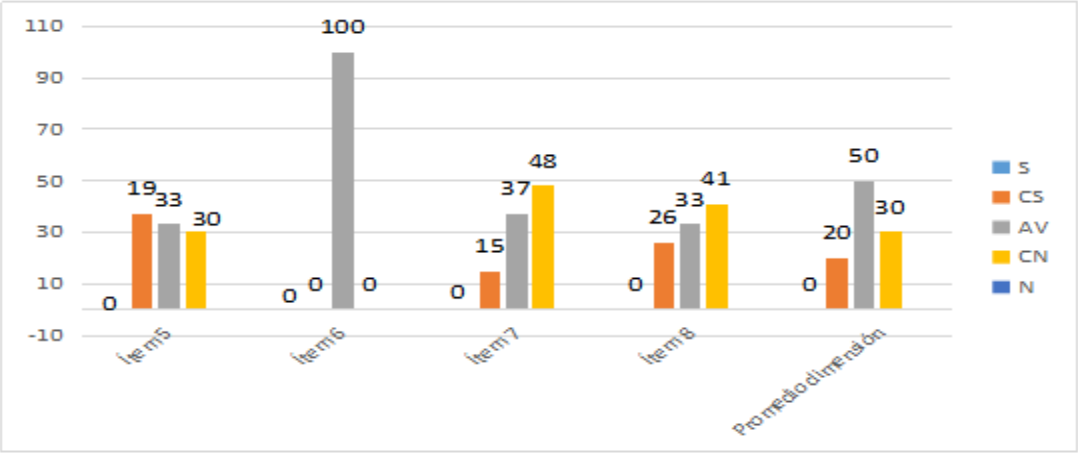



En la figura 1, se presenta resumida la información con respecto a los elementos del aprendizaje basado en proyectos, uno de ellos el rol activo del estudiante, el cual fue consultado en el ítem 1, apreciándose la mayoría de estos profesionales en un 59% que contestaron casi nunca diseña proyectos que le den protagonismo a los educandos en lectoescritura, lo que algunas veces implementan 41%.

En el ítem 2, el 70% de los maestros encuestados, consideran casi nunca desarrollar la creatividad del estudiante al proponer soluciones originales en los proyectos de aula, respondiendo el otro 30% hacerlo algunas veces; a pesar de la importancia de este elemento en el aprendizaje de la lectoescritura. Al continuar con este análisis, se llega el ítem 3 en el cual categóricamente el 100% de docentes consultados consideran casi nunca favorecer espacios para que los educandos argumenten sus puntos de vista durante los proyectos de aprendizaje. Dejando así de favorecer el elemento comunicación en el aprendizaje basado en proyectos, a pesar de la relevancia de esta acción en el logro de competencias en lectura y escritura, según los lineamientos curriculares de Ecuador.

Sobre el ítem 4, nuevamente se consultó el abordaje del aprendizaje basado en proyectos que fomente la colaboración en el aprendizaje entre pares, durante la ejecución de las actividades en el aula, a lo que 48% contestaron casi nunca implementarlo en la práctica pedagógica, algunas veces lo hacen con dicha intención 37% de los docentes y solo la minoría equivalente al 15% casi siempre toma en consideración este elemento para el logro de aprendizaje de lectoescritura. En la discusión de estos resultados, la alternativa casi nunca lidera la preferencia de los docentes al reflejar 59%, seguido de 27% algunas veces y 4% casi siempre. Esto conduce a los investigadores a interpretar carencias de parte de los docentes, al no implementar el aprendizaje basado en proyectos, dejando de obtener beneficios para el logro de estándares de aprendizaje en los educandos del nivel elemental. Es necesario entonces tomar en consideración que no hay un abordaje efectivo de los diversos elementos contemplados en el aprendizaje basado en proyectos. Contrastando con la postura de Zambrano et al. (2022), quienes recomiendan implementar esta metodología que brinda mayores potencialidades al profesor y al estudiante de intervenir de manera activa en el proceso de enseñanza aprendizaje y acercar más el sistema educativo, al contexto donde se desarrolla este proceso. Todo ello, a pesar de que el aprendizaje basado en proyectos puede visionarse como una opción con la cual cuenta el docente para innovar, mejorar, al ser demandas constantes del proceso educativo, guiando a los estudiantes hacia el dominio de competencias en lectura y escritura.

**Figura 2**
*Dimensión Proyectos de Aprendizaje.*



Se prosigue el análisis de la información aportada por los docentes, quienes fueron consultados sobre el abordaje del aprendizaje de la lectoescritura, procediendo entonces a analizar la información correspondiente a la dimensión proyectos de aprendizaje, destacando lo siguiente: En el ítem 5, los docentes en 37% refieren casi siempre implementar el Proyecto Plan nacional del libro, analizando en grupo diversos textos. Sin embargo, 33 % de estos profesionales solo algunas veces lo hacen con dicha intención y 30 % de ellos casi nunca ejecutan dicho lineamiento nacional en la práctica pedagógica en el aula, como lo direcciona el Ministerio de Educación de Ecuador (2019), con la intención de garantizar la lectura como como un proceso que brinda conocimientos y que mejora la capacidad de acción, fomentando principios y valores.

Otro de los proyectos que postula el Ministerio de Educación de Ecuador es la lectura José de la cuadra, consultado en el ítem 6, en el cual el 100 % de los docentes manifestaron que solo algunas veces realizan en el aula esta lectura de forma individual o en equipos de trabajo. Es decir, no son constantes en implementar este proyecto nacional que facilite el logro de estándares de aprendizaje, en beneficio de los estudiantes como señala Tapia, et al. (2025). Es necesario fortalecer este proyecto nacional en la práctica pedagógica de los docentes, con la lectura, sino también la escritura y la investigación en el ámbito escolar (Nontol-Nontol & Leyva-Aguilar, 2024).

Otro proyecto de aplicación a nivel nacional se refiere a nuestras propias historias, una alternativa gubernamental para potenciar el aprendizaje de la lectoescritura. A este respecto, en el ítem 7, los educadores en 48% manifestaron casi nunca pedir a los estudiantes que escriban un resumen de diversas historias de la comunidad, algunas veces lo hacen con distinta acción 37% de los educadores y solo 15% se ubicaron en una tendencia favorable al marcar la alternativa casi siempre ante dicho planteamiento. Por lo tanto, los docentes no implementan un proyecto relevante a nivel nacional para el aprendizaje como lo es nuestras propias historias, que de acuerdo con el Ministerio de Educación (2019), promueve la escritura, la lectura y la investigación en la comunidad educativa.

En cuanto al indicador la fiesta de la lectura uno de los proyectos de aprendizaje a nivel nacional en la República del Ecuador, en el ítem 8, los docentes en un 41% respondieron casi nunca implementar actividades recreativas que incentiven la lectura, 33% algunas veces recurren a lo que es la fiesta de la lectura con intención de incentivar y solo 26% casi siempre lo hacen cumpliendo de ese modo con un lineamiento nacional.

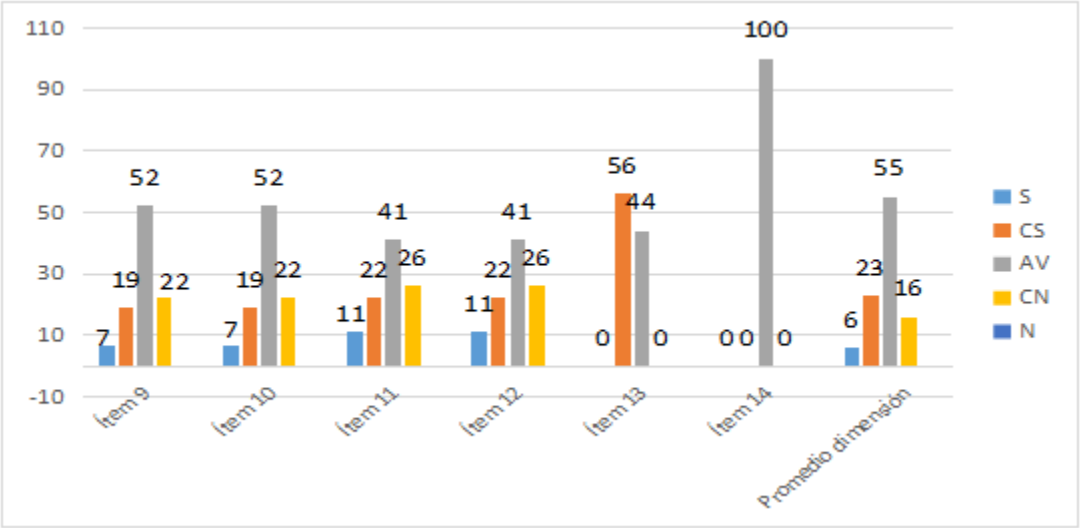
Por lo tanto, no recurren a un proyecto nacional como lo es la fiesta de la lectura que integran la celebración del libro y la lectura. Según Amancha (2022), es un programa llamativo, netamente con actividades que sumergen al estudiante en el mundo de la literatura y la fantasía, creación de cuentos, fabulas, dramatizaciones, lectura de pictogramas en los más pequeños, retahílas, trabalenguas, coplas, entre otros.

Al discutir los resultados de esta dimensión se aprecia la alternativa algunas veces con 50% de respuestas promedias de los educadores, 30% en casi nunca y 20% casi siempre. Se interpreta que los educadores no son constantes en seguir lineamentos nacionales e institucionales en lo que res-

pecta a diversos proyectos cuya intención es favorecer el logro de estándares en lectura y escritura en el nivel elemental. Sin embargo, al no considerar los elementos ni diversos proyectos, los educadores no favorecen las condiciones para que los educandos dominen la lectura como principal vía de acceso al conocimiento escrito, con la escritura, en palabras de Suárez et al., (2020), esenciales para el aprendizaje interdisciplinario y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, para la expresión de ideas, emociones, posturas que enriquecen la formación integral de los educandos.

**Tabla 3**

*Dimensión estándares de lectoescritura.*




Se procede a analizar la información correspondiente a la dimensión estándares de lectoescritura, siendo uno de los indicadores según la malla curricular vigente en Ecuador, la cultura escrita. A este respecto, 52% de los educadores algunas veces fomentan los estudiantes una cultura escrita para vincular la práctica pedagógica con los requerimientos del entorno (ítem 9), para el sentido de identidad del educando con su comunidad (ítem 10). Ante este planteamiento, casi nunca lo hacen con esa intención 22% de los profesionales que se ubicaron en dicho criterio, respondiendo 19 % casi siempre y 7% siempre.

En la discusión de estos resultados, se puede apreciar que la mayoría de los docentes solo algunas veces abordan en la práctica pedagógica con diversas estrategias esenciales y proyectos nacionales, un aprendizaje esencial de la lectoescritura como lo es la cultura escrita que de acuerdo con Ministerio de Educación de Ecuador (2016), se parte de la consideración de que la adquisición de la lengua escrita implica acceder a una cultura particular, la cultura escrita, que concibe a la lengua escrita como una práctica social y contextual en la que predomina la dimensión comunitaria y del entorno.

Concretamente en el indicador comprensión de texto. en el ítem 11, los docentes en un 41% consideran que solo algunas veces fortalecen la práctica pedagógica lo que es la comprensión de textos en un nivel creativo, pero lamentablemente 26% casi nunca lo hace, respondiendo casi siempre 22% y siempre 11%; es decir, hay debilidades en lo que es el abordaje de la comprensión de textos, lo cual se ratifica en las respuestas dadas por los maestros al ítem 12, sobre la comprensión de textos para elaborar que inferencias sobre la historia de la comunidad.

Según la información que se puede apreciar, la discusión de los resultados apunta a lo siguiente: los docentes solo algunas veces abordan en la práctica pedagógica un aprendizaje esencial no solo para la asignatura lengua, sino también para el resto de las áreas, como lo es la comprensión de textos, que según Sarango (2022), se concibe como un proceso cognitivo por medio del cual, cada lector construye significados y da sentido al texto.

Se analiza la información correspondiente al indicador producción escrita, aprendizaje esencial que requiere ser abordado en la práctica pedagógica. Al ser consultados los docentes en el ítem 13, en un 56% consideran casi siempre fomentar la producción escrita sobre temas de intereses de los estudiantes, pero un 44% solo algunas veces lo hace. En el ítem 14, la totalidad de docentes, entiéndase el 100% de ellos solo algunas veces abordan en la práctica pedagógica la producción escrita sobre las características sociales del contexto de los estudiantes.

De modo que, la mayoría de los docentes consultados solo algunas veces abordan en la práctica pedagógica aprendizajes esenciales en el área curricular lengua, como lo son cultura escrita, comprensión de textos y la producción escrita. Esto se interpreta como una debilidad, pues estos aprendizajes requieren ser fortalecidos de manera constante con proyectos nacionales para tal fin. Además, cada educador está llamado a propiciar que los educandos alcancen los estándares de aprendizaje en cada área que cursan (Vera, 2024).

La discusión de tales resultados, permiten establecer un contraste con lo señalado por el Ministerio de Educación de Educación de Ecuador (2017), se detallan las destrezas relacionadas con la producción de textos no literarios, con la escritura creativa. Ratificando las estadísticas presentadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2022), sobre la debilidad en los educandos en lo concerniente a la lectura y escritura en dicha nación. Se interpreta como una situación de riesgo, pues los docentes al no implementar el aprendizaje basado en proyectos dejan de dar rol activo al estudiante, limitando el abordaje de la creatividad y comunicación. Como consecuencias de esta situación, según Bravo et al. (2023), se puede afectar el logro de metas no solo en el área de lengua y literatura, sino también dificultades que emergen en la adquisición y refinamiento de tales destrezas en todas las áreas curriculares.

## CONCLUSIONES

Culminado el análisis sistemático de la información aportada por los docentes de aula de la Escuela de Educación Básica Francisco de Orellana, Cantón La Maná, Ecuador, es necesario en todo este procedimiento, pasar a formular las conclusiones del artículo, evidenciándose lo siguiente: estos educadores no implementan en la práctica pedagógica los elementos del aprendizaje basado en proyectos que inviten a desarrollar la creatividad y comunicación en los estudiantes, al asumir estos un rol activo en lo individual y conformando equipos de trabajo de forma colaborativa.

Con relación a los proyectos educativos, llama la atención que estos educadores no implementan de manera constante diversas políticas que rigen en materia como el Plan nacional del libro para analizar en grupo diversos textos. Tampoco, incentivan la lectura comprensiva de José de la cuadra, ni la producción escrita de historias propias de la comunidad o de actividades recreativas como la fiesta de la lectura.

En cuanto a los estándares de lectoescritura, los educadores consultados solo algunas veces abordan en la práctica pedagógica proyectos para fortalecer aprendizajes esenciales como la cultura escrita para vincular la práctica pedagógica con los requerimientos del entorno y aprovechar de una vez a fortalecer esa identidad del educando con su comunidad. De igual modo, no hay constancia en favorecer la comprensión de textos en un nivel creativo o inferencial sobre la historia de la comunidad; con debilidad en lo que es incentivar en los estudiantes esa producción escrita sobre temas de su interés o características sociales del contexto de los estudiantes, lo cual es una limitante para el logro de competencias en el año que cursa cada educando.

En este sentido, no se incorporan a la práctica pedagógica diversos elementos del aprendizaje basado en proyectos, dejando de implementar el plan nacional del libro, Lectura José de la Cuadra, nuestras propias historias o la fiesta de la lectura, que permitan favorecer las condiciones para que los educandos alcancen estándares de lectoescritura en el fortalecimiento de la cultura escrita, comprensión de textos y producción escrita.

Se ratifica que en el contexto investigado los docentes no implementan el aprendizaje basado en proyectos, limitando en los educandos ese rol activo que favorezca la creatividad, competencias comunicativas y el trabajo en equipo esenciales para lograr estándares de lectoescritura para el nivel que cursan y de ese modo vincular el trabajo del aula con las necesidades de los educandos.

Según las conclusiones presentadas, se procede a recomendar lo siguiente: convocar a una reunión con los docentes participantes, a fin de que manejen información relacionada con los resultados de la investigación y poder generar en ellos un proceso de recepción para implementar el aprendizaje basado en proyectos, que favorezca el logro de estándares en lectoescritura, con diversas actividades que faciliten dar respuesta a las necesidades y potencialidades de los estudiantes.


ISSN en línea 2452-4980

## REFERENCIAS

Amancha, A. (2022). *Gestión docente con cuentos para la compresión lectora en estudiantes de básica general en la Unidad Educativa Pedro Fermín Cevallos Ambato, Ecuador.* [Trabajo de grado de maestría, Universidad Yacambú]. Venezuela. https://biblioteca.uny.edu.ve:9443/Bonline/TG/TGM_MGE_1649_R.pdf?v=sxnd8e7.

Bravo, R., Vargas, K., Manzano, M. & Lazo, C. (2023). Alfabetismo en el Siglo XXI: Análisis de competencias de lectura y escritura en Ecuador. *Revista De Ciencias Sociales*, 29, 183-196. https://doi.org/10.31876/rcs.v29i.40946.

Cotto, E. & Flores, M. (2022). Método fonológico comprensivo: Un aporte a la enseñanza y aprendiza je de la lectoescritura en español. *Revista Estudios Pedagógicos*, 23(2); 327-349, http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/6889/7973.

Fallas, V. (2021). Aprendizaje basado en proyectos: potenciando las habilidades del Siglo XXI. *Revista RIIED*, 1(43), 1-29. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/49335/49143

Guerrero, E. (2022). La Metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos - ABPro en el Rendimiento escolar de Lengua y Literatura del Nivel Superior de la Unidad Educativa Juan Pablo II. [Trabajo de maestría, Universidad Técnica de Ambato]. Ecuador. https://repositorio.uta.edu.ec/server/api/core/bitstreams/c60fa94c-ef18-4550-9f91-b12f7ceea6a5/content.

Herrera, C. (2024). *Paradigma Positivista.* Boletín Científico De Las Ciencias Económico Administrativas Del ICEA, 12(24), 29-32. https://doi.org/10.29057/icea.v12i24.12660

Hurtado, F. (2020). Fundamentos Metodológicos de la Investigación: El Génesis del Nuevo Conocimiento. Revista Scientific, 5(15), 99-119. https://www.redalyc.org/journal/5636/563662985006/html/.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2022). *Banco de información.* https://www.evaluacion.gob.ec/

Medina, M., Rojas, C., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C. & Castillo, R. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Perú: Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. ISBN: 978-612-5069-70-2. DOI: https://doi.org/10.35622/inudi.b.80.

Ministerio de Educación de Ecuador (2016). *Currículo de educación general básica elemental.* https://educacion.gob.ec/curriculo-elemental/

Ministerio de Educación (2017). *Manual para la implementación de los estándares de calidad.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/12/Manual-para-la-implementacion-de-los-estandares-de-calidad-educativa.pdf

Ministerio de Educación (2018). *Sin lectura no hay educación*. https://educacion.gob.ec/sin-lectura-no-hay-educacion/.pdf?sequ

Ministerio de Educación del Ecuador, (2019). *Guía metodológica para desarrollar el gusto por la lectura.*https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/11/guia-metodologica-para-desarrollar-el-gusto-por-la-lectura.pdf

Ministerio de Educación de Ecuador (2022). *Guía Metodológica para docentes facilitadores del programa participación estudiantil*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/guia-metodologica-sierra-amazonia-2019-2020.pdf

Nontol-Nontol, W. & Leyva-Aguilar, N. (2024). Aprendizaje Basado en Proyectos para el Desarrollo de la Competencia Investigativa en Estudiantes de Educación Básica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 17(1), 283-294. https://ojs.docentes20.com/index.php/

revista-docentes20/article/view/475/1179.

Pontis, S. (2022). *Comprender la investigación de campo. Una guía práctica para diseñadores de información.* México: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Cuajimapa, 421p. ISBN: 978-607-28-2648-9. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112024000200309&lng=en&nrm=iso.

Puenayan, M., Estupiña, M., Vázquez, N., Almeida, L., & Abad, N. (2024). El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como Estrategia Didáctica para Mejorar el Rendimiento Académico. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar,* 8(4), 10447 - 10459. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/13186.

Rodríguez, B., Cachinell, R., Lema, A. & Martin, Y. (2024). Integración de la docencia y el aprendizaje activo en la educación superior. Metodologías, componentes y actores. Prohominum. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6(1), 97-105. Epub 01 de noviembre de 2024. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-01692024000100097.

Sailema, B. (2022). *Gestión docente en la integración escuela-comunidad para el desarrollo de la compresión lectora de estudiantes de básica superior en la Unidad Educativa Hispano América Ambato, Ecuador.* [Trabajo de grado de maestría, Universidad Yacambú]. Venezuela. https://biblioteca.uny.edu.ve:9443/Bonline/TG/TGM_MGE_1460_R.pdf?v=t59o7p.

Sarango, C. (2022). *Gestión docente en el desarrollo de actividades didácticas para la promoción de la conciencia fonológica en estudiantes de preparatoria de las unidades educativas fiscomisionales del Distrito 11B06, Cariamanga Ecuador.* [Trabajo de grado de maestría, Universidad Yacambú. Venezuela.]. https://biblioteca.uny.edu.ve:9443/Bonline/TG/TGM_MGE_1684_R.pdf?v=w9fpwu.

Suárez, N., Pérez, I., Rodríguez, A., & Sevilla, S. (2020). Lectura crítica en el desarrollo de habilidades de investigación en profesores de postgrado. *Revista de Ciencias Sociales* 26(2), 328-339.https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34131.

Tapia, D., Freire, L., y Hallo, E., (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos: Un enfoque educativo innovador para una enseñanza activa. *Reincisol*, 4(7), pp. 320-341. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9927379.pdf.

UNESCO (2021). *Ecuador con bajo desempeño en lectura*. https://www.elcomercio.com/sociedad/ecuador-bajo-desempeno-lectura-ninos.html

Vera, A. (2024). *Disciplina como estándar de calidad docente para la identidad personal en estudiantes de básica superior*. [Trabajo de grado de maestría, Universidad Yacambú. Venezuela.]. https://biblioteca.uny.edu.ve:9443/Bonline/TG/TGM_MGE_1745_R.pdf?v=7ea7gi

Zambrano, M., Hernández, A. & Mendoza, K. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Revista Conrado,* 18(84), 1-18. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100172

## Declaraciones de los autores:

**Contribución de los autores:** (Taxonomía CRediT): **Jaime Rubén Herrera Cuchipe:** Conceptualización, metodología, investigación, análisis formal, redacción – borrador original, redacción – revisión y edición. **Angélica Amarilis Vera Maldonado:** Investigación, curación de datos, validación, redacción – revisión y edición.

**Financiamiento.** Esta investigación no recibió financiamiento externo.

**Conflicto de intereses.** Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

**Disponibilidad de datos.** Los datos de este estudio están disponibles a solicitud razonable a la persona autora de correspondencia (jaime.cunuhay@educacion.gob.ec).

Revista Estudios en Educación
Vol. 8, Nº15, diciembre de 2025.
ISSN en línea 2452-4980
51-65
http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion

# DE LA EMPATÍA DIRECTIVA AL CLIMA ESTRATÉGICO: LIDERANDO EL CAMBIO EN AULAS VULNERABLES

Abigail Margarita Sánchez González

Recibido: 15-07-2025
Aceptado:25-08-2025
Publicado: 30-12-2025

Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

REEED
REVISTA ESTUDIOS EN EDUCACIÓN
Publicación Editada por el Centro de Estudios en Educación - Universidad Miguel de Cervantes

Vol. 8, Nº15, diciembre de 2025.
ISSN en línea 2452-4980
p.p. 51-65

## Autor

**Abigail Margarita Sánchez González**

Chilena, Profesora de Enseñanza Media en Historia y Geografía, Profesora de Enseñanza Básica, Licenciada en Educación, Magister en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educativa, Doctorado © en Educación y Liderazgo. Universidad Superior de Guadalajara, Guadalajara. México.

Correo electrónico:
sanchezabigail@gmail.com

ORCID:
https://orcid.org/0009-0001-6738-8527

# DE LA EMPATÍA DIRECTIVA AL CLIMA ESTRATÉGICO: LIDERANDO EL CAMBIO EN AULAS VULNERABLES

From Managerial Empathy to Strategic Climate: Leading Change in Vulnerable Classrooms

## Resumen

El presente artículo amplía una investigación aplicada realizada en 2021 para la obtención de una doble titulación en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, donde se analizó la relación entre liderazgo escolar y gestión de personas como estrategia para mejorar el clima laboral en un liceo técnico profesional de Rancagua. A partir de dicha evidencia y de la experiencia directiva de la autora, se formula una propuesta de fortalecimiento institucional que incorpora los desafíos actuales del sistema educativo chileno, el nuevo Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) y referentes internacionales sobre liderazgo transformacional y emocional. La metodología se basa en revisión teórica reciente y triangulación con experiencias directivas en contextos de alta exigencia. Los resultados destacan la relevancia de un liderazgo situado y centrado en las personas, proponiendo un marco replicable para comunidades escolares con condiciones similares.

Palabras clave: Liderazgo escolar, gestión de personas, clima laboral, educación emocional, contexto vulnerable.

**Cómo citar este artículo:**

Sánchez González, A. (2025). De la empatía directiva al clima estratégico: Liderando el cambio en aulas vulnerables. *Revista Estudios en Educación, 8*(15), 51-65.

## Abstract

This article expands an applied research study conducted in 2021 to obtain a dual degree at Universidad Academia de Humanismo Cristiano, which examined the relationship between school leadership and people management as a strategy to improve the work climate in a technical-professional high school in Rancagua, Chile. Building on that evidence and on the author's experience as a school leader, it proposes an institutional strengthening plan that addresses the current challenges of the Chilean education system, the new Framework for Good School Leadership and Management (MINEDUC, 2015) and international references on transformational and emotional leadership. The methodology is based on a review of recent theory and triangulation with leadership experiences in highly demanding contexts. The results highlight the importance of situated, people-centered leadership and propose a replicable framework for school communities with similar conditions.

Keywords: School leadership, people management, work climate, emotional education, vulnerable context.

## INTRODUCCIÓN

El liderazgo escolar ha sido reconocido como un factor clave en la mejora de la calidad educativa y en el fortalecimiento del clima organizacional de los establecimientos escolares. Esta premisa, sustentada en literatura reciente (Leithwood, 2023; Hargreaves & Fullan, 2012), adquiere particular relevancia en contextos altamente demandantes, donde la gestión de personas y la dimensión emocional del liderazgo se convierten en ejes centrales para sostener comunidades educativas cohesionadas y resilientes.

El presente estudio tiene como motivación principal actualizar una investigación realizada el año 2021, desarrollada en el marco de la doble titulación del Programa Especial para Profesionales para obtener el título de Pedagogía en Educación Básica en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Sánchez, 2021). Esta actualización tiene como finalidad profundizar en los hallazgos iniciales, contrastarlos con nuevas evidencias surgidas en contextos postpandémicos y proyectar propuestas de mejora aplicables a escenarios educativos vulnerables. En dicha investigación, se analizaron las prácticas directivas de gestión y liderazgo en un liceo técnico profesional con alta vulnerabilidad y una matrícula compuesta mayoritariamente por adolescentes con necesidades educativas especiales, como trastornos del espectro autista, déficit atencional, síndrome de Down, entre otros diagnósticos que implican altas exigencias para los equipos educativos.

El estudio original identificó cómo la ausencia de estrategias adecuadas de gestión de personas, junto con debilidades en las competencias socioemocionales del equipo directivo anterior, incidían negativamente en el clima laboral del establecimiento. A partir de esta constatación, se propuso un marco de mejora basado en estrategias de liderazgo emocional y organizacional que, desde el año 2021, han sido puestas en práctica en diversas experiencias directivas por parte de la autora. La presente actualización retoma dicho marco teórico y lo tensiona con los nuevos escenarios educativos postpandemia, las recientes normativas ministeriales, como la Ley 21.545 (2023), y el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015), el cual constituye hoy un referente normativo central en Chile, al definir estándares de gestión y liderazgo que articulan el logro académico con la creación de comunidades escolares seguras, inclusivas y emocionalmente sostenibles, integrando, además, aprendizajes derivados de cuatro años de experiencia como directora titular en establecimientos particulares subvencionados.

Considerando estos elementos, el artículo busca generar una propuesta analítica y propositiva, articulada desde la praxis, que permita comprender las tensiones, posibilidades y herramientas del liderazgo directivo para incidir en el bienestar organizacional y, por ende, en los aprendizajes de los estudiantes. Se trata de pasar del análisis individual de una experiencia localizada, a una mirada contextualizada y transferible, que se nutre tanto de la investigación académica como del ejercicio directivo situado.

La estructura del artículo se organiza en cinco secciones: una revisión teórica actualizada sobre liderazgo escolar y gestión de personas; la descripción metodológica que sustenta la investigación original y su actualización; los principales hallazgos y aprendizajes obtenidos en el periodo 2021–2025; una propuesta de marco estratégico para la mejora del clima laboral desde la gestión emocional; y, finalmente, una reflexión conclusiva sobre los desafíos y proyecciones del liderazgo educativo en contextos vulnerables.

## Liderazgo emocional y transformacional en contextos escolares

El liderazgo escolar ha evolucionado desde un enfoque técnico-administrativo hacia modelos centrados en lo pedagógico y lo emocional (Leithwood, 2023; Day et al., 2020). Esta evolución responde no solo a exigencias académicas, sino también a la necesidad de sostener comunidades educativas emocionalmente resilientes y cohesionadas. Estudios recientes destacan el impacto del liderazgo emocional en la contención de equipos docentes en entornos de alta exigencia. Se ha señalado que los líderes que desarrollan competencias socioemocionales generan entornos de mayor empatía, reducen los niveles de estrés y aumentan el compromiso profesional. A su vez, se advierte que en contextos postpandémicos, el liderazgo emocional ha actuado como factor protector frente al agotamiento, el ausentismo y la deserción docente.

En el plano iberoamericano, se ha concluido que los equipos directivos con alta inteligencia emocional logran sostener procesos educativos de mejora continua, no solo en términos académicos, sino también en el bienestar docente y estudiantil. Estos planteamientos se alinean con la visión de la UNESCO (2022), que promueve un liderazgo con enfoque humanista y afectivo como parte de una nueva ética del cuidado en la educación.

No obstante, una tensión persistente es que las políticas escolares y los sistemas de aseguramiento de la calidad aún privilegian indicadores técnico-administrativos por sobre el acompañamiento emocional, generando un desfase entre lo prescrito y lo vivido por las comunidades escolares. En este contexto, el presente trabajo aporta al nuevo conocimiento al evidenciar que el liderazgo emocional no es una dimensión accesoria, sino estructural para sostener escuelas en contextos de vulnerabilidad, posicionando la contención y la empatía como competencias clave para la mejora sostenida.

## Gestión de personas y clima organizacional

La gestión de personas en las escuelas ya no se concibe como una función meramente administrativa, sino como un proceso estratégico que se entrelaza con la cultura organizacional, la motivación del personal y el sentido colectivo del quehacer educativo. En este sentido, se considera que una adecuada gestión del talento humano impacta directamente en el clima laboral, en la retención del profesorado y en la eficacia de los equipos pedagógicos.

Estudios recientes muestran que prácticas como la distribución justa de cargas laborales, la retroalimentación formativa y el reconocimiento profesional favorecen entornos colaborativos y sostenibles (Day & Gu, 2014). A su vez, se ha evidenciado que las jefaturas que promueven el acompañamiento reflexivo y el desarrollo profesional intencionado logran fortalecer el sentido de pertenencia y compromiso de los docentes.
Además, investigaciones latinoamericanas destacan que el vínculo entre liderazgo y clima se intensifica en contextos de alta vulnerabilidad, donde las condiciones laborales precarias y el estrés acumulado requieren de estrategias centradas en el cuidado y la confianza institucional.

La tensión radica en que muchas veces la gestión de personas se limita a funciones burocráticas, descuidando su potencial transformador sobre la cultura escolar. En respuesta, este trabajo aporta al campo educativo una perspectiva integradora que posiciona la gestión del talento humano como eje articulador entre clima organizacional, bienestar docente y efectividad pedagógica, especialmente en entornos complejos.

## Fundamentos del liderazgo escolar: visión estratégica y relaciones humanas

Como se plantea en la tesis original (Sánchez, 2021), la efectividad del liderazgo escolar requiere una articulación entre visión pedagógica, planificación estratégica y conducción relacional. Esta tesis ha sido reforzada por autores como Hargreaves y Fullan (2012), quienes sostienen que el liderazgo debe entenderse como una práctica moral, relacional y pedagógica, anclada en contextos reales.

Leithwood (2023) y Day & Gu (2014), coinciden en que los líderes eficaces son aquellos capaces de construir sentido colectivo, generar rutinas de trabajo colaborativo y conectar los objetivos institucionales con las necesidades emocionales de sus equipos. Esto implica no solo diseñar metas, sino también sostener procesos, contener emocionalmente y mediar en los conflictos con visión estratégica.

Recientemente, se ha subrayado que la capacidad de escucha activa, la retroalimentación auténtica y la articulación entre jefaturas intermedias y equipos base son indicadores clave del liderazgo situado. Estos elementos resultan fundamentales para promover culturas organizacionales resilientes y centradas en el aprendizaje de todos.

La principal tensión se sitúa en la desconexión entre la planificación institucional y la dimensión humana de los equipos escolares, lo que limita el impacto de las estrategias definidas en los instrumentos de gestión. En este estudio, el aporte radica en mostrar cómo el liderazgo puede articular lo estratégico con lo relacional, ofreciendo una guía situada que supera la lógica del control para dar paso a una conducción pedagógica con sentido compartido.

## Normativa nacional vigente y exigencias al liderazgo escolar

En el contexto chileno, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2015), en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar ha sido actualizado para incluir con mayor énfasis la dimensión emocional y relacional del liderazgo. Este marco establece que las y los líderes deben promover ambientes seguros, inclusivos y emocionalmente sostenibles, articulando el bienestar con el logro académico.

La Ley 21.545 (Gobierno de Chile, 2023) también ha introducido mandatos explícitos para todas las organizaciones, incluyendo las escuelas. Esta legislación refuerza la responsabilidad de los equipos directivos en la implementación de estrategias institucionales que resguarden la salud emocional de sus integrantes. En coherencia, el Manual de Bienestar Laboral Docente (MINEDUC, 2023) ofrece orientaciones para que las jefaturas promuevan espacios de diálogo, participación y reconocimiento, integrando indicadores de convivencia laboral y salud emocional como parte de la gestión directiva.

Además, las nuevas orientaciones para la mejora escolar (Agencia de Calidad, 2023) sugieren incluir indicadores de bienestar en los procesos de autoevaluación institucional, posicionando al liderazgo como garante del resguardo emocional de los equipos y del sentido de misión compartida.
La tensión emergente es que los equipos directivos, si bien deben dar cumplimiento a nuevas normativas vinculadas al bienestar, carecen muchas veces de herramientas y marcos conceptuales claros para implementarlas de manera efectiva, generando incertidumbre o acciones superficiales. Este estudio aporta al nuevo conocimiento al traducir los principios normativos en estrategias situadas, factibles y coherentes con la cultura escolar, facilitando la operativización del cuidado como eje de la gestión escolar transformadora (Agencia de Calidad, 2023; MINEDUC, 2023).

Finalmente, la revisión de literatura realizada, integrando tanto la investigación original como las actualizaciones conceptuales más recientes, permite sostener que el liderazgo escolar efectivo requiere una combinación sinérgica entre visión pedagógica, competencias emocionales y estrategias de gestión de personas. Esta articulación, lejos de ser una aspiración ideal, se ha vuelto una necesidad estructural en contextos escolares marcados por la incertidumbre, la sobrecarga y la exigencia emocional permanente.

El liderazgo escolar, entonces, se comprende hoy como una práctica situada, ética y afectiva que debe responder tanto a estándares técnicos como a expectativas humanas. En ese marco, el fortalecimiento del clima laboral, entendido como una construcción colectiva y sostenida, pasa a ser un eje clave no solo para el bienestar de los equipos, sino también para la mejora educativa con justicia y equidad.

## METODOLOGÍA

El presente artículo se fundamenta en una metodología mixta, que integra la actualización de una investigación aplicada previa con una revisión teórica actualizada y la triangulación de experiencias directivas recientes. Este enfoque permite combinar la profundidad interpretativa del análisis cualitativo con la capacidad de observación sistemática que ofrecen los métodos cuantitativos, lo cual es especialmente pertinente cuando se abordan fenómenos complejos en contextos escolares reales (Creswell & Plano Clark, 2018; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

La investigación original se llevó a cabo en 2021 y analizó la relación entre el liderazgo escolar y la gestión de personas para mejorar el clima laboral en un liceo técnico profesional de Rancagua, Región de O'Higgins. Para ello, se emplearon entrevistas semiestructuradas, encuestas aplicadas en 2021 incluyeron 18 ítems de tipo Likert (escala 1–5) sobre percepción del clima laboral, valoración profesional y acompañamiento directivo. La muestra estuvo compuesta por 24 docentes y 12 asistentes de la educación (n=36), representando el 90% del universo del establecimiento. La recolección de datos se realizó durante el segundo semestre de 2021 al personal docente y asistentes de la educación, y grupos focales. Este enfoque permitió identificar percepciones sobre desprotección, escasa valoración profesional y debilidad en la comunicación, así como la afectación del clima laboral por factores estructurales y emocionales.

El universo de estudio estuvo conformado por los 40 funcionarios del liceo técnico profesional, de los cuales se logró una muestra efectiva de 36 (90%). El análisis cualitativo de las entrevistas y grupos focales se realizó mediante codificación abierta con apoyo de matrices categoriales, mientras que los datos de las encuestas fueron procesados con estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes), lo que permitió triangular percepciones y contrastarlas con los resultados observados en la práctica directiva.

La actualización de este estudio retoma el marco teórico de la investigación original y lo complementa con los nuevos escenarios educativos postpandemia, normativas ministeriales chilenas recientes como la Ley 21.545 (2023) y el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015). Se incorporan también los aprendizajes derivados de la trayectoria profesional de la autora como directora titular entre 2021 y 2025 en establecimientos particulares subvencionados, lo que permite tensionar la teoría con la praxis directiva situada. Este enfoque responde a lo planteado por Kemmis et al. (2014), quienes destacan el valor de la práctica reflexiva como generadora de conocimiento educativo en contextos reales.

La revisión teórica se centró en la literatura publicada en los últimos tres años, abordando el liderazgo emocional y transformacional, la gestión de personas y clima organizacional, los fundamentos del liderazgo escolar (visión estratégica y relaciones humanas), y la normativa nacional chilena vigente que rige el liderazgo escolar. Para sistematizar estas dimensiones, se aplicó el método propuesto por Jara (2018), quien plantea que la sistematización de experiencias permite resignificar

la práctica desde la reflexión crítica, generando aprendizajes que trascienden el caso particular y pueden transferirse a otras comunidades educativas.

La triangulación de esta revisión teórica actualizada con las experiencias directivas recientes en contextos de alta exigencia emocional y profesional permitió sistematizar una propuesta de fortalecimiento institucional que integra desafíos actuales y estándares internacionales sobre liderazgo transformacional y emocional (Leithwood, 2023; Hargreaves & Fullan, 2012). Los resultados de esta triangulación y sistematización promueven un marco de acción replicable para comunidades escolares con características similares, tal como sugieren autores como Rincón-Gallardo (2019), quien destaca el valor de construir modelos prácticos sostenidos en evidencia situada y transferible.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La investigación reveló que el clima laboral en el liceo técnico profesional de la comuna de Rancagua sirvió como escenario de estudio y, además, se encontraba fuertemente afectado por factores estructurales y emocionales. A través de entrevistas semiestructuradas, encuestas aplicadas al personal docente y asistentes de la educación, y grupos focales, se identificó una sensación compartida de desprotección, escasa valoración profesional y debilidad en los canales formales de comunicación. Esta percepción coincidía con una alta rotación del personal, manifestaciones de burnout y conflictos interpersonales reiterados.

**Tabla 1**
*Resumen Problemas*

| Problema identificado | Estrategias implementadas | Resultados observados |
|---|---|---|
| **Desprotección y escasa valoración profesional** | Reuniones individuales de retroalimentación; reconocimiento simbólico y económico | Mayor satisfacción laboral; fortalecimiento de la motivación intrínseca |
| **Debilidad en comunicación interna** | Creación de canales horizontales; círculos de confianza | Reducción de conflictos; incremento en la cohesión del equipo |
| **Alta rotación y burnout** | Protocolos de autocuidado; capacitación en primeros auxilios psicológicos | Mejora en retención de personal; reducción de ausentismo |
| **Gestión reactiva sin visión estratégica** | Liderazgo distribuido y planificación articulada con PME | Instalación de cultura de acompañamiento y mejora continua |

*Nota: Elaboración propia basada en revisión de literatura reciente y experiencia como observadora de estudio realizado año 2021.*

La evidencia empírica recopilada permitió constatar que los problemas no se limitaban al aspecto relacional, sino que respondían también a una falta de planificación estratégica por parte del equipo directivo anterior. Las decisiones se tomaban de forma reactiva, sin visión de futuro ni mecanismos de acompañamiento profesional, lo que repercutía en la desmotivación generalizada. Este hallazgo se encuentra en línea con la literatura reciente que advierte que un liderazgo desconectado emocionalmente y sin estructura promueve climas laborales disfuncionales (Day & Gu, 2014; Leithwood, 2023).

A partir del año 2021, la implementación de un nuevo modelo de liderazgo emocional permitió reorientar la gestión institucional, abordando tanto las dimensiones operativas como las afectivas. La estrategia se sustentó en tres ejes principales: construcción de confianzas, mejora del acompañamiento pedagógico, y fortalecimiento del sentido de pertenencia.

Entre las acciones concretas destacaron la instauración de reuniones individuales de retroalimentación con los docentes, la creación de espacios de contención emocional (círculos de confianza y jornadas de autocuidado) y la promoción de un liderazgo distribuido, mediante la participación activa del equipo técnico en la toma de decisiones. La evaluación de estas medidas, recogida en los informes internos de seguimiento institucional y en las encuestas aplicadas durante el segundo semestre de 2021, mostró una mejora progresiva en la percepción del clima laboral, así como un aumento en los indicadores de retención del personal y satisfacción con la jefatura.

Esta transformación fue coherente con la idea de que el liderazgo con competencias emocionales incrementa la cohesión interna y reduce los niveles de estrés laboral. Asimismo, el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) legitima estas prácticas al exigir que las direcciones escolares promuevan ambientes colaborativos y emocionalmente seguros.

Uno de los hallazgos más significativos fue la relevancia de profesionalizar la gestión de personas en el ámbito escolar. A través de la sistematización de procesos como el ingreso institucional, la evaluación de desempeño interna con rúbricas basadas en el MBE, y la articulación con el Plan de Mejoramiento Educativo, se logró instalar una cultura de acompañamiento continuo, más allá del control o la supervisión.

El equipo directivo desarrolló instrumentos para identificar necesidades de desarrollo profesional, asociando los resultados de las observaciones de aula con rutas formativas personalizadas. También se establecieron incentivos simbólicos y económicos para reconocer buenas prácticas, lo que fortaleció la motivación intrínseca del equipo. Esta línea de acción está sustentada por la literatura actual, que señala que el acompañamiento situado —más que la evaluación punitiva— promueve el aprendizaje organizacional y la mejora continua (Day et al., 2020).

Durante el proceso de actualización de este estudio, se identificaron factores contextuales emergentes que modificaron el escenario institucional y permitieron transferir aprendizajes hacia una nueva experiencia directiva. La pandemia de COVID-19 dejó secuelas emocionales significativas en los equipos educativos, visibilizando la necesidad de políticas sostenidas de bienestar emocional. A partir de los hallazgos obtenidos en la primera experiencia como directora, se ajustaron los protocolos de gestión institucional en un nuevo establecimiento, orientando la acción directiva hacia el resguardo emocional de los equipos.

Gracias a lo aprendido en la investigación de 2021, se incorporaron mecanismos preventivos en la nueva unidad educativa, tales como la adopción de protocolos de detección y derivación de casos de agotamiento emocional, la capacitación en primeros auxilios psicológicos y la articulación con redes externas de salud mental. Estas acciones fueron integradas al Plan Anual de Convivencia Escolar, permitiendo transitar desde un enfoque reactivo a uno preventivo, y posicionando el bienestar como un eje estratégico de la gestión institucional.

Pese a los avances, la experiencia también evidenció tensiones que persisten. La alta carga administrativa impuesta por el sistema educativo, junto con la escasa flexibilidad normativa en algunos ámbitos, dificultan la consolidación de procesos centrados en las personas. Además, en contextos de alta vulnerabilidad, los recursos humanos y económicos disponibles no siempre permiten sostener las transformaciones iniciadas.

Otro aspecto crítico es la resistencia al cambio de parte de ciertos actores institucionales, especialmente cuando las nuevas prácticas desafían estructuras jerárquicas o hábitos arraigados. Esta resistencia requiere de liderazgos persistentes, reflexivos y empáticos, capaces de generar sentido colectivo y legitimidad en sus acciones (Hargreaves & Fullan, 2012).

El trabajo contribuye significativamente al nuevo conocimiento al actualizar, ampliar y sistematizar una investigación previa de 2021, integrando la teoría académica con la praxis directiva acumulada entre 2021 y 2025 en contextos educativos de alta vulnerabilidad. Este enfoque analítico y propositivo permite transitar de una experiencia localizada a una mirada contextualizada y transferible, ofreciendo un Marco de Acción Directiva replicable para otras comunidades escolares.

Además, el estudio aborda los desafíos actuales del sistema educativo chileno, incorporando el nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) y la Ley 21.545 (Gobierno de Chile, 2023), lo que evidencia la necesidad estructural de un liderazgo que combine visión pedagógica, competencias emocionales y gestión de personas frente a la incertidumbre y sobrecarga post-pandemia.

Un aporte clave radica en el desarrollo de un modelo de gestión emocional preventivo, que —basado en la experiencia— implementa mecanismos como la detección de agotamiento, la capacitación en primeros auxilios psicológicos y la articulación con redes de apoyo externo, integrando el bienestar como eje estratégico de la gestión institucional. Este modelo avanza más allá de la lógica

reactiva habitual, al proponer una arquitectura organizacional orientada al cuidado, lo cual está alineado con las propuestas recientes sobre liderazgo transformacional aplicado a comunidades escolares vulnerables.

Asimismo, se sistematiza una propuesta de profesionalización de la gestión de personas en educación, con un fuerte anclaje en procesos formativos, planificación de trayectorias docentes y prácticas de liderazgo distribuido. Esta línea de acción constituye una contribución original al campo, al demostrar cómo el acompañamiento situado y continuo puede incidir en el clima organizacional y en la mejora de los resultados educativos, especialmente cuando se articula con mecanismos de retroalimentación auténtica y valoración simbólica.

Finalmente, el estudio tensiona la noción tradicional de liderazgo escolar centrado en el control, proponiendo una alternativa basada en la ética del cuidado, la escucha activa y la construcción de sentido compartido. Al posicionar el bienestar emocional como un eje estructural y no accesorio de la mejora escolar, este trabajo amplía las fronteras del conocimiento en torno a la dirección educativa, especialmente en contextos de vulnerabilidad estructural, ofreciendo herramientas prácticas y teóricas que contribuyen a repensar la función directiva en clave transformacional y humana.

## CONCLUSIONES

La investigación original desarrollada en el año 2021 permitió identificar con claridad cómo el liderazgo emocional y la gestión estratégica de personas son dimensiones fundamentales para la mejora del clima laboral en contextos escolares altamente exigentes. La evidencia empírica recopilada en ese periodo, sumada a la experiencia directiva acumulada entre 2021 y 2025, refuerza la hipótesis de que el bienestar organizacional no es una consecuencia espontánea, sino el resultado de decisiones intencionadas, éticas y técnicamente fundamentadas.

Entre los principales hallazgos se confirma que el liderazgo escolar, cuando integra la dimensión emocional como eje estructurante, impacta directamente en la cohesión del equipo, reduce los niveles de estrés laboral y fortalece la confianza institucional. Se reconoce también que la gestión de personas no puede limitarse a funciones administrativas o de control, sino que debe ser concebida como un espacio pedagógico de acompañamiento, desarrollo profesional y reconocimiento permanente. La implementación de estrategias emocionalmente competentes permitió mejorar indicadores de satisfacción y retención del personal, a la vez que consolidó una cultura organizacional más participativa y orientada al trabajo en red. Los aprendizajes derivados de una experiencia institucional previa fueron transferidos, contextualizados y enriquecidos en nuevos escenarios educativos, demostrando que es posible ajustar las prácticas directivas a normativas vigentes y realidades locales sin perder su sentido transformador.

No obstante, se mantienen tensiones estructurales que dificultan la sostenibilidad de los procesos de cambio, tales como la sobrecarga administrativa, la rigidez del sistema escolar y la resistencia al cambio desde ciertos sectores de la comunidad educativa. Estas barreras refuerzan la necesidad

de liderazgos persistentes, empáticos y técnicamente preparados para sostener el proceso de mejora desde una mirada ética y colectiva.

A partir de estos hallazgos, se propone un marco de acción directiva que articula cinco dimensiones estratégicas fundamentales. Este incluye la gestión emocional intencionada, mediante prácticas sistemáticas de cuidado del equipo como espacios de escucha activa, círculos de confianza y protocolos de atención emocional; el acompañamiento profesional continuo, a través de itinerarios formativos personalizados construidos en base a observaciones de aula, necesidades detectadas y metas del Plan de Mejoramiento Educativo; la comunicación organizacional transparente y empática, que prioriza el uso de canales horizontales, la retroalimentación oportuna y el respeto en el lenguaje profesional; el desarrollo de liderazgos distribuidos, promoviendo la participación activa de todos los estamentos en la toma de decisiones y fortaleciendo así el sentido de pertenencia institucional; y finalmente, la articulación con políticas de bienestar y normativa vigente, mediante la integración coherente del Plan de Bienestar, el Plan de Convivencia Escolar y el PME, en concordancia con la Ley 21.545 (2023) y el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015).

Esta propuesta no pretende ofrecer soluciones universales, sino compartir una ruta situada, construida desde la experiencia y el compromiso con una gestión educativa centrada en las personas. Se reafirma así que el liderazgo en contextos escolares vulnerables exige sensibilidad, criterio técnico y visión estratégica para conducir comunidades vivas, complejas y demandantes. Las implicancias pedagógicas de este trabajo son profundas, ya que promueven una dirección escolar que no solo administra, sino que educa, contiene y transforma, generando condiciones más humanas y sostenibles para que el aprendizaje ocurra en todos los niveles del sistema.

## REFERENCIAS

Agencia de Calidad de la Educación. (2023). *Orientaciones para la mejora escolar 2023*. https://www.agenciaeducacion.cl.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.

Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203578490

Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). *Successful school leadership*. Education Development Trust.

Gobierno de Chile. (2023). *Ley 21.545. Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=21545

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos*

*posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). https://perio.unlp.edu.ar/catedras/wp-content/uploads/sites/203/2021/08/La-sistematizacion-de-experiencias-Oscar-Jara-edicion-colombiana.pdf

Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-4560-47-4

Leithwood, K. (2023). The personal resources of successful leaders: A narrative review. *Education Sciences, 13*(9), 932. https://doi.org/10.3390/educsci13090932

MINEDUC. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Ministerio de Educación de Chile.

MINEDUC. (2023). *Manual bienestar y salud laboral de los equipos educativos: Estrategias desde la gestión y el liderazgo*. Ministerio de Educación de Chile. https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/04/Manual-Bienestar-Salud-Laboral-Equipos-Educativos.Marzo2023.pdf

Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberating learning: Educational change as social movement*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351032100

Sánchez González, A. M. (2021). *Influencia de la aplicación de estrategias de gestión de personas, por parte del director, para la mejora del clima organizacional docente* [Proyecto de título, Pedagogía en Educación Básica, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. https://bibliotecadigital.academia.cl/bitstreams/16729a41-1875-4964-be44-3cb1c7dcac7a/download

UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO; Fundación SM. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381445

**Declaraciones de los autores:**

**Contribución de los autores:** (Taxonomía CRediT): **Abigail Margarita Sánchez González:** Conceptualización, metodología, investigación, análisis formal, redacción – borrador original, redacción – revisión y edición.

**Financiamiento.** Esta investigación no recibió financiamiento externo.

**Conflicto de intereses.** La autora declara no tener conflicto de intereses.

**Disponibilidad de datos.** Los datos de este estudio están disponibles a solicitud razonable a la persona autora de correspondencia (sanchezabigail@gmail.com).

Revista Estudios en Educación
Vol. 8, Nº15, diciembre de 2025.
ISSN en línea 2452-4980
66-87
http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion

# LINEAMIENTOS DE INTEGRACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD EN EL ABORDAJE Y PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR EN ECUADOR

Emilson Feliberto Tapuy Cerda
Erika Rosa Talapucha Tapuy
Zulmaira María Licuy Loor

Recibido: 13-02-2025
Aceptado:30-06-2025
Publicado: 30-12-2025

Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

REEED
REVISTA ESTUDIOS EN EDUCACIÓN
Publicación Editada por el Centro de Estudios en Educación - Universidad Miguel de Cervantes

Vol. 8, Nº15, diciembre de 2025.
ISSN en línea 2452-4980
p.p. 66-87

## Autor

**Emilson Feliberto Tapuy Cerda***

*Ecuatoriano, Licenciado en Educación, Magister en Gerencia Educacional. Docente del Ministerio de Educación de Ecuador.

**Correo electrónico:**
tapuyemilson18@gmail.com
**ORCID:**
https://orcid.org/0009-0008-3657-3616

**Erika Rosa Talapucha Tapuy****

** Ecuatoriana, Licenciada en Ciencias de la Educación, Docente del Ministerio de Educación de Ecuador.

**Correo electrónico:**
calapuchaerika40@gmail.com
**ORCID:**
https://orcid.org/0009-0003-5275-5288

**Zulmaira María Licuy Loor*****
***Ecuatoriana, Magister en Educación mención Educación y Creatividad. Docente del Ministerio de Educación de Ecuador.

**ORCID:**
https://orcid.org/0009-0001-7497-4903
**Correo electrónico:**
licuyzulmaira2@gmail.com

# LINEAMIENTOS DE INTEGRACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD EN EL ABORDAJE Y PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR EN ECUADOR

School-community integration guidelines for addressing and preventing bullying in Ecuador

## Resumen

El presente artículo planteó como objetivo proponer lineamientos de integración escuela-comunidad en el abordaje y prevención del acoso escolar en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Mawkalla de Ecuador. Atendió al paradigma positivista, enfoque cuantitativo. El trabajo de campo, descriptivo., con diseño no experimental y transeccional, contó con 8 docentes y 4 padres de familia como población, quienes respondieron un instrumento tipo cuestionario de 19 ítems. Destaca como resultado 50% de acoso verbal y físico. Se concluyó debilidad en la integración escuela-comunidad, con escasas iniciativas de prevención de dicho flagelo. Se redactan lineamientos, que se esperan sean implementados, para beneficio colectivo.

Palabras clave: integración escuela-comunidad, acoso escolar, prevención

**Cómo citar este artículo:**

Tapuy Cerda, E., Talapucha Tapuy, E., & Licuy Loor, Z. (2025). Lineamientos de integración escuela-comunidad en el abordaje y prevención del acoso escolar en Ecuador. *Revista Estudios en Educación, 8*(15), 66-87.

## Abstract

The present article aimed to propose guidelines for school-community integration in addressing and preventing bullying at the “Mawkalla” Bilingual Intercultural Community Education Center in Ecuador. It followed the positivist paradigm and a quantitative approach. The fieldwork was descriptive, with a non-experimental and cross-sectional design. The population was comprised of 8 teachers and 4 parents, who answered a 19-item questionnaire. The result was 50% verbal and physical bullying. It was concluded that there was a weakness in school-community integration, with few initiatives to prevent this scourge. Guidelines were drafted and are expected to be implemented for the collective benefit.

Keywords: school-community integration, bullying, prevention

## INTRODUCCIÓN

La socialización involucra no sólo al individuo inmerso en este flujo, sino también a una serie de agencias y agentes, cuyo rol protagónico persiste a lo largo de la vida de cada persona. De manera que, tanto la familia, comunidad y escuela, tienen su cuota de participación y protagonismo en lo que a este proceso refiere. Por lo tanto, es menester una integración efectiva de actores, tanto educativos, como comunitarios, cuyos esfuerzos pueden favorecer ese tránsito a la formación integral y un servicio educativo que pueda ser visionado de calidad.

Según tal planteamiento, alcanzar las metas del proceso educativo, demanda una efectiva integración escuela comunidad. Como tal debe propiciarse en actividades y proyectos que faciliten enriquecer cursos de acción en beneficio de los estudiantes. Tomando en cuenta que, la triada escuela-familia y comunidad, representa una visión fortalecedora de la práctica formativa, aportando una serie de recursos, potencialidades, oportunidades y fortalezas que se requiere de un proceso de integración y de sumar desde la integración de estos actores (Peña, 2023).

Por ello, la escuela ha de ser concebida como parte integrante e integral de la comunidad y, desde este enfoque plantear cambios sustantivos en la perspectiva comunitaria (Mora, 2022). Ello conduce a consolidar la práctica educativa desde el trabajo mancomunado de tales agencias socializadoras de los educandos. A la luz de lo referido por el Gobierno de México (2023), el contexto en el cual hace vida la escuela es el cúmulo de vivencias que "…configuran historias, saberes y problemas que comparten las niñas, niños, adolescentes y jóvenes desde los que construyen significados sobre sí mismos y el mundo" (p. 3). Así, considerar el entorno, las particularidades de los escenarios es esencial, punto de orden para satisfacer requerimientos individuales y colectivos.

No es de extrañar la preocupación latente y sostenida de los diversos Estados para favorecer la integración escuela-comunidad. Postura fundamentada en el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016), la participación activa de la comunidad en la educación no solo mejora el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también fortalece el tejido social y promueve una cultura de paz y cooperación. De ahí, la integración de actores en cuanto a la escuela-comunidad, es el proceso por el cual se organiza la comunidad y se toma en cuenta diversos aspectos para reafirmar los valores necesarios en el ámbito geográfico, con la participación e intereses de los habitantes de esta, que sirvan de pautas para determinar metas objetivo, que incluyan el buen funcionamiento del centro educativo y otras acciones que tiendan a mejorar el aprendizaje (García, 2023).

Esta unión esfuerzos cobra matices de relevancia ante situaciones complejas que hacen presencia en diversos escenarios educativos, sin distinción alguna: el acoso escolar, también conocido como bullying, es un problema que afecta a niños y adolescentes en todo el mundo. Se caracteriza por un comportamiento agresivo e intencional que se repite a lo largo del tiempo y que busca dañar

a la víctima, ya sea física, emocional o socialmente. A pesar de la complejidad de tal problemática, los índices o estadísticas han ido en aumento. Es un fenómeno común que niños y adolescentes sufran violencia escolar en todos los países. Abarca todo tipo de violencia, ya sea dentro o fuera del aula, dentro y alrededor de las escuelas, en el transporte escolar y en los medios digitales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2023). Mes a mes, un tercio de los estudiantes de todo el mundo son víctimas de acoso. La agresión física entre compañeros afecta a más del 36% de los alumnos y casi un tercio ha sufrido malos tratos al menos una vez al año (UNESCO, 2023).

Dicha situación ha ido en aumento, convirtiéndose en un punto álgido, dado el alcance en diversos contextos. En Ecuador, reportes del Ministerio de Educación (2019), reportan acoso escolar, también conocido como bullying, es una realidad presente en las aulas de todo el mundo. Este puede tomar formas como física, psicológica, emocional; entre otros. Este mismo organismo reportó en 2023, un aumento del 15% en comparación con el año 2021. Las repercusiones abarcan tanto la salud física como la mental de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Los afectados se componen de la víctima, agresor y observadores.

Entre las consecuencias, el acoso escolar puede afectar el comportamiento de los niños y adolescentes de varias maneras. A corto plazo, puede provocar ansiedad, depresión, problemas de aprendizaje, lo cual afecta el rendimiento académico, dificultades para dormir, comer, entre otras conductas de riesgo, como el consumo de drogas y alcohol (Mora et al., 2024). Es necesario generar una reflexión crítica del hecho de violencia, de manera que reconozcan como imperioso actuar para detener este tipo de situaciones, apoyando a la víctima, sin reproducir o ser parte de la dinámica de acoso (Ministerio de Educación de Ecuador, 2023). Es urgente su prevención a través de la integración escuela-comunidad, lo cual el Ministerio de Educación de Ecuador (2023), considera que es un deber y derecho que debe ser garantizado por la gestión docente.

No obstante, Farias (2024) identificó que, si bien existe un mayor involucramiento por parte de la comunidad educativa, aún no es suficiente para generar cambios significativos. Por otra parte, se determinó que la participación de la sociedad en general en los procesos de enseñanza y aprendizaje en general es ínfimo. Dadas las implicaciones de la situación dibujada en los párrafos anteriores, es importante proceder a su abordaje y prevención, asumiendo una postura integral de colaboración. Se trata de unir esfuerzos en beneficio de los estudiantes. Si bien la escuela tiene un papel importante en el abordaje y prevención de este flagelo, no es la única responsable. Un maestro puede en el aula favorecer un clima de afecto, empatía y seguridad, pero ello no será suficiente si la familia y comunidad no se involucran y comprometen. En pocas palabras, todos los actores involucrados trabajen juntos para prevenir la violencia escolar y apoyar a las víctimas (Mora et al., 2024).

Por tanto, se consideró fundamental atender esta temática en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Mawkalla, ubicado en el cantón Archidona, comunidad Lusianta, provincia Napo, Ecuador. En esta institución los docentes expresaron de manera verbal a los investigadores

su preocupación por el aumento de casos referidos a acoso escolar. Se dan situaciones en el aula de clase, en los espacios de uso público (patio, cancha deportiva) o inclusive en las adyacencias. Son constantes las quejas de padres señalando que su hijo fue víctima de golpes, empujones o burlas por parte de compañeros de clase. Señalan los educadores que llaman a los padres, se firman convenios, pero la problemática persiste. No obtienen los resultados esperados con tales medidas. Incluso, se les dificulta implementar lineamientos como guías de prevención enviadas por el Ministerio de Educación.

Esta situación afecta el desarrollo de las actividades, las víctimas identificadas bajan su rendimiento académico, estando en riesgo el asistir a clase. La convivencia se altera, dejando de cumplirse por el colectivo los deberes y derechos que rigen en la institución. Todo ello, afecta la educación de calidad para los estudiantes, impactando de forma negativa la socialización de los involucrados. Por ello, es pertinente este tema, desde diversas ópticas, pues la revisión de la literatura, así como las evidencias presentadas en este discurso, dan cuenta de la presencia de manifestaciones de acoso escolar, con implicaciones en el orden físico, psicológico y emocional. Afectando la autoestima de los involucrados, su desarrollo integral y el consecuente logro de aprendizajes esperados en el rendimiento académico.

Además de ello, en la República del Ecuador, el buen vivir, la convivencia escolar, armoniosa y la cultura de paz, son programas vigentes. Políticas gubernamentales, que buscan elevar la calidad de existencia de los ciudadanos; contando con el proceso educativo, como el eje principal para el logro de las metas en esta materia, dada la relevancia que tiene ese intercambio y estos espacios para el desarrollo de la población. Además de ello, en la propia institución, ubicada en una zona donde habitan pueblos ancestrales, es necesario educar para el respeto a la diversidad, ser tolerante, empático, lo que lleva a resaltar la imperante necesidad de atender, de manera puntual, casos de acoso que se presenten, también apostando a la prevención de esta situación problemática que se asume como limitante para la formación integral de los educandos. Razones de peso que se consideraron al plantear la siguiente pregunta de la investigación: ¿Cómo es la integración escuela-comunidad en el abordaje y prevención del acoso escolar en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Mawkalla, ubicado en el cantón Archidona, comunidad Lusianta, provincia Napo, Ecuador?

La respuesta a dicha interrogante ameritó cumplir de manera rigorosa con el procedimiento metodológico (que se detalla en tópicos subsiguientes), en el desarrollo del objetivo de la investigación base del presente artículo, el cual es el siguiente: proponer lineamientos de integración escuela-comunidad en el abordaje y prevención del acoso escolar en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Mawkalla, ubicado en el cantón Archidona, comunidad Lusianta, provincia Napo, Ecuador.

Dicha intencionalidad es importante, para recopilar de manera objetiva y sistemática evidencias de la problemática que conduzcan a unir esfuerzos de la escuela-comunidad para el beneficio de los estudiantes. Además de ello, el argumento de la integración escuela-comunidad para el

abordaje de este flagelo, tiene su base en lo siguiente: diversos estudios han precisado como causas violencia intrafamiliar, modelos de conductas agresivas, manejo no adecuado de conflictos en el hogar. Es decir, víctimas y agresores tienen antecedentes familiares asociados a padres con estilos de crianza, ya sean autoritarios, sobreprotectores, con violencia doméstica y falta de comunicación. (Carhuas et al., 2023). De ahí se presume como vía de solución involucrar a padres, familia y comunidad en general; lo cual le otorga relevancia al proceso desarrollado, plasmado en el presente documento. Sin dejar de concebir la urgente necesidad de esta acción, pues el bullying es frecuente entre estudiantes; permanece vigente en las instituciones educativas y es de las peores experiencias a las que se pueden enfrentar (Carhuas et al., 2023).

Este tópico del artículo dedicado a la introducción da paso a la estructura en la cual el lector podrá acceder al marco teórico, que contiene estudios previos y el desarrollo de las palabras clave con el sustento de diversos autores. Se detalla la metodología cumplida, análisis de los resultados, las conclusiones del proceso desarrollado; las cuales constituyen el fundamento para los lineamientos que se redactan y que se espera contribuyan como aporte al abordaje de la problemática descrita en el contexto abordado.

## MARCO TEÓRICO

Se procede con la presentación del estado del arte, como menciona Villegas (2021), es de suma importancia, ya que proporciona una visión panorámica y actualizada del conocimiento existente sobre un tema específico. A tal fin, la revisión de diversos trabajos en el tema permitió precisar a García (2023), con un trabajo titulado “Integración escuela- comunidad desde el consejo educativo en la gestión escolar indígena”, en el estado Amazonas de Venezuela. El análisis de datos le permitió concluir que, la integración de la comunidad en el ámbito escolar posee debilidades, en este caso, la escuela no cuenta con apoyo suficiente de los padres y representantes para lograr en el niño (a) un desarrollo integral. Mejorar este aspecto es esencial, al tomar en consideración la imperiosa necesidad de que la acción educacional que responda a estas exigencias, ofreciendo herramientas diversas en esa dirección.

En Ecuador, Cuchipe (2024), abordó como tema de su artículo la Integración escuela comunidad para la promoción de la cultura de paz, analizando la actuación de estos adultos significantes en la Unidad Educativa Fiscomisional Juana Arteaga, provincia de Napo, cantón Tena, Ecuador. Direccionada desde el paradigma positivista, aplicó un instrumento a 63 personas (docentes, padres, integrantes del gobierno escolar y representantes de la comunidad). Concluyó que, en el escenario abordado la integración escuela comunidad presenta debilidad, limitando la participación del colectivo y la colaboración en la redacción del código de convivencia, educación en valores, buen vivir e interculturalidad.

Los estudios citados guardan relación importante con el artículo en desarrollo, al atender la urgente necesidad de mejorar la integración escuela-comunidad que se traduzca en acciones tendientes a elevar la calidad educativa. Aprovechando estas iniciativas para el abordaje y prevención

de un flagelo latente en la actualidad como lo es el acoso escolar, cuyas implicaciones son negativas en todos los involucrados, sean víctima, agresores, observadores y en extensión, a la sociedad en Ecuador.

## Integración escuela-comunidad

En los escenarios actuales es necesario mejorar la unión de esfuerzos y desde la corresponsabilidad atender situaciones que constituyen un riesgo para los estudiantes, como es el acoso escolar. En estos casos, el Ministerio de Educación de Ecuador (2023), recomienda estrategias, cursos de acción de abordaje para fortalecer la intervención de familia, escuela y comunidad, con la articulación de acciones de prevención integral de la violencia. Se mencionan en este párrafo diversos agentes y agencias de socialización, que se desglosan a continuación.

Profundizar en este tema, conduce a definir comunidad como “un conjunto de individuos interrelacionados por características, intereses y elementos comunes como: idioma, costumbres, ubicación geográfica, idiosincrasia” (Mora, 2022, p.2). Su concepción no se limita a un espacio físico, sino como menciona este autor a las peculiaridades y particularidades que comparten los integrantes. Visión que se traslada a la comunidad educativa, como intencionalidad a exaltar en este discurso.

En otras palabras, el máximo desarrollo del proceso educativo debe estar anclado a ese trabajo compartido con la comunidad, transitando hacia objetivos comunes. Igualmente, la integración de las comunidades de aprendizaje y el derecho social tiene el potencial de hacer del mundo un lugar mejor para todos, al proporcionar a las personas las herramientas y el conocimiento que necesitan para defender sus derechos y promover el cambio, hacia una sociedad más justa y equitativa. Es así como esta se convierten un potencial de ser una fuerza dinámica para el cambio social (Méndez, 2024). Dicha integración como apoyo, aporte o colaboración se manifiesta de la siguiente manera:

Comunicación: los docentes y el personal escolar deben escuchar atentamente las preocupaciones de los estudiantes y tomarlas en serio. Ello facilita la intervención inmediata: ante cualquier indicio de acoso escolar, se deben tomar medidas inmediatas para detener la situación y proteger a la víctima (Benavides, 2023). Cuando existe una relación fluida y de confianza, se crea un entorno seguro donde los niños pueden expresar sus inquietudes y los adultos pueden actuar de manera oportuna. Los padres y docentes, al estar en contacto diario con los niños, pueden identificar señales de alerta de acoso escolar, como cambios en el comportamiento, aislamiento, tristeza o miedo. Todo ello esencial para la intervención oportuna, evitando que se agraven y tengan consecuencias negativas para los niños.

Liderazgo: en el caso del docente enfrenta desafíos en su papel como promotor de cambios en los procesos académicos y administrativos de la institución en la que trabaja (Echeverría, 2022). Para alcanzar una educación inclusiva, de calidad, los líderes deben centrarse en tres tareas esenciales: fomentar nuevos significados sobre la diversidad y desarrollar una relación entre la escuela y la comunidad (Meza, et al., 2021).

Trabajo en equipo: es definido como un conjunto reducido de personas que muestran permanencia con otras, que se comunican de manera abierta, con alto nivel de organización, flexibilidad que les permite trabajar de manera coordinada, con funciones definidas (Betancourt & Ochoa, 2023). Es por tanto, una alternativa para que padres, miembros de la comunidad, docentes y los propios estudiantes colaboren y aporten para la prevención y abordaje del acoso escolar.

Convivencia escolar: La convivencia escolar positiva es un elemento fundamental para prevenir y abordar el acoso escolar. Se refiere a un ambiente de respeto, armonía y colaboración que se crea en la escuela, donde todos los miembros de la comunidad educativa se sienten seguros, valorados y partícipes. Ello requiere construir un código con las normas y principios que rigen la vida en la escuela (Ministerio de Educación de Ecuador, 2023).

Todo lo anterior ha de basarse en la participación, pues al colaborar, los individuos pueden lograr resultados más poderosos y eficientes en conjunto que si trabajaran de manera aislada (Fernández, 2020). Sea cual fuere el caso, es necesario potenciar ese aporte. Considerando que conductas de acoso, agresión, se aprenden (en la mayoría de los casos) en el medio social, observando modelos de tales comportamientos. Así, prevenir estas manifestaciones requiere integrar a la familia, comunidad y escuela (Benavides, 2023).

Al tomar en consideración los aportes de los autores citados, los investigadores consideran la integración escuela-comunidad, como un proceso esencial que debe atenderse de manera sistemática y objetiva por todos los actores involucrados en el proceso académico, pues permite unir esfuerzos y voluntades que beneficien a los estudiantes, lo cual abarca no sólo elementos académicos, sino también la prevención de acoso escolar, con las implicaciones que presentan para todos los involucrados.

Además, para los investigadores, la integración escuela- comunidad, no se limita solamente a reuniones o convocatorias, al ser necesario contribuir para establecer una comunicación realmente efectiva, donde todos tengan la oportunidad de aportar y ser escuchados. Compartiendo ese liderazgo con directivos, docentes y miembros de la comunidad, fortaleciendo el trabajo en equipo para optimizar la convivencia escolar. Todo ello, para la prevención y abordaje del acoso escolar.

## Acoso Escolar

Desarrollar este tópico amerita partir de definir acoso escolar, como una problemática que afecta a las relaciones interpersonales en la vida estudiantil, identificada como una costumbre, caracterizada por la imposición y abuso de poder (Meza et al., 2021). Su tipología es diversa, ya sea de forma directa a la víctima o indirecta (a sus pertenencias, por ejemplo). Se manifiesta en actos intencionados para causar daño. Se menciona, por ejemplo, el físico caracterizado por puntapiés, puñetes, mordidas, tirar del cabello y zancadillas, cuya agresión puede ocasionar secuelas graves a las víctimas.

Otro tipo es el verbal, utiliza un lenguaje ofensivo, como: apodos, discriminación, racismo, ocasionado por la situación económica, defectos físicos, con el objeto de ridiculizar y ofender. Igualmente, la intimidación es otra manifestación de este riesgo latente, con gestos ofensivos y groseros. No menos grave es el indirecto con aislamiento social excluyendo a algunos estudiantes de actividades académicas, deportivas o recreativas, a lo que se suma la extracción y destrucción de bienes y pertenencias, hasta llegar al punto extremo de destruir las prendas de las víctimas (Benavides, 2023).

De estos tipos de acoso se desencadenan una serie de consecuencias, las cuales van más allá del entorno inmediato en el cual se suscitan los hechos. Afecta el sistema educativo, la salud pública y la economía de la sociedad actual y futura son afectadas de forma directa por este fenómeno social (Albuquerque & Fragelli, 2022). Las secuelas afectan la vida de los involucrados, impiden que las personas se desarrollen, aprendan, construyan relaciones sanas, tengan salud mental y afecta su capacidad en diversas áreas en el futuro (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, 2024).

El bullying es un problema complejo que afecta a estudiantes en el ámbito escolar, de todos los niveles de edad y nivel socioeconómico. Los efectos resultantes en estos individuos no se limitan a las dimensiones psicológicas y sociales, sino que también impiden el logro de metas académicas y su desarrollo integral, constituyendo una barrera importante para su progreso en el aprendizaje. Es un fenómeno infravalorado en nuestro país ya que las víctimas se desaniman por diferentes razones, siendo el miedo la más común, a no denunciarlo para mantenerlo oculto (Jaramillo, 2024). Esta realidad exige un compromiso de toda la sociedad. Para este organismo, hacerlo ahora significa proteger el futuro de todo el país.

Sobre lo mencionado, los investigadores desean reflexionar que el acoso escolar presenta diversidad de manifestaciones, con secuelas a largo plazo, en el aspecto físico, afectando la propia valoración, convivencia y proceso de socialización de los involucrados. La víctima tiene en riesgo su salud integral. Mientras, el acosador tiende a ser rechazado por el entorno. Argumentos que se consideran de peso para proceder a la prevención y abordaje y prevención de eta problemática.

Abordaje y prevención del acoso escolar

Según lo mencionado, el acoso escolar es un problema multifacético y como tal requiere ser concebido. No se trata de contabilizar los casos, pues aquí lo importante es precisar esta situación de riesgo y de ahí, proceder a tomar medidas efectivas. Inclusive, un solo caso debe despertar la voz del colectivo. Ello demanda de padres, docentes y demás actores unir esfuerzos en la educación para la paz, para el buen vivir, con la adecuada resolución de conflictos. No se puede perder de vista que, se “trata de un fenómeno latente y que el trabajo de la comunidad educativa frente a este problema debe fortalecerse” (Ramírez-Apolo, et al., 2024, p. 9), con diversas opciones en el abordaje y prevención.

En Ecuador, el Ministerio de Educación (2022), concibe el abordaje y prevención del acoso escolar desde diversos componentes, mencionando el comunitario, al involucrar a cada integrante

en la conformación de equipos de prevención; desarrollar alianzas con cada representante socializar mensajes contra el acoso escolar y buenas prácticas con el apoyo de todos. En lo institucional, comprometer al colectivo en “reuniones de reflexión, discusión y diálogo; socializar y establecer reglas contra el acoso escolar; revisar y potenciar el sistema de supervisión de la institución educativa; entre otros” (p. 15). En el aula, es importante generar y reforzar los acuerdos para prevenir la violencia entre estudiantes y el acoso escolar; mantener regularmente reuniones de clase con el estudiantado, así como con sus representantes legales; realizar círculos de diálogo para crear comunidad con el grupo estudiantil, de manera que se facilite la sensibilización sobre el tema, especialmente con las personas espectadoras; entre otros.

Para encaminar esfuerzos hacia el abordaje y prevención del acoso escolar, la Universidad Europea Online (2023), recomienda1. (a) Promover la empatía y el respeto, colocarse en el lugar del otro. Experimentar sentimientos positivos hacia el otro, actuar con respeto y tolerancia. (b) Educar en valores de respeto y tolerancia. (c) Crear un entorno seguro y de confianza, de modo que los estudiantes comuniquen al docente cuando se sienta acosados u observen esa situación en el aula, lo cual es fundamental para el abordaje y prevención y (d) Fomentar la resolución pacífica de conflictos, enseñando a negociar, mediar, llegar a acuerdos, asumiendo que todos son diferentes en el pensar, sentir o vivencias que tiene, pero en común, son dignos de un trato respetuoso.

Continuando con este argumento, los agentes educativos y sociales, como familia, docentes, equipos directivos, también la comunidad, e incluso, los medios de comunicación, “han de desarrollar actuaciones y compartir funciones para que todas las personas tengan acceso a una educación de calidad” (Meza et al., 2024, p. 138); con preeminencia del respeto, aceptación de la diversos que es características de Ecuador, aportando para una sociedad realmente inclusiva.

Como cierre de este tópico, los investigadores consideran, que las implicaciones del acoso escolar exigen de manera sistemática, con responsabilidad y compromiso, el aporte de toda la comunidad educativa, siendo esencial, favorecer esa integración que permita dar aportes de diversa índole, que enriquezcan acciones para la prevención y abordaje. Todo ello en forma integral, pues debe centrarse en la víctima, los agresores y también los observadores. Para poder aportar en una convivencia armónica, que se respeten y acepten las diferencias que suelen presentarse. Es una ardua y compleja tarea, como tal debe ser asumida por el colectivo.

## METODOLOGÍA

La metodología es el corazón de cualquier investigación. Es el plan detallado que guía desde la formulación de una pregunta hasta la obtención de respuestas confiables. Por ello, el proponer lineamientos de integración escuela-comunidad en el abordaje y prevención del acoso escolar en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Mawkalla, ubicado en el cantón Archidona, comunidad Lusianta, provincia Napo, Ecuador; requirió delinear el procedimiento metodológico desde el paradigma positivista, el cual para Villegas y Alonzo (2021), es una corriente filosófica que busca conocer los

hechos de manera objetiva a través de las ciencias. Se basa en una postura ontológica en la cual la realidad es absoluta y medible.

En esta cosmovisión, se hace uso de métodos estadísticos inferenciales y descriptivos, en un enfoque cuantitativo, está basado en una filosofía que supone “la existencia de hechos sociales como una realidad objetiva independiente de las creencias individuales. La verdad se concibe como absoluta y objetiva, por lo que los datos son objetivos” (Villegas & Alonzo, 2021, p.14). El tipo de investigación fue de campo con nivel descriptivo, que permite obtener una comprensión profunda y detallada de un fenómeno en su entorno natural, al tomar datos de parte de los docentes y padres del mencionado contexto. Ello para el “registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual” (Palella & Martins, 2017, p.102), resaltando el comportamiento de la variable en sus dimensiones e indicadores.

El diseño fue no experimental-transeccional, al no manipular la variable, recopilando datos en un solo momento, de parte de una población conformada por 8 docentes y 4 padres representantes del Consejo Escolar del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Mawkalla, ubicado en el cantón Archidona, comunidad Lusianta, provincia Napo, Ecuador. Es decir, se asumió un muestreo probabilístico y censal, al precisar, identificar y seleccionar todas las unidades de análisis, como hace mención Palella y Martins (2017).

El énfasis de la recolección de información se cumplió con la encuesta como técnica, la cual parte de la premisa “para conocer algo, acerca del comportamiento de las personas, lo mejor es preguntárselo directamente, pudiendo aplicarse de diferentes modos” (Villegas & Alonzo, p.27). El instrumento fue el cuestionario, según las citadas autoras, “Se desarrolla en base a un listado fijo de preguntas, cuyo orden y redacción permanece invariable, administrado, por lo usual a un gran número de encuestados, para su posterior tratamiento estadístico” (p. 29).

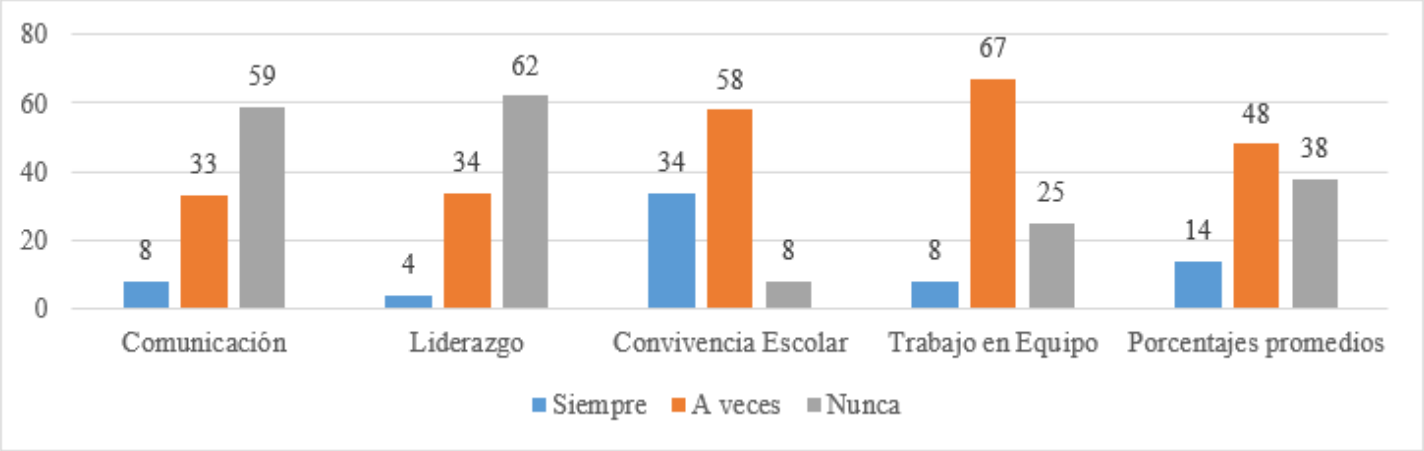
El cuestionario diseñado constó de 16 ítems, con opciones de respuesta siempre, a veces y nunca. Cumplió con la validez de contenido (por el juicio de 3 expertos en la materia), evidenciándose la capacidad del instrumento para medir lo que realmente pretende medir. Por su parte, la confiabilidad fue de 0.80 con el método de consistencia interna Alpha de Cronbach, demostrándose la capacidad para producir resultados consistentes a lo largo del tiempo y en diferentes situaciones. Atender estos requisitos, permitió pasar a la recolección de información de parte de la población y muestra ya identificada. Finalmente, en este camino recorrido, se procedió al análisis de los datos con la estadística descriptiva.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de datos es una etapa crucial en los estudios cuantitativos, ya que permite transformar los datos numéricos recopilados en información significativa y útil para responder a las preguntas de investigación. Por ello, la data aportada por los 8 docentes y 4 padres representantes del Consejo Escolar del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Mawkalla, ubicado en el cantón Archi-

dona, comunidad Lusianta, provincia Napo, Ecuador, fue tabulada y clasificada según las dimensiones de la variable en estudio, destacando lo siguiente.

Figura 1
*Integración escuela-comunidad*




Como parte de la temática en estudio, se recopiló información acerca de la integración escuela comunidad en la institución contexto de investigación. Vinculado con esta intención, la figura 1 resume lo siguiente: en el indicador comunicación, la mayoría de los docentes en 59% señalan que nunca se da este proceso fluido que permita favorecer un ambiente de confianza en el cual los estudiantes informen situaciones de acoso (ítems 1 y 2), manifestando 33% que a veces ese proceso permite identificar a tiempo posibles situaciones de este tipo para su abordaje temprano, lo que consideran la minoría del 8% que siempre se da de esa manera.

El indicador liderazgo fue medido en los ítems 3 y 4, señalando 62% de las personas encuestadas que nunca los docentes y padres asumen el liderazgo con una visión clara en el abordaje del acoso escolar. Incluso, para 34% sólo a veces se organizan protocolos de atención integral en cuanto a la víctima, agresores o involucrados en casos de esta naturaleza, reportando 4% la opción siempre. El indicador convivencia escolar, con la resolución de conflictos de manera pacífica, para 58% se hace a veces en la institución, fortaleciendo la empatía en la convivencia escolar siempre para 34% de los encuestados, mientras que 8% consideran que nunca se dan iniciativa de integración escuela-comunidad para la solución positiva de esas diferencias que suelen surgir en las interacciones de los estudiantes, ya sea en el aula, patio de recreo u otros espacios. Todo ello según la data recopilada en los ítems 5 y 6 del cuestionario aplicado.

Por último, está el indicador trabajo en equipo, consultado en los ítems 7 y 8. En estos la mayoría de padres y docentes equivalente al 67% consideran que a veces la participación de los actores permite abordar el acoso escolar por este medio con la intención de beneficiar al colectivo. Lo que des-

de la postura del 25% nunca se da. Señalando 8% que siempre se realizan acciones mancomunadas de integración escuela-comunidad.

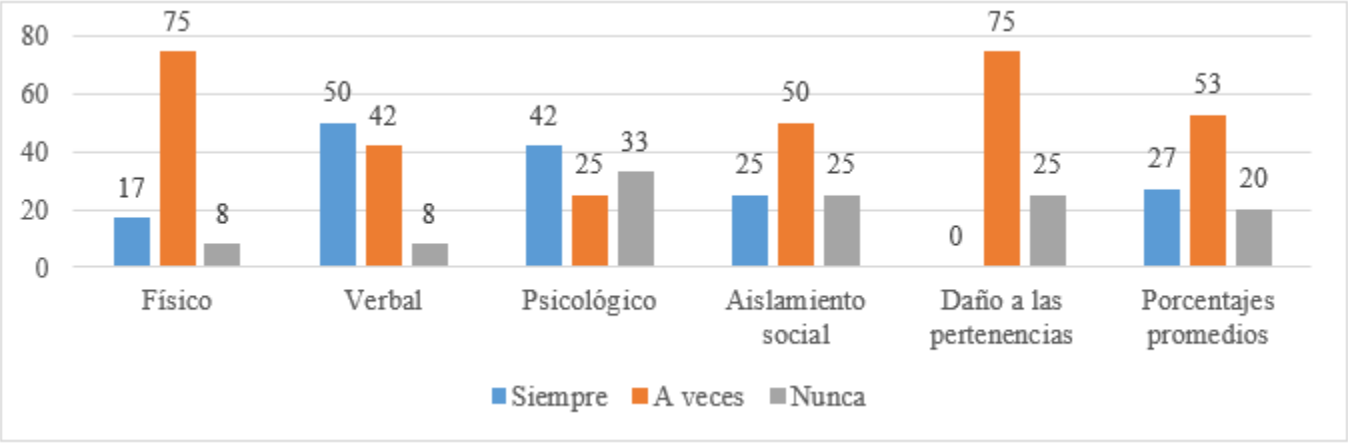
Ya teniendo claridad de los valores promedios de cada indicador, la figura 1 refiere como promedios de la dimensión los siguientes: a veces reporta 48%, seguido de nunca 38% y siempre 14%. Según esto se interpreta que no hay un abordaje efectivo de esa integración escuela-comunidad que favorezca la unión de esfuerzos en el abordaje y prevención del acoso escolar.

La discusión de estos resultados permite evidenciar que en el escenario investigado no se cumplen con los lineamientos del Ministerio de Educación de Ecuador (2023), en cuanto a la urgente necesidad de que padres, docentes y demás miembros de la comunidad, unan esfuerzos en atender una situación de riesgo como el acoso escolar. Esto se percibe como una situación problemática para la salud integral y el desarrollo armonioso de todos los involucrados. Pues el acoso escolar afecta a la víctima, a los agresores e inclusive, a los observadores. Limitando poder alcanzar las metas del proceso educativo en cuanto a la calidad.

Estos resultados son similares a lo detectado por Farías (2024), para quien en Ecuador la participación de la sociedad en general en los procesos de enseñanza y aprendizaje en general es ínfimo. Dadas las implicaciones de la situación dibujada en los párrafos anteriores, es importante proceder a su abordaje y prevención, asumiendo una postura integral de colaboración. No obstante, en esta dimensión se confirma lo mencionado por García (2023), quien evidenció debilidad en la integración escuela comunidad en contextos donde habitan pueblos indígenas, como es el caso de la institución estudiada.

**Figura 2**

*Tipos de acoso escolar*




Como parte de la recopilación de información, se consideró esencial precisar los tipos de acoso escolar que se presentan en el contexto investigado. Según la figura 2, los resultados en esta dimensión son los siguientes: el ítem 9 estuvo referido a las manifestaciones de reportes sobre acoso

escolar físico, sea con golpes, empujones, pellizcos; entre otros. Refiriendo ante este planteamiento la mayoría del 75% que a veces se da este tipo de acoso escolar, siempre de acuerdo con 17% y 8% contestaron nunca. El ítem 10, abordó el indicador acoso verbal, refiriendo los consultados en un 50% que siempre se conocen de casos de víctimas de insultos o apodos ofensivos por parte de sus compañeros. A veces se dan para 42% y nunca según 8%.

El acoso escolar de tipo psicológico fue consultado en el ítem 11, indagando la frecuencia con la cual se perciben casos de estudiantes que son víctimas de burlas de su compañero, afectándose su autoestima. Al respecto, 42% contestaron siempre precisar este tipo de acoso, nunca se manifiestan para 33% y el otro 25% marcó a veces.

El ítem 12, consultó el acoso social, que pueden manifestarse cuando algunos estudiantes excluyen a compañeros de actividades deportivas, académicas; entre otras. Sobre esto 50% de padres y docentes señalan que a veces se da de esta manera, 25% señalan siempre y otro 25% nunca.

Finalmente, en esta dimensión se preguntó en el ítem 13 el acoso indirecto, aquel que puede manifestarse cuando el agresor de manera reiterada daña objetos o pertenencias de la víctima, por ejemplo, cuadernos, libros; lo cual a veces se manifiesta para 75% de los encuestados y nunca según el 25%.

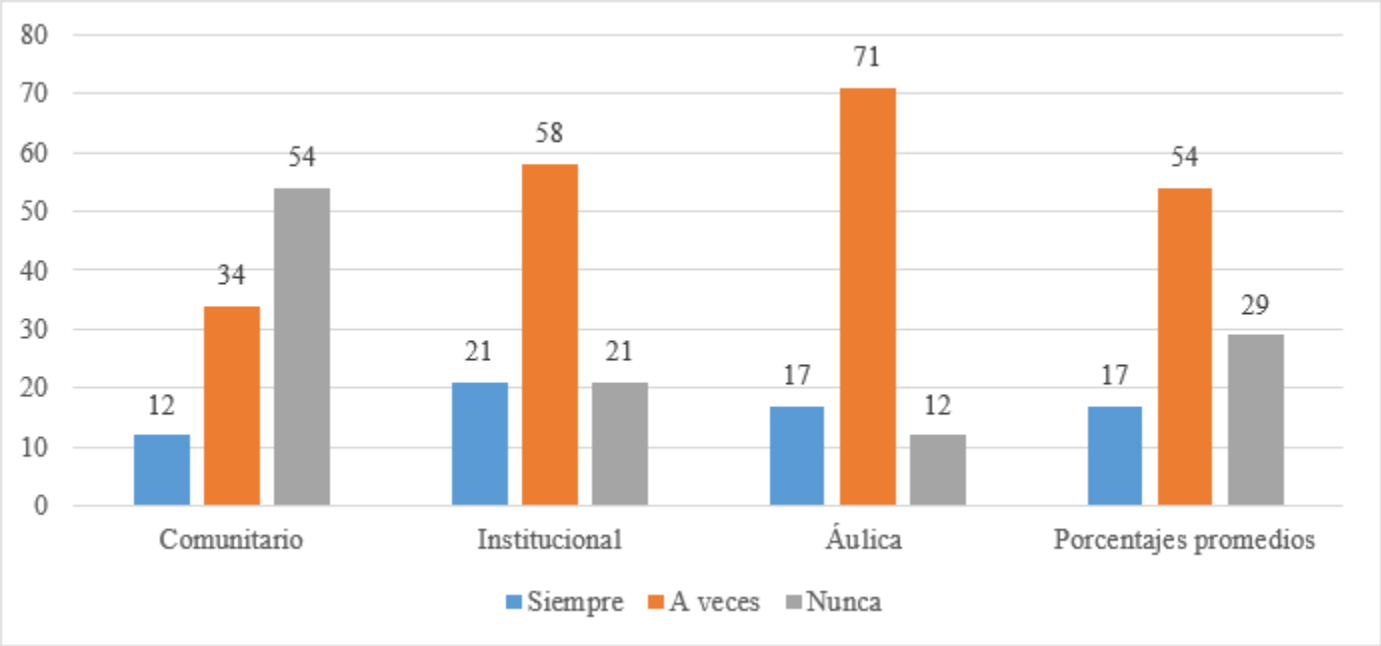
Los valores promedios por indicador, al ser analizados con la estadística descriptiva reflejan los siguientes porcentajes de la dimensión: la mayoría es la alternativa a veces con 53% de las respuestas, seguida de 27% en siempre y 20% nunca.

Es decir, hay situaciones de acoso presentes en esta institución, como un riesgo latente, con la intención de causar daños a la víctima de diversas maneras o inclusive indirectamente dañando sus pertenencias. Un aspecto para señalar aquí es la preminencia del acoso verbal y psicológico. Si bien no hay marcas en el organismo que sean visibles, afectan la autoestima, la motivación, el rendimiento académico; entre otras series de secuelas con el bullying frecuente entre estudiantes permanece vigente en las instituciones educativas y es de las peores experiencias a las que se pueden enfrentar (Carhuas et al., 2023).

Según los valores promedios de la figura 2, en el contexto investigado, se manifiestan situaciones de acoso escolar siempre y algunas veces. Esto confirma que en la actualidad el bullying constituye un verdadero problema para algunos centros educativos debido a que los docentes presentan características de impotencia ante esta situación. En este caso, los niños, niñas y adolescentes, como actores principales desempeñan dos roles: una como agresor y el otro como víctima (Barquerizo & López, 2021).

**Figura 3**

*Componentes en el abordaje y prevención del acoso escolar*




Para finalizar el análisis de la información aportada por padres y docentes encuestados, se interpreta la data resumida en la figura 3, acerca de los componentes con la integración escuela comunidad en el abordaje y prevención del acoso escolar en sus diversas manifestaciones. Se obtuvo lo siguiente:

En el indicador componente comunitario (ítems 14 y 15) resalta mayoría de personas que en un 54% consideran que en la escuela nunca se aprecian acciones de la comunidad contribuyendo en el abordaje y prevención de acoso escolar. Con déficit de proyectos comunitarios para combatir el acoso escolar, pues sólo a veces según 34% se dan iniciativas de esta naturaleza y siempre para 12%.
En lo que refiere al componente institucional, fue consultado en los ítems 16 y 17 cuyos promedios permiten precisar 58% de padres y docentes para quienes a veces se educa para la resolución pacífica de conflictos. Siendo escasas las actividades para crear un ambiente seguro y protector de todos sus miembros, toda vez que 21% se señalan que nunca se atiende este componente y el otro 21% marcaron siempre.

Por último, los ítems 18 y 19 obtuvieron respuestas de padres y docentes que convergen en los siguientes valores promedios del componente de aula, con 71% para quienes a veces el educador con el apoyo de los padres desarrolla diversos proyectos de educación en valores, con inconstancia para

favorecer un ambiente seguro que faciliten escuchar con atención a los estudiantes y de esa manera, conocer casos de agresión, o lo que es mejor, abordar tempranamente estas situaciones. En complemento, 17% respondieron siempre y 12% nunca.

Mencionados los valores promedios del indicador, en la dimensión componentes de abordaje y prevención de acoso escolar, se obtuvo (ver figura 3) 54% de personas que consideran que sólo a veces se toma en cuenta el elemento comunitario, institucional y de aula con dicho fin. Además, 29% consideran que nunca se dan estas acciones y para 17% la frecuencia es siempre. El análisis y consecuente discusión de estos resultados, permite señalar que en el escenario investigado no se cumplen con los diversos componentes en el abordaje del acoso escolar, a pesar de ser lineamientos emanados del Ministerio de Educación de Ecuador del año 2023. No hay esa integración para que, en lo comunitario, institucional y en el aula, se puedan unir esfuerzos en atender y prevenir esta situación que está presente.

Estos resultados vienen a confirmar reportes del Ministerio de Educación (2019), reportan acoso escolar, también conocido como bullying, es una realidad presente en las aulas de todo el mundo. Este puede tomar formas como física, psicológica, emocional; entre otros. Este mismo organismo reportó en 2023, un aumento del 15% en comparación con el año 2021. Las repercusiones abarcan tanto la salud física como la mental de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Los afectados se componen de la víctima, agresor y observadores.

Ahora bien, al dar respuesta a la interrogante de la investigación ¿Cómo es la integración escuela-comunidad en el abordaje y prevención del acoso escolar en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Mawkalla, ubicado en el cantón Archidona, comunidad Lusianta, provincia Napo, Ecuador?, es oportuno señalar lo siguiente: en términos generales, la discusión de los resultados permite precisar un escenario investigado en el cual no se fortalece la integración escuela comunidad, a pesar de que algunas veces hay manifestaciones de acoso escolar de diversos tipos. Dejando de atender directrices de las políticas del Estado ecuatoriano en cuanto a los componentes con las acciones a seguir en el abordaje efectivo de este flagelo presente a nivel nacional, según los reportes de la UNESCO (2016) y del propio Ministerio de Educación de Ecuador 2023.

## CONCLUSIONES

En atención al procedimiento metodológico desarrollado en el artículo, se procede a redactar las conclusiones, las cuales son: la literatura revisada, asumiendo como fuentes trabajos de grado, artículos científicos, permiten identificar el acoso escolar como un riesgo latente en la sociedad mundial y en extensión en Ecuador. Son agresiones de diversa naturaleza, pero que en esencia tienen el poder de afectar la vida de las personas involucradas. Sea víctima, agresor u observador, están ante la presencia de escenas en las cuales se veja a otra persona, se le maltrata, causándole heridas a nivel físico, pero también psicológicas y sociales, las cuales perduran en el tiempo, pudiendo convertirse en una cadena de violencia que no permite avanzar en el proceso académico y otras actividades cotidianas de los seres humanos.

Fundamentado en los aportes del marco teórico, se redactó un instrumento cuyo análisis e interpretación permite concluir que en la suspensivo no hay esa constancia necesaria en diversas actividades y proyectos para que la integración escuela comunidad sea realmente efectiva en el abordaje y prevención de acoso escolar. Esto se argumenta, porque nunca los involucrados o los consultados consideran que en la comunicación es asertiva, no asumen ese rol de liderazgo que les compete. Con escasas oportunidades para educar en la resolución pacífica de los conflictos por medio de equipos de trabajo, a pesar de los beneficios que reporta para el colectivo.

En adición de lo mencionado, se concluye en la presencia de una situación de riesgo latente, de acoso con diversas manifestaciones, es evidente que no se cumple el protocolo emanado del Ministerio de Educación de Ecuador en cuanto a trabajar padres, docentes y demás actores en componentes esenciales como el comunitario, institucional y de aula. Dejando de aprovechar oportunidades, fortalezas, esfuerzos e ideas para sumar voluntades y de esa manera, abordar a tiempo los casos que se presenten, en una cultura de prevención favorecer la formación integral de los estudiantes.

En el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe “Mawkalla” de Ecuador, se concluye que no hay una eficiente integración escuela comunidad, por la falta de comunicación efectiva y liderazgo ante acoso escolar que suele presentarse ya sea en el aula, zonas de recreación y deportivas; entre otras. Dejando de considerar los componentes comunitarios, de aula e institucional como protocolo de intervención ante este flagelo que afecta a la sociedad ecuatoriana, constituyendo un riesgo para los estudiantes, sea desde el papel de víctima, agresor u observador.

Estas conclusiones permiten, además, señalar las implicaciones con matices de significancia que toma el acoso escolar. Pues un estudiante que sea víctima u otro que se dedique a agredir, no se concentran en las actividades de clase, no atienden instrucciones y entonces en lo pedagógico no van a poder alcanzar los aprendizajes esperados para el año y grado que cursa, afectando incluso el recudimiento académico.

Al mismo tiempo, a nivel de la práctica pedagógica, es una limitante para que el docente desarrolle los contenidos según los requerimientos de planificación curricular, vigentes a nivel nacional y en la propia institución. Se altera el clima de convivencia, el ambiente de aprendizaje se torna intenso; con dificultades en la formación integral de los educandos, por la secuelas físicas, psicológicas y emocionales, que se desencadenan en todos los involucrados.

Finalmente, se concluye en la necesidad detectada de dar aportes desde la presente investigación, en pro de la solución de casos presentados de acoso escolar en dicho contexto, también para la prevención de este flagelo que afecta a la sociedad actual. Ahora bien, es necesario señalar que el aporte de los autores se resume en una serie de directrices que se dan a todos los involucrados, entiéndase directivos, docentes, padres de familia y comunidad, con los lineamientos que se desarrollan a continuación.

## LINEAMIENTOS

Alcanzar las metas en política educativa, demanda la mejora continua del desempeño de cada institución, al abordar aspectos pedagógicos, pero también de convivencia con garantía de derechos de los educandos. De allí, que ante situaciones que vulneren los derechos de las personas, es necesaria la atención integral. Por ello, los investigadores proceden a dar una serie de recomendaciones, que se espera sean asumidas como lineamientos, se implementen y se haga un seguimiento de su impacto, para que formen parte de las políticas tendientes a propiciar el bienestar integral individual y colectivo. A este respecto, se sugiere:

1. A los docentes, sensibilizar al colectivo escolar sobre la cuota de responsabilidad en la formación integral de los estudiantes. Esto abarca el acompañamiento en el proceso académico, pero también atender situaciones que pueden ser percibidas como un riesgo para la salud integral. Es necesario dictar con especialistas del distrito escolar, charlas y talleres para prevenir el acoso escolar en sus diversas manifestaciones, pues se trata de un flagelo que atenta al desarrollo armonioso de la personalidad, dificultándose construir esa sociedad justa, tolerante y democrática que se espera se manifieste en Ecuador.

2. Para llevar a un feliz término las intencionalidades del Ministerio de Educación de Ecuador en cuanto a la cuota de participación y protagonismo que debe dársele a la comunidad en cada escuela, es necesario que cada docente y directivo contribuyan a fortalecer mecanismos de comunicación con estudiantes, padres y miembros de la comunidad. Para que, en un ambiente de respeto y confianza, puedan detectarse a tiempo situaciones de acoso, para el abordaje temprano y consecuente seguimiento de todos los involucrados.

3. Se insta que directivos, docentes, padres y miembros de la comunidad sean convocados para la toma de decisiones, de amera colectiva y con participación plena, construyendo la base para la conformación de equipos de trabajo hacia la ejecución, seguimiento y consecuente evaluación de los proyectos que permitan mejorar y optimizar la actuación en lo que el abordaje y prevención de acoso escolar refiere.

4. Al directivo, se le recomienda que, con el apoyo del distrito escolar, proceder a conformar equipos interdisciplinarios para la atención psicológica, emocional y orientación integral a las víctimas, agresores y observadores. En un esfuerzo conjunto por parte de la comunidad educativa. Igualmente, para orientar a los padres en la crianza asertiva, que respete a los hijos y se les forme para un trato digno e igualitario con sus semejantes en diversos contextos.

5. A los docentes, organizar en el aula actividades prácticas que enseñen a los estudiantes la diversidad, el respeto a los semejantes. Incorporando a los padres, miembros de la comunidad y expertos de diversas áreas, como una estrategia que busque garantizar el derecho a la vida, a la salud y educación de calidad para los ciudadanos.

6. Con el apoyo y asesoría del distrito escolar, se incentiva a los maestros a celebrar actividades culturales, dedicadas a exaltar la diversidad, inclusión, educar en valores. Promoviendo el diálogo abierto, la escucha activa y la resolución pacífica de conflictos, educando para aceptar que las otras personas pueden tener percepciones, posturas, gustos e ideas diferentes sobre diversos temas. Esto debe ser acompañado de un clima de convivencia positiva en el aula, con la debida promoción y explicación de los lineamientos del código de convivencia, según se establece en las directrices vigentes por parte del ministerio de educación de Ecuador.

## REFERENCIAS

Albuquerque, P., & Fragelli, R. (2022). Impactos do bullying na autoestima e autoimagem. *Revista Psicologia e Saúde, 14*(4), 57–69. https://doi.org/10.20435/pssa.v14i4.1844

Barquerizo, F., & López, T. (2021). Acoso escolar y estrategias de prevención en educación básica y nivel medio en pro de la solución de problemas institucionales y del entorno educativo. *Tsafiqui: Revista Científica en Ciencias Sociales, 12*(17). https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v12i17.964

Benavides, M. (2023). *Gestión para la prevención del acoso escolar en la Unidad Educativa María Angélica Idrobo, ciudad de Quito, Ecuador* [Trabajo de maestría, Universidad Yacambú, Venezuela]. https://biblioteca.uny.edu.ve:9443/Bonline/TG/TGM_MGE_1693.pdf?v=mpa312

Betancourt, Y., & Ochoa, J. (2023). Impacto de la participación directiva en la integración escuela-familia-comunidad. *Criterio. Revista Multidisciplinaria, 4*(7), 1–17. https://doi.org/10.62319/criterio.v.4i7.28

Cuchipe, A. (2024). Integración escuela comunidad para la promoción de la cultura de paz. *Revista Estudios en Educación, 7*(13), 116–135. http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/399

Carhuas, G., Cáceres, V., & Salvatierra, A. (2023). Causas, efectos y prevención del bullying escolar en niños y adolescentes. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7*(29), 1319–1334. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.594

Echeverría, M., Cárdenas, L., & Mazatlán, S. (2022). Liderazgo directivo para favorecer el rol del docente en las prácticas inclusivas. *Revista de Educación Inclusiva, 15*(1), 1–21. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/691

Farías, J. (2024). Involucramiento de la comunidad educativa y la sociedad en los procesos de educación inclusiva en el Ecuador. *Reincisol, 3*(5), 134–152. https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(5)134-152

Fernández, E. (2020). Consideraciones teóricas acerca de la participación en el proceso de dirección de las instituciones educativas. https://www.redalyc.org/journal/3606/360671237023/html/

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2024). *Estrategia nacional para prevenir la violencia escolar*. https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/unicef-presenta-la-estrategia-nacional-para-prevenir-la-violencia-contra-la

García, W. (2023). Integración escuela-comunidad desde el consejo educativo en la gestión escolar indígena. *Prohominum, 5*(1), 177–188. https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0178

Gobierno de México. (2023). *Un nuevo vínculo entre la escuela y comunidad*. https://www.mejoredu.gob.mx/entre-docentes/el-cambio-para-la-mejora-educativa/un-nuevo-vinculo-entre-la-escuela-y-la-comunidad

Jaramillo, D. (2024). *El bullying e impacto en el aprendizaje de los estudiantes de 9no de EGBS de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo, periodo actual* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Loja]. https://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/30924

Méndez, D. (2024). Integración de las comunidades de aprendizaje y el Derecho Social. Retos y desafios. Aula Virtual, 5(11), 309-318. https://doi.org/10.5281/zenodo.10465901

Meza, C., Calvo, M., & González, V. (2024). *El papel de los agentes transformadores en la escuela del siglo XXI. Una mirada desde diferentes contextos*. https://produccioncientifica.usal.es/documentos/679a819d2523672cc6140eca

Meza, H., Obaco, E., & Sabando, Á. (2021). El acoso escolar y rendimiento académico: Una relación negativa para el aprendizaje y la convivencia escolar. *Revista Cognosis, 6*(3), 107–122. https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i3.4316

Ministerio de Educación de Ecuador. (2019). *Guía informativa de estrategias para la prevención y el abordaje del acoso escolar*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/06/Guia-de-estretagias-para-la-prevencion-y-abordaje-del-acoso-escolar-mayo-2019.pdf

Ministerio de Educación de Ecuador. (2022). *Basta del bullying*. https://educacion.gob.ec/acuerdo-ministerial-establece-protocolos-y-rutas-de-actuacion-para-riesgos-psicosociales/

Ministerio de Educación de Ecuador. (2023). *Protocolos y rutas de actuación frente a riesgos psicosociales en el Sistema Nacional de Educación*. https://educacion.gob.ec/acuerdo-ministerial-establece-protocolos-y-rutas-de-actuacion-para-riesgos-psicosociales/

Mora, F. (2022). *Diagnóstico de la institución educativa y la comunidad*. Universidad Estatal de Milagro. https://sga.unemi.edu.ec/media/archivocompendio/2022/11/23/archivocompendio_2022112374236.pdf

Mora, K., León, B., Ramírez, G., Alvárez, K., & Chiluisa, Y. (2024). Violencia escolar y su influencia en el comportamiento. Una revisión de estudios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(3), 5297–5314. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11737

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos* (Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2016). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248526

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2023). *Día internacional contra la violencia y el acoso en la escuela, incluido el ciberacoso*. https://www.unesco.org/es/days/against-school-violence-and-bullying

Palella, S., & Martins, F. (2017). *Metodología de la investigación cuantitativa*. FEDUPEL.

Peña, D. (2023). La tríada escuela, familia y comunidad en la calidad de la educación primaria. *Revista Científica Digital Epísteme, 4*(1), 1–20. http://revistas.unellez.edu.ve/index.php/retm/article/view/1925/1714

Ramírez-Apolo, L., Mayorga-Román, M., & Tibán-Huilca, S. (2024). Acoso escolar en la unidad educativa “Las Américas”, situación actual y estrategias de prevención. *Revista Científica*

*Retos de la Ciencia, 8*(18). https://doi.org/10.53877/rc.8.18.20240701.5
Universidad Europea. (2023). *¿Cómo prevenir el acoso escolar?* https://ecuador.universidadeuropea.com/blog/como-prevenir-acoso-escolar/
Villegas, C., & Alonzo, N. (2021). *Paradigmas y métodos*. https://uba.edu.ve/wp-content/uploads/2022/03/6.-LIBRO-PARADIGMAS-Y-M%C3%89TODOS-SERIE-NODO-13-09-2021.pdf

**Declaraciones de los autores:**

**Contribución de los autores:** (Taxonomía CRediT): **Emilson Feliberto Tapuy Cerda:** Conceptualización, metodología, análisis formal, investigación, redacción – borrador original, redacción – revisión y edición. **Erika Rosa Talapucha Tapuy:** Investigación, curación de datos, validación, redacción – revisión y edición. **Zulmaira María Licuy Loor:** Investigación, visualización, redacción – revisión y edición.

**Financiamiento.** Esta investigación no recibió financiamiento externo.

**Conflicto de intereses.** Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

**Disponibilidad de datos.** Los datos de este estudio están disponibles a solicitud razonable a la persona autora de correspondencia (tapuyemilson18@gmail.com).

Revista Estudios en Educación
Vol. 8, Nº15, diciembre de 2025.
ISSN en línea 2452-4980 88-110
http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion

# FUNCIÓN MEDIADORA DEL DOCENTE DE CIENCIAS SOCIALES, FRENTE A LOS NUEVOS PARADIGMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Feliciana del Socorro Dávila Matute
Martha Miurel Suárez Soza
Cliffor Jerry Herrera Castrillo

Recibido:16-07-2025
Aceptado:13-10-2025
Publicado: 30-12-2025

Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

REEED
REVISTA ESTUDIOS EN EDUCACIÓN
Publicación Editada por el Centro de Estudios en Educación - Universidad Miguel de Cervantes

Vol. 8, Nº15, diciembre de 2025.
ISSN en línea 2452-4980
p.p. 88-110

## Autor

**Feliciana del Socorro Dávila Matute**
Nicaragüense. Licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Ciencias Sociales, Máster en Docencia Universitaria, Doctoranda en Educación y Eco-transformación. Coordinadora de la Carrera de Ciencias Sociales de la UNAN-Managua. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua)
Correo:
feliciana.davila@unan.edu.ni

Orcid:
https://orcid.org/0009-0007-5535-9220

**Martha Miurel Suárez Soza**
Nicaragüense. Licenciada en Trabajo Social, Máster y Doctora en Educación e Intervención Social. Coordinadora de la carrera de Trabajo Social en UNAN-Managua. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua)
Correo:
msuarezs@unan.edu.ni

Orcid:
https://orcid.org/0000-0002-1851-3774

**Cliffor Jerry Herrera Castrillo**
Nicaragüense. Licenciado en Física-Matemática, máster en Docencia Universitaria con énfasis en Investigación y Doctor en Matemática Aplicada. Técnico en el Centro de Atención a la Tecnología y la Innovación (CATI) de la UNAN-Managua Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua)
Correo:
cliffor.herrera@unan.edu.ni

Orcid:
https://orcid.org/0000-0002-7663-2499

# FUNCIÓN MEDIADORA DEL DOCENTE DE CIENCIAS SOCIALES, FRENTE A LOS NUEVOS PARADIGMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

The mediating role of social studies teachers in the face of new paradigms in higher education

## Resumen

El estudio analiza la función mediadora del docente universitario en Ciencias de la Educación con mención en Ciencias Sociales de la UNAN-Managua/CUR-Estelí frente a los nuevos paradigmas educativos. Con enfoque cualitativo y diseño descriptivo, se aplicaron entrevistas y observaciones a 100 participantes. Los hallazgos evidencian debilidades en la planificación mediadora y en el uso de recursos tecnológicos, así como la necesidad de estrategias inclusivas. La mediación docente favorece la autonomía, la comunicación y el aprendizaje colaborativo. Se concluye que es esencial fortalecer la formación docente en mediación pedagógica para impulsar competencias, innovación y transformación educativa.

Palabras clave: Paradigmas, mediación pedagógica, educación, aprendizajes.

**Cómo citar este artículo:**

Dávila Matute, F., Suárez Soza, M., & Herrera Castrillo, C. (2025). Función mediadora del docente de Ciencias Sociales, frente a los nuevos paradigmas de educación superior. *Revista Estudios en Educación, 8*(15), 88-110.

## Abstract

The study analyzes the mediating role of university professors in Education Sciences with a specialization in Social Sciences at UNAN-Managua/CUR-Estelí in the face of new educational paradigms. Using a qualitative approach and descriptive design, interviews and observations were conducted with 100 participants. The findings reveal weaknesses in mediating planning and the use of technological resources, as well as the need for inclusive strategies. Teacher mediation promotes autonomy, communication, and collaborative learning. It is concluded that it is essential to strengthen teacher training in pedagogical mediation to promote skills, innovation, and educational transformation.

Keywords: Paradigms, pedagogical mediation, education, learning

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la educación superior se ha visto interpelada por transformaciones profundas derivadas del avance científico, tecnológico y social. Estos cambios han modificado las formas de aprender, enseñar y convivir, generando una brecha entre las prácticas docentes tradicionales y las demandas de los nuevos contextos universitarios. En Nicaragua, y particularmente en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua) en su Centro Universitario Regional en Estelí (CUR-Estelí), esta situación se expresa en la necesidad de fortalecer la mediación pedagógica del profesorado como estrategia clave para garantizar aprendizajes significativos, inclusivos y contextualizados. La problemática central radica en que muchos docentes aún reproducen modelos instruccionales centrados en la transmisión, mientras el entorno actual exige una función mediadora activa, crítica y reflexiva, capaz de responder a los desafíos del siglo XXI.
El debate sobre los paradigmas emergentes en la educación universitaria cobra relevancia en este escenario. Estos paradigmas constructivista, sociocrítico, humanista y tecnopedagógico proponen nuevas formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje desde la interacción, la autonomía, la participación y la integración de la tecnología digital. Bedoya y Muñoz (2019) destacan que las transformaciones en la sociedad del conocimiento obligan a repensar el quehacer docente y su rol mediador frente a los entornos tecnológicos, multiculturales y globalizados. En efecto, la universidad contemporánea no solo debe formar profesionales competentes, sino ciudadanos críticos capaces de comprender la complejidad social y actuar con compromiso ético (Barreda et al., 2024; Morin, 2021).

En este contexto, la función mediadora del docente adquiere una dimensión esencial. Desde la perspectiva de Vygotsky (2019), el aprendizaje se construye socialmente a través de la interacción y el lenguaje; por tanto, el docente deja de ser un transmisor de contenidos para convertirse en un facilitador de procesos de desarrollo cognitivo y socioafectivo. Benavides (2024) complementa esta idea al afirmar que la mediación pedagógica permite conectar teoría y práctica en ambientes de aprendizaje activos y participativos. No obstante, la aplicación de estos principios en la educación universitaria nicaragüense aún enfrenta retos estructurales, como la escasa actualización docente, el limitado aprovechamiento de las TIC y la persistencia de enfoques reproductivos en la enseñanza (Aburto Jarquín, 2021; Alvarado Melitón & Berra Mondragón, 2021).

La irrupción de la pandemia por COVID-19 aceleró cambios estructurales en la educación superior, evidenciando la necesidad de fortalecer las competencias digitales, comunicativas y socioemocionales del docente mediador. Diversos estudios en la región latinoamericana señalan que la mediación pedagógica requiere integrar la gestión emocional, la alfabetización digital crítica y la adaptabilidad como elementos imprescindibles para atender escenarios híbridos y multimodales (Quic, 2025; Herrera Castrillo, 2021).

Este enfoque reafirma que la mediación docente no solo implica facilitar aprendizajes, sino también acompañar procesos de resiliencia académica y socioafectiva en contextos de incertidumbre y transformación educativa.

Desde una postura crítica y reflexiva, este artículo parte del reconocimiento de que el rol mediador del docente universitario es determinante para transformar la cultura educativa y responder a los nuevos paradigmas que redefinen la educación superior. La mediación no se reduce a acompañar procesos, sino que implica reconstruir el vínculo pedagógico entre conocimiento, sujeto y contexto, orientando el aprendizaje hacia la autonomía, la creatividad y la colaboración (Dávila et al., 2023; Galvis et al., 2017).

En consecuencia, es necesario repensar la práctica docente como un proceso ético, científico y socialmente comprometido con la formación integral del estudiantado. Por tanto, el presente artículo tiene como objetivo analizar la función mediadora del docente universitario en Ciencias de la Educación con mención en Ciencias Sociales de la UNAN-Managua/CUR-Estelí frente a los nuevos paradigmas educativos. El estudio se inscribe en la línea de investigación Educación, Sociedad y Cultura, y busca aportar elementos teóricos y prácticos que orienten la formación docente hacia modelos educativos más críticos, inclusivos y sostenibles.

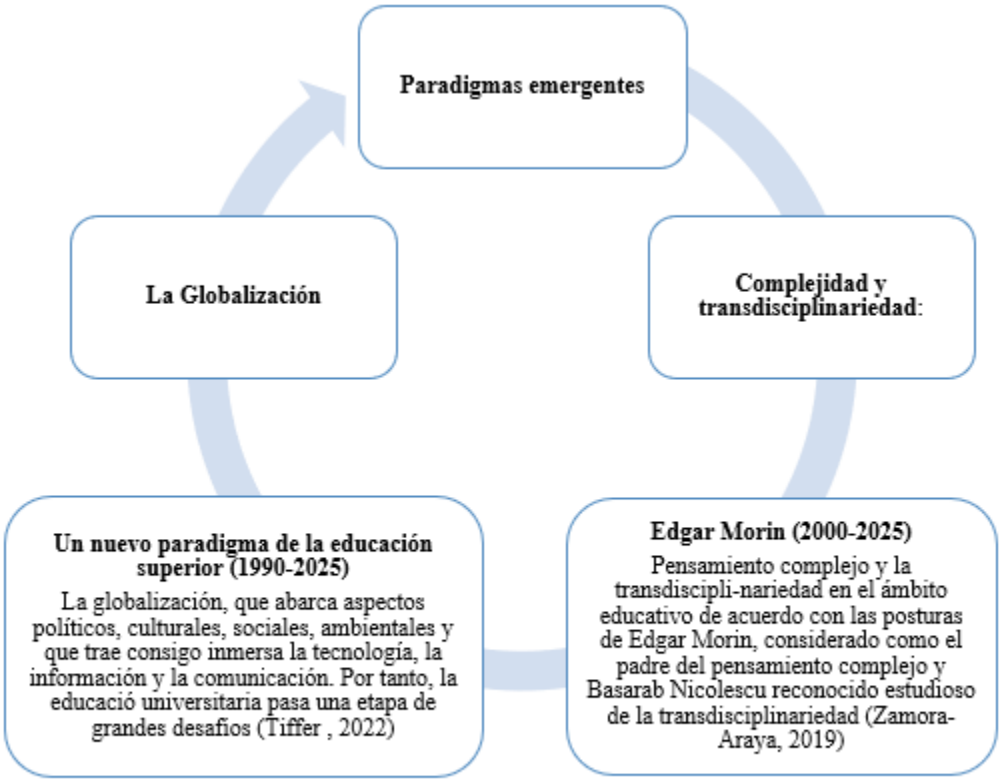
## Fundamentación teórica: Paradigmas educativos y función mediadora

De acuerdo con Kuhn (2009), un paradigma puede entenderse como el conjunto de valores, principios, teorías y formas de abordar los problemas que son compartidos por una comunidad científica. Dichos marcos de pensamiento se mantienen vigentes mientras no surja otro con la suficiente solidez teórica y empírica que logre sustituirlos y ofrecer nuevas explicaciones de la realidad.

En esta misma línea, Morin (2021), en su obra “Los siete saberes necesarios para la educación” del futuro, plantea que la educación debe incorporar el estudio de las dimensiones cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, considerando sus procesos, limitaciones y los riesgos de error o ilusión que le son inherentes. Desde la perspectiva de Morin, la complejidad del conocimiento constituye un desafío permanente, ya que exige ir más allá de la fragmentación de los saberes para articular múltiples formas de comprensión de lo educativo y de lo humano, asumiendo la diversidad de opciones que la realidad contemporánea presenta para afrontar los problemas de la enseñanza y el aprendizaje. A continuación, en la figura 1, se muestra una síntesis de los paradigmas emergentes.

**Figura 1**

*Síntesis de los paradigmas emergentes*




*Nota.* extraída de Tiffer (2022) y Zamora-Araya (2019)

Según Morin (2021), la educación del futuro debe orientarse hacia la comprensión de la condición humana desde una perspectiva universal, reconociendo la interdependencia entre los pueblos y la diversidad cultural que caracteriza a la humanidad. En este marco, la educación universitaria debe propiciar una formación integral que desarrolle el pensamiento complejo, la sensibilidad ética y la conciencia planetaria. Estos principios se vinculan con los paradigmas emergentes que demandan un docente mediador capaz de articular saberes científicos, culturales y emocionales. Entre ellos, la inteligencia emocional, planteada por Goleman y retomada por Barrios-Tao y Peña Rodríguez (2019), constituye una competencia esencial para la autorregulación, la empatía y la convivencia, aspectos que fortalecen los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos universitarios.

En este mismo sentido, la interculturalidad se presenta como un paradigma que promueve el respeto, el diálogo y la convivencia entre culturas diversas. Desde la perspectiva de Incer (2011), las prácticas culturales, las tradiciones artísticas y el patrimonio histórico conforman la identidad

social de los pueblos, mientras que Walsh (2005) amplía el concepto al considerarlo un proceso dinámico de comunicación, aprendizaje y cooperación entre distintos grupos. Así, la educación superior debe reconocer la pluralidad cultural como una oportunidad para la innovación pedagógica y la cohesión social. Este enfoque refuerza la función mediadora del docente, quien no solo transmite conocimiento, sino que facilita la comprensión y el respeto entre saberes distintos, promoviendo ambientes de aprendizaje inclusivos y democráticos.

La articulación de estos paradigmas con la práctica docente requiere transitar de enfoques tradicionales centrados en la transmisión hacia modelos que privilegien la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la construcción colectiva del conocimiento. En la educación superior nicaragüense, esto implica diseñar experiencias de aprendizaje donde el estudiante asuma un rol protagónico, apoyado en metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el estudio de casos, la coevaluación y el uso ético de tecnologías digitales. La función mediadora del docente se convierte así en un puente que vincula los paradigmas emergentes con experiencias educativas transformadoras.

Las demandas contemporáneas de la educación superior también integran otros ejes paradigmáticos que orientan la acción docente. La educación inclusiva busca atender la diversidad mediante el trabajo colaborativo y la eliminación de barreras en el aprendizaje (Culque et al., 2023; Arcos et al., 2023). A ello se suman la acción frente al cambio climático (Organización Meteorológica Mundial (OMM), 2024), la igualdad de género impulsada por la (Organización Mundial de la Salud (OMS), 2018) y los organismos internacionales (Organización de las Naciones Unidas (ONU), 1966), y el uso pedagógico de la inteligencia artificial, entendida por Viña Brito (2017) como un campo interdisciplinario orientado al aprendizaje autónomo. Finalmente, la educación desde la complejidad (Maldonado, 2014; Cañedo & Figueroa, 2013) invita a comprender la realidad desde múltiples perspectivas, integrando razón, emoción y ética como pilares del pensamiento crítico y de una docencia universitaria transformadora.

## Revisión de la literatura

Para el desarrollo de la revisión de la literatura, se efectuó una búsqueda bibliográfica sistemática y selectiva con el propósito de identificar los principales aportes teóricos y empíricos sobre la función mediadora del docente y los nuevos paradigmas de la educación superior. El objetivo de esta búsqueda fue fundamentar conceptualmente la investigación, delimitando las variables centrales función mediadora, paradigmas emergentes y aprendizaje significativo, y establecer los referentes teóricos que orientan el análisis de los resultados. La búsqueda se realizó en bases de datos académicas especializadas, entre ellas EBSCO, Scopus, SciELO, Redalyc, Google Académico y Dialnet, priorizando publicaciones de los últimos diez años (2015–2024), además de obras teóricas clásicas relevantes como Kuhn (2009) y Morin (2021). Se emplearon palabras clave combinadas mediante operadores booleanos: “mediación pedagógica” AND “paradigmas educativos”, “docencia universitaria” AND “aprendizaje significativo”, “innovación educativa” AND “educación superior”, en español e inglés.

El proceso metodológico contempló tres fases: (1) exploración inicial para identificar términos recurrentes y áreas temáticas afines; (2) selección de estudios pertinentes, considerando la coherencia con los objetivos de la investigación y la calidad de las fuentes (revistas indexadas, tesis y libros académicos); y (3) análisis crítico y categorización temática, que permitió agrupar los hallazgos en ejes de análisis: mediación docente, innovación pedagógica y paradigmas emergentes.

Diversos estudios evidencian la relevancia del papel docente y de los nuevos paradigmas educativos en la educación superior contemporánea. Dávila et al. (2023) promovieron una educación universitaria comprometida con la equidad, la participación y el empoderamiento de los estudiantes, destacando el legado de Paulo Freire en la formación de profesionales críticos y comprometidos con la transformación social. En la misma línea, Pacheco y Álvarez (2023) evaluaron los efectos de una estrategia de mediación pedagógica para desarrollar la metacognición, demostrando diferencias significativas entre grupos experimentales y de control, lo que evidencia la efectividad de la mediación como recurso clave en la resolución de problemas académicos. Asimismo, Agudelo y Salinas (2022) abordaron la educación flexible en la era digital, destacando la utilidad de entornos virtuales, herramientas tecnológicas y metodologías innovadoras para mejorar la satisfacción y los aprendizajes de los estudiantes.

En el contexto europeo, Granero-Gallegos et al. (2021) analizaron la mediación del clima motivacional entre el estilo docente y la competencia académica en educación superior, encontrando que el clima motivacional actúa como un elemento mediador esencial en la satisfacción del alumnado. Por su parte, Arancibia et al. (2020) identificaron la relación entre las creencias docentes, el uso de Moodle y las diferencias significativas entre perfiles de enseñanza, demostrando que la apropiación tecnológica se vincula estrechamente con las concepciones pedagógicas. En esta misma línea, Bedoya y Muñoz (2019) exploraron alternativas emergentes de mediación pedagógica en la sociedad del conocimiento, concluyendo que los nuevos paradigmas globales demandan un quehacer docente renovado e innovador.

A nivel latinoamericano, Brunner y Ganga (2016) analizaron las transformaciones de la educación terciaria y sus desafíos para la gobernanza universitaria, resaltando la centralidad de este nivel educativo en las estrategias nacionales de desarrollo. En el plano regional y nacional, Giusto-Largaespada (2024) examinó la gestión del conocimiento estudiantil desde paradigmas tradicionales, conductistas, constructivistas, sociocríticos y humanistas, concluyendo que la educación superior debe adecuar sus prácticas pedagógicas a la sociedad del conocimiento. De igual modo, Benavides (2024) identificó que los ambientes de aprendizaje mediadores en la carrera de Educación Infantil del CUR-Estelí contribuyen significativamente a la calidad educativa, mientras que Martínez (2017) evidenció la incidencia directa de la formación psicopedagógica del docente en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estos estudios muestran cómo las investigaciones recientes, tanto internacionales como nacionales, coinciden en que los cambios sociales, tecnológicos y pedagógicos exigen replantear el rol docente desde una mediación crítica, reflexiva y contextualizada. La pandemia del COVID-19,

además, aceleró la necesidad de innovación educativa, evidenciando la urgencia de adaptar los modelos formativos a entornos flexibles y digitalizados. Esta tendencia responde al planteamiento de Kuhn (2009), quien define el paradigma como un conjunto de valores, teorías y modos de resolver problemas compartidos por una comunidad científica, los cuales evolucionan conforme surgen nuevas formas de comprensión de la realidad educativa.

En esta perspectiva, Morin (2021) sostiene que la educación del futuro debe incorporar el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, enfrentando las limitaciones del pensamiento fragmentado y promoviendo una comprensión compleja del aprendizaje. Su enfoque refuerza la necesidad de una docencia mediadora capaz de integrar la razón, la emoción y la ética en los procesos formativos. La propuesta de Morin se articula con las ideas freirianas y socioconstructivistas que subyacen en los estudios revisados, situando la mediación pedagógica como una herramienta esencial para la transformación de la enseñanza universitaria.
Por todo lo anterior, este estudio se orienta a analizar el papel del docente universitario como mediador pedagógico en la formación de estudiantes de Ciencias Sociales en la UNAN-Managua/ CUR-Estelí. Los objetivos específicos buscan identificar las prácticas mediadoras presentes, valorar su impacto en los procesos de aprendizaje y proponer estrategias de fortalecimiento que integren los aportes de los paradigmas emergentes, la mediación educativa y las perspectivas de aprendizaje colaborativo y significativo.

## METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, dentro del enfoque cualitativo el cual se orienta a la comprensión profunda de los fenómenos en su contexto natural. Este enfoque no busca generalizaciones científicas ni la ampliación del conocimiento teórico, sino la interpretación significativa de la realidad social y educativa. Según Schuster et al. (2013), el propósito de este paradigma es “descubrir y descifrar los fenómenos que suceden en circunstancias naturales”, reconociendo la subjetividad de los actores y la riqueza de sus experiencias.

Desde esta perspectiva, se adoptó un enfoque cualitativo que permitió analizar, identificar y describir los procesos vinculados con el papel mediador del docente de educación superior frente a los desafíos de los nuevos paradigmas educativos. Este enfoque, como señala Calle Mollo (2023), posibilita comprender las dinámicas sociales y pedagógicas desde la interacción y la reflexión, más que desde la medición numérica o el control experimental.

El tipo de investigación fue descriptivo y exploratorio, pues se recopiló información a partir de documentos, experiencias y observaciones del campo educativo, con el propósito de caracterizar el objeto de estudio y sistematizar los hallazgos. Tamayo (2004) sostiene que la investigación descriptiva “ordena, agrupa y sistematiza el trabajo realizado” para ofrecer una visión estructurada de la realidad estudiada. Asimismo, se consideró exploratoria, ya que los resultados se sustentan en experiencias concretas del ámbito universitario que buscan comprender los procesos de aprendizaje ante los nuevos retos de la educación superior.

En cuanto a su modalidad, la investigación se enmarca dentro de los estudios educativos con orientación científico-social, sin manipulación de variables. Por tanto, se clasifica como un estudio no experimental, al observar los fenómenos tal y como ocurren en su entorno natural. En relación con el tiempo de ocurrencia, el estudio es prospectivo, ya que la información se registró de manera continua conforme se desarrollaban los hechos (Patrouilleau & Albarracín, 2022). Más allá de la temporalidad, lo relevante radica en el saber epistémico, es decir, la capacidad del investigador para situarse en el contexto, comprender la naturaleza del problema y potenciar una mirada crítica del pensamiento social.

De acuerdo con Cvetkovic-Vega et al. (2021), los estudios transversales se caracterizan por analizar variables simultáneamente en un momento específico del tiempo, lo que permite describir relaciones y tendencias presentes sin necesidad de observar la evolución temporal. En este sentido, el presente estudio se desarrolló en un periodo delimitado, recolectando la información de manera paralela entre los grupos participantes, a fin de registrar las características particulares que definen el fenómeno de estudio. En cuanto a la población, se entiende como el conjunto de personas, objetos o fenómenos de los que se desea obtener información. López (2013) la define como “el universo o población que puede estar constituido por personas, animales, registros médicos, nacimientos, muestras de laboratorio o accidentes viales, entre otros” (p. 69). En este caso, la población estuvo conformada por 192 participantes del turno de profesionalización sabatino, integrados por 72 docentes del Departamento de Ciencias de la Educación y Humanidades y 120 estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación con mención en Ciencias Sociales del Centro Universitario Regional Estelí.

La muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la accesibilidad y la relevancia de los participantes respecto al fenómeno estudiado. Hernández et al. (2014) explican que “la muestra no probabilística o dirigida selecciona casos o unidades por uno o varios propósitos, sin pretender que sean estadísticamente representativos de la población” (p. 171). En consecuencia, se trabajó con 87 estudiantes y 13 docentes de la misma carrera, para un total de 100 informantes clave.

Los criterios de selección se establecieron para garantizar la pertinencia de la información. En el caso de los docentes, se consideró: poseer la especialidad requerida, ser docentes activos del CUR-Estelí, tener al menos cinco años de experiencia, haber participado en procesos de formación continua, innovación educativa o investigación académica, y mostrar disposición para responder los instrumentos. En cuanto a los estudiantes, se incluyó a quienes estaban matriculados y activos en la carrera, mayores de 18 años, con un mínimo del 90 % de asistencia y la voluntad de participar en la recolección de datos.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

Previo al trabajo de campo, se gestionaron los permisos correspondientes con las autoridades de la Universidad Nacional Multidisciplinaria Ricardo Morales Avilés (UNMRMA) y la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN-Managua/CUR-Estelí, para aplicar los instrumentos

de investigación en el Recinto Universitario Leonel Rugama. Dichos instrumentos fueron revisados y validados antes de su implementación, asegurando la pertinencia ética y académica del proceso. Los resultados obtenidos serán devueltos a los docentes y estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación con mención en Ciencias Sociales, como parte de la retroalimentación institucional y del compromiso formativo con la mejora continua de la práctica docente.

El objetivo principal de esta fase fue analizar la función mediadora del docente en los procesos de aprendizaje, tomando como referencia las percepciones de docentes y estudiantes sobre las estrategias que favorecen la enseñanza en la educación superior. Para alcanzar este propósito, se aplicaron dos instrumentos: una guía de entrevista semiestructurada y una guía de observación, diseñadas para dar respuesta al objetivo específico 1 del estudio. La entrevista se aplicó a 87 estudiantes y 13 docentes del turno de profesionalización sabatino de la carrera de Ciencias Sociales, mediante un formulario digital elaborado en Google Forms. Posteriormente, se realizó un proceso de depuración de los datos, eliminando registros incompletos, y se organizaron las respuestas en categorías y subcategorías temáticas relacionadas con los objetivos de investigación.

El análisis de la información se realizó mediante un proceso de categorización abierta, axial y selectiva, siguiendo los principios del análisis cualitativo interpretativo. Posteriormente, se agruparon las unidades de significado en categorías relacionadas con la mediación pedagógica, los paradigmas emergentes y los procesos de aprendizaje. Este procedimiento permitió realizar comparaciones constantes entre los discursos de docentes y estudiantes, garantizando una interpretación profunda y coherente de los hallazgos.

Durante el análisis, se empleó la triangulación metodológica, contrastando los hallazgos empíricos con los fundamentos teóricos y los antecedentes revisados. Los resultados revelan que, para los docentes, ser un mediador del aprendizaje implica facilitar espacios donde los estudiantes construyen el conocimiento de forma activa, reflexiva y colaborativa. Consideran que la mediación se concreta a través de estrategias que promueven el aprender a aprender, integrando componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Asimismo, destacan la importancia del trabajo colaborativo, la visión investigativa, el autodidactismo, la empatía, la resiliencia y el aprendizaje permanente como valores esenciales en la formación profesional.

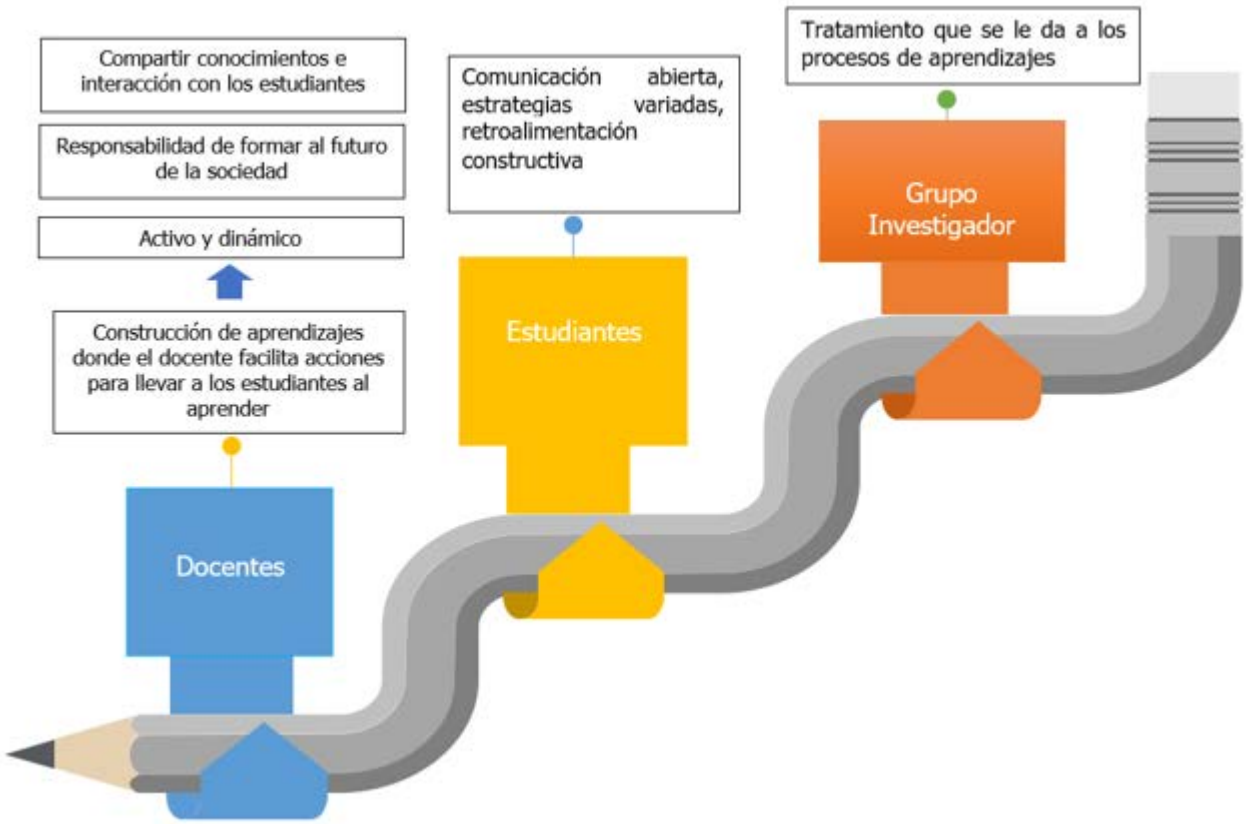
Desde la perspectiva de los estudiantes, la mediación pedagógica se percibe como un proceso de acompañamiento cercano, caracterizado por la comunicación abierta, la orientación constante y el uso de estrategias didácticas contextualizadas a las necesidades del grupo. Identifican en sus docentes una actitud positiva hacia el aprendizaje, interés por la mejora continua y dominio de los componentes curriculares. En general, expresan satisfacción por el apoyo recibido y reconocen que las estrategias mediadoras favorecen la comprensión, la motivación y la participación activa en clase.

Estos hallazgos se relacionan con el planteamiento de Vygotsky et al. (2019), quien sostiene que la cultura se incorpora a la naturaleza humana mediante la interacción social y el lenguaje, constituyéndose la mediación pedagógica en el puente entre la enseñanza y el desarrollo cognitivo. Desde

esta visión, el docente actúa como mediador entre el conocimiento y el sujeto que aprende, generando condiciones para que los estudiantes construyan significados, reflexionen críticamente y transformen su entorno. Los resultados del estudio confirman que la mediación docente en la educación superior constituye un elemento esencial para fortalecer la calidad educativa y responder a los nuevos paradigmas formativos.

**Figura 2**

*Mediación en los procesos de aprendizajes*



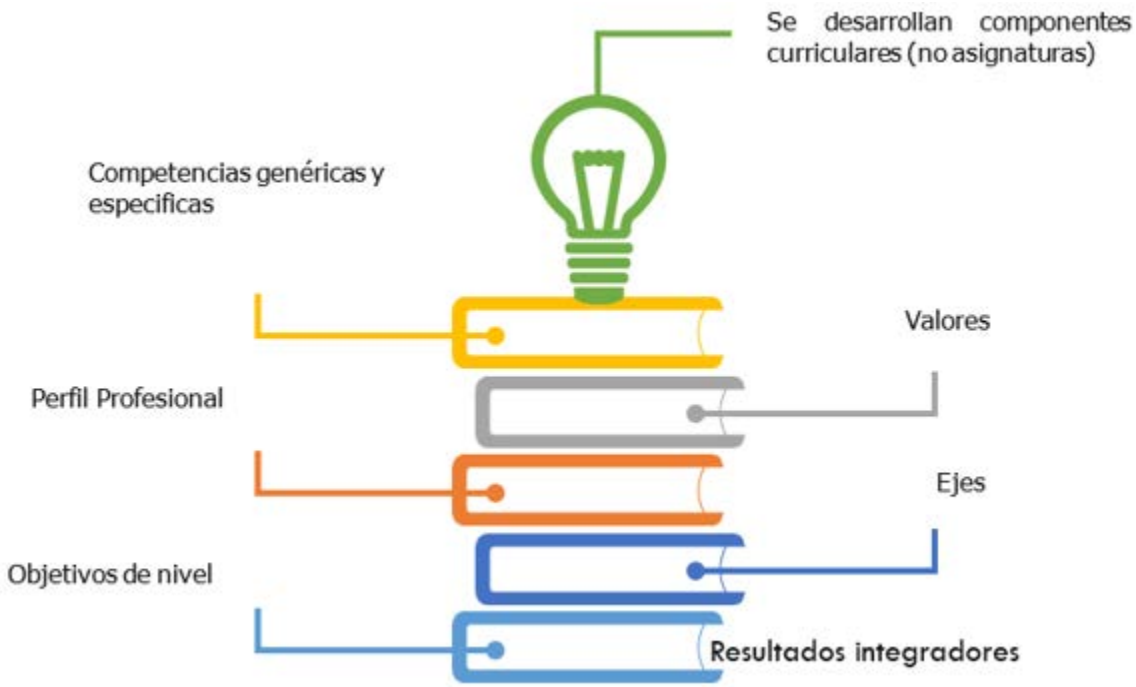

La figura 2 sintetiza el quehacer docente desde una perspectiva integral, donde la mediación se concibe como un proceso dinámico que articula la planificación, la interacción y la evaluación. En esta representación, se evidencia cómo el docente se apropia de los recursos disponibles, revaloriza sus estrategias y promueve una interrelación activa con los estudiantes, favoreciendo el aprendizaje significativo. La figura refleja la constante retroalimentación entre los procesos pedagógicos, donde el mediador ajusta sus acciones según las necesidades del grupo y las características del contexto.

En relación con la planificación mediadora orientada a la evaluación de los aprendizajes, los resultados de las entrevistas muestran que la mayoría de los docentes consideran la actitud como un elemento fundamental para mediar pedagógicamente, junto con los valores, emociones y capacida-

des personales. Por su parte, los estudiantes coinciden en esta apreciación, pero enfatizan además en la importancia de las habilidades y destrezas que desarrollan durante el proceso formativo. Estos hallazgos evidencian que la planificación mediadora no se limita al diseño técnico de actividades, sino que incorpora una visión humanista del acto educativo, donde el clima emocional, la empatía y la participación son determinantes para generar aprendizajes duraderos. En consecuencia, la mediación pedagógica se inicia desde la planificación, visualizando escenarios de acción que integran lo cognitivo, lo actitudinal y lo social, con un enfoque orientado a la evaluación formativa y la retroalimentación continua.

Estos resultados se corresponden con la teoría sociocultural de Albert Bandura, quien sostiene que el desarrollo humano se explica a partir de la interacción entre los factores personales, conductuales y sociales. Bandura propone un paradigma que mantiene preferencia por la investigación focalizada en el desarrollo humano, entendible únicamente a través de la acción del aprendizaje dentro de contextos sociales y mediante modelos situados en experiencias reales y simbólicas (Castellanos et al., 2021, p. 54). Asimismo, se vinculan con el estudio de Granero-Gallegos et al. (2021), realizado en España, donde se analizó la mediación del clima motivacional entre el estilo interpersonal docente y la competencia académica en estudiantes universitarios. Dicho estudio evidenció que el estilo docente influye significativamente en la satisfacción y motivación del alumnado, lo que reafirma que la función mediadora no solo tiene un componente didáctico, sino también relacional y emocional, esencial para fortalecer la calidad educativa en la educación superior.

**Figura 3**
*Implementación de currículo por competencias*



Seguidamente, al abordar la intervención docente orientada al desarrollo de los aprendizajes, los participantes destacan la importancia de la flexibilidad curricular y del enfoque por competencias, aspectos representados en la Figura 3, que ilustra la relación entre los componentes curriculares, los valores, los ejes formativos y los resultados integradores. En las entrevistas, los docentes manifiestan que adaptan la planificación didáctica y el plan diario de clases a las realidades de los estudiantes, promoviendo el trabajo en equipo, la colaboración y la participación activa. Mencionan además la realización de actividades complementarias como ferias pedagógicas, simulaciones, demostraciones, murales, juegos lúdicos, presentaciones, obras de teatro y actos conmemorativos que favorecen la interacción y la aplicación práctica de los conocimientos en ambientes diversos y participativos.

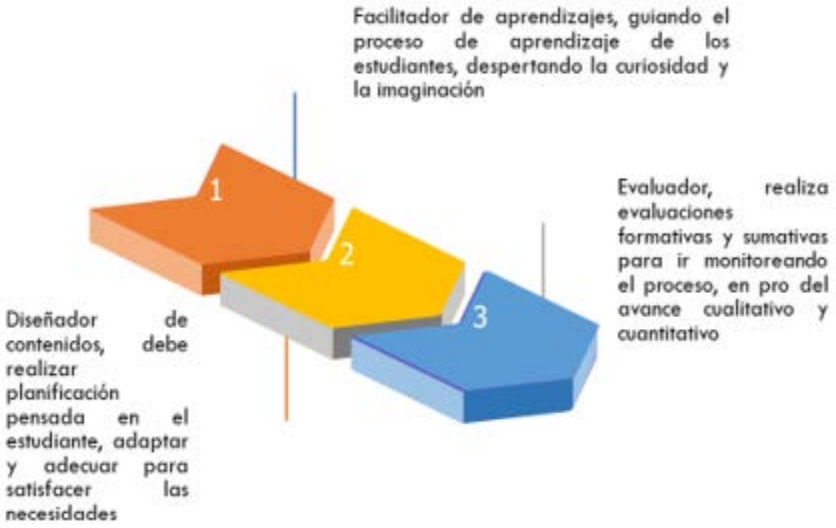
Por su parte, los estudiantes expresan que las estrategias utilizadas por sus docentes fortalecen la convivencia, la inclusión y el respeto mutuo. Coinciden en que las dinámicas desarrolladas durante las clases son motivadoras, pues fomentan la escucha, la comunicación y el reconocimiento de las ideas de los demás.

Consideran que cada encuentro representa una oportunidad para construir y reforzar saberes previos, lo que estimula la participación y el aprendizaje colaborativo. Asimismo, valoran que los recursos pedagógicos empleados por los docentes contribuyen a crear espacios de confianza y responsabilidad compartida, donde se refuerzan las actitudes positivas hacia el estudio y el trabajo en grupo.

La información obtenida mediante la guía de observación, aplicada en tres visitas de campo, confirma las percepciones expresadas en las entrevistas. En todos los grupos observados, los ambientes áulicos resultaron propicios para el desarrollo de los componentes curriculares bajo el modelo por competencias. Los docentes demostraron dominio en la retroalimentación continua y en la gestión de la evaluación formativa, asegurando que los aprendizajes fueran efectivos. Además, se constató una actitud proactiva tanto de docentes como de estudiantes, quienes participaron activamente en las actividades planificadas y utilizaron los recursos y materiales de apoyo disponibles. De este modo, se evidenció la coherencia entre la planificación, la mediación pedagógica y la evaluación, elementos fundamentales para consolidar una educación universitaria centrada en el aprendizaje significativo y contextualizado.

Los hallazgos también evidencian la persistencia de brechas digitales entre estudiantes y docentes, especialmente en zonas rurales y periurbanas. Estas limitaciones tecnológicas condicionan la implementación de estrategias mediadoras innovadoras, lo cual exige fortalecer tanto la infraestructura institucional como la alfabetización digital del profesorado. Este reto subraya que la mediación pedagógica, para ser efectiva, debe considerar la accesibilidad, la conectividad y la pertinencia cultural de los recursos tecnológicos disponibles.

**Figura 4**
*Rol del docente mediador*

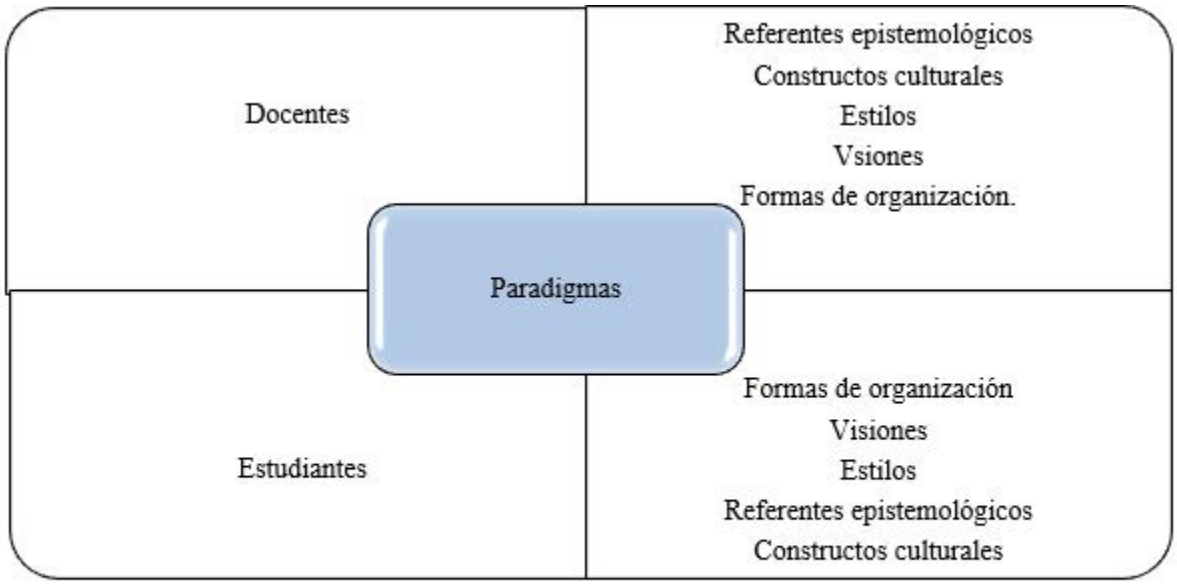



En pro de fortalecer el protagonismo estudiantil y promover una educación universitaria centrada en el aprendizaje activo, los docentes desarrollan diversas actividades académicas y extracurriculares que estimulan la participación y la creatividad. Estas acciones se reflejan en la Figura 4, donde se ilustra el rol del docente mediador como diseñador de contenidos, facilitador de aprendizajes y evaluador del proceso educativo. Los docentes entrevistados explican que su práctica integra la planificación centrada en el estudiante, la adaptación de estrategias a las necesidades del grupo y la creación de ambientes de aprendizaje que fomentan la curiosidad y la imaginación. Asimismo, asumen el papel de guías y evaluadores, aplicando evaluaciones formativas y sumativas que permiten monitorear el avance tanto cualitativo como cuantitativo del estudiantado.

En este contexto, los participantes mencionan que se promueve la autonomía y el liderazgo estudiantil mediante la asignación de roles como instructores, maestros de ceremonia, mentores, organizadores de actividades culturales y académicas, así como participantes en obras de teatro, concursos, ferias y presentaciones dentro del recinto universitario. Estas experiencias, según lo expresado por los estudiantes, fortalecen su sentido de pertenencia, mejoran sus competencias comunicativas y contribuyen a su formación integral. Además, reconocen que sus docentes muestran una actitud constante de acompañamiento, ofreciendo orientación personalizada, motivación y asesoría oportuna para favorecer el aprendizaje significativo y el desarrollo de capacidades profesionales.

En cuanto a la percepción sobre los paradigmas emergentes, las respuestas obtenidas en la entrevista semiestructurada revelan diferencias entre docentes y estudiantes. La mayoría de los docentes asocian el concepto de paradigma educativo con los referentes epistemológicos que orientan la práctica pedagógica y la reflexión crítica sobre la enseñanza. En cambio, los estudiantes vinculan el término principalmente con las formas de organización y las dinámicas de aula, sin establecer una relación directa con la dimensión teórica o filosófica. Esta divergencia evidencia la necesidad de continuar fortaleciendo la comprensión de los fundamentos epistemológicos de la educación universitaria, de manera que tanto docentes como estudiantes reconozcan los paradigmas como marcos de pensamiento que sustentan las transformaciones pedagógicas contemporáneas.

**Figura 5**
*Significado de los paradigmas emergentes*




Nota: Información extraída de entrevista semiestructurada aplicada a docentes y estudiantes a través de Google formulario.

## Paradigmas emergentes en la práctica educativa

Los resultados obtenidos a partir de la entrevista semiestructurada revelan que tanto docentes como estudiantes coinciden en la interpretación del significado de los paradigmas en educación, aunque difieren en el orden de importancia asignado a cada uno. Esta convergencia de percepciones demuestra una comprensión compartida del paradigma como marco de referencia que orienta las prácticas educativas y la reflexión pedagógica. Tal apreciación coincide con lo planteado por Kuhn (2009), quien define el paradigma como un conjunto de valores, convicciones y modos de plantear

y resolver problemas compartidos por una comunidad científica. Según el autor, dichos sistemas de ideas se mantienen vigentes hasta que emergen nuevos modelos capaces de reemplazarlos y ofrecer explicaciones más integradoras de la realidad.

En este sentido, los resultados teóricos guardan relación con el estudio de Bedoya y Muñoz (2019), quienes analizaron alternativas emergentes de mediación pedagógica en la sociedad del conocimiento, destacando el papel de la tecnología educativa en la educación superior. A partir de un enfoque cualitativo, estos autores concluyen que los paradigmas emergentes demandan una transformación del quehacer docente, orientándolo hacia la innovación, la reflexión crítica y la incorporación de nuevas herramientas tecnológicas. De igual forma, los hallazgos del presente estudio concuerdan con el pensamiento de Morin (2005, citado por Zamora-Araya, 2019), quien advierte sobre la necesidad de superar el pensamiento fragmentado y reduccionista mediante una visión compleja, global y holística, donde las partes se articulen con el todo y el todo con las partes para afrontar los desafíos de la educación contemporánea.

Desde el plano empírico, los participantes, tanto docentes como estudiantes, identificaron como paradigmas emergentes prioritarios las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la educación inclusiva, la transformación curricular, la inteligencia artificial (IA), la interculturalidad, la igualdad de género, la descolonización y la investigación en la complejidad. Estas respuestas reflejan una comprensión actualizada de las demandas educativas del siglo XXI y confirman que ambos actores reconocen la urgencia de adaptar la enseñanza a contextos cambiantes, diversos y mediados tecnológicamente. Asimismo, los resultados sugieren que docentes y estudiantes perciben los paradigmas emergentes no solo como tendencias teóricas, sino como procesos vivenciales que influyen directamente en su práctica pedagógica cotidiana.

## Función mediadora y aprendizajes significativos

Los resultados obtenidos mediante la guía de observación aplicada evidencian que los docentes y estudiantes cuentan con acceso a materiales físicos y digitales que fortalecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, algunos participantes manifestaron limitaciones de conectividad en sus comunidades, lo que dificulta la virtualización de ciertas actividades. A pesar de ello, se constató una adecuada gestión del ambiente áulico, posturas corporales apropiadas y una participación activa que refleja una relación colaborativa y flexible entre docentes y discentes. Los educadores promueven el trabajo cooperativo y los aprendizajes por tareas, mientras los estudiantes desarrollan competencias de autonomía, reflexión y comunicación efectiva.

Estos hallazgos empíricos encuentran respaldo en los planteamientos de Maslow y Durkheim. Desde la perspectiva de Maslow (Riveros, 2014), la motivación humana constituye el motor que impulsa al individuo hacia el desarrollo de su potencial, superando las limitaciones de los enfoques conductistas tradicionales. Por su parte, Durkheim (Espinoza, 2008) explica que las transformaciones educativas responden a los cambios sociales y económicos de la sociedad, y que las estructuras escolares reflejan las necesidades colectivas de su entorno. En coherencia con estas teorías, los re-

sultados del estudio muestran que la mediación docente implica tanto el acompañamiento académico como la creación de ambientes inclusivos, empáticos y cooperativos, donde la enseñanza se orienta hacia la autorrealización y la cohesión social. Durante las observaciones de campo se constató una interacción positiva entre docentes y estudiantes, caracterizada por el respeto, la igualdad de género, la participación activa y el trabajo en equipo. Estas prácticas fortalecen la autonomía de los aprendizajes y promueven una cultura de convivencia basada en la empatía, la cooperación y la reflexión crítica. En suma, los resultados empíricos y teóricos convergen en destacar que la función mediadora del docente universitario es un factor determinante para articular los paradigmas emergentes con los aprendizajes significativos, respondiendo así a las exigencias de una educación universitaria más humana, contextualizada y transformadora.

A continuación se muestra, las fases de la metodología propuesta tras realizar el estudio.

**Tabla 1.**

*Fases de la metodología participativa propuesta*

| *Fase* | Objetivo | Contenido | Metodologías Participativas |
|---|---|---|---|
| ***Inicial de planificación*** | Preparar tres talleres que estén vinculados al quehacer docente desde los espacios áulicos | Fortalecimiento de las capacidades | Trabajo colaborativo<br>Trabajo cooperativo<br>Aprendizajes por tarea |
| ***Fase preparación y ejecución*** | Promover el diálogo y la comprensión mutua, el respeto a la diversidad y el reconocimiento de la acción áulica | Relaciones interpersonales | Trabajos en equipo, investigación, aprendizajes basados en proyecto |
| ***Fase de análisis*** | Ubicar espacialmente el campo de acción,para poder incidir | Estrategias para el presente y futuro | Dinámicas de grupo, foros de discusión, intercambios, ferias |
| *Fase* | Objetivo | Contenido | Metodologías Participativas |
| ***Fase final de acción*** | Resultados de la intervención<br>Desarrollar el pensamiento critico | Perspectivas de participación, trabajo en equipo | Talleres de intervención, lluvia de ideas |
| ***Evaluación*** | Reflexionar sobre la valorización de los procesos mediados | Retroalimentación | Encuestas |

## CONCLUSIONES

La educación constituye la base del desarrollo integral de toda sociedad y es el eje que articula el progreso científico, tecnológico, cultural y humano. En este contexto, el presente estudio tuvo como propósito analizar la función mediadora que desempeña el docente de la carrera de Ciencias Sociales en la educación superior, frente a los desafíos que imponen los paradigmas emergentes de la educación contemporánea.

Los resultados reflejan que la función mediadora del docente universitario se encuentra estrechamente vinculada con los cambios generados por la globalización, la transformación digital, la diversidad sociocultural y la evolución de las teorías pedagógicas. Esta función requiere un docente reflexivo, crítico y actualizado, capaz de acompañar a los estudiantes en la construcción de aprendizajes significativos y en el desarrollo de competencias profesionales, personales y sociales que respondan a las demandas del siglo XXI.

1.La mediación docente en la educación superior constituye un proceso dinámico y transformador. Los docentes de Ciencias Sociales se adaptan constantemente a las transformaciones científicas, tecnológicas y culturales, promoviendo la participación, la autonomía y la formación integral de los estudiantes. De esta forma, la mediación se convierte en una herramienta para potenciar la creatividad, la metacognición y el pensamiento crítico, asegurando una formación universitaria de calidad.
2.El rol mediador del docente se sustenta en la capacidad de guiar el aprendizaje desde la comprensión de los procesos humanos y sociales. A través de estrategias centradas en el estudiante, el docente favorece el desarrollo de hábitos de estudio, la perseverancia, la autoestima académica y el aprender a aprender. Este acompañamiento refuerza la motivación y consolida los aprendizajes significativos en contextos presenciales y virtuales.
3.La incorporación de estrategias metodológicas mediadoras y recursos tecnológicos en la práctica docente se evidencia como una necesidad ineludible. El uso de herramientas digitales amplía las oportunidades de aprendizaje, facilita la interacción, la cooperación y la creación de ambientes virtuales inclusivos, superando las limitaciones espaciales y geográficas. Esto contribuye a fortalecer las competencias profesionales y a preparar a los estudiantes para enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento.
4.Los paradigmas emergentes de la educación superior se relacionan directamente con los procesos de innovación y cambio social. Entre los más relevantes destacan las TIC, la educación inclusiva, la igualdad de género, la interculturalidad, la inteligencia artificial y la investigación en la complejidad. Si bien los docentes y estudiantes reconocen su relevancia, aún se identifican desafíos en su implementación efectiva, lo que demanda procesos de actualización permanente y un compromiso compartido entre todos los actores educativos.

En conjunto, se concluye que la función mediadora del docente de Ciencias Sociales constituye un eje esencial para articular la teoría con la práctica, vincular el aprendizaje con la realidad y consoli-

dar una educación universitaria centrada en la persona, la comunidad y el bien común.

## Limitaciones e implicaciones pedagógicas

Entre las principales limitaciones del estudio se destaca el contexto geográfico y tecnológico del centro universitario, situado en una zona con limitaciones de conectividad, lo cual restringió el acceso continuo a plataformas digitales y recursos en línea. Asimismo, el tiempo destinado al proceso investigativo limitó la posibilidad de profundizar en la aplicación de estrategias mediadoras y en la observación prolongada de sus efectos.

A pesar de ello, los resultados poseen importantes implicaciones pedagógicas. La investigación evidencia que el uso de estrategias de mediación, apoyadas en recursos tecnológicos y enfoques colaborativos, mejora la motivación, la participación y la comprensión significativa de los aprendizajes. En este sentido, se recomienda fortalecer la formación docente continua en mediación pedagógica y uso educativo de las TIC, promoviendo así una educación universitaria más inclusiva, participativa y contextualizada en los nuevos paradigmas educativos.

## REFERENCIAS

Aburto Jarquín, P. (2021). *El modelo curricular por competencias aflora logros en el trabajo integral en los profesores y muy especialmente en los estudiantes. Una muestra como evidencia. UNAN-Managua.* https://www.unan.edu.ni/wp-content/uploads/El-modelo-curricular-por-competencias-aflora-logros.pdf

Agudelo, O., & Salinas, J. (2022). Educación Flexible en la Era del Conocimiento Abierto. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa* EDUTE(79), 1-8. https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2519

Alvarado Melitón, D., & Berra Mondragón, S. E. (2021). Importancia de las competencias del docente sobre tecnología educacional aplicadas durante y postpandemia. *Revista Scientific*, 6(22), 359-376. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.22.19.359-376

Arancibia, M. L., Cabero, J., & Marin, V. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. *Formación universitaria,* 13(3). https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000300089

Arcos, N., Garrido-Arroyo, M. d., & Balladares, J. A. (2023). La Inclusión Educativa en Ecuador: una mirada desde las Políticas Educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 6607-6623. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6656

Barreda, N. A., Peralta, Y. I., Farrach, G. A., & Herrera, C. J. (2024). Gestión de la calidad mediante la interrelación de los macroprocesos establecidos para la UNAN-Managua. *Revista Multi-Ensayos,* 10(20), 3-25. https://doi.org/10.5377/multiensayos.v10i20.18676

Barrios-Tao, H., & Peña Rodríguez, L. (2019). Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional. *Educación y Educadores*, 22(3), 487-509. https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.8

Bedoya, V., & Muñoz, J. (2019). *Alternativas emergentes de mediación pedagógica en la sociedad del conocimiento para la educación superior: tecnología educativa, entornos virtuales*

*de aprendizaje y posibles paradigmas globales de innovación aplicables al contexto colombia no*. [Monografía como opción de grado]. Universidad Nacional Abierta a Distancia (UNAD). https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/30719/vdbedoyag.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Benavides, J. (2024). Ambientes de aprendizaje y mediación pedagógica en educación superior. Experiencia de la carrera de Educación Infantil de la UNAN-Managua, CUR-Estelí. Nicaragua. *Revista Científica Estelí.*, 13(2), 151–167. https://doi.org/10.5377/esteli.v13i2.19813

Brunner, J., & Ganga, F. (2016). Dinámicas de transformación en la educación superior latinoameri cana: Desafíos para la gobernanza. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 32(80), 12-35. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920758

Calle Mollo, S. E. (2023). Diseños de investigación cualitativa y cuantitativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1865-1879. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7016

Cañedo, T., & Figueroa, A. (2013). La práctica docente en educación superior : una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*(41), 2-18. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2013000200004&script=sci_abstract&tlng=en

Castellanos , R., Avilés , F., Cazaña , A., & Gabarrús, A. (2021). Psicologia y crecimiento positivo, el afrontamiento maduro de la dif cultad la respuesta al COVID 19. *Revista de Psicología*, 2(1), 241-254. https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2100/1791

Culque, C., Gonzabay, N., & Rentería, A. (2023). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista Electrónica In teruniversitaria de Formación del Profesorad,* 21(2), 81-95. https://doi.org/10.6018/reifop.606231

Cvetkovic-Vega, A., Maguiña, J., Soto, A., Lama-Valdivia, J., & Correa , L. (2021). Estudios transversales. *Rev. Fac. Medicina. Tararear,* 21(1), 164-170. https://doi.org/10.25176/RFMH.v21i1.3069

Dávila, F., Herrera, C., Suárez, M., & Triminio, C. (2023). Transformando la educación universitaria del siglo XXI: re exiones inspiradas en Paulo Freire. *Revista EducaT: Educación virtual*, Innovación y Tecnologías, 4(2), 27-37. https://doi.org/10.22490/27452115.7309

Espinoza, Ó. (2008). El enfoque del paradigma funcionalista en torno a la naturaleza, alcances, metas y proyecciones del proceso de reforma educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(47), 1-10. https://doi.org/10.35362/rie4722383

Galvis, G., Rodríguez, M., Ibarra, M., & Ospina, J. (2017). Prácticas y tendencias pedagógicas emergentes en la educación mediada. *Revista Criterios*, 24(1), 187 - 198. Retrieved from https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8736254.pdf

Giusto-Largaespada, M. (2024). Gestión del conocimiento estudiantil en los paradigmas psico pedagógicos contemporáneos. *Revista del Caribe Nicaragüense*, 40(80), 53-68. https://doi.org/10.5377/ wani.v40i80.17800

Granero-Gallegos, A., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., & Carrasco-Poyatos, M. (2021). Estilo docente y competencia en educación superior: mediación del clima motivacional. *Educación XX1*, 24(2), 43-64. https://doi.org/10.5944/educXX1.28172

Herrera Castrillo, C. J. (2021). Aprendizaje en las asignaturas “Electricidad” y “Termodinámica y Física Estadística” en tiempos de pandemia. *Revista Multi-Ensayos*, 7(13), 14–25.

https://doi.org/10.5377/multiensayos.v7i13.10748
Incer, J. (2011). *Estudios Sociales. Managua, Nicaragua:* HISPAMER.
Kuhn, T. (2009). El paradigma científico y su fundamento en la obra de Thomas Kuhn. *Tiempo y Espacio*, 19(52), 285-296. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-94962009000200006
López, L. (2013). Población, muestra y muestreo. *Punto Cero*, 9(8), 69-74. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012
Maldonado, C. E. (2014). ¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad?. *Intersticios Sociales*, 4(7), 1-23. https://doi.org/10.55555/IS.7.51
Martínez, C. (2017). *Análisis de la formación psicopedagógica del docente universitario, en el Departamento de Construcción, de la Facultad de Ciencias e Ingeniería, en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, (UNAN-Managua), durante el II semestre del año 2016.* [Trabajo de posgrado obtener el título de Máster]. UNAN-Managua, Managua. https://repositorio.unan.edu.ni/4629/1/97071.pdf
Morin, E. (2021). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* (UNESCO, Ed.) Francia: Santillana.
Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1966). *La igualdad de géneros .* Obtenido de https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/Igualdad%20de%20Genero.pdf
Organización Meteorológica Mundial [OMM]. (2024). *Estado del clima en América Latina y el Caribe.*https://library.wmo.int/viewer/68895/download?file=1351_State_of_the_Climate_in_LAC_2023_es.pdf&type=pdf&navigator=1
Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2018). *Género y salud.* https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender
Pacheco, J., & Álvarez, A. (2023). *Evaluación de una Estrategia Basada en la Mediación Pedagógica para el Desarrollo de Habilidades Metacomponenciales. MLSPR*,, 7(1), 53-69. https://doi.org/10.33000/mlspr.v7i1.1985
Patrouilleau, M., & Albarracín, J. (2022). *Prospectiva y estudios del futuro Epistemologías y experiencias en América Latina* (Primera ed.). cides-umsa. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5423/pm.5423.pdf
Quic Cholotío, P. J. (2025). Desafío de la mediación pedagógica en entornos virtuales. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 8(1), 129–143. https://doi.org/10.46954/revistages.v8i1.154
Riveros, E. (2014). *La psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia.* Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, 12(2), 135-186. http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v12n2/v12n2a1.pdf
Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., & Maiza, M. (2013). La Metodología Cualitativa, Herramienta para Investigar los Fenómenos que Ocurren en el Aula. La Investigación Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología,* 4(2), 109. https://exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%207.pdf
Tamayo, M. T. (2004). *El proceso de la investigación científica. LIMUSA*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/227860/El_proceso__de_la_investigaci_n_cient_fica_Mario_Tamayo.pdf

Viña Brito, S. (2017). La inteligencia artificial en la educación superior. Oportunidades y Amenazas. *INNOVA*, 2(8), 412-422. https://doi.org/10.33890/innova.v2.n8.1.2017.399

Vygotsky, L., Cole, M., Jolm-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (2019). E*l desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: crítica. https://w.pauldowling.me/rtf/2021.1/readings/LSVygotsky_1978_MindinSocietyDevelopmentofHigherPsycholo.pdf

Walsh, C. (2005). *"La interculturalidad en la Educación"*. Lima P, Perú: UNICEF.

Zamora-Araya, J. (2019). La transdisciplinariedad: de los postulados de Nicolescu al pensamiento complejo de Morin y su repercusión en el ámbito educativo. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(2), 65-82. https://doi.org/10.15359/rep.14-2.4

## Declaraciones de los autores:

**Contribución de los autores:** (Taxonomía CRediT): **Feliciana del Socorro Dávila Matute:** Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, visualización, redacción – borrador original, redacción – revisión y edición. **Martha Miurel Suárez Soza:** Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, validación, redacción – borrador original, redacción – revisión y edición. **Cliffor Jerry Herrera Castrillo:** Conceptualización, análisis formal, metodología, administración del proyecto, supervisión, validación, redacción – revisión y edición. Todos los autores participaron en la revisión de la versión final del manuscrito y aprobaron su contenido para publicación.

**Financiamiento.** La investigación no recibió financiamiento externo y fue desarrollada con recursos propios de los autores.

**Conflicto de intereses.** Los autores declaran no tener conflictos de intereses financieros, profesionales, personales o institucionales que hayan podido influir en el desarrollo de la investigación, sus resultados o las interpretaciones presentadas.

**Disponibilidad de datos.** Las entrevistas y los registros de observación no son públicos, para proteger a los participantes; pueden solicitarse a la persona autora de correspondencia (feliciana.davila@unan.edu.ni).

REeED
REVISTA ESTUDIOS EN EDUCACIÓN
Publicación Editada por el Centro de Estudios en Educación - Universidad Miguel de Cervantes

Revista Estudios en Educación
Vol. 8, Nº15, diciembre de 2025.
ISSN en línea 2452-4980 111- 123
http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion

# EXPERIENCIAS FORMATIVAS DE TUTORÍAS ENTRE ESTUDIANTES EGRESADOS PARES. UNA REFLEXIÓN NARRATIVA

Rodrigo Antonio Sanhueza Mendoza
Ingrid Loreto Cortés Rojas

Recibido: 12-09-2025
Aceptado:06-11-2025
Publicado:30-12-2025

Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

REEED
REVISTA ESTUDIOS EN EDUCACIÓN
Publicación Editada por el Centro de Estudios en Educación - Universidad Miguel de Cervantes

Vol. 8, Nº15, diciembre de 2025.
ISSN en línea 2452-4980
p.p. 111-123

## Autor

**Rodrigo Antonio Sanhueza Mendoza**

Chileno. Doctor en Educación, Magíster en Educación, mención Currículum Educacional Especialista en Metodología de la Investigación e Inclusión. Investigador Universidad Andrés Bello

Correo electrónico:
rodrigosanhuezamendoza@gmail.com

ORCID:
https://orcid.org/0000-0001-5219-9566

**Ingrid Loreto Cortés Rojas**

Chilena. Profesora Educación física, deportes y recreación. Magister en educación superior. Docente Universidad Central

Correo electrónico:
ingrid.cortes@alumnos.ucentral.cl

ORCID:
https://orcid.org/0009-0003-6314-4343

# EXPERIENCIAS FORMATIVAS DE TUTORÍAS ENTRE ESTUDIANTES EGRESADOS PARES. UNA REFLEXIÓN NARRATIVA

Training experiences of peer tutoring between graduated students. A reflective narrative

## Resumen

Esta investigación explora con un matiz interpretativo y narrativo, las experiencias formativas de tutorías entre pares vividas por egresados de la carrera de Personal Trainer de la Universidad Central de Chile, siendo el escenario de estudio en el marco de un proyecto de innovación educativa desarrollado en 2022. Desde un enfoque cualitativo y diseño fenomenológico, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a cinco egresados, con el fin de indagar en los aprendizajes adquiridos y su impacto en el desempeño laboral. Los hallazgos evidencian que las tutorías contribuyeron al fortalecimiento de competencias técnicas y socioemocionales, tales como la confianza, la autonomía, el trabajo en equipo y la comunicación efectiva. Asimismo, se identificaron limitaciones vinculadas a la necesidad de mayor personalización en la implementación de estas instancias. Se concluye que las tutorías entre pares constituyen una estrategia pedagógica valiosa para articular la formación académica con las demandas del mercado laboral, y se sugiere su proyección a otros contextos de la educación técnico-profesional.

Palabras clave: tutorías, tutorías entre pares, educación superior, competencias laborales, inserción laboral, trayectorias profesionales.

**Cómo citar este artículo:**

Sanhueza Mendoza, R., & Cortés Rojas, I. (2025). Experiencias formativas de tutorías entre estudiantes egresados pares. Una reflexión narrativa. *Revista Estudios en Educación, 8*(15), 111-123.

## Abstract

This research explores, with an interpretive and narrative nuance, the formative experiences of peer tutoring experienced by graduates of the Personal Trainer program at the Central University of Chile, within the framework of an educational innovation project developed in 2022. Using a qualitative approach and phenomenological design, semi-structured interviews were conducted with five graduates to investigate the acquired learning and its impact on their professional performance. The findings reveal that the peer tutoring contributed to the strengthening of both technical and socio-emotional skills, such as confidence, autonomy, teamwork, and effective communication. Additionally, limitations related to the need for greater personalization in the implementation of these initiatives were identified. It is concluded that peer tutoring constitutes a valuable pedagogical strategy to connect academic training with labor market demands, and its potential application to other contexts within technical and vocational education is suggested.

Key words: tutoring, peer tutoring, higher education, job skills, job placement, career paths.

## INTRODUCCIÓN

En Chile, la educación técnico profesional forma parte de los pilares del desarrollo social y económico generando capacidades que mejoran la productividad y competitividad. Es entendida como una forma de aprender basada en la práctica desarrollándose desde lo particular hacia lo general mediante la teoría (MINEDUC, 2018). Las matrículas de la educación técnico profesional en Chile han aumentado en los últimos diez años (MINEDUC, 2018; Zúñiga et al., 2023); sin embargo, este aumento representa solo un 40%, lo que es bajo para el desarrollo productivo del país (Zúñiga et al., 2023).

En tanto, la formación profesional debe aumentar la competitividad del país entregando al recurso humano calidad requerida por las empresas y sectores productivos; además, en ningún caso debe entenderse como una formación terminal si no que se debe asignar una dotación de competencias relevantes para el trabajo y el apoyo de la trayectoria formativa durante la vida (MINEDUC, 2009).

El contexto de esta investigación se enmarca en la creciente importancia de la educación técnico-profesional en Chile, un país donde las instituciones de formación técnica desempeñan un papel clave en el desarrollo económico y social. A pesar del aumento en las matrículas en los últimos años, aún persiste un reto importante en términos de cobertura y calidad, lo que limita la contribución de estos programas al fortalecimiento del capital humano y la competitividad del país (MINEDUC, 2018; Zúñiga et al., 2023). En este escenario, surge la necesidad de innovar y mejorar las estrategias pedagógicas que faciliten la inserción laboral y el desarrollo de competencias relevantes en los estudiantes.

El nudo crítico desde una perspectiva cualitativa radica en comprender cómo las experiencias de tutorización entre pares, específicamente en el contexto de egresados de carreras técnico-profesionales como la de Personal Trainer, pueden potenciar los procesos de aprendizaje y desarrollo profesional. La cuestión central que moviliza este estudio es cómo estas experiencias de tutoría contribuyen a fortalecer competencias técnicas y socioemocionales, y cuáles son las limitaciones y desafíos de su implementación.

Así mismo, la senda teleológica o propósito del trabajo es explorar con un matiz interpretativo y narrativo, las experiencias formativas de tutorías entre pares vividas por egresados de la carrera de Personal Trainer de la Universidad Central de Chile, identificando los aprendizajes adquiridos y su pertinencia en la inserción laboral. La pregunta de investigación que orienta este estudio es: ¿De qué manera las experiencias de tutorías entre pares vividas por egresados de la carrera de Personal Trainer de la Universidad Central de Chile contribuyen a su desarrollo de competencias y a su inserción laboral?

La relevancia temática de este trabajo radica en que las tutorías entre pares representan una estrategia pedagógica innovadora y potencialmente efectiva para fortalecer las trayectorias profesionales en contextos de formación técnico-profesional. Entender estas experiencias desde un enfoque cualitativo permite captar la riqueza y complejidad de los procesos formativos, aportando a la discusión sobre cómo mejorar la preparación de los futuros profesionales para los desafíos del mercado laboral.

En consecuencia, la presente investigación se articula en torno a tres ejes temáticos que buscan comprender en profundidad el fenómeno de las tutorías entre pares en la formación técnico-profesional. Inicialmente, se abordará el aprendizaje colaborativo y el desarrollo socioemocional que fomentan estas prácticas, explorando cómo las tutorías fortalecen competencias clave y construyen un ambiente de apoyo. Luego, se analizará la relación entre la educación técnico-profesional y las demandas del mercado laboral, examinando la brecha existente entre la formación académica y las necesidades de las empresas. Finalmente, se profundizará en el rol de las tutorías en la formación integral y la inserción laboral de los estudiantes (c), identificando su impacto en el desarrollo de habilidades y la preparación para el mundo del trabajo. A través de estos ejes, se busca ofrecer una visión completa y nuanced del valor pedagógico de las tutorías entre pares y su contribución al éxito profesional de los egresados.

## REVISIÓN DE LITERATURA

En el marco de esta investigación, la revisión de literatura se concibe no solo como un recuento de estudios previos, sino como un componente metodológico esencial para la construcción del conocimiento. Siguiendo a Creswell y Plano (2018), la revisión de literatura “establece el problema de investigación, justifica la necesidad de estudiar el problema, identifica las variables importantes a estudiar y proporciona una dirección para el estudio” (p. 91). En este sentido, la revisión se ha estructurado en tres ejes temáticos interrelacionados que permiten contextualizar, problematizar y justificar el estudio de las experiencias formativas de tutorías entre estudiantes egresados pares en la carrera de Personal Trainer de la Universidad Central de Chile.

### El aprendizaje colaborativo y el desarrollo socioemocional en tutorías entre pares

Este eje se centra en cómo las tutorías entre pares, especialmente en el contexto de la educación técnico-profesional, facilitan el desarrollo de competencias socioemocionales y promueven un aprendizaje más significativo. Vidal et al. (2021) destacan que el aprendizaje colaborativo a través de tutores pares “fortalece el enfrentamiento socioemocional de disciplinas, brindando al estudiante diversas posibilidades de desarrollar y fortalecer competencias tanto específicas como genéricas, y mejorar su autopercepción y aprendizaje” (p.170). Este enfoque reconoce la importancia de las habilidades blandas, como la colaboración, la comunicación efectiva y el pensamiento crítico, como elementos clave para el éxito profesional.

Sin embargo, Barrientos y Navío (2015) ofrecen una perspectiva complementaria, argumentando que la labor docente en la educación técnico-profesional implica “enseñar en escenarios de vulnerabilidad social, surgimiento de nuevas configuraciones familiares e identidades juveniles “ (p. 47). Esto sugiere que las tutorías entre pares no solo deben enfocarse en el desarrollo de habilidades, sino también en la creación de un entorno de apoyo que aborde las necesidades específicas de los estudiantes.

El estado actual de la literatura destaca la importancia del aprendizaje colaborativo y el desarrollo socioemocional en la educación técnico-profesional. Sin embargo, se necesita investigar más a fondo cómo las tutorías entre pares pueden adaptarse a las necesidades específicas de los estudiantes y cómo se pueden abordar las limitaciones relacionadas con la falta de personalización.

## La educación técnico-profesional y la brecha entre formación y mercado laboral

Este eje examina la relación entre la educación técnico-profesional y las demandas del mercado laboral, destacando la necesidad de alinear la formación académica con las competencias requeridas por las empresas. Para Del Águila et al. (2022) señalan que existe una brecha entre los aprendizajes que se entregan en la educación terciaria y las competencias que requieren las empresas. Vega y García (2023) refuerzan esta idea, argumentando que existe una necesidad de “responder de manera pertinente a las demandas sociales, lo que requiere evaluar y dar seguimiento a todos los procesos que implican el cumplimiento de sus funciones sustantivas de formación, generación y difusión del conocimiento científico y tecnológico “ (p. 6).

González et al. (2022) ofrecen una perspectiva crítica, argumentando que, si bien las universidades intentan alinear sus planes de estudio con las demandas del mercado laboral, a menudo sus enfoques son segmentados y carecen de un análisis profundo y actualizado del comportamiento dinámico del mercado laboral Esto sugiere que las tutorías entre pares pueden desempeñar un papel importante en la reducción de esta brecha, al facilitar la transferencia de conocimientos y habilidades desde el aula al mundo laboral.

El estado actual de la literatura enfatiza la necesidad de una mayor articulación entre la educación técnico-profesional y el mercado laboral. Sin embargo, se necesita investigar más a fondo cómo las tutorías entre pares pueden contribuir a esta articulación y cómo se pueden abordar las limitaciones relacionadas con la falta de una visión integral del mercado laboral.

## El rol de las tutorías en la formación integral y la inserción laboral

Este eje se centra en cómo las tutorías entre pares pueden contribuir a la formación integral de los estudiantes y facilitar su inserción laboral. González & Vilchez. (2021) afirman que los factores que influyen en el desempeño laboral incluyen “un ambiente de trabajo agradable, los

gerentes reciben un salario justo y oportuno, lo que satisface sus necesidades básicas" (p.71). Esto sugiere que las tutorías entre pares pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar los factores claves que influyen en el desempeño profesional son el conocimiento de la disciplina, la organización, la planificación y la capacidad de asumir responsabilidades; estas competencias, al proporcionarles un entorno de apoyo y retroalimentación.

No obstante, Martínez (2022) revela una realidad preocupante, argumentando que solo el 25% de los egresados trabaja en áreas relacionadas con su formación académica Esto plantea serias interrogantes sobre la efectividad de la educación terciaria en mejorar las condiciones económicas y laborales de los titulados. Las tutorías como estrategia pedagógica ayudan a la formación integral de los estudiantes.

El estado actual de la literatura destaca el potencial de las tutorías entre pares para facilitar la formación integral y la inserción laboral de los estudiantes. Sin embargo, se necesita investigar más a fondo cómo se pueden diseñar e implementar programas de tutorías que aborden las necesidades específicas de los estudiantes y cómo se pueden evaluar los resultados de estos programas en términos de inserción laboral y éxito profesional.

## METODOLOGÍA

Adoptando una perspectiva constructivista-interpretativa, que asume la realidad como una construcción subjetiva emergente de la interacción social (Salgado, 2007), esta investigación se sustenta en una metodología cualitativa de corte fenomenológico. El objetivo central reside en desentrañar las experiencias vividas por estudiantes inmersos en un proyecto de tutorías entre pares, focalizado en la carrera de Entrenamiento Personal. Se busca, así, indagar en los aprendizajes significativos adquiridos y su proyección en el desempeño profesional, siguiendo los lineamientos propuestos por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

Las unidades de análisis vivas estuvieron constituidas por estudiantes de Técnico de Nivel Superior en Entrenamiento Personal de la Universidad Central de Chile, sede Santiago, quienes cursaron la asignatura Metodología I durante el año 2022. Tras contactar a la totalidad de la cohorte (10 estudiantes), cinco individuos de género masculino, ya egresados, accedieron voluntariamente a participar, configurando una muestra homogénea y autoseleccionada que manifestaron coincidencias en sus respuestas y en la gran importancia que manifestaron frente a las experiencias formativas, saturando los significados de esta investigación.

Es importante destacar que la experiencia formativa analizada se originó en el marco de un proyecto de innovación educativa implementado en 2022, que vinculó a estudiantes de Entrenamiento Personal y de Enfermería a través de tutorías entre pares, con el propósito de promover el intercambio disciplinar y el fortalecimiento de competencias de egreso. En la presente investigación, se recuperan, desde la fenomenología, los significados atribuidos a dicha experiencia por los participantes.

La técnica de recolección de información empleada fue la entrevista semiestructurada, administrada en formato virtual (Microsoft Teams) durante el primer semestre de 2024. El instrumento guía fue sometido a un proceso de validación por parte de tres jueces expertos, y las entrevistas fueron registradas en audio y video, previo consentimiento informado de los participantes. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante un proceso de codificación abierta y axial, siguiendo los principios de la teoría fundamentada. Para asegurar la credibilidad y confiabilidad de los resultados, se implementó una estrategia de triangulación, contrastando los relatos de los participantes con la literatura especializada que permitieron mantener el foco en la descripción fenomenológica.

Cabe señalar que el estudio se organizó en torno a tres categorías analíticas centrales: a) el escenario laboral actual de los egresados, b) la valoración de la experiencia formativa vivida en 2022, y c) la percepción del impacto de las tutorías en el desarrollo de competencias profesionales.

## HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

El análisis de las entrevistas realizadas a egresados de la carrera de Personal Trainer revela una serie de hallazgos significativos en relación con las experiencias formativas de tutorías entre pares y su impacto en el desarrollo profesional.

En primer lugar, emerge una percepción compartida acerca de la formación técnica como un punto de partida, más que como una etapa conclusiva en la trayectoria profesional. Si bien los egresados reconocen que la carrera le brinda acceso al ámbito laboral, particularmente en gimnasios, también manifiestan la necesidad de continuar formándose a través de cursos adicionales o estudios en otras disciplinas, con el fin de ampliar sus oportunidades de empleabilidad. Este hallazgo se alinea con la concepción de la educación como un proceso continuo, promovida por el MINEDUC (2009). Sin embargo, la tensión entre esta visión y la inestabilidad laboral percibida, así como la desconexión entre la formación académica y las exigencias del mundo del trabajo, tal como señalan González et al. (2022) y Del Águila et al. (2022), subrayan la urgencia de fortalecer la coherencia entre el currículo formativo y las competencias requeridas en el entorno profesional.

En segundo lugar, las tutorías entre pares emergen como una experiencia formativa clave en el proceso educativo técnico-profesional. Los entrevistados destacan que estas instancias no solo fortalecieron sus aprendizajes académicos, sino que también les permitieron desarrollar habilidades personales esenciales. En particular, valoran el componente práctico de las tutorías, en contraposición a la enseñanza tradicional centrada en lo teórico, destacando su aplicabilidad en situaciones reales. Asimismo, la oportunidad de trabajar colaborativamente con compañeros generó un ambiente de confianza, donde la autorregulación, la autoestima y el pensamiento crítico fueron potenciados.

Estas experiencias, vividas como significativas, contribuyeron a una mayor preparación para el entorno laboral, además de reforzar la dimensión emocional y social del aprendizaje. Estos hallazgos concuerdan con lo planteado por Cabral y Ferreira (2020) y Novak y Moreira (2017), quienes enfati-

zan que el aprendizaje se vuelve más profundo cuando se vincula a contextos reales y a una red de apoyo horizontal que promueve la colaboración y el sentido de comunidad.

En tercer lugar, las tutorías entre pares son valoradas por su capacidad de contribuir al desarrollo de competencias tanto técnicas como transversales. Los entrevistados relatan cómo estas instancias no solo les ayudaron a adquirir y consolidar conocimientos específicos de su carrera, sino que también fortalecieron habilidades socioemocionales, como la inteligencia social, el trabajo colaborativo, la autonomía y el pensamiento crítico. Estas competencias, esenciales para el desempeño en el mundo laboral, han sido reconocidas y fomentadas incluso por sus empleadores. Las tutorías permiten a los estudiantes visualizar su rol profesional con mayor claridad, reflexionar sobre sus proyecciones laborales y tomar decisiones informadas. Esta perspectiva se ve respaldada por estudios como los de Vidal et al. (2021), Expósito-López et al. (2023) y Esteban y Caro (2023), quienes destacan que las tutorías no solo mejoran la formación académica, sino que facilitan una transición más reflexiva, crítica y autónoma hacia la vida profesional.

Así, estas experiencias formativas se consolidan como una práctica pedagógica integral que contribuye de manera profunda y duradera al perfil de egreso de los estudiantes. Sin embargo, al analizar los hallazgos a la luz de la pregunta de investigación central ¿De qué manera las experiencias de tutorías entre pares vividas por egresados influyen en su desarrollo de competencias y en su desempeño laboral? - emerge la necesidad de profundizar en ciertos aspectos.

Si bien los egresados valoran la contribución de las tutorías al desarrollo de competencias técnicas y socioemocionales, y reconocen su impacto positivo en la inserción laboral, como señala el sujeto N°5 “es algo que no es común, pero igual es importante en el hecho de que para mí, es una instancia tan importante como una práctica” también señalan la importancia de complementar la formación técnica con habilidades transversales que faciliten la adaptación al entorno laboral. En este sentido, tal como sugieren Esteban y Caro (2023), la orientación formativa debe trascender los aspectos técnicos y considerar elementos actitudinales y transversales que favorezcan una transición más efectiva hacia el ámbito profesional.

Asimismo, la tensión entre la valoración de las tutorías como espacios de aprendizaje colaborativo y el contexto de inestabilidad laboral percibida, pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la articulación entre la formación académica y las demandas del mercado laboral. En este sentido, tal como plantean González et al. (2022) es fundamental que las instituciones de educación superior desarrollen estrategias pedagógicas que potencien el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades transversales orientadas a contextos reales de desempeño.

En este sentido, es importante destacar que, si bien las tutorías son valoradas como instancias de apoyo académico, los entrevistados sugieren que estas deberían profundizarse y enfocarse en el desarrollo de competencias para enfrentar los desafíos del mercado laboral como lo destaca el sujeto N°3 “Me gustaría que se repitiera más porque al final en una universidad puede estar en un tipo de burbuja, entonces, cómo llevarlo más al exterior en instancia así podría ser favorable”. Este

hallazgo pone de manifiesto la necesidad de seguir explorando el potencial de las tutorías como una herramienta para promover la formación integral de los estudiantes y facilitar su inserción laboral en un contexto de cambio y complejidad.

## CONCLUSIONES

La presente investigación, cuyo propósito central radicó en explorar las experiencias formativas de tutorías entre pares vividas por egresados de la carrera de Personal Trainer, arroja luz sobre un fenómeno complejo y multifacético que trasciende la mera adquisición de conocimientos técnicos. En este sentido, los hallazgos permiten responder a la pregunta de investigación que guio este estudio: ¿De qué manera las experiencias de tutorías entre pares vividas por egresados influyen en su desarrollo de competencias y en su desempeño laboral?

El nudo crítico abordado a lo largo de este trabajo se sitúa en la comprensión del potencial transformador de las tutorías entre pares como estrategia pedagógica innovadora en la educación técnico-profesional. Los resultados evidencian que estas experiencias no solo fortalecen las competencias técnicas y socioemocionales de los estudiantes, sino que también contribuyen a construir un puente sólido entre la formación académica y las demandas del mercado laboral.

En cuanto al aporte al nuevo estado del conocimiento, esta investigación, al adoptar una perspectiva fenomenológica, ofrece una mirada profunda sobre las experiencias subjetivas de los egresados, revelando la riqueza y complejidad de los procesos formativos que se desencadenan en el contexto de las tutorías entre pares. En particular, se destaca la importancia del componente práctico de estas experiencias, así como el valor del aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades transversales que facilitan la inserción laboral y el éxito profesional.

Las implicaciones pedagógicas y prácticas para la formación técnico-profesional son diversas y significativas. En primer lugar, se subraya la necesidad de fortalecer la coherencia entre el currículo formativo y las competencias requeridas en el entorno profesional, promoviendo estrategias pedagógicas que trasciendan la mera transmisión de conocimientos técnicos y fomenten el desarrollo de habilidades actitudinales y transversales. En segundo lugar, se enfatiza la importancia de promover espacios de aprendizaje colaborativo que permitan a los estudiantes desarrollar su autonomía, autoestima y pensamiento crítico. En tercer lugar, se destaca la necesidad de seguir explorando el potencial de las tutorías entre pares como una herramienta para promover la formación integral de los estudiantes y facilitar su inserción laboral en un contexto de cambio y complejidad.

Cabe señalar que esta investigación, al poner de manifiesto el valor pedagógico de las tutorías entre pares, invita a repensar las prácticas formativas en la educación técnico-profesional, promoviendo un enfoque más centrado en el estudiante, en el aprendizaje significativo y en la construcción de comunidades de aprendizaje que contribuyan al desarrollo integral y al éxito profesional de los futuros egresados. En un mundo laboral en constante evolución, las tutorías entre pares emergen como una estrategia prometedora para preparar a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI y para construir un futuro más justo y equitativo para todos.

## REFERENCIAS

Barrientos, C., & Navío, A. (2015). Formador de la educación superior técnico profesional: Percepciones sobre su trabajo docente. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 41(1), 45-61. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100003

Cabral, K. & Ferreira, G. (2020). Assessment of a peer tutoring program from the perspective of inclusive education. *Basic education, culture, curriculum*. https://doi.org/10.1590/198053147218

Creswell, J., & Plano, V. (2018). Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). SAGE Publications.

Del Aguila, A., Rivas, L., & Cruz-Tarrillo, J. (2022). Competencias de Empleabilidad para Futuros Administradores Peruanos. Perú: *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*. http:// www.scielo.org.pe/pdf/comunica/v13n3/2226-1478-comunica-13-03-201.pdf

Esteban, F. & Caro, M. (2023). El cultivo del pensamiento crítico a través de la tutoría universitaria: una nueva oportunidad tras la Covid-19. *Revista Española de Pedagogía*, 81, 73-90. https://doi.org/10.22550

Expósito-López, J., Chacón-Cuberos, R., Zahra-Rakdani, F., & Serrano-García, J. (2023). Actitudes y componentes de la tutoría y acción tutorial y su influencia en la mejora del desempeño académico. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 29*(1). https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.27360

González, G., Tovar, M., & Vargas, J. (2022). La encrucijada entre el mercado laboral, las universidades y el egreso estudiantil: Un estudio exploratorio. *Revista Andina de Educación*, Vol 1. 1-8. https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.1.2

González Garcia, W. D. J., & Vilchez Pirela, R. (2021). Factores del desempeño laboral del personal administrativo en universidades nacionales experimentales. *Pensamiento & Gestión*, (51), 54-74. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-62762021000200054&script=sci_arttext

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativa y mixtas*. Primera edición.

Martínez, F. (2022). Itinerarios escolares y trayectorias laborales de los egresados de Ciencia Política y Administración Urbana de la UACM. *NUEVA ÉPOCA*, Vol 52. 203-232. https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.2.500

Ministerio de Educación de Chile. (MINEDUC, 2009). *Bases para una política de formación técnico-profesional en Chile*. Santiago: MINEDUC.

Ministerio de Educación de Chile. (MINEDUC, 2018). *Estrategia Nacional de Formación Técnico profesional.* Santiago: MINEDUC.

Moreira, M., (2017) Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. En Memoria Académica. *Archivos de Ciencias de la Educación.* Vol.11 http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf

Salgado, A., (2007). *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos.* LIBERABIT. P. 71-78.

Vega Cano, R., & García Rangel, F. (2023). ¿ Dónde, cómo y cuánto? Una aproximación al primer

empleo de los egresados de Ingeniería Civil de la Universidad Michoacana. RIDE. *Revis ta Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26) https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1515

Vega, G. M., & Ozuna, M. G. P. (2023). S*eguimiento a los egresados de la Maestría en Nutrición Humana. In Anales de la Facultad de Ciencias Médicas* (Vol. 56, No. 3, pp. 28-39). http://dx.doi.org/10.18004/anales/2023.056.03.28

Vidal, A., Flores, L., Espinoza, E., Seguel, F., & Godoy, J. (2021). *Aprendizaje asistido por pares en la formación clínica de pregrado: percepción de tutores y tutorados.* FEM, Vol. 24. 167-171. https://dx.doi.org/10.33588/fem.244.1132

Zúñiga, G., Peralta-Rojas, M., & Martin, M.-P. (2023). Ajustes y desajustes entre campos de estudio y mercado del trabajo: El caso de la educación superior técnico profesional en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 14*(39). https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.39.1526

**Declaraciones de los autores:**

**Contribución de los autores:** (Taxonomía CRediT): **Rodrigo Antonio Sanhueza Mendoza:** Conceptualización, metodología, investigación, análisis formal, redacción – borrador original, redacción – revisión y edición. **Ingrid Loreto Cortés Rojas:** Investigación, curación de datos, validación, redacción – revisión y edición.

**Financiamiento.** Esta investigación no recibió financiamiento externo.

**Conflicto de intereses.** Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

**Disponibilidad de datos.** Las entrevistas no son públicas, para proteger a los participantes; pueden solicitarse a la persona autora de correspondencia (rodrigosanhuezamendoza@gmail.com).

REeED
REVISTA ESTUDIOS EN EDUCACIÓN
Publicación Editada por el Centro de Estudios en Educación - Universidad Miguel de Cervantes

Revista Estudios en Educación
Vol. 8, Nº15, diciembre de 2025.
ISSN en línea 2452-4980 124-144
http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion

# ANÁLISIS SOBRE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INICIAL. CASO UNIDAD EDUCATIVA AMAZONAS, ECUADOR

Olga Libia Torres Torres
Saray Carolina Gutiérrez de Fonseca

Recibido: 16-05-2025
Aceptado: 29-10-2025
Publicado:30-12-2025

Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

REEED
REVISTA ESTUDIOS EN EDUCACIÓN
Publicación Editada por el Centro de Estudios en Educación - Universidad Miguel de Cervantes

Vol. 8, Nº15, diciembre de 2025.
ISSN en línea 2452-4980
p.p. 124-144

## Autor

**Olga Libia Torres Torres**

Ecuatoriana, Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Educación Infantil, Máster Universitario en Innovación Educativa, Maestría en Educación, mención en Gestión del Aprendizaje Mediado por TIC, Doctorante en Innovación Educativa. Docente del Ministerio de Educación de Ecuador.

Correo electrónico:
olttorres50@gmail.com

Orcid:
https://orcid.org/0009-0003-1528-3285

Saray Carolina Gutiérrez de Fonseca

Venezolana Abogada, Magister en Orientación, Magíster en Ciencias Penales y Criminalísticas, Especialista en Derechos Humanos, Doctorante en Ciencias de la Educación. Jefe de división de Investigación en el Instituto Universitario Adventista de Venezuela (IUNAV)

Correo:
saray.carolina.gm@gmail.com.

ORCID:
https://orcid.org/0009-0000-8124-3642

# ANÁLISIS SOBRE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INICIAL. CASO UNIDAD EDUCATIVA AMAZONAS, ECUADOR

Analysis of Learning Assessment in Early Childhood Education: Case of Amazonas Educational Unit, Ecuador

## Resumen

El objetivo del artículo consistió en analizar la evaluación del aprendizaje en educación inicial de la Unidad Educativa Amazonas, Ecuador. Se desarrolló desde el paradigma positivista, enfoque cuantitativo, estudio de campo, nivel descriptivo, diseño no experimental. La población de 10 docentes respondió un cuestionario de 24 ítems (validado y con confiabilidad de 0.92). Los resultados son de 45% de educadores que algunas veces atienden las características de la evaluación. Por tanto, existe un vacío en la implementación de procesos evaluativos integralmente contextualizados. Se concluye carencia de prácticas innovadoras, contextualizadas e integrales. La recomendación es optimizar la evaluación para aportar a la calidad educativa.

Palabras clave: evaluación, educación inicial, prácticas innovadoras.

**Cómo citar este artículo:**

Torres Torres, O., & Gutiérrez de Fonseca, S. (2025). Análisis sobre evaluación del aprendizaje en educación inicial. Caso Unidad Educativa Amazonas, Ecuador. *Revista Estudios en Educación, 8*(15), 124-144.

## Abstract

The objective of this article was to analyze learning assessment in early childhood education at the Amazonas Educational Unit in Ecuador. The study was conducted from a positivist paradigm, with a quantitative approach, using a field study methodology, a descriptive level of analysis, and a non-experimental design. The population of 10 teachers responded to a 24-item questionnaire (validated and with a reliability of 0.92). The results indicate that 45% of educators only sometimes address the characteristics of the assessment. Therefore, there is a gap in the implementation of comprehensively contextualized assessment processes. The study concludes that there is a lack of innovative, contextualized, and comprehensive practices. The recommendation is to optimize assessment to contribute to educational quality.

Keywords: assessment, early education, innovative practices.

## INTRODUCCIÓN

El proceso educativo es relevante para los Estados, al constituirse como la base del progreso de cada nación y para la calidad de vida de la población. Ante dicho desafío, el docente es un protagonista para la mejora continua en la formación integral de los estudiantes. Por ello, este profesional requiere poseer dominio curricular, manifestar compromiso ético, realizar las respectivas adaptaciones curriculares; entre otros estándares establecidos por el Ministerio de Educación de Ecuador (2012). Así como asumir un rol de facilitador, mediador, otorgándole el rol central al educando en su aprendizaje (Sánchez, et al., 2023).

A tal fin, es importante atender a la evaluación de los aprendizajes, con miras a recopilar información con diversas técnicas e instrumentos, pero también con actividades motivadoras, en las cuales los estudiantes sean el centro, participen activamente y aporten a la construcción del conocimiento, para su aplicación en la vida cotidiana. Así, es un proceso concatenado con la posibilidad de generar y recrear formas de aprender y transformar creando nuevos conocimientos (Manjarrés, 2024), en todos los niveles, uno de ellos la educación inicial con el rol protagónico y activo de los educandos (Ganga, et al., 2024).

Por consiguiente, es importante posicionar la mirada en ese transitar del proceso educativo en Ecuador, con énfasis especial en la Educación Inicial, nivel educativo no obligatorio y gratuito, enfocado en el desarrollo integral de los niños desde los 0 hasta los 5 años. Se articula con la Educación General Básica para asegurar una transición fluida. Su marco legal y curricular se basa en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) y el Currículo de Educación Inicial del Ministerio de Educación de Ecuador (2014). Este último documento tiene entre sus bases y fundamentos el constructivismo, para el desarrollo de habilidades clave como la curiosidad, creatividad, capacidad de resolver problemas, el pensamiento crítico, la autonomía y socialización, que son cruciales para el éxito académico y personal en etapas posteriores.

En el caso concreto de la educación inicial, la evaluación cumple una función reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje porque aporta información relevante sobre el mismo, facilita al profesorado la toma de decisiones para una práctica docente (García, 2019). Se trata de promover el desarrollo de los niños y niñas en las dimensiones física, socioemocional, cognitiva, comunicativa y artística (Cueva, 2024). En otras palabras, aportando en esencia para el éxito en el logro de indicadores de calidad, pues este nivel “en Ecuador está adquiriendo una importancia cada vez mayor debido a los niños de esta edad y su capacidad de aprendizaje” (Nasqui & Pacuruco, 2022 p.361). De forma concreta, la evaluación en dicho nivel reviste importancia para el docente y por supuesto, para los estudiantes. Es una herramienta para mejorar el proceso de aprendizaje y el desarrollo del niño, en lugar de ser un simple método de calificación. Su principal objetivo es comprender cómo aprende el infante para poder adaptar las estrategias de enseñanza. En lineamientos del Ministerio de Educación de Ecuador (2021), se concibe la evaluación educativa como:

Un proceso continuo que facilite la obtención de información relevante sobre los distintos momentos y situaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas, desde una mirada integradora, que permita emitir un juicio valorativo con miras a tomar decisiones oportunas y pertinentes para mejorar los aprendizajes. (p. 5).

Según la cita anterior, la intencionalidad del docente al evaluar busca no solo recopilar información, sino también reflexionar sobre el trabajo que realiza con los niños y niñas, mientras los motiva a persistir en ese deseo de aprender. Base de la realimentación que conduzca a la toma de decisiones a partir de los resultados de enseñanza y aprendizaje. Se da de manera cualitativa, no se puede hablar de "aprobar" o "reprobar", pues la esencia es promover la formación integral. En consecuencia, para llevar a cabo el proceso de evaluación en este nivel, es imprescindible que el profesional lo haga de manera personalizada y que tenga presente que no todos los niños logran las destrezas al mismo tiempo, ni de la misma manera (Ministerio de Educación de Ecuador, 2021). En el enriquecimiento de estos argumentos, la evaluación del aprendizaje es un medio para un fin. Es un proceso que, cumplido de manera sistemática, continua e integral, se configura como una vía para favorecer la gestión del aprendizaje significativo, la calidad de la formación integral de los estudiantes en la República del Ecuador. Este argumento se apoya en lo siguiente, "Actualmente, uno de los principales desafíos que enfrentan las instituciones de educación es la mejora continua de los servicios educativos que brindan y uno de los mecanismos que han empleado para el logro de esta tarea es la evaluación" (Espinoza, 2022, p.4). Este proceso es entonces, el núcleo central en el proceso de aprendizaje en la construcción del conocimiento (Ley y Espinoza, 2021).

Lo anterior demanda al sector educativo redimensionar procesos, engranar acciones y actividades que permitan dar respuestas oportunas y eficientes a las particularidades de la sociedad actual. Tal transformación requiere visionarse de una manera holística e integral. No basta con directrices curriculares que se incorporen en la planificación, disponer de una serie de recursos didácticos, materiales, físicos y presupuestarios; entre otros, que el docente pueda coordinar, pues es esencial la evaluación del aprendizaje, en diferentes momentos. Al respecto, el Ministerio de Educación de Ecuador (2020) menciona lo siguiente: al inicio del año, a modo de recopilación de información y diagnóstico, durante todo el proceso formativo y al final de cada período. Esto exige que los diversos actores (docentes, directivos, entre otros) promuevan la empatía para comprender las diversas situaciones que los estudiantes y sus familias presentan.

En efecto, la evaluación, más que una función de la gestión del docente en el aula, requiere visionarse como un proceso sistemático, continuo, objetivo que busca recopilar información valiosa sobre el desempeño del estudiante, a fin de redimensionar aquellos aspectos que sean esenciales. Con disposición a innovar en las técnicas, instrumentos y experiencias para un cambio profundo, no solo de la forma de enseñar, sino también de evaluar, de modo tal que la escuela y el docente respondan a esos cambios del entorno (Sancho, 2018).

Por tanto, en este artículo se enfatiza la importancia de la evaluación en educación inicial con prácticas innovadoras que buscan transformar el desarrollo de los niños. Más allá de los métodos

tradicionales, centrándose en el aprendizaje activo, la creatividad y la participación. Al respecto, se hace mención a la lúdica, sustentada en los trabajos e ideas de Tonucci (2021), cuya filosofía gira en torno al juego libre y la importancia de que los niños exploren su entorno, aplicada en las aulas con el docente como facilitador, guía y mediador de experiencias significativas.

Otra alternativa de evaluación innovadora es aportada por Anijovich (2021), con el aprendizaje basado en proyectos (ABP), metodología en la cual los niños trabajan en colaboración, resuelven problemas del mundo real o exploran temas de interés. Esto fomenta el pensamiento crítico y la curiosidad, al mismo tiempo que les enseña a trabajar en equipo. No puede faltar la integración de la tecnología, con el uso de herramientas digitales, como aplicaciones y plataformas interactivas, lo que hace que el aprendizaje sea más atractivo y dinámico.

Son algunas opciones que están en boga, a la palestra para redimensionar la práctica pedagógica en cuanto a la evaluación de los aprendizajes, con un docente proactivo, enfocado en la mejora continua, en innovar, aplicando diversidad de técnicas e instrumentos e integrando a los padres. Sería en este escenario que puede ser tipificado de ideal, una oportunidad para recopilar un bagaje de información esencial para la toma de decisiones. Complementado con la disposición del educador a fin de engranar todas esas acciones y encaminar esfuerzos que beneficien al estudiante de inicial y, en consecuencia, a la sociedad en general, siguiendo a la vez los lineamientos del currículo priorizado de educación inicial propuesto por el Ministerio de Educación de Ecuador (2025), que apunta a una aproximación cualitativa y formativa, con el enfoque del desarrollo integral.

No obstante, la realidad dista del escenario planteado en los párrafos precedentes, al mencionar Cuadros et al., (2024), que en educación inicial persiste en la práctica docente la evaluación de lo cognitivo sobre lo socioemocional. Además, uno de los principales problemas identificados es “la falta de adaptación de los métodos de evaluación a la diversidad estudiantil, lo que afecta negativamente al proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 2), lo cual limita en la formación y desarrollo integral de los niños y niñas.

Por consiguiente, se abordó esta temática en un contexto específico constituido por la Unidad Educativa Amazonas, ubicada en la provincia de Orellana en Ecuador, permitió recopilar información sobre la evaluación en educación inicial a cargo de 10 docentes, quienes de acuerdo a los registros del directivo no están aplicando la innovación, según las recomendaciones del distrito escolar y currículo priorizado que entró en vigencia en mayo 2025.

Incluso, el directivo reporta casos de maestros con tareas estandarizadas de papel (fichas) que se aplican al final de una unidad. Es decir, no implementan la evaluación continua en registros anecdóticos. En esencia, la evaluación aplicada es sobre la memorización de conceptos de parte del niño, en vez de hacer seguimiento a la creatividad, la exploración o la resolución de problemas. Tales evidencias de las prácticas evaluativas contrastan con el hilo discursivo de las fuentes oficiales sobre la evaluación continua, diagnóstica y formativa en educación inicial, con atención a

los principios seleccionadores del proceso educativo en Ecuador. La preeminencia de prácticas tradicionales contrasta con el rol activo del estudiante, así como el aporte del juego y su aplicación en el proceso de evaluación auténtica e integrada. La evaluación no siempre se adaptaba a la diversidad cultural y social de los niños en los entornos particulares donde hacen vida.

Es decir, se observa una contradicción técnica entre las exigencias del Currículo de Educación Inicial vigente y la praxis evaluativa cotidiana. Mientras que la normativa nacional demanda una evaluación cualitativa, continua y centrada en las destrezas del niño, en la realidad institucional predomina una evaluación estandarizada y punitiva, limitada muchas veces al cumplimiento de registros administrativos. Del mismo modo, el nudo crítico se manifiesta en la falta de herramientas de evaluación contextualizadas a la realidad amazónica, donde los docentes enfrentan dificultades para integrar la observación sistemática en aulas diversas. De manera que, surge como interrogante de la investigación: ¿Cómo se desarrolla el proceso de evaluación del aprendizaje en el nivel de educación inicial de la Unidad Educativa Amazonas, Ecuador?

En consideración a los argumentos plasmados en los párrafos anteriores, emerge como objetivo de este artículo analizar la evaluación del aprendizaje en educación inicial de la Unidad Educativa Amazonas, Ecuador. De ahí, es prioritario identificar las características, determinar los tipos y las prácticas de evaluación como actividades lúdicas, aprendizaje colaborativo, uso de las TIC y diversidad de agentes. Este proceder justifica el presente estudio al redactar una serie de recomendaciones para innovar en las prácticas de evaluación en educación inicial, aportando a la formación y desarrollo del educando, con alcance de los beneficios a la sociedad.

## MARCO TEÓRICO

La evaluación como proceso permite obtener una visión holística del desempeño del niño, abarca dimensiones desde lo cognitivo, afectivo, comunicación y expresión artística; entre otros aprendizajes esperados. Por ello, la práctica docente exige incorporar técnicas e instrumentos de evaluación adecuados al desarrollo evolutivo del educando. Además, precisar aspectos a mejorar y fortalecer en el niño. Es necesario que dicho proceso atienda el diagnóstico, con énfasis en la evaluación auténtica e integrada en todas las actividades. De ahí, que se hizo una revisión de diversas investigaciones en Ecuador, destacando las siguientes:

En el ámbito nacional, Zambrano (2021) realizó un estudio documental analizando 67 artículos científicos en bases de datos como Scielo y Redalyc sobre la práctica educativa en infantes. El autor concluyó que la evaluación en Ecuador requiere mejoras urgentes para ser un proceso didáctico y espontáneo. Este antecedente aporta a la presente investigación una base diagnóstica de carácter nacional que justifica la urgencia de analizar la evaluación en la Unidad Educativa Amazonas, bajo la premisa de que solo mediante una evaluación de calidad se logra un aprendizaje significativo en el nivel inicial. En el caso de Nasqui y Pacuruco (2022), en una revisión documental, precisaron cuatro pilares fundamentales que orientan la acción pedagógica: el currículo, el docente, las orientaciones metodológicas y la evaluación, todos ellos considerados elementos fundamentales que viabilizan el

cumplimiento de los objetivos trazados en este subnivel educativo, No obstante, concluyeron en la necesidad de revalorizar la evaluación como una herramienta pedagógica para mejorar el aprendizaje y no solo como una medida de rendimiento. Dicho antecedente es de relevancia, al posicionar la evaluación como un pilar indisociable de la acción pedagógica, ofrece la base epistemológica para sostener que las deficiencias evaluativas en la Unidad Educativa Amazonas no son fallas aisladas, sino factores que comprometen de forma sistémica el cumplimiento de las metas de desarrollo integral en el subnivel inicial. En complemento con lo señalado, Cedeño et al., (2025), analizaron las herramientas y enfoques pedagógicos que favorecen la evaluación del aprendizaje en la educación inicial, considerando las características del desarrollo infantil y las demandas sociales actuales. A tal fin, revisaron literatura científica publicada entre los años del 2018 y 2025, seleccionada por su relevancia y actualidad. Los hallazgos revelan avances significativos, como la valoración del juego, la inclusión progresiva de tecnologías y la atención al clima afectivo, pero también desafíos persistentes relacionados con la inclusión plena y la formación docente continua. Planteamientos de relevancia para la presente investigación al priorizar prácticas pedagógicas inclusivas para garantizar aprendizajes significativos y equitativos desde los primeros años de vida.

Como se puede apreciar, las investigaciones señaladas y asumidas como antecedentes en Ecuador, permiten señalar lo siguiente: concreción, la evaluación ha de visionarse como un proceso continuo y sistemático, oportunidad de mejora continua y de avance hacia el servicio educativo de calidad, con prácticas innovadoras de evaluación. Los aportes de los autores citados, coinciden en la importancia del proceso de evaluación para la calidad y el aprendizaje significativo en los educandos de educación inicial. Otro aspecto en el cual concuerdan es en la relevancia de la evaluación formativa, que en el caso de la educación inicial va a favorecer ese seguimiento, en cuanto al desarrollo de diversas áreas en los niños y niñas.

## Evaluación del Aprendizaje

A fin de brindar un servicio educativo de calidad es pertinente la evaluación de los aprendizajes con técnicas, instrumentos y actividades que motiven al estudiante a participar activamente (Galarza, 2021). Es decir, como una oportunidad para potenciar la formación integral de los educandos (Bernal et al., 2024). De ahí, Castillo y Cabrerizo (2005), asumen la evaluación del aprendizaje como la “suma de muchos factores que constituyen un proceso dinámico, abierto y contextualizado, que se desarrolla a lo largo de un período de tiempo, teniendo en cuenta que no se trata de una acción puntual o aislada” (p. 7), al vincularse con la planificación curricular en un tiempo específico. Conectado con estas ideas, se cita al Ministerio de Educación de Ecuador (2020), ente rector que concibe la evaluación como un “proceso pedagógico, continuo, participativo y contextualizado para mejorar la calidad de los aprendizajes en el sistema nacional de educación” (p. 1). Debe ser implementada desde la educación inicial, que permita aportar información para realimentar e implementar el refuerzo académico de manera integral, por el propio docente y aquellos equipos interdisciplinarios y de apoyo que deben funcionar en cada distrito escolar.

La evaluación del aprendizaje debe ser caracterizada de manera integral, no solo reducida a

conocimientos, sino también a habilidades, competencias y destrezas diversas. La flexibilidad alude a un docente que gestione el currículo y, adapte las actividades a las particularidades del grupo que atiende. Se añade que sea contextualizada, respondiendo a las realidades de los estudiantes, considerando el entorno, lo cual puede darse integrando a los padres y familias en diversas actividades con dicho fin. Todo lo cual converge en que sea dinámica, en cuanto a técnicas, instrumentos y actividades innovadoras (Romero, et al., 2024). A tal fin, el Ministerio de Educación de Ecuador (2020), trae a colación la evaluación diagnóstica paraidentificar conocimientos previos, fortalezas y debilidades. Aportando información que conduzca a la planificación y gestión docente a fin de responder con eficiencia a las particularidades de cada caso. Igualmente, monitorear el progreso del aprendizaje con la evaluación formativa, que va a constituir una base de la realimentación del docente. Todo ello se complementa con la evaluación sumativa, al final de cada unidad, curso o ciclo. Permite valorar el nivel del logro de ese periodo de aprendizaje. Reportando información sobre los avances, el desempeño individual y del grupo, para cada padre, documentos que solicita la dirección del plantel, para la entrega de cuentas a las autoridades educativas.

Además, es necesario recurrir a la heteroevaluación, en la cual el maestro cumple con este proceso a cada estudiante. Pero se amplía ese abanico de opciones sumando a los estudiantes para que se evalúen entre sí. No menos importante es la autoevaluación, cuando el estudiante reflexiona y evalúa su propio aprendizaje. Incluso, el educador revisa su actuación, a la luz de los resultados del grupo que atiende, y visiona el impacto de su actuación materializada en la práctica profesional para la innovación y calidad educativa.

## Prácticas innovadoras de evaluación

Todas estas dimensiones presentadas en este discurso deben engranarse en la práctica pedagógica del docente. Con una visión innovadora, avanzando de los métodos tradicionales e implementando actividades que conduzcan a una participación activa, reflexiva y significativa por parte de los estudiantes. Hoy día, puede el educador recurrir a actividades innovadoras como el uso de la TIC, que permiten producir, distribuir y diseñar contenidos y eso por supuesto, es una oportunidad para evaluar que el estudiante se apropie de los conocimientos, realizar resúmenes, paráfrasis; entre otras acciones en las cuales está implícito no solo el conocimiento expreso del área curricular, sino también la capacidad de análisis, de síntesis y ese pensamiento crítico esencial para los ciudadanos en la actualidad.

En efecto, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como aliadas a metodologías innovadoras, adaptadas a las necesidades, particularidades e intereses de la matrícula que atiende (Analuisa, 2024), estas pueden aportar dinamismo a la evaluación, al construir con los niños una wiki o blog, presentar videos, juegos en línea, para enseñarlos a respetar turnos. Igualmente, dilemas morales para evaluar el aprendizaje en valores (Bracho, 2021). Además, esta opción aporta beneficios a la sociedad en general, a los estudiantes, adecuándose a las necesidades y requerimientos de los potenciales estudiantes y usuarios (Barrientos, et al., 2022). Ello implica, un docente que vele por la calidad de la formación, pero que también respete el estilo y ritmo de aprendizaje de

cada educando, y es allí donde las prácticas innovadoras van a facilitar la eficacia de la evaluación en educación inicial.

Otra propuesta presentada por Arias y Arias (2011), la constituyen las actividades lúdicas, las cuales en términos generales reportan placer, motivación y captan la atención de los estudiantes. Entonces, ¿por qué no recurrir a este tipo de actividades para la evaluación? Con referencia a ello, la lúdica ha estado vinculada a la pedagogía, los educandos pueden cumplir roles en función de ciertas normas y aprender e interactuar. Dando opciones para aprovechar estos espacios en la socialización efectiva del ser humano, enseñarles a respetar los turnos, a complementarse con el equipo para lograr las metas de aprendizaje integral inmersas en el currículo de educación inicial del Ministerio de Educación (2021).

Por ello, un ambiente de juego dinamiza la enseñanza y el aprendizaje y aporta oportunidades valiosas para un proceso de evaluación, donde el niño y la niña se pueda expresar, participe en un clima de tolerancia, respeto, valoración y adaptado a su desarrollo evolutivo. Los datos recabados por estas actividades sirven al profesorado como referente de los logros de aprendizaje y de la efectividad de la metodología empleada en el aula y como insumo para tomar decisiones que faciliten el aprendizaje ya sea desde programas de refuerzo y retroalimentación académica o desde ajustes a su programación didáctica (Troya, et al., 2024). Así, los beneficios de la evaluación integral, centrada en los educandos les genera satisfacción, motivación y persistencia en la meta académica, según lo develó Molina (2023) en su tesis doctoral.

De manera que, para López y Pérez (2017), emergen 2 conceptos de importancia: la evaluación auténtica, centrada en aprendizajes aplicables en la vida real y no solo a repetir información o conceptualizaciones. Seguidamente, una evaluación integrada, no asumiéndola como aislada, sino más bien incorporada en todas las actividades y proyectos a desarrollar en el aula. En pocas palabras, continua y habitual con diversidad de técnicas e instrumentos, como se establece en el currículo priorizado del Ministerio de Educación de Ecuador (2025). En esencia, la evaluación del aprendizaje en la Educación Inicial debe trascender la simple medición de hitos del desarrollo para constituirse como auténtica e integral. Según este paradigma, no es un acto terminal, sino un proceso formativo, continuo y holístico que busca capturar el desempeño del infante en contextos reales y significativos. Adicionalmente, en el marco del modelo constructivista que rige el sistema educativo ecuatoriano, evaluar en este nivel implica una mirada integral que abarca lo cognitivo, lo socioafectivo y lo psicomotriz, integrando la lúdica como el vehículo natural de expresión y aprendizaje del niño.

## METODOLOGÍA

La metodología se inscribió en el paradigma positivista, el cual como señala Mata (2020), sostiene que “el único conocimiento válido es aquel que se basa en la observación empírica y el método científico. Surgió en el siglo XIX y ha tenido una gran influencia en las ciencias naturales y sociales” (p. 17). Postura conectada con el enfoque cuantitativo, con una realidad única, tangible y objetiva que puede ser aprehendida y medida de manera precisa.

Sobre el tipo de investigación, fue de campo, tomando los datos de la realidad en estudio, con

un nivel descriptivo, que para Castillero (2024), provee una descripción lo más completa posible de un fenómeno, situación o elemento concreto, sin buscar ni causas ni consecuencias de éste. El diseño fue no experimental al no manipular la variable y transeccional al recopilar una sola vez la información de parte de la fuente primaria.En la recolección de datos se aplicó la encuesta, por medio de un instrumento tipo cuestionario, estructurado en 24 ítem con opciones de respuesta en una escala tipo Likert (siempre, casi siempre, alunas veces, casi nunca y nunca), validado por el juicio de 3 expertos y con un coeficiente de 0.92 con el método de consistencia interna Alpha de Cronbach. Al cumplir con estos requisitos esenciales para la construcción del conocimiento científico desde el paradigma científico, fue aplicado a la población conformada por la totalidad de docentes asignados al nivel educación inicial, es decir, 10 educadores adscritos a esa nómina en la Unidad Educativa Amazonas, de la provincia de Orellana en Ecuador.

Este tópico de la metodología se complementa con el empleo de la estadística descriptiva en el análisis de la información recopilada por la población identificada. La data se resumió en tablas y figuras, con atención a los indicadores de cada dimensión abordadas en la variable: evaluación del aprendizaje en educación inicial.

## RESULTADOS

En este apartado se hace el análisis e interpretación de los resultados, considerando la información aportada por los docentes de Educación Inicial en la Unidad Educativa “Amazonas”, al responder el instrumento tipo cuestionario. La data se clasificó y resumió en tablas con los valores de los indicadores, reflejando en figuras los promedios de cada dimensión, a saber, características, tipos y prácticas innovadoras de educación en el mencionado nivel.

**Tabla 1**

*Características de la evaluación del aprendizaje*

| Indicador | S | | CS | | AV | | CN | | N | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Integral | 0 | 0 | 3 | 30 | 6 | 60 | 1 | 10 | 0 | 0 |
| Contextualizado | 0 | 0 | 2 | 20 | 2 | 20 | 6 | 60 | 0 | 0 |
| Dinámico | 1 | 10 | 3 | 30 | 5 | 50 | 1 | 10 | 0 | 0 |
| Centrado en el estudiante | 2 | 20 | 3 | 30 | 5 | 50 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **Valores promedios** | | **7** | | **28** | | **45** | | **20** | | **0** |

**Nota:** Elaborado por Torres y Gutiérrez (2025).

La tabla 1, presenta la información de la dimensión características de la evaluación, destacando lo siguiente: en el indicador integral, los docentes en 60% algunas veces recolectan información de forma equilibrada sobre las diferentes áreas del desarrollo del niño, ya sea socio emocional, motriz o cognitiva. Sólo 30% de estos profesionales casi siempre consideran los productos finales de las ac-

tividades, también el proceso de ejecución demostrado por cada niño, característica que casi nunca aborda 10% de los consultados.

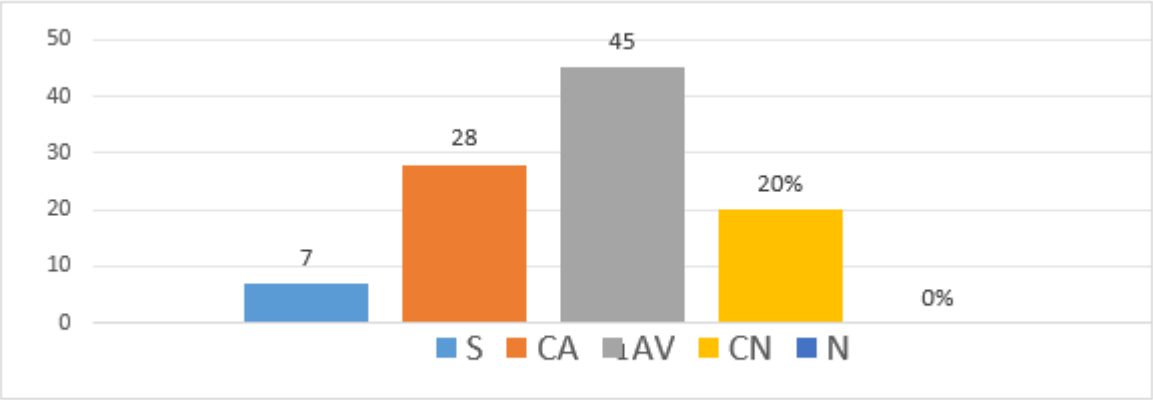
En cuanto a la contextualización, se aprecia 60% de docentes, quienes reconocen casi nunca adaptar las situaciones de evaluación a la realidad cultural, social y lingüística específica de los niños. Algunas veces 20% de estos profesionales utilizan información provista por el entorno comunitario para comprender e interpretar el desempeño del niño; característica que refieren considerar casi siempre 20% de estos maestros

En cuanto a la característica dinámica, se aprecia 50% de educadores que algunas veces realizan la evaluación de forma continua y sistemática a lo largo del periodo, a fin de adaptar las estrategias de enseñanza o los ambientes de aprendizaje a las particularidades detectadas. Esto lo atienden casi siempre 30%, siempre 10% y casi el restante 10% de los docentes.

Sobre la característica centrado en el estudiante, los resultados aportan 50% de educadores que algunas veces consideran como esencial, identificar avances y necesidades individuales, utilizando esos resultados para una planificación curricular que se adapte a los ritmos e intereses específicos de cada niño de los educandos, ante lo cual 30% de los maestros respondieron hacerlo casi siempre y 20% siempre.

**Figura 1**

*Porcentajes promedios de la dimensión características de la evaluación del aprendizaje*




**Nota:** Elaborado por Torres y Gutiérrez (2025).

La figura 1, refiere resultados promedios de la dimensión características de la evaluación, reportando 45% en algunas veces, 28%, casi siempre, 20%, casi nunca, casi siempre 7% y 0% en nunca. Es decir 45% de los educadores consideran algunas veces implementar diversas características en educación inicial, tales como contextualizada, dinámica, centrada en el estudiante e integral; siendo

inconstante el cumplimiento de las directrices, emanadas por el Ministerio de Educación de Ecuador (2014) y ratificadas en el currículum priorizado del año 2025.

Dichos resultados confirman lo señalado por Gutiérrez (2021), sobre la evaluación implementada de forma jerárquica y por lo tanto permite saber pocas cosas de cómo se produce el aprendizaje. Pocas veces sirve para mejorar la práctica de los profesores y desde luego, el contexto y el funcionamiento de las escuelas. Ello a pesar de la importancia de la evaluación para rescatar y poner de relieve todos los elementos clave para la educación de calidad.

**Tabla 2**
*Tipos de Evaluación*

| Indicador | S | | CS | | AV | | CN | | N | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Diagnóstica | 3 | 30 | 4 | 40 | 3 | 30 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Formativa | 0 | 0 | 1 | 10 | 7 | 70 | 2 | 20 | 0 | 0 |
| Sumativa | 3 | 30 | 4 | 40 | 3 | 30 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **Valores promedios** | | **20** | | **30** | | **43** | | **70** | | **0** |

**Nota:** Elaborado por Torres y Gutiérrez (2025).

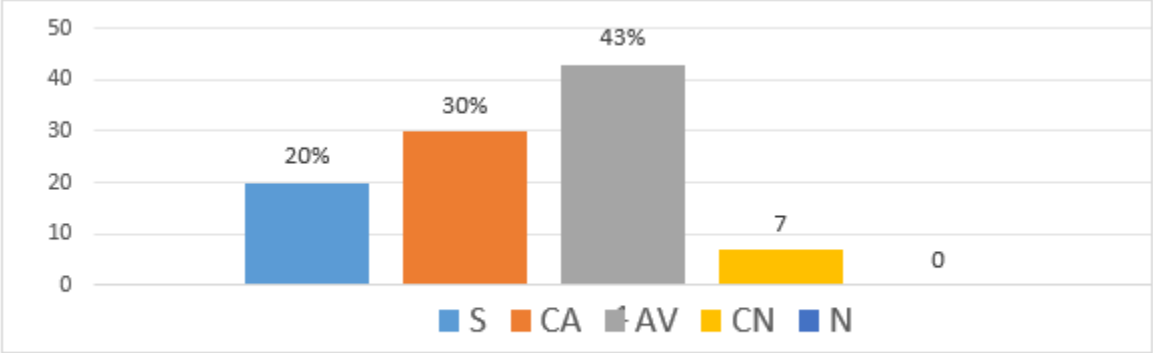
La tabla 2, resume la información correspondiente a los tipos de evaluación, es así que, en el indicador diagnóstica, los docentes en 40% contestaron casi siempre y 30% siempre aplicar actividades específicas al inicio del periodo o unidad para determinar los conocimientos, habilidades y experiencias previas del niño, utilizando tal información para ajustar el punto de partida de la planificación curricular. El otro 30% de educadores, concentraron sus respuestas en la opción algunas veces.

De acuerdo a las directrices del Ministerio de Educación de Ecuador (2017), se debe atender a la evaluación formativa. A este respecto, 70% de los educadores, consideran que sólo algunas veces emplean los registros anecdóticos como principal fuente para realimentar el proceso de aprendizaje de los niños, explicándoles de manera clara, tanto a ellos, como a su familia diversas opciones para mejorar en las actividades que se están realizando. Directrices de evaluación formativa que casi siempre atienden 10% y casi nunca 20% de los profesionales consultados.

En cuanto al evaluación sumativa, se obtuvo casi siempre 40% y siempre 30% de educadores que reportan al final de cada periodo o unidad didáctica un informe de progreso para comunicar los logros alcanzado por el niño en relación con los objetivos planteados en el currículo, enfocándose en certificar el nivel del desarrollo de los aprendizajes esperados al cierre del periodo. El otro 30% de los docentes, algunas veces cumplen con este tipo de evaluación.

**Figura 2**

*Tipos de evaluación*




**Nota:** Elaborado por Torres y Gutiérrez (2025).

Por su parte, la figura 2, representa los valores promedios de la dimensión, tipos de evaluación: la alternativa, algunas veces concentra 48% de las respuestas aportadas por los docentes, quienes señalaron casi siempre 30%, siempre 20%, casi nunca 7% y 0% nunca. Se puede señalar que 50% de los educadores se ubicaron en las opciones siempre y casi siempre, señalando atender la diversidad de momentos o tipos de evaluación indicados por el Ministerio de Educación de Ecuador (2014).

Es importante considerar que la evaluación formativa es atendida solo algunas veces por la mayoría de estos profesionales consultados con el instrumento aplicado, contrastando con el aporte de Troya, et al., (2024), al asumir la evaluación como un proceso de observación permanente orientado a obtener información suficiente sobre las dificultades, logros, y oportunidades que tienen los estudiantes para alcanzar los aprendizajes.

**Tabla 3**

*Prácticas innovadoras en educación inicial*

*Prácticas innovadoras en educación inicial*

| Indicador | S | | CS | | AV | | CN | | N | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Agentes | 0 | 0 | 1 | 10 | 3 | 30 | 6 | 60 | 0 | 0 |
| Uso de las TIC | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 30 | 7 | 70 | 0 | 0 |
| Actividades Lúdicas | 0 | 0 | 2 | 20 | 5 | 50 | 3 | 30 | 0 | 0 |
| Aprendizaje Colaborativo | 2 | 20 | 2 | 20 | 5 | 50 | 1 | 10 | 0 | 0 |
| Dilemas Morales | 0 | 0 | 2 | 20 | 5 | 50 | 3 | 30 | 0 | 0 |
| **Valores promedios** | | **4** | | **14** | | **42** | | **40** | | **0** |

**Nota:** Elaborado por Torres y Gutiérrez (2025).

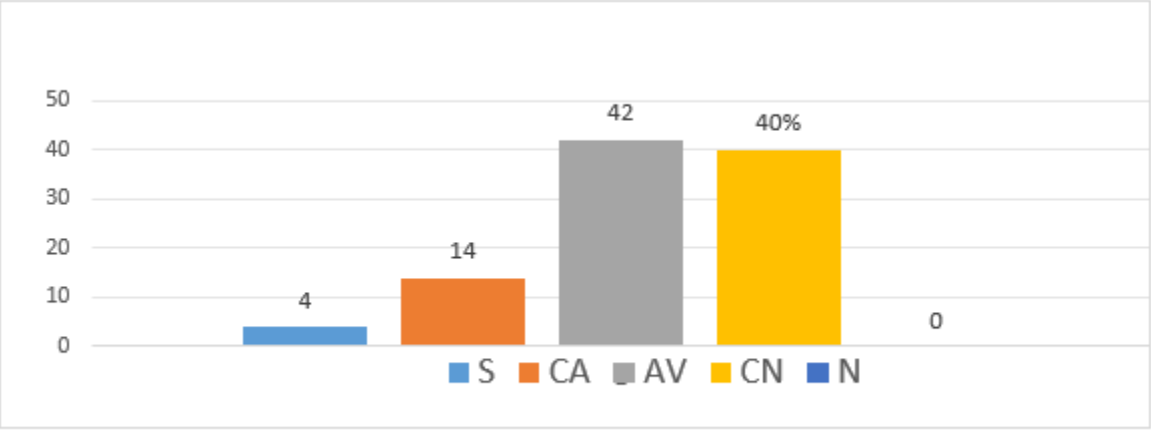
La tabla 3, presenta información correspondiente a la dimensión prácticas innovadoras de evaluación en educación inicial. Al ser consultados sobre el indicador agentes, los educadores en 60%, señalan casi nunca involucrar a los padres para recopilar información que permita un proceso integral con la participación de adultos significantes. Algunas veces lo hacen con dicha intención 30% de los profesionales y 10% contestaron casi siempre.

Sobre el uso de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de evaluación, los docentes en 70%, consideran casi nunca utilizar recursos digitales como videos, grabaciones de voz o fotos para documentar de forma detallada, el proceso y los logros de los niños. Con esporádico uso de aplicaciones para organizar los portafolios digitales o compartir con la familia evidencias del desempeño de los niños y ni niñas, a lo cual recurren algunas veces 30% de los docentes encuestados. Las actividades lúdicas como una práctica innovadora de evaluación de educación inicial son empleadas algunas veces por 50% de educadores quienes las integran de manera natural en el desarrollo del juego libre. Los docentes en 30% refieren casi nunca diseñar juegos específicos para obtener información sobre el nivel del dominio de una destreza en los niños, acción que implementan casi siempre 20% de estos maestros. Respecto al aprendizaje colaborativo como una práctica innovadora de educación inicial, es utilizada algunas veces por 50% de los docentes para evaluar la capacidad y participación del niño cuando trabaja en proyectos o actividades grupales. Mientras, 20% de los maestros contestaron casi siempre y otro 20% siempre diseñar situaciones de evaluación donde el niño debe resolver un problema junto a sus compañeros, lo cual casi nunca hacen 10% de estos profesionales.

Como complemento, está plantear dilemas morales que exijan al niño tomar una decisión ética en algo simple como compartir un juguete o ayudar a un amigo, para evaluar su razonamiento socio emocional, cuando surgen conflictos espontáneos en el aula, lo cual refieren hacer algunas veces 50% de los docentes, 30%, casi nunca y 20% contestaron casi siempre.

**Figura 3**

*Porcentajes de la dimensión prácticas innovadoras en educación inicial*




**Nota:** Elaborado por Torres y Gutiérrez (2025).

La figura 3, presenta los valores promedio, en cuanto a los porcentajes que reporta la dimensión prácticas innovadoras de evaluación en educación inicial, reportando lo siguiente: algunas veces concentra 42% de las respuestas de los docentes, seguido de 40% en casi nunca, 14%, casi siempre, 4% siempre y 0% nunca- Significa que los educadores algunas veces recurren a diversas situaciones como el uso de las TIC, actividades lúdicas, aprendizaje colaborativo, o dilemas morales, con escasa la participación de los padres como agentes de evaluación.

Esta falta de constancia en implementar prácticas innovadoras es contraria la evaluación como esencial para la calidad educativa, ya que arroja distintas clases de información que permiten tomar decisiones mejor informadas y entender procesos de enseñanza-aprendizaje que no son tan claros sin su aplicación (Jordán et al., 2018). Al mismo tiempo, dichos resultados son una limitante al logro de la calidad educativa, pues dada la relevancia de la realidad social, la evaluación debe ser dinámica e innovadora, al hacer uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para implementar actividades de evaluación del aprendizaje. También, aprovechar los beneficios de las actividades lúdicas y de esa interacción con el entorno.

## Discusión

La discusión de resultados permite evidenciar que la presente investigación cumplió con el objetivo de analizar la evaluación del aprendizaje en la Unidad Educativa Amazonas, evidenciando una brecha significativa entre la normativa vigente y la praxis docente. Los resultados revelan una persistencia de modelos tradicionales, donde el proceso evaluativo se percibe como una tarea administrativa y no como un pilar pedagógico. Este hallazgo confirma lo expuesto por Zambrano (2021), quien sostiene que en el contexto ecuatoriano la evaluación aún no alcanza los niveles de idoneidad necesarios para garantizar una educación de calidad.

En este sentido, la carencia de prácticas innovadoras detectada en el estudio de campo se contrapone a la propuesta de López y Pérez (2017) sobre la “evaluación auténtica”. Mientras la teoría sugiere evaluar aprendizajes para la vida real, los resultados sugieren una tendencia hacia la reproducción de información. La falta de contextualización e integralidad identificada en la Unidad Educativa Amazonas refuerza la necesidad de transitar hacia una evaluación metacognitiva, que según el marco referencial analizado, es la única vía para activar el pensamiento crítico y la creatividad en el infante.

En definitiva, la discusión de los resultados demuestra que la evaluación en la muestra estudiada es un proceso aislado y no integrado. Este análisis permite concluir que el vacío de conocimiento identificado al inicio se traduce en una práctica docente que prioriza el rendimiento sobre la formación integral, desaprovechando el potencial de la lúdica y la participación de agentes significativos (padres y comunidad) en el desarrollo del niño como lo establece el Ministerio de Educación de Ecuador (2014).

## CONCLUSIONES

En este punto del discurso se formulan una serie de conclusiones sobre la temática desarrollada, debidamente sustentada desde la postura de diversos autores expertos en el tema y según las directrices del Ministerio de Educación de Ecuador, enfocando la mirada hacia la calidad que debe privar en el proceso educativo y para ello la evaluación es una oportunidad, alternativa y opción de la cual puede apropiarse cada docente con dominio disciplinar y curricular, compromiso ético, para redimensionar la práctica pedagógica y de esa manera, gestionar eficientemente el aprendizaje en Educación Inicial.

Desde la cosmovisión presentada y tras el análisis de la evaluación del aprendizaje en la Unidad Educativa Amazonas, se concluye que existe una marcada discrepancia entre el marco normativo del Ministerio de Educación y la praxis pedagógica real. Dicho proceso carece de dinamismo, limitándose al empleo de técnicas e instrumentos tradicionales como listas de cotejo y pruebas escritas, sin incursionar en la innovación que representan las rúbricas o los portafolios. Esta persistencia de prácticas tradicionales no se ajusta a las directrices de los currículos de 2014 y 2025, evidenciando que el docente de educación inicial aún no se apropia de la evaluación como una herramienta de redimensión pedagógica, sino como un requisito administrativo de cumplimiento obligatorio.

Las implicaciones pedagógicas de estos hallazgos son profundas, ya que el predominio de las dimensiones cognitivas relega el seguimiento de habilidades cruciales como la autonomía personal, la interacción social, la creatividad y la expresión emocional. Al no integrar la lúdica ni las TIC en la evaluación, se genera una barrera que impide que el proceso sea contextualizado y responda a las demandas de un entorno globalizado. Además, la escasa participación de padres y otros adultos significativos debilita la retroalimentación formativa, privando al niño de una evaluación integral y edificante que vincule la enseñanza con la vida cotidiana y el desarrollo de competencias esenciales como el pensamiento crítico y la toma de decisiones.

Por ello, se proyecta la necesidad de nuevas investigaciones que incorporen métodos cualitativos de observación directa o estudios comparativos en diversas zonas de la provincia de Orellana, con el fin de diseñar programas de capacitación docente que logren transformar la evaluación de una simple medida de rendimiento en una verdadera oportunidad para la excelencia educativa.

## RECOMENDACIONES

De las conclusiones formuladas, emerge la necesidad de convocar a una reunión a los docentes participantes, para reflexionar con ellos sobre la importancia de la capacitación y actualización al docente para la práctica pedagógica enfocada en la mejora continua, en esa revisión constante del desempeño profesional, para brindar un servicio de calidad a los educandos. Ello implica atender diversas funciones como la planificación curricular, organizar los contenidos programáticos, tiempo, estrategias; entre otros. Se añade la coordinación de las actividades en el aula; todo lo cual tiene su

complemento en la evaluación, como un proceso sistemático, objetivo y continuo, no se limita al seguimiento, control o monitoreo sobre la actuación del estudiante, sino a precisar de manera objetiva y continua el logro de aprendizajes esperados para cada área curricular correspondiente.

Igualmente, invitar a los docentes a instalar mesas de trabajo para intercambiar ideas y estrategias que dinamicen la evaluación ya sea diagnóstica, formativa y sumativa en ese tránsito hacia el aprendizaje significativo. Al mismo tiempo, redimensionar la práctica pedagógica para poder adaptar estrategias, metodologías y recursos al desarrollo evolutivo del niño, según sus necesidades, potencialidades e intereses. Es importante que los docentes realicen diagnósticos participativos, integrando a los padres, miembros de la comunidad, para enriquecer con este bagaje de experiencias y vivencias la información como insumo esencial para delinear actividades y proyectos en el marco de la corresponsabilidad para la formación integral de los estudiantes, como se aprecia en las directrices de la educación inicial en Ecuador.

A las autoridades del plantel se les recomienda trabajar junto con las autoridades del distrito escolar para la actualización de los docentes con asesoría de psicólogos, psicopedagogos, en fin, expertos en evaluación en educación inicial, para implementar prácticas innovadoras como las TIC, actividades lúdicas, aprendizaje basado en proyectos o colaborativo, con un proceso contextualizado, dinámico e integral. La idea es dejar ese apego a instrumentos tradicionales y pasar a innovar con el consecuente beneficio que esto reporta a la formación integral de los estudiantes y a la provincia de Orellana en Ecuador.

## REFERENCIAS

Analuisa, S. (2024). *Planificación estratégica como herramienta en la educación de calidad para personas con escolaridad inconclusa. [Trabajo de Grado de Maestría. Universidad Yacambú. Venezuela]. Biblioteca digital UNY*. https://biblioteca.uny.edu.ve: 9443/Bonline/TG/TGM_MGE_1744_R.pdf?v=ies49y

Anijovich, R. (2021). Evaluar para mejorar: *Prácticas de evaluación en el aula. Aique Grupo Editor.* https://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/anijovichevaluarparaaprenderlibroco.pdf

Arias, S. & Arias, M. (2011). Evaluar los aprendizajes: un enfoque innovador. *Revista Educere*, 15(51), 357-368. https://www.redalyc.org/pdf/356/35621559006.pdf

Barrientos, N.; Yáñez, V.; Barrueto, E. & Aparicio, C. (2022). Análisis sobre la educación virtual, impactos en el proceso formativo y principales tendencias. *Revista de Ciencias Sociales,* 28(4), 1-15. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28073811035

Bernal, A., Haro, E., Reyes, C., Arequipa, A., Zamora, I., Sandoval, M. & Campoverde, V. (2024). La Gamificación como Estrategia Pedagógica en la Educación Matemática. *Revista Ciencia Latina*, 8(3), 6435-6465. https://ciencia latina.org/index.php/cienciala/article/view/11834

Bracho, E. (2021). Evaluación de los Aprendizajes un Tema Indispensable desde las TIC: Reflexionando en un Contexto Global. *Revista Scientific*, 6(21), 163–179. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.21.8.163-179

Castillero, O. (2024). *Tipos de Investigación.* https://psicologiaymente.com/miscelanea/tipos-de-

investigacion

Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2005). *Formación del profesorado en Educación Superior*. McGraw-Hill. https://rediesonorense.files.wordpress.com/2012/09/redies-11_-castillo-y-montes1.pdf

Cedeño, M., Ramírez, A., Villacres, A. & Lombeida, M. (2025). Evaluación del aprendizaje en Educa ción Inicial: Herramientas y Enfoques. *Revista Polo del Conocimiento*, 10(8). https://polodelco nocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10312

Cuadros, M., Livicota, R., Chanaluisa, L., Tinoco, E., Macas, M. & Coro, K. (2024). Evaluación del aprendizaje en educación inicial: herramientas y métodos adaptados a la diversidad de los es tudiantes. *Revista Generandp*, 5(2), 1315-1324. https://revis ta.gnerando.org/revista/index.php/RCMG/article/view/318

Cueva, R. (2024). La evaluación formativa y el aprendizaje en el nivel inicial de la Institución Educati va Inmaculada Corazón, Végueta. [Trabajo de Grado de Maestría. Universidad Nacional José Faustino Sanchez Carrión. Perú]. *Repositorio UNJFSC*.https://repositorio. unjfsc.edu.pe/hand le/20.500.14067/9166

Espinoza, E. (2022). La evaluación de los aprendizajes. *Revista Conrado*, 18(85), 120-127. http://scie lo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000200120

Galarza, F. (2021). *Evaluación formativa: revisión sistemática, conceptos, autorregulación y educa ción en línea.* https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5368

Ganga, F., Abello, J., Viancos, P., Saéz, W., & Andrade, L. (2024). Dimensiones de la evaluación de universidades según escalas de valoración: Percepción de los expertos latinoamericanos. *Eu ropean Public & Social Innovation Review*, 9, 1–22. https://epsir.net/index.php/epsir/arti cle/view/1679

García, S. (2019). Experiencia de éxito en evaluación formativa y compartida en el 1º curso del 2º ci clo de Educación Infantil: sentar las bases desde edades tempranas. Revista Infancia, Edu cación y Aprendizaje, 5(2), 137–142. https://*revistas.uv.cl/index*. php/ IEYA/article/ view/1685

Gutiérrez, R. (2021). La evaluación educativa siempre a prueba. *Revista Estudios Psicológicos* 1(3), 119-142. https://estudiospsicologicos.com/index.php/rep/article/download/15/26

Jordán, A., Morán, L., & Camacho, G. (2018). La evaluación de los aprendizajes y su influencia en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto universitario. *Opuntia Brava*. https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/134

Ley, N. y Espinoza, E. (2021). *Características de la evaluación educativa en el proceso de apren dizaje. Universidad y Sociedad*, 13(6), 363-370 http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttex t&pid=S2218362020210006003 63&lng=es&tlng=pt

Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI]. (2011). Registro Oficial Suplemento n.º 417, 31 de marzo de 2011.

López, V. & Pérez, A. (2017). Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. España: Universidad de León. https://bule ria.unileon.es/handle/10612/5999

Manjarrés, P. (2024). La evaluación como proceso en el sistema educativo. Dialógica, *Revista Multidisciplinaria.* 21(2), 89-105. https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/ dialogica/article/

download/3297/3695/7913

Mata, L. (2020). *Métodos y técnicas de investigación cuantitativa.* https://investigaliacr.com/investigacion/metodos-y-tecnicas-de-investigacion-cuantitativa/

Ministerio de Educación de Ecuador (2012). *Manual de estándares de calidad*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf

Ministerio de Educación de Ecuador (2014). *Currículo de Educación* Inicial. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador (2017). *Manual para la implementación de estándares de calidad*.https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/12/Manual-para-la-implementacion-de-los-estandares-de-calidad-educativa.pdf

Ministerio de Educación de Ecuador (2020). *Evaluación Educativa-Información*. https://educacion.gob.ec/evaluacion-educativa-informacion/

Ministerio de Educación de Ecuador (2021). *Guía para la implementación de las prácticas innovadoras de gestión administrativa y académica en el bachillerato general para las instituciones educativas fiscales y fiscomisionales.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/09/Guia_de_implementacion_de_practicas_innovadoras.pdf

Ministerio de Educación de Ecuador (2025). *Currículo priorizado de Educación* Inicial. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/07/Curriculo-priorizado-inicial.pdf

Molina, M. (2023). La importancia de la evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de educación infantil. *[Tesis Doctoral. Universidad Valladolid*. España]. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/61905

Nasqui, S. & Pacurucu, S. (2022). La Educación Inicial en Ecuador: Una visión analítica. *Revista Scientific,* 7(24), 361–374. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2022.7.24.19.361- 374

Romero, W., Chulca, J., Imbaquingo, G., Pineda, S., Aules, E., Tipán, G. & Aules , R. (2024). Evaluación para el aprendizaje: más allá de las calificaciones. *Revista InveCom*, 5(1), 1–14. https://doi.org/10.5281/zenodo.11113592

Sánchez, L., Valarezo, C. & Ordoñez, J. (2023). Satisfacción profesional del docente de Educación Inicial. *Revista San Gregorio*, 1 (54), 1-17. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2528790720230002000001

Sancho, J. (2018). Innovación y enseñanza. De la “moda” de innovar a la transformación de la práctica docente. *Revista Educação*, 41(1), 12-20. https://www.redalyc.org/journal/848/84857099004/

Tonucci, F. (2021). *Con ojos de niño. Editorial Graó*. https://editoriallosada.com/wp-content/uploads/tonucci-ensenar_o_aprender.pdf

Troya, B., Troya, C., Guamán, R., Boza, H., Arzube, D., Plaza, D., Nivela, A. & Bernal, A. (2024). La evaluación: una oportunidad para facilitar el aprendizaje. C*iencia Latina Revista Científica Multidisciplinar,* 8(5), 7019-7035. https://doi.org/10. 37811/cl_rcm.v8i5.14121

Zambrano, C. (2021). *La práctica evaluativa en el proceso de enseñanza aprendizaje en niños y niñas de inicial dos*. https://dspace.ucacue.edu.ec/items/8c814a72-5f5a-4302-842b-a3d34be1d4d1

**Declaraciones de los autores:**

**Contribución de los autores:** (Taxonomía CRediT): **Olga Libia Torres Torres:** Conceptualización, metodología, investigación, análisis formal, redacción – borrador original, redacción – revisión y edición. **Saray Carolina Gutiérrez de Fonseca:** Investigación, curación de datos, validación, redacción – revisión y edición.

**Financiamiento.** Esta investigación no recibió financiamiento externo.

**Conflicto de intereses.** Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

**Disponibilidad de datos.** Los datos de este estudio están disponibles a solicitud razonable a la persona autora de correspondencia (olgatorred2025@gmail.com).

Revista Estudios en Educación
Vol. 8, Nº15, diciembre de 2025.
ISSN en línea 2452-4980 145-167
http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion

# JUSTICIA SOCIAL Y AMBIENTAL EN PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LA ESCUELA RURAL ECUATORIANA ERNESTO VELÁSQUEZ KUFFO

Daniel Calderón Zevallos
Cindy Heredia Silva
Jorge Albuja Tutivén
José Daniel Merchán Naranjo

Recibido: 20-09-2025
Aceptado:09-12-2025
Publicado:30-12-2025

Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

REEED
REVISTA ESTUDIOS EN EDUCACIÓN
Publicación Editada por el Centro de Estudios en Educación - Universidad Miguel de Cervantes

Vol. 8, Nº15, diciembre de 2025.
ISSN en línea 2452-4980
p.p. 145-167

## Autor

**Daniel Calderón Zevallos***
*Ecuatoriano. Máster Universitario en Liderazgo de la Innovación Pedagógica y Dirección de Centros Educativos, Licenciado en Ciencias de la Educación con concentración en Administración Educativa. Universidad Casa Grande.
Correo electrónico:
dcalderon@casagrande.edu.ec
Orcid:
https://orcid.org/0009-0004-4426-4988

**Cindy Heredia Silva****
**Ecuatoriana. Magister en Educación Superior, Investigación e Innovaciones Pedagógica, Uni-versidad Casa Grande. Máster Universitario en Juventud y Sociedad, Universitat de Girona. Li-cenciada en Comunicación con concentración en Relaciones Públicas. Universidad Casa Grande.
Correo:
cheredia@casagrande.edu.ec
Orcid
https://orcid.org/0009-0005-3147-3171

**Jorge Albuja Tutivén*****
***Ecuatoriano. Máster Universitario en Educación Inclusiva e Interculturalidad, Universidad Inter-nacional de la Rioja. Ingeniero en Planificación Turística énfasis en Operación Turística, Univer-sidad Tecnológica ECOTEC. Universidad Casa Grande
Correo:
jalbuja.1@casagrande.edu.ec
Orcid
https://orcid.org/0000-0001-9387-7669

**José Daniel Merchán Naranjo**
Ecuatoriano. Magíster en Políticas Públicas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Licenciado en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales con Mención en Gestión Social y Desarrollo. Universidad Casa Grande
Correo:
jose.merchan@casagrande.edu.ec
Orcid
https://orcid.org/0000-0001-8749-4549

# JUSTICIA SOCIAL Y AMBIENTAL EN PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LA ESCUELA RURAL ECUATORIANA ERNESTO VELÁSQUEZ KUFFO

Social and Environmental Justice in the Educational Practices of the Ernesto Velásquez Kuffo Ecuadorian Rural School

## Resumen

Este artículo expone un estudio cuyo objetivo fue explorar las prácticas educativas guiadas por principios de Justicia Social y Ambiental (JSA) en la escuela rural Ernesto Velásquez Kuffo (Ecuador). Se diseñó un estudio de caso mixto. Participaron 3 docentes, 6 estudiantes y 43 miembros de la comunidad. Se aplicaron cuestionarios, fichas de observación, talleres proyectivos. Los estudiantes evidencian conciencia ambiental y los docentes metodologías inclusivas. El 62,8% de comuneros valora la JSA, aunque un 60,7% percibe insuficiente articulación con autoridades. Se concluye que la JSA está presente pero fragmentada; existe una brecha entre práctica y teoría que demanda fortalecer la reflexión pedagógica y la cohesión territorial para su consolidación.

Palabras clave: Justicia social y ambiental; Aprendizaje activo; Valores democráticos; Educación respetuosa; Educación comunitaria.

**Cómo citar este artículo:**

Calderón Zevallos, D., Heredia Silva, C., Albuja Tutivén, J., & Merchán Naranjo, J. (2025). Justicia Social y Ambiental en prácticas educativas de la escuela rural ecuatoriana Ernesto Velásquez Kuffo. *Revista Estudios en Educación, 8*(15), 145-167.

## Abstract

This article presents a study that explored educational practices guided by Social and Environmental Justice (SEJ) principles at the Ernesto Velásquez Kuffo rural school (Ecuador). A mixed-method case study was designed. Participants included 3 teachers, 6 students, and 43 community members. Surveys, observation forms, and projective workshops were applied. Students show environmental awareness and teachers employ inclusive methodologies. While 62.8% of community members value SEJ principles, 60.7% perceive insufficient coordination with authorities. SEJ is present but fragmented in the community. A gap between practice and theory exists. Strengthening pedagogical reflection and territorial cohesion is required.

Keywords: Social and environmental justice; Active learning; Democratic values; Respectful education; Community education.

## INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta un estudio derivado de un proyecto de investigación sobre la educación para la Justicia Social y Ambiental (JSA), entendida como un principio orientado a transformar desigualdades mediante proyectos educativos que vinculan la escuela con la comunidad (Young, 2011; Carneros, 2018; Díaz Barriga et al., 2021; Jones et al., 2024). El objetivo del estudio es explorar las prácticas educativas orientadas por principios de JSA que desarrollan docentes, estudiantes y habitantes comuneros de la unidad educativa rural Ernesto Velásquez Kuffo, ubicada en Ayampe, cantón Puerto López, Ecuador. Desde 2018, la Fundación Unidos por la Educación y la Fundación Vueltas han implementado en dicha escuela el Modelo Pedagógico ChanGo. Dicho modelo se guía por principios de JSA para fortalecer comunidades mediante la educación (ChanGo, 2023; Sánchez y Tapia, 2024).

Creado en 2008 en El Salvador, el ChanGo se describe como un "modelo de desarrollo territorial que se orienta a la construcción de territorios justos y sostenibles, empleando la educación, la gobernanza y los medios de vida como herramientas para el cambio y la transformación social" (Carneros et al., 2023, p. 9). El modelo de ChanGo (2023) se basa en tres pilares. Primero, el área educativa se orienta a mejorar las escuelas y los métodos de enseñanza para formar agentes de cambio. Segundo, la gobernanza promueve la unión entre la comunidad y entidades públicas o privadas. Por último, los medios de vida impulsan emprendimientos bajo criterios de justicia y sostenibilidad para elevar la calidad de vida.

Parte importante del área educativa del Modelo ChanGo (2023) son cuatro principios que guían su accionar. Primero, se encuentra la educación democrática, o el que la escuela sea espacio para ejercer derechos de participación. Segundo, la educación activa, que inculca la proactividad y autonomía estudiantil. Tercero, la educación respetuosa, que fomenta el desarrollo integral y respeta la individualidad de cada estudiante. Cuarto, la educación comunitaria, o la participación de la población en los asuntos escolares y comunitarios. En su conjunto, la integración de estos principios orienta las prácticas de los docentes, estudiantes y miembros de la comunidad hacia la consecución de la Justicia Social y Ambiental.

La escuela pública rural Ernesto Velásquez Kuffo, conocida como la Escuela de Ayampe, es uno de los proyectos emblemáticos de ChanGo en Ecuador. Desde 2018, la escuela fue remodelada, se implementaron metodologías de enseñanza innovadoras y disruptivas y se invirtió significativamente en formación docente (Carneros et al., 2023; Carneros, 2018). Ubicada en una zona rural, esta escuela ha sostenido el modelo ChanGo mediante alianzas público-privadas y comunitarias. Este modelo, aplicado en Ayampe, ha superado obstáculos documentados en anteriores proyectos educativos de JSA, como docentes no capacitados, infraestructura escolar débil, persistencia de metodologías tradicionales y escasa libertad para complementar currículos educativos (Díaz Barriga et al., 2021; Prosser y Caro, 2021; Moreno, 2022; Jones et al., 2024). La Escuela de Ayampe es

un caso único y excepcional para comprender cómo se concretan los principios de la Justicia Social y Ambiental en las prácticas educativas (Moreno, 2022).

El presente estudio de caso, de enfoque mixto y alcance exploratorio-descriptivo, se desarrolla en torno a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las prácticas educativas orientadas por principios de JSA que desarrollan los estudiantes, docentes y miembros de la comunidad de la Escuela Ernesto Velásquez Kuffo? Para responder la interrogante, se estableció como objetivo general explorar dichas prácticas desarrolladas por los actores educativos. Este propósito se desglosa en los siguientes objetivos específicos: a) Identificar las prácticas pedagógicas de JSA por parte de los docentes, b) Caracterizar la experiencia de los estudiantes respecto a las prácticas de JSA y c) Identificar la valoración de la comunidad sobre las prácticas orientadas a la JSA.

## MARCO CONCEPTUAL

### Modelo Pedagógico ChanGo

El Modelo Pedagógico ChanGo surgió en 2008 en El Salvador como parte de un enfoque de desarrollo territorial orientado a la construcción de comunidades justas, participativas y sostenibles. Su propuesta articula tres dimensiones: educación, gobernanza y medios de vida, que interactúan de manera integral para promover transformaciones sociales y ambientales en territorios históricamente vulnerados (Carneros, 2018; Carneros et al., 2023). Esta visión se aparta de modelos educativos centrados exclusivamente en la escuela y propone, en cambio, un enfoque amplio donde la comunidad, las organizaciones locales y las instituciones gubernamentales participan como actores corresponsables del desarrollo educativo.

En su dimensión educativa, ChanGo busca fortalecer la calidad de la enseñanza mediante cuatro estrategias: (a) mejora de infraestructura y espacios pedagógicos, (b) formación continua del personal docente, (c) innovación metodológica orientada a la participación y a la exploración activa, y (d) articulación entre escuela, familias y comunidad para convertir al territorio en un espacio educativo (ChanGo, 2023). Bajo esta mirada, la escuela no se limita a impartir contenidos académicos, sino que se concibe como un agente dinamizador del desarrollo local.

El modelo se sostiene en cuatro principios educativos que orientan tanto las prácticas pedagógicas como las relaciones sociales en la escuela y la comunidad: 1) Educación democrática, 2) Educación activa, 3) Educación respetuosa y 4) Educación comunitaria.

Estos principios no operan como componentes aislados, sino como un entramado que expresa la intencionalidad política y pedagógica del modelo. En conjunto, configuran una propuesta educativa que busca articular el desarrollo personal, la participación social, el cuidado del entorno y la transformación territorial (ChanGo, 2023).

## Justicia Social y Ambiental

El Modelo ChanGo se inscribe en una tradición educativa que concibe la justicia social y ambiental (JSA) como una práctica orientada a transformar las estructuras que reproducen desigualdad y deterioro ecológico. Para Rawls (1971), la justicia implica la distribución equitativa de derechos y oportunidades; sin embargo, Young (2011) amplía esta perspectiva al reconocer que la injusticia también opera a través de mecanismos menos visibles como la opresión, la explotación, la invisibilización cultural y la marginación política. Desde el ámbito educativo, Smith (2018) subraya que la justicia requiere revisar críticamente prácticas escolares que, aun sin intención explícita, perpetúan inequidades estructurales.

En paralelo, la justicia ambiental integra las dimensiones ecológica y social. Schlosberg (2007) propone un marco basado en tres ejes: distribución (quién recibe beneficios y quién asume riesgos ambientales), reconocimiento (qué grupos son valorados o ignorados) y participación (quiénes tienen voz en las decisiones territoriales). Estas dimensiones conectan directamente con la misión de ChanGo de fortalecer territorios sostenibles mediante procesos educativos que fomenten la agencia comunitaria y el empoderamiento colectivo. Martínez et al. (2024) refuerzan que la educación ambiental crítica debe cuestionar modelos de desarrollo que generan deterioro ambiental y promover alternativas colectivas diseñadas desde la comunidad.

En América Latina, la JSA se ha consolidado como un marco que redefine el rol de la escuela en contextos de desigualdad. Murillo y Hernández (2014) plantean que una escuela justa debe promover redistribución, reconocimiento y participación; esta tríada coincide con la estructura del modelo ChanGo, que combina acciones pedagógicas, comunitarias y de gobernanza territorial. Carneros (2018), uno de los autores vinculados al diseño del modelo, sostiene que la escuela orientada a la JSA debe promover equidad, sostenibilidad e interrelación respetuosa entre seres humanos y naturaleza, desarrollando sujetos capaces de incidir en la transformación de su comunidad.

Autores recientes, como Díaz Barriga et al. (2021) y Jones et al. (2024), agregan una dimensión identitaria. Los docentes y estudiantes deben reconocerse como sujetos políticos capaces de interpretar, cuestionar y transformar las desigualdades que atraviesan su territorio. Esta dimensión es especialmente relevante para el modelo ChanGo, que concibe al estudiantado y a la comunidad como agentes activos en la construcción de territorios justos y sostenibles.

## Educación democrática

La educación democrática tiene raíces en la obra de Dewey (1998), quien concibió la escuela como una comunidad donde la democracia se experimenta mediante participación, deliberación y corresponsabilidad. Desde esta perspectiva, la democracia no es un contenido curricular, sino una práctica cotidiana que moldea relaciones pedagógicas y formas de organización escolar.

Investigaciones recientes confirman esta visión. Belavi y Murillo (2020) destacan que las culturas escolares democráticas promueven inclusión, reconocimiento de la diversidad y participación del estudiantado en decisiones relevantes. Cerrillo et al. (2023), por su parte, muestran que el liderazgo democrático crea condiciones institucionales que favorecen la toma de decisiones compartida, la transparencia y la colaboración entre comunidad educativa y territorio. Murillo y Hernández (2014) enfatizan que estas prácticas son indispensables en proyectos orientados a la justicia social. En el modelo ChanGo, la educación democrática se traduce en prácticas como asambleas institucionales, participación comunitaria en procesos escolares y autonomía estudiantil para planificar jornadas de aprendizaje, elementos que permiten vincular este principio con la JSA.

### Educación activa

La educación activa, segundo principio, se fundamenta en la epistemología constructivista, particularmente en Piaget (1995), quien plantea que el aprendizaje se construye a través de la acción, la exploración y la reflexión. Esta perspectiva promueve metodologías participativas y ritmos de aprendizaje flexibles, orientados al desarrollo integral.

En la literatura reciente, este enfoque se vincula con la formación de pensamiento crítico y con la capacidad de interpretar problemas del entorno. Bejar y Quispe (2020) señalan que el aprendizaje activo favorece la construcción colectiva de significados, mientras que Díaz Barriga et al. (2021) y Cerrillo et al. (2023) subrayan que las pedagogías activas son esenciales para proyectos educativos que buscan desarrollar conciencia social y ambiental.

### Educación respetuosa

El tercer principio, educación respetuosa, se fundamenta en planteamientos clásicos como los de Adler (1930), quien propuso enfoques de disciplina basados en cooperación y responsabilidad, rechazando modelos autoritarios que generan obediencia sin reflexión. Esta base teórica ha evolucionado hacia perspectivas contemporáneas centradas en derechos, empatía y convivencia no violenta. Guichot-Reina (2021) señala que una educación respetuosa implica reconocer a cada estudiante como sujeto de derechos, construir climas de aula basados en diálogo y promover prácticas que valoren la diversidad. Moreno (2022) refuerza esta visión desde un análisis cultural de escuelas situadas en contextos vulnerables. Tarozzi (2014) agrega la dimensión intercultural, destacando que la educación debe favorecer el reconocimiento de diferencias socioculturales como base para la justicia social. Este principio orienta la observación hacia prácticas de convivencia, relación docente-estudiante y estrategias de disciplina positiva.

### Educación comunitaria

El cuarto principio, educación comunitaria, propone una visión de la escuela como centro articulador del tejido social del territorio. Elboj et al. (2006) sostienen que cuando las escuelas trabajan con las familias y organizaciones comunitarias se generan procesos profundos de transformación

educativa. Alonso y Díez (2023) destacan el carácter emancipador de la educación comunitaria, especialmente en contextos históricamente excluidos.

En el campo ambiental, Moreno y Navarro (2015), Prosser y Caro (2021) y Ferrada et al. (2024) evidencian que los proyectos comunitarios fortalecen la justicia ambiental al integrar saberes locales, participación colaborativa y construcción de soluciones colectivas. En el modelo ChanGo, la educación comunitaria se expresa en iniciativas como talleres intergeneracionales, ferias, asambleas y proyectos productivos que vinculan escuela, familias y actores territoriales, reforzando la sostenibilidad del modelo.

## METODOLOGÍA

La metodología del presente artículo se adscribe a los procesos sistemáticos, empíricos y críticos propios de los métodos mixtos (Hernández et al., 2014). Dichos métodos se distinguen por utilizar estadísticas, testimonios, observaciones u otras evidencias de carácter cuantitativo y cualitativo que se integran de una manera sistemática (Hernández et al., 2014; Creswell y Plano Clark, 2018). Los métodos mixtos también se enmarcan en una postura epistemológica pragmatista, que consiste en emplear los métodos más idóneos para un estudio en específico (Hernández et al., 2014). Los estudios mixtos también son adecuados para la integración de los participantes en el estudio (Creswell y Plano Clark, 2018).

Este estudio, que exploró las prácticas orientadas por principios de Justicia Social y Ambiental de docentes, estudiantes y comuneros de una escuela rural, recurrió al enfoque mixto por dos motivos. Primero, facilitó involucrar satisfactoriamente a los participantes del estudio: docentes, estudiantes y comuneros/as. Para cada tipo de participante, se elaboraron técnicas y herramientas flexibles y contextualizadas. Segundo, la integración de datos cuantitativos y cualitativos generó múltiples fuentes de evidencia, contribuyendo a la comprensión integral de las prácticas educativas guiadas por principios de Justicia Social y Ambiental.

El alcance del estudio fue exploratorio-descriptivo y de temporalidad transversal. Es decir, se interesó por caracterizar las prácticas educativas orientadas por principios de Justicia Social y Ambiental. Asimismo, el diseño de la investigación siguió la lógica del estudio de caso. Según Yin (2018), el diseño de investigación de estudios de casos se recomienda cuando se interesa comprender un fenómeno contemporáneo dentro del contexto que ocurre. Este diseño es idóneo para la investigación planteada. Los principios educativos de Justicia Social y Ambiental están insertados en un modelo pedagógico que propone transformaciones educativas en la comunidad y en un contexto que propicia respuestas a la pregunta y objetivos de investigación. La adopción de prácticas orientadas a la JSA de los miembros de la Escuela de Ayampe constituye un caso crítico, siendo este un criterio de selección del caso para observar la presencia de conceptos y teorías en el marco conceptual (Yin, 2018). En concreto, la perdurabilidad del Modelo ChanGo en la escuela Ernesto Velásquez Kuffo constituye una oportunidad única para observar los principios de la JSA en las prácticas educativas tal como aparecen en la literatura.

Este estudio de caso recurrió a la técnica para el análisis de datos conocida como coincidencia de patrones o pattern matching y consiste en comparar los patrones de los hallazgos con proposiciones teóricas (Yin, 2018). Dicho de otro modo, se buscó identificar la presencia de los principios de JSA en las prácticas de los participantes.

## Participantes del estudio

Participaron tres docentes, seis estudiantes de Educación General Básica Elemental entre los seis y nueve años de edad, y 43 comuneros/as vinculados con la Escuela de Ayampe en el año 2022. El criterio de selección de la muestra fue no probabilística e intencional, mediante la técnica de bola de nieve, según la disponibilidad de los participantes. Como criterio de selección, los participantes debían ser parte directa del proceso educativo bajo el Modelo ChanGo. La Tabla 1 presenta los participantes.

**Tabla 1**
*Participantes del estudio*

| Categoría de participante | Número de participantes | Codificación de participantes* |
|---|---|---|
| Estudiantes | 6 | P01 |
| | | P02 |
| | | P03 |
| | | P04 |
| | | P05 |
| | | P06 |
| Docentes | 3 | D01 |
| | | D02 |
| | | D03 |
| Comuneros/as* | 43 | |

**Nota*: los comuneros/as fueron encuestados, por lo que su identidad no fue codificada. El trabajo de campo fue realizado en septiembre de 2022.

## Recolección de datos

El equipo de investigadores diseñó las técnicas y herramientas con la participación de estudiantes universitarios en calidad de asistentes, quienes recibieron supervisión y acompañamiento en la investigación y el trabajo de campo. Los docentes definieron cinco categorías a priori, derivadas de la revisión de literatura y transversales a los objetivos de investigación, como aparece en la Tabla 2. Dichas categorías son definiciones de los principios de la JSA. Estas ayudaron al diseño y elaboración de técnicas y herramientas y el procedimiento de análisis de datos.

**Tabla 2**

*Definición de categorías*

| Categoría | Definición |
|---|---|
| Justicia Social y Ambiental | Cultura escolar en la comunidad orientada a la equidad, la distribución de beneficios y el acceso de derechos, libertades y oportunidades. Viene acompañada de la participación activa de la comunidad para alcanzar estos fines. Reconoce el medio ambiente como necesario para la calidad de vida. |
| Educación para la democracia | Liderazgo escolar que promueve la participación activa del estudiantado en procesos decisorios y el desarrollo de competencias ciudadanas orientadas a mejorar el entorno. |
| Educación activa | Construcción del conocimiento mediante la exploración, experimentación y reflexión, para fomentar un aprendizaje significativo, personal y con sentido crítico de las problemáticas locales. |
| Educación respetuosa | Promoción de la autodisciplina, responsabilidad personal y empatía para fortalecer el bienestar individual y colectivo priorizando la comunidad y cooperación. |
| Educación comunitaria | Integración de la comunidad en el proceso de aprendizaje, atendiendo sus necesidades con pertinencia social, cultural y ambiental. |

*Nota*. Categorías definidas a partir de la revisión de literatura.

Para los docentes, se diseñaron dos instrumentos. En primer lugar, un cuestionario de percepción compuesta por treinta ítems que preguntó con cuánta frecuencia los docentes realizan en la actualidad actividades que integran la JSA y sus principios. Cuatro ítems versaron sobre la Justicia Social y Ambiental en clases. Cinco posteriores ítems tratan sobre educación para la democracia. Nueve ítems abordaron la educación activa. Cuatro ítems indagaban sobre la educación respetuosa. Finalmente, ocho ítems fueron de educación comunitaria.

Además, se construyó una ficha de observación áulica para examinar la presencia o ausencia de acciones áulicas JSA que realizan los docentes. El instrumento cuantificó la presencia o ausencia de diez aspectos de las actividades de los docentes, centrados en las categorías descritas en la Tabla 2. Siete ítems abordaron la JSA. Tres trataron la educación para la democracia. Nueve fueron sobre educación activa, cinco abordaron la educación respetuosa y seis indagaron en la educación comunitaria.

Con los estudiantes, dada su edad, se realizaron talleres con técnicas proyectivas que permitió dialogar sobre las categorías de estudio. El taller estuvo compuesto en tres partes. La primera parte trató del desarrollo individual del estudiante, para identificar experiencias significativas vinculadas con la JSA, el manejo y expresión de sus emociones y la relación del estudiante con su escuela y comunidad. La segunda y tercera partes fueron de desarrollo grupal; los estudiantes conversaron sobre los temas tratados en la primera parte y los socializó al resto de participantes del taller. El equipo investigador grabó el audio y observó el comportamiento de los estudiantes, registrados en fichas de observación.

Para los comuneros de Ayampe, se diseñó un cuestionario de percepción compuesto por diez ítems. Los primeros cuatro ítems trataron de la presencia de la JSA percibida por los comuneros. Las dos siguientes preguntas abordaron el principio de educación democrática. Finalmente, los cuatro últimos ítems preguntaron por la educación comunitaria. También se recurrió a la observación no participante durante la recolección de datos con docentes, estudiantes y comuneros. Se tomaron notas de campo cuya función fue complementar los datos de las herramientas descritas.

La recolección de datos se realizó durante una visita a la Escuela de Ayampe, en septiembre del 2022. El análisis de datos inició con el procesamiento de datos por cada tipo de participante. En el cuestionario y ficha de observación de docentes, se identificó la frecuencia (f) y porcentaje (%) de respuestas que los docentes marcaron como también la presencia o ausencia de acciones y prácticas en el aula. Los talleres de los estudiantes fueron grabados y transcritos, para analizar las transcripciones a partir de las categorías definidas a priori. Con las respuestas al cuestionario para comuneros/as, se identificó frecuencias (f) y porcentajes (%) por cada ítem.

## Consideraciones éticas

La investigación fue aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa (DNIE) del Ministerio de Educación del Ecuador, siendo un requisito para cualquier estudio en escuelas públicas. El equipo investigador presentó la propuesta de estudio a la escuela y la comunidad, quienes autorizaron libre y voluntariamente el levantamiento de información. La identidad de los participantes permaneció confidencial. Firmaron un consentimiento informado previo a la recolección de datos. De los estudiantes se obtuvo su asentimiento y la autorización de sus representantes legales.

## RESULTADOS

Los resultados se presentan organizados según las categorías analíticas derivadas de los principios del Modelo Pedagógico ChanGo: Justicia Social y Ambiental, Educación para la democracia, Educación activa, Educación respetuosa y Educación comunitaria. Se describen de manera diferenciada los datos obtenidos de docentes, estudiantes y comuneros, en coherencia con los objetivos de estudio.

### Justicia Social y Ambiental (JSA)

### Docentes

En el cuestionario aplicado a los docentes (n = 3), 66,67 % (2 docentes) seleccionaron la opción "con mucha más frecuencia que antes" para actividades relacionadas con la atención a la diversidad, la planificación con criterios JSA, el fomento de aprendizajes prácticos y la reflexión pedagógica.

En las observaciones de aula se registraron prácticas asociadas a la participación estudiantil, uso de materiales accesibles y ecológicos, y organización del espacio con criterios de accesibilidad. La Tabla 3 presenta los resultados del cuestionario.

**Tabla 3**

*Frecuencia de acciones docentes relacionadas con la JSA según docentes (n = 3)*

| Ítems | Con menos frecuencia que antes | | Con mucha más frecuencia que antes | |
|---|---|---|---|---|
| | f | % | f | % |
| Realiza acciones de Justicia Social y Ambiental | 1 | 33,33% | 2 | 66,67 % |
| Se siente más preparado para atender la diversidad | 1 | 33,33% | 2 | 66,67 % |
| Integra aprendizajes prácticos y relevantes | 1 | 33,33% | 2 | 66,67 % |
| Incluye criterios de JSA en la planificación | 1 | 33,33% | 2 | 66,67 % |
| Declara reflexionar más sobre su práctica | 1 | 33,33% | 2 | 66,67 % |

*Nota.* Datos del cuestionario a docentes.

### Estudiantes

En los talleres, los estudiantes (n = 6) mencionaron elementos del entorno natural y social de Ayampe:
"El sonido de Ayampe es el sonido del grillo." (P01)

"Las ranas, el mar […] otro sonido de aquí." (P02)
"Hay un lugar para comer ceviches […] venden un bolón riquísimo." (P03)

Sus respuestas se centraron en el reconocimiento de la naturaleza y espacios comunitarios. Sin embargo, no describieron acciones ambientales específicas vinculadas con la JSA.

### Comuneros/as

En la encuesta aplicada a comuneros y comuneras (n = 43), el 51,2 % de las personas participantes (22 individuos) señaló que el incremento de la población estudiantil en la Escuela de Ayampe ha sido "muy notorio". Asimismo, el 60,5 % (26 personas) indicó que en la comunidad se conversa con mayor frecuencia sobre temas de cultura y medio ambiente. El 53,5 % (23 personas) percibió mejoras en los hábitos de salud, alimentación e higiene. Finalmente, también el 53,5 % (23 personas) consideró que la comunidad desconoce el Modelo ChanGo, mientras que el resto manifestó conocerlo poco o parcialmente. La Tabla 4 presenta los resultados.

**Tabla 4**
*Resultados de la encuesta a comuneros/as relativos a JSA (n = 43)*

| Ítems | Respuesta | f | % |
|---|---|---|---|
| Aumento percibido de matrícula en la escuela | Muy notorio | 22 | 51,2 % |
| | Poco notorio | 14 | 32,6 % |
| En la comunidad se habla sobre cultura y medio ambiente | De acuerdo | 26 | 60,5 % |
| | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 10 | 23,3 % |
| | En desacuerdo/no responde | 7 | 16,2 % |
| Mejoras en hábitos de higiene, alimentación y salud | De acuerdo | 23 | 53,5 % |
| | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 12 | 27,9 % |
| Conocimiento de la comunidad sobre el Modelo ChanGo | No conoce | 23 | 53,5 % |
| | Conoce poco | 13 | 30,2 % |
| | Sí conoce | 7 | 16,3 % |

### Educación para la democracia
### Docentes

En el cuestionario, dos de los tres docentes, 66,67% de los docentes indicaron aplicar metodologías colaborativas y de participación del estudiantado. Solo un docente reportó un incremento

significativo en actividades explícitas de formación democrática, como consta en la Tabla 5. En las observaciones se registró participación y trabajo colaborativo, pero menos actividades sistemáticas de deliberación o toma de decisiones.

**Tabla 5**

*Prácticas docentes relacionadas con educación democrática (n = 3)*

| Ítems | Igual que antes | | Con mucha más frecuencia que antes | |
|---|---|---|---|---|
| | f | % | f | % |
| Uso de metodologías colaborativas | 1 | 33,33% | 2 | 66,67 % |
| Promueve participación del estudiantado | 1 | 33,33% | 2 | 66,67 % |
| Fomenta valores democráticos explícitamente | 2 | 66,67% | 1 | 33,33 % |
| Evalúa aprendizajes relacionados con democracia | 2 | 66,67% | 1 | 33,33 % |

*Nota.* Resultados del cuestionario a los docentes

## Estudiantes

Se observó participación voluntaria en talleres, colaboración espontánea y respeto en turnos de intervención. No se registraron actividades estructuradas de los estudiantes en la toma de decisiones o representación.

## Comuneros/as

De los 43 comuneros y comuneras encuestados, el 58,1 % (25 personas) valoró positivamente la participación de madres y padres en las actividades escolares. El mismo porcentaje, 58,1 % (25 personas), indicó que otros miembros de la comunidad que no tienen hijos matriculados también participan en dichas actividades. Durante la asamblea observada en el trabajo de campo se registró una alta asistencia de habitantes de Ayampe, aunque con una intervención verbal limitada por parte de los asistentes.

**Tabla 6**

*Participación de comuneros en actividades escolares (n = 43)*

| Ítems | Respuesta | f | % |
|---|---|---|---|
| Participación de madres y padres en actividades vinculadas a la escuela | Sí participan | 25 | 58,1 % |
| | No participan / participación baja | 18 | 41,9 % |
| Participación de comuneros/as sin hijos en la escuela en actividades escolares | Sí participan | 25 | 58,1 % |
| | No participan / participación baja | 18 | 41,9 % |

*Nota.* Datos obtenidos de la encuesta aplicada a comuneros/as de Ayampe (n = 43).

### Educación activa

### Docentes

En el cuestionario aplicado a los docentes, destaca que dos docentes (66,67% de la muestra) aplican metodologías participativas y flexibilizan el ritmo de enseñanza. Asimismo, el 33 % o uno de los tres docentes refirió la implementación de prácticas asociadas con la evaluación de habilidades y actitudes, el fomento del pensamiento crítico y el uso de tecnologías de información y comunicación, como consta en la Tabla 7. En las observaciones de aula, los tres docentes incorporaron prácticas coherentes con la educación activa en ocho aspectos, como son promover reflexión de la acción, planificar actividades a ser ejecutadas, emplear metodologías activas e innovadoras, entre otras. Se exceptúa la presencia de mobiliario en el aula, pues solo hubo dos docentes que tienen dichos muebles y uno ausente.

**Tabla 7**

*Prácticas docentes relacionadas con educación activa (n = 3)*

| Ítem | Ligeramente más que antes | | Con mucha más frecuencia que antes | |
|---|---|---|---|---|
| | f | % | f | % |
| Uso de metodologías participativas | 1 | 33,33% | 2 | 66,67 % |
| Promueve trabajo autónomo | 2 | 66,67% | 1 | 33,33 % |
| Flexibiliza ritmo de enseñanza | 1 | 33,33% | 2 | 66,67 % |
| Evalúa habilidades de enseñanza | 2 | 66,67% | 1 | 33,33 % |
| Fomenta pensamiento crítico | 2 | 66,67% | 1 | 33,33 % |
| Uso de tecnologías de información y comunicación | 2 | 33,33% | 1 | 33,33 % |

### Estudiantes

Los estudiantes mencionaron rutinas del hogar asociadas a responsabilidad y autonomía. Expresaron valoración positiva por el aprendizaje en la escuela, con frases como, “es muy divertido y se puede aprender un poco más.” (P04)

### Comuneros/as

Se observaron, en las notas de campo, talleres prácticos intergeneracionales (gastronomía, reciclaje, hostelería) con participación colectiva.

### Educación respetuosa
### Docentes

En el cuestionario aplicado a los docentes, el 66,67 % de las respuestas (correspondientes a dos de los tres docentes) indicó la realización de prácticas vinculadas con la inclusión, el respeto y la reflexión pedagógica, como consta en la Tabla 8. Por su parte, en las observaciones de aula, tres de los docentes evidencian promover un clima de aula caracterizado por relaciones respetuosas, disponibilidad de materiales accesibles y un ambiente general que favorecía la convivencia.

**Tabla 8**

*Prácticas docentes relacionadas con educación respetuosa (n = 3)*

| Ítem | Ligeramente más que antes | | Con mucha más frecuencia que antes | |
|---|---|---|---|---|
| | f | % | f | % |
| Considerar criterios de inclusión | 1 | 33,33% | 2 | 66,67 % |
| Inculcar valores relacionados con el respeto | 2 | 66,67% | 1 | 33,33 % |
| Estudiantes valoran contenido de las clases hechas por docentes | 1 | 33,33% | 2 | 66,67% |
| Reflexionar sobre el impacto de su gestión en estudiantes | 1 | 33,33% | 2 | 66,67 % |

### Estudiantes

En las observaciones de los talleres con técnicas proyectivas se registró que los estudiantes escuchan activamente, hacen preguntas de manera libre y trabajan colaborativamente. Al trabajar juntos, los estudiantes comparten materiales y se ayudan mutuamente a recordar respuestas sobre sus experiencias en la escuela.

### Comuneros/as

Las notas de campo indican que los familiares de estudiantes del plantel consultan a docentes sobre disciplina positiva. Estos datos fueron autorreportados por docentes y comentados al equipo investigador.

### Educación comunitaria
### Docentes

En el cuestionario, 66,67 % (2 de 3 docentes) seleccionaron la categoría de mayor frecuencia en los cinco ítems referidos a actividades vinculadas al territorio, colaboración comunitaria y alineación con la visión institucional. La Tabla 9 presenta los cinco ítems más representativos.

**Tabla 9**
*Prácticas docentes relacionadas con educación comunitaria (n = 3)*

| Ítem | Ligeramente más que antes | | Con mucha más frecuencia que antes | |
|---|---|---|---|---|
| | f | % | f | % |
| Considerar pertinencia territorial de contenidos | 1 | 33,33% | 2 | 66,67 % |
| Participar en construcción de comunidad de aprendizaje | 1 | 33,33% | 2 | 66,67 % |
| Expresar compromiso con el desarrollo comunitario | 1 | 33,33% | 2 | 66,67 % |
| Alinearse con visión institucional | 1 | 33,33% | 2 | 66,67 % |
| Contribuir con ideas y acciones institucionales y comunitarias | 1 | 33,33% | 2 | 66,67 % |

### Estudiantes

En talleres, identificaron elementos culturales y geográficos de Ayampe (mar, iglesia, fauna, locales). Mencionan que su conocimiento sobre elementos de su cultura, como platos típicos y leyendas, proviene principalmente de su entorno cotidiano, no necesariamente de los procesos de enseñanza dentro de la escuela: “Todo el mundo habla de eso [historias ancestrales de la comunidad]. Aquí ahorcaban a las brujas y piratas. Las ballenas son traviesas, y siempre que ves a un macho, está con una hembra. De la historia de Ayampe, no sé”. (P05)

Los estudiantes reiteran reconocer el entorno que habitan, siendo indicio de una consciencia de su comunidad. La Figura 1 presenta un mapa creado por las y los estudiantes en los talleres.

**Figura 1**

*Representación del entorno de Ayampe desde la percepción de estudiantes*

Nota. Datos tomados del trabajo de campo (septiembre de 2022). Los estudiantes dibujaron con tiza un mapa de su comunidad, como parte del taller.

P05 describe el mar, la abundancia de árboles y el cuidado con serpientes, gatos grandes y que "no debemos tocar los animalitos [salvajes]". Identificaron lugares inmediatos a su comuna, como "una iglesia al lado de la escuela" (P06), o "las cabañas [restaurante de comida típica]" (P01). Según las notas de campo, los estudiantes participan activamente en iniciativas de limpieza de playas y proyectos de reciclaje comunitario. Sin embargo, estas no aparecen como parte de un aprendizaje estructurado.

## Comuneros/as

En cuanto a los 43 comuneros y comuneras encuestados, el 62,8 % (27 personas) señaló sentirse más motivado a partir de las actividades vinculadas al modelo. Asimismo, el 48,8 % (21 personas) indicó que las necesidades y propuestas de la escuela se discuten con mayor frecuencia en las asambleas comunitarias.

En cuanto a la articulación institucional, el 60,7 % (26 personas) consideró que la comunicación entre la escuela y las autoridades locales es insuficiente. Por último, el 46,5 % (20 personas) valoró como "muy importante" la participación del gobierno local en los procesos de mejora escolar.

**Tabla 10**

*Percepciones comunitarias sobre participación y articulación institucional (n = 43)*

| Ítems | Categoría de respuesta | f | % |
|---|---|---|---|
| Motivación comunitaria asociada a acciones del Modelo ChanGo | Motivación mayor | 27 | 62,8 % |
| | Motivación igual o menor | 16 | 37,2 % |
| Discusión de necesidades escolares en asambleas locales | Aumentó | 21 | 48,8 % |
| | No aumentó / no responde | 22 | 51,2 % |
| Percepción sobre la comunicación entre escuela y autoridades locales | Adecuada | 17 | 39,3 % |
| | Insuficiente | 26 | 60,7 % |
| Importancia atribuida a la participación del gobierno local en mejoras escolares | Muy importante | 20 | 46,5 % |
| | Ligeramente importante | 18 | 41,9 % |
| | Poco importante / no responde | 5 | 11,6 % |

*Nota.* Tabla elaborada a partir de los datos de la encuesta a comuneros/as de Ayampe (n = 43).

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En relación con el primer objetivo específico, orientado a identificar las prácticas pedagógicas de JSA desarrolladas por los docentes, los hallazgos muestran la presencia de acciones vinculadas con la inclusión, la participación estudiantil, la organización de ambientes de aprendizaje accesibles y el uso de metodologías activas. Estas prácticas se alinean con los principios de la Justicia Social y Ambiental (JSA) que promueve el Modelo ChanGo, particularmente con la educación respetuosa y activa. Sin embargo, dichas prácticas no siempre son reconocidas explícitamente por los propios docentes como parte de un enfoque de JSA, lo que coincide con estudios que señalan una brecha frecuente entre la práctica pedagógica y su conceptualización teórica (Bejar y Quispe, 2020; Díaz Barriga et al., 2021). Esta situación plantea la necesidad de fortalecer procesos de reflexión docente que permitan resignificar prácticas existentes desde marcos conceptuales de justicia.

Respecto al segundo objetivo específico, centrado en caracterizar la experiencia de los estudiantes, los resultados evidencian que las niñas y niños reconocen su entorno natural y comunitario, participan activamente en dinámicas escolares y valoran positivamente la experiencia educativa. Estas expresiones pueden interpretarse como indicios de prácticas educativas que favorecen el vínculo con el territorio, la autonomía y la participación, aspectos coherentes con la JSA. No obstante, la experiencia estudiantil aparece mediada principalmente por la vivencia cotidiana, más que por procesos explícitos de reflexión crítica sobre las problemáticas sociales y ambientales del entorno. Este hallazgo coincide con la literatura que advierte que la construcción de conciencia crítica requiere intencionalidad pedagógica progresiva y acorde a las etapas de desarrollo (Murillo y Hernández, 2014).

En cuanto al tercer objetivo específico, orientado a identificar la valoración de la comunidad sobre las prácticas educativas de JSA, la discusión muestra una percepción mayoritariamente positiva de la participación comunitaria en actividades escolares y una valoración del rol de la escuela como espacio dinamizador de la vida local. Sin embargo, también se evidencian límites importantes, como el desconocimiento del modelo pedagógico por parte de una parte significativa de los comuneros y la percepción de una articulación insuficiente con las autoridades locales. Estos elementos reflejan una participación comunitaria que, si bien es activa en lo operativo, no siempre se acompaña de una comprensión compartida de los fundamentos y propósitos de la propuesta educativa, tal como señalan Alonso y Díez (2023) y Ferrada et al. (2024) en estudios sobre educación comunitaria.

De manera transversal, la discusión sugiere que las prácticas orientadas por principios de JSA en Ayampe se expresan de forma fragmentada y con distintos niveles de apropiación entre los actores educativos. La JSA aparece más claramente integrada en las dinámicas escolares que en los procesos comunitarios ampliados, lo que pone de relieve los desafíos de articular escuela, comunidad y territorio en contextos rurales. Estas tensiones no invalidan la propuesta pedagógica y los principios de JSA, sino que evidencian la complejidad de implementar modelos con enfoque territorial y la necesidad de procesos sostenidos de formación, comunicación y construcción de sentido compartido.

## CONCLUSIONES

El estudio de caso exploró las prácticas educativas orientadas por principios de Justicia Social y Ambiental (JSA) desarrolladas por docentes, estudiantes y comuneros de la unidad educativa rural Ernesto Velásquez Kuffo, en la comunidad de Ayampe, Ecuador. Los hallazgos permiten identificar la presencia de prácticas coherentes con los principios de Justicia Social y Ambiental, integrales al Modelo Pedagógico ChanGo, sin pretender establecer relaciones causales ni evaluar impactos en el tiempo.

En relación con los docentes, se identifican prácticas pedagógicas vinculadas con la inclusión, la participación estudiantil, la organización de ambientes de aprendizaje respetuosos y el uso de metodologías activas. Estas prácticas se alinean con los principios de la JSA, aunque no siempre son reconocidas explícitamente por los propios docentes como parte de dicho enfoque, lo que evidencia la necesidad de fortalecer procesos de reflexión pedagógica y formación conceptual. Respecto a los estudiantes, la experiencia educativa se caracteriza por el reconocimiento del entorno natural y comunitario, la participación activa en las dinámicas escolares y una valoración positiva del aprendizaje. Estas experiencias sugieren la presencia de prácticas educativas orientadas por la JSA, aunque con una limitada explicitación de procesos reflexivos y críticos, acorde al carácter exploratorio del estudio y a las edades del grupo participante.

En cuanto a la comunidad, los comuneros/as valoran positivamente la participación en actividades escolares y reconocen el rol de la escuela en la vida comunitaria. No obstante, el desconocimiento parcial del modelo pedagógico y la percepción de una débil articulación con las autoridades locales evidencian desafíos para la consolidación de una apropiación comunitaria más amplia de los principios de la JSA.

En conjunto, las conclusiones indican que las prácticas educativas orientadas por principios de JSA en la Escuela Ernesto Velásquez Kuffo se manifiestan de manera heterogénea entre los distintos actores educativos. La JSA opera principalmente como un marco orientador de prácticas escolares, más que como una identidad colectiva plenamente compartida en el territorio. Estos hallazgos subrayan la importancia de continuar profundizando en procesos de formación, socialización y articulación territorial que fortalezcan la coherencia entre los principios del modelo pedagógico y las prácticas educativas en contextos rurales.

Finalmente, se reconoce que este apartado debe leerse considerando las limitaciones del estudio, particularmente su carácter transversal y exploratorio. Investigaciones futuras podrían ampliar el análisis mediante diseños longitudinales, incorporar instrumentos dirigidos a las familias y autoridades locales, y profundizar en los procesos de construcción de sentido que permitan consolidar la JSA como parte de una identidad educativa y comunitaria.

## REFERENCIAS

Adler, A. (1930). The pattern of life. (W. B. Wolfe, Ed.). Chicago, EE.UU.: *Cosmopolitan Book Corporation.* https://doi.org/10.1037/13354-000

Alonso, H., y Díez, E. (2023). *Educar en los márgenes del sistema: educación comunitaria para la emancipación. Educar* 2023, 59 (2), 419-435. doi: 10.5565/rev/educar.1687

Bejar, L., y Quispe, F. (2020). *Educación constructivista: un compromiso transformador. Publicaciones,* 50 (2), 73–85. doi:10.30827/publicaciones.v50i2.13944

Belavi, J., y Murillo, F.J. (2020). Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad*, Eficacia y Cambio en la Educación, 18 (3), 5-28. https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001

Carneros, S. (2018). *La escuela alternativa: Un modelo de búsqueda de la Justicia Social y Ambiental* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/handle/10486/685437

Carneros, S., Paredes, S., y Zamboni, V. (2023). Construcción colectiva. Repensando en modelo ChanGo! Fundación Vueltas, *Red Internacional de Educación y Unidos por la Educación*. https://bit.ly/4kPKIM4

Cerrillo, R., López, H., e Hidalgo, N. (2023). Prácticas de Liderazgo Democrático para la Justicia Social. Un Estudio Cualitativo desde la Perspectiva de la Comunidad Educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12 (1), 141-160. https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.008

ChanGo. (2023). *¿Qué es ChanGo? Modelo Chango.* Recuperado el 22 de septiembre de 2025, de https://www.modelochango.com/queeschango

Creswell, J. y Plano Clark, V. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research.* (3ra Ed.). Thousand Oaks, EE.UU.: SAGE Publications Inc.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, España: Morata.

Díaz Barriga, F., y Barroso, R., y López, E.A. (2021). Fondos de Identidad y Justicia Social a través de la Fotovoz “Ayotzinapa: Lugar de Tortugas”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10 (1), 83-103. https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.006

Elboj, C.; Puigdellivol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la Educación*. (5ta Ed.). Barcelona, España: Graó.

Ferrada, D., Del Pino, M., Astorga, B., Dávila, G., y Bastías, C. (2024). *Una educación con justicia social: aulas comunitarias dialógicas en Chile.* Perfiles Latinoamericanos, 32 (64), 1-22. doi: dx.doi.org/10.18504/pl3264-006-2024

Guichot-Reina, V. (2021) Educación, justicia social y multiculturalismo: teoría y práctica en el aula. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 33 (1), 173-195. https://doi.org/10.14201/teri.22984

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta Ed.). Méxi co D.F.: McGraw Hill.

Jones, S., Eady, S., y Craig, L. (2024). *Considering social justice: Lived experiences of education students during the first course year.* Education, Citizenship and Social Justice, 19 (2), 218-235. https://doi.org/10.1177/17461979221138737

Martínez, J., Frutos, A., Esteban, E., y Satrústegui, A. (2024). Educación para la Justicia Ambiental en una Provincia Despoblada: Percepciones y Propuestas. *Revista Internacional* de Educaciónpara la Justicia Social, 13 (1), 109-131. https://doi.org/10.15366/riejs2022.13.1.006

Moreno, O., y Navarro, M. (2015). Educación ambiental, ciudadanía y participación. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 4, 176-186. https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1470

Moreno, I. (2022). Educación, pobreza y Justicia Social. Un análisis cultural de escuelas en contextos socioeconómicamente desafiantes (Resumen de tesis doctoral). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* 41, 187-189. DOI: 10.7179/PSRI_2022.41.15

Murillo, F.J., y Hernández, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3 (2), 13-32. https://doi.org/10.15366/riejs2014.3.2.001

Piaget, J. (1995). *La construcción de lo real en el niño*. México D.F., México: Grijalbo.

Prosser, G., y Caro, C. (2021). Radiografía de la educación ambiental comunitaria: una revisión bibliométrica de España, América Latina y el Caribe (2000-2020). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* 38, 101-118. DOI: 10.7179/PSRI_2021.38.07

Rawls, J. (1971). *Teoría de la Justicia. Fondo de la Cultura Económica.*

Sánchez, P., y Tapia, B. (2024). *Implementación del Modelo ChanGo: un acercamiento a las buenas prácticas desde una perspectiva técnica y docente*. En P.J. Cardenas, R. Castellanos, y M. Martínez (Coords.), *Retos avances y reflexiones transdisciplinares desde contextos educativos diversos* (pp. 569-580). Azogues, Ecuador: Universidad Nacional de Educación. https://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNAE/catalog/book/retos-avances-reflexiones-transdisciplinares-desde-contextos-edu

Schlosberg, D. (2007). *Defining Environmental Justice: Theories, Movements, and Nature.* Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199286294.001.0001

Smith, E. (2018). *Key Issues in Education and Social Justice.* (2da Ed.). Thousand Oaks, EE.UU.: SAGE.

Tarozzi, M. (2014). *Building an "intercultural ethos" in teacher education. Intercultural Education*, 25 (2), 128-142. http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2014.888804

Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods.* (6ta Ed.). Thousand Oaks, EE.UU.: SAGE Publications Inc.

Young, I.M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid, España: Morata.

**Declaraciones de los autores:**

**Contribución de los autores:** (Taxonomía CRediT): **Daniel Ricardo Calderón Zevallos:** Conceptualización, metodología, análisis formal, supervisión, redacción – borrador original, redacción – revisión y edición. **Cindy Verónica Heredia Silva:** Investigación, curación de datos, redacción – borrador original. **Jorge Arturo Albuja Tutivén:** Investigación, validación, visualización. **José Daniel Merchán Naranjo:** Investigación, recursos, redacción – revisión y edición.

**Financiamiento.** Esta investigación no recibió financiamiento externo.

**Conflicto de intereses.** Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

**Disponibilidad de datos.** Los cuestionarios, las fichas de observación y los registros de los talleres no son públicos, para proteger a los participantes; pueden solicitarse a la persona autora de correspondencia (dcalderon@casagrande.edu.ec).

Revista Estudios en Educación
Vol. 8, Nº15, diciembre de 2025.
ISSN en línea 2452-4980 168-183
http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion

# DESAFÍOS Y LIMITACIONES EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA PROFESIONALES NO DOCENTES. UNA REVISIÓN NARRATIVA

Rubén Darío Silverio Suarez.
Niruma Aurora Gutiérrez de Silverio

Recibido: 10-09-2025
Aceptado:09-12-2025
Publicado:30-12-2025

Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

REEED
REVISTA ESTUDIOS EN EDUCACIÓN
Publicación Editada por el Centro de Estudios en Educación - Universidad Miguel de Cervantes

Vol. 8, Nº15, diciembre de 2025.
ISSN en línea 2452-4980
p.p. 168-183

## Autor

**Rubén Darío Silverio Suarez.**

Venezolano, Ingeniero en Informática. Magister Scientiarum en Gerencia Administrativa. Doctor en Ciencias de la Educación. Académico. Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos
Correo electrónico:
rubendariosilveriosuarez@gmail.com

Orcid:
https://orcid.org/0009-0008-5090-4047

**Niruma Aurora Gutiérrez de Silverio**

Venezolana. Médico Cirujano Especialista en Dermatología y Especialista en Docencia Universitaria. Académica. Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos.
Correo:
nirumagutierrez@unerg.edu.ve

Orcid
https://orcid.org/0009-0006-8161-6086

# DESAFÍOS Y LIMITACIONES EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA PROFESIONALES NO DOCENTES. UNA REVISIÓN NARRATIVA

Challenges and limitations in pedagogical training for non-teaching professionals. a narrative review

## Resumen

El estudio tiene objetivo identificar los desafíos y limitaciones en la formación de profesionales de educación superior no docentes, abordando el dilema crítico entre la lógica pragmática y el paradigma socio-humanista de la pedagogía. Se justifica por el vacío de investigación sobre formación disciplinas no pedagógica. La metodología es una revisión narrativa, de orden interpretativo, organizada en tres ejes temáticos. Un hallazgo clave es que el conocimiento pedagógico en estos profesionales no es una adquisición pasiva, sino que se construye activamente a través del aprender-haciendo. Se concluye que la solución requiere un enfoque que invierta en los formadores y las políticas de apoyo, más allá de la capacitación individual.

Palabras clave: Formación, Pedagogía, Profesionales no Docentes, Aprender, Hacer, Enseñanza y Aprendizaje.

**Cómo citar este artículo:**

Silverio Suarez, R., & Gutiérrez de Silverio, N. (2025). Desafíos y limitaciones en la formación pedagógica para profesionales no docentes. Una revisión narrativa. *Revista Estudios en Educación, 8*(15), 168-183.

## Abstract

The study aims to identify the challenges and limitations in the training of higher education professionals who are not teachers, addressing the critical dilemma between pragmatic logic and the socio-humanistic paradigm of pedagogy. It is justified by the research gap on pedagogical training in non-pedagogical disciplines. The methodology is a narrative review of an interpretive nature, organized into three thematic axes. A key finding is that pedagogical knowledge in these professionals is not a passive acquisition but is actively constructed through learning by doing. It is concluded that the solution requires an approach that invests in teacher trainers and support policies, beyond individual training.

Keywords: Training, Pedagogy, Non-teaching Professionals, To Learn, To Do, Teaching and Learning.

## INTRODUCCIÓN

En la contemporaneidad educativa, la creciente incorporación de profesionales con una formación de origen no pedagógico en los sistemas de enseñanza ha generado un campo de estudio emergente. Estos individuos, poseedores de un sólido conocimiento disciplinar, a menudo transitan hacia el rol de educadores, enfrentándose a un conjunto de desafíos y limitaciones intrínsecos a su formación pedagógica. Este fenómeno, si bien enriquece el ecosistema educativo con la diversidad de saberes, también expone una disonancia crítica entre la experticia en una materia y las competencias didácticas y metodológicas necesarias para su efectiva transmisión. La literatura académica, aunque vasta en la exploración de la formación docente en general, presenta una brecha de investigación específica y significativa sobre las necesidades contextualizadas de estos profesionales, lo que justifica una exploración detallada de este vacío.

El nudo crítico de este análisis se centra en la disyuntiva inherente entre la lógica pragmática y especializada que define la formación original de estos profesionales y el paradigma teórico y socio-humanista que caracteriza a la pedagogía. Esta transición no es meramente una adquisición de habilidades, sino una transformación identitaria que requiere un reajuste fundamental en la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, este artículo se justifica como una revisión narrativa de carácter exploratorio que busca trazar un mapa conceptual de esta problemática. La pregunta que guía esta investigación es: ¿Cuáles son los principales desafíos y limitaciones que enfrentan los profesionales no docentes en su formación pedagógica y cómo impactan en su desempeño y adaptación al rol docente?

De allí que, el objetivo de este trabajo es explorar la literatura pertinente para identificar las barreras más significativas, desde la falta de contextualización en los programas de formación hasta la resistencia institucional y las complejidades de la gestión del aula. Para la revisión, se han identificado tres ejes temáticos que organizan el corpus bibliográfico. En primer lugar, se examinan los modelos, competencias y enfoques de la formación pedagógica, un área donde autores como Aguirre-Mejía, et. al. (2023) proponen modelos de competencias para la transferencia de conocimiento. Por su parte, Macías et. al., (2025) plantean modelos específicos para docentes universitarios con perfil no pedagógico, mientras que Cuenca Mera et. al. (2024) destacan la importancia de las metodologías activas. Años atrás, Mesa et. al. (2003) ya abordaban la profesionalización de los docentes universitarios. Un segundo eje temático se centra en la dimensión práctica y la transformación del saber docente. Aquí se explora cómo los profesionales no docentes construyen su saber pedagógico, un proceso analizado por Chacón Suárez et. al. (2020), y cómo sus prácticas se transforman, según documentan Rodríguez Pérez et.al. (2021). En este sentido, Müller et. al. (2024) y Ripoll-Rivaldo (2021) profundizan en las pedagogías de la práctica, mostrando cómo la reflexión en la acción es clave para el desarrollo docente. Finalmente, un tercer eje aborda el rol de los formadores y los desafíos sistémicos. La figura del formador es crucial, como lo subraya Tarazaga (2025), quien los considera agentes clave en la preparación de nuevos educadores. Aguilar-Valdés et. al.

(2025) aportan una revisión sobre el estado de estos formadores en Chile, mientras que Castillo, Arias, Legrá et. al. (2025) analizan la contribución de la formación continua al desempeño profesional. Este eje revela que las limitaciones no solo residen en el individuo, sino también en las estructuras institucionales que soportan o limitan su desarrollo. Tras analizar y organizar la información, el siguiente cuadro sinóptico presenta un resumen detallado de la literatura revisada, clasificando los aportes de cada autor según los ejes temáticos definidos para este estudio desde la narración de literatura. Este proceso no busca la exhaustividad, sino que pretende mapear el terreno, identificar las áreas de mayor fricción y proporcionar una base conceptual sólida para futuras investigaciones.

**Tabla 1.**

*Bibliografía clave para la formación pedagógica de profesionales no docentes.*

| Eje Temático | Referente | Base de Datos o Índice | Aporte a la Investigación |
|---|---|---|---|
| Modelos, competencias y enfoques en la formación pedagógica | Aguirre-Mejía, et.al (2023). | SciELO (México), Redalyc. | Propone un modelo de competencias que es crucial para entender las habilidades que deben adquirir los profesionales no docentes. |
| | Cuenca Mera (2024). | SciELO (Cuba), Redalyc, DOAJ. | Resalta la importancia de las metodologías activas, un enfoque relevante para el diseño de programas de capacitación dirigidos a profesionales sin formación previa. |
| | Macías (2025). | Dialnet, Redalyc, Scielo. | Presenta un modelo y una estrategia pedagógica específica para docentes universitarios con perfil no pedagógico, lo que demuestra la necesidad de enfoques individualizados. |
| | Mesa (2003). | RIE (OEI), Dialnet, Redalyc. | Aporta un antecedente fundamental al debatir la estructura de la formación pedagógica continua para profesores universitarios desde hace dos décadas. |
| La dimensión práctica y la transformación del saber docente | Chacón Suárez et. al. (2020). | Portal de Revistas FOES, Latindex. | Explora cómo los profesionales no docentes construyen su saber a partir de su experiencia y formación, un proceso clave para su cambio identitario de experto a facilitador. |
| | Müller, M. et. al (2024). | PEL (UC Chile), Scopus, Scielo. | Analiza las pedagogías de la práctica como herramientas para que los profesionales no docentes traduzcan su conocimiento disciplinar en una práctica de aula efectiva. |
| | Ripoll-Rivaldo (2021). | Redalyc, Dialnet, Latindex. | Enfatiza que las prácticas pedagógicas deben verse desde un eje didáctico, lo que ayuda a los profesionales sin formación a comprender y aplicar conocimientos metodológicos. |
| | Rodríguez et. al. (2021). | Portal UPEL, Dialnet, Latindex. | Aborda directamente el proceso de adaptación y las barreras que enfrentan los profesionales al modificar su enfoque del conocimiento a la enseñanza. |
| El rol de los formadores y | Aguilar-Valdés et. al. (2025). | RECYT (FECYT), Dialnet, Scopus. | Proporciona un panorama sobre la investigación de los formadores de docentes, una pieza clave y a |

| | | | |
|---|---|---|---|
| los desafíos sistémicos | | | menudo olvidada en el proceso de formación de nuevos educadores. |
| | Castillo et. al. (2025). | Zenodo, Google Scholar. | Subraya la importancia de la formación continua, esencial para la integración y desarrollo a largo plazo de los profesionales que se suman a la docencia. |
| | Tarazaga, (2025). | Dialnet, Cuadernos de Pedagogía. | Destaca el papel fundamental, aunque poco reconocido, de los formadores de docentes y la necesidad de fortalecer su desarrollo profesional para que puedan capacitar eficazmente a los nuevos educadores. |

**Nota:** Selección de literatura (2025).

El corpus bibliográfico se seleccionó priorizando la inclusión de autores y perspectivas contemporáneas de diversas regiones de habla hispana, como México, Colombia, Venezuela, Chile, Ecuador, Cuba y España. Esta elección garantiza que el análisis de los desafíos en la formación pedagógica no se limite a una única realidad geográfica, sino que refleje la complejidad y las particularidades de múltiples contextos educativos.

Así mismo, se consideraron estudios que abordan la formación de profesionales en distintos niveles, desde la educación superior hasta la escolar, lo que permite un enfoque integral del problema. Asimismo, se incluyeron investigaciones que no solo describen los obstáculos, sino que también proponen modelos y estrategias pedagógicas innovadoras, lo que enriquece el debate con posibles soluciones y enfoques prácticos.

## REVISIÓN DE LITERATURA

Para adentrarse en la complejidad del tema, se realizó una revisión de la literatura narrativa, una metodología que, más que una simple acumulación de fuentes funciona como un ejercicio de síntesis e interpretación. Siguiendo la visión: El proceso de llevar a cabo una revisión bibliográfica es una parte integral de la investigación. Si bien esta puede ser considerada como su función principal, la revisión de la literatura es también una importante herramienta que sirve para informar y desarrollar la práctica e invitar a la discusión en el trabajo académico. Siguiendo la visión de Guirao (2015): “este enfoque permite tejer un relato coherente a partir de un conjunto de publicaciones, identificando patrones y carencias en el conocimiento existente” (s/n).

A través de este proceso, se buscó iluminar las áreas menos exploradas sobre las dificultades que enfrentan los profesionales no docentes en su camino hacia la enseñanza. La selección de la bibliografía no fue arbitraria; se priorizó una representación variada que incluyera autores y perspectivas de distintas latitudes de habla hispana. Esto permite que el análisis de las barreras y limitaciones resuene con la realidad de múltiples contextos educativos, desde la educación universitaria hasta los niveles escolares.

Del mismo modo, se incluyeron documentos que no solo diagnostican los problemas, sino que también proponen soluciones y estrategias innovadoras, enriqueciendo así el debate con vías para la acción.

## Modelos, competencias y enfoques en la formación pedagógica

¿Qué es la formación pedagógica? Es unas pregunta precisa y oportuna para iniciar la argumentación de este apartado. Mesa et. al. (2003), la describen como un proceso continuo e integrador con diferentes etapas para la profesionalización del profesorado universitario. Su enfoque se centra en la necesidad de que el docente, que ya posee una formación científica, adquiera los fundamentos pedagógicos para dirigir eficazmente el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De manera similar, Castillo et. al. (2025) la abordan como un pilar esencial para mejorar el desempeño docente a través de la actualización de competencias, metodologías y herramientas tecnológicas. Su trabajo sugiere que la formación pedagógica es un proceso de capacitación continua que busca mejorar la efectividad de la enseñanza.

La revisión de la literatura evidencia que un desafío fundamental yace en el agotamiento de los modelos de formación tradicional. Estos esquemas, a menudo centrados en la didáctica general y la teoría educativa, no logran conectar con la lógica y la experiencia previa de los profesionales no docentes.

A este respecto, Aguirre-Mejía et. al. (2023) sostienen que “la docencia es considerada un proceso complejo que requiere una formación específica” (p. 2), lo que implica que la mera experticia en una disciplina no basta para convertirse en un educador eficaz. La limitación crítica de estos enfoques radica en su incapacidad para integrar el conocimiento disciplinar que ya posee el profesional con las competencias pedagógicas que necesita desarrollar. Para abordar esta brecha, la literatura reciente propone un viraje hacia modelos más integrales y contextualizados.

Por ejemplo, Macías et. al. (2025) abogan por un modelo de preparación que “se conciba a partir de un sistema integrado de componentes” (p. 104), lo cual sugiere que los enfoques fragmentados ya no son suficientes. Este nuevo paradigma busca que la formación pedagógica no sea un anexo, sino una extensión del conocimiento profesional, utilizando el saber de origen como un cimiento sólido para la construcción de habilidades de enseñanza.

El principal vacío teórico en el tema de la formación pedagógica para profesionales no docentes, según la literatura proporcionada, radica en la ausencia de una definición clara y unificada del concepto. Aunque autores como Mesa et al. (2003) y Castillo et al. (2025) describen la formación pedagógica a través de sus objetivos (la profesionalización y mejora del desempeño docente) y sus procesos (actualización continua), la literatura no ofrece una base teórica que defina explícitamente qué es la formación pedagógica en el contexto específico de estos profesionales.

Esto se refleja en el agotamiento de los modelos tradicionales, que se han centrado en la didáctica general y no logran integrar de manera efectiva el conocimiento disciplinar previo con las competencias pedagógicas. La desconexión entre el saber científico del profesional y las habilidades de enseñanza revela que los enfoques existentes son fragmentados, lo que crea la necesidad de un nuevo paradigma teórico que no solo defina el concepto, sino que también proponga un sistema integrado y contextualizado para llenar este vacío.

## La dimensión práctica y la transformación del saber docente

Son ricas y divergentes las visiones de autores para referirse al saber pedagógico. No obstante, a efectos de este estudio se menciona la Chacón et. al (2020), que se centran directamente en la construcción del saber pedagógico en los profesionales que no son educadores de formación, considerando que este saber es un proceso que se construye sobre la marcha: “La construcción del saber pedagógico en los profesionales no docentes se fundamenta en un proceso de aprender-haciendo, donde la reflexión sobre la práctica se convierte en el motor principal de su desarrollo profesional” (p. 34).

Por su parte, Aguirre-Mejía et. al (2023) asumen que: “el saber docente se configura como un conjunto de competencias cognitivas, metodológicas y comunicativas necesarias para que el profesional logre una transferencia de conocimiento significativa y pertinente” (p. 5). De igual importancia se destaca la postura de Rodríguez et. al. (2021) que sostienen que “la transformación de las prácticas pedagógicas de los profesionales no licenciados es un reflejo de la evolución de su saber docente, el cual se moldea a partir de los desafíos del aula y la interacción con sus estudiantes” (p. 180).

Ahora bien, una de las barreras más significativas y recurrentes en la formación de estos profesionales es la desconexión entre la teoría y la práctica del aula. La literatura consultada señala que, a pesar de las horas de instrucción teórica, muchos programas no proporcionan las oportunidades adecuadas para que los profesionales no docentes traduzcan sus nuevos conocimientos en acciones pedagógicas efectivas. Ripoll-Rivaldo (2021) destaca esta limitación, afirmando que “la práctica pedagógica, desde el eje didáctico, se configura como un desafío en la formación docente, por cuanto es poco abordada en la formación inicial y continua” (p. 287).

Para quienes se inician en la docencia, la falta de una práctica supervisada y reflexiva es especialmente crítica, lo que los deja desprovistos de herramientas para la gestión del aula y la interacción con los estudiantes. Sin embargo, la literatura más reciente propone un cambio de paradigma que enfatiza la construcción activa del saber pedagógico.

Autores como Chacón et. al. (2020) plantean que el aprendizaje de la enseñanza ocurre a través del “aprender-haciendo” (p. 34), un proceso en el que la reflexión guiada y la mentoría son cruciales. Müller et. al. (2024) refuerzan esta idea al analizar las “pedagogías de la práctica en acción” como un camino para que los educadores desarrollen sus habilidades in situ, convirtiendo cada experiencia en el aula en una oportunidad de aprendizaje y transformación.

La práctica pedagógica, desde el eje didáctico, se configura como un desafío en la formación docente, por cuanto es poco abordada en la formación inicial y continua. Esta brecha deja a los profesionales sin las herramientas necesarias para la gestión del aula y la interacción con los estudiantes. De este modo, para construir una literatura más adecuada, es necesario un cambio de enfoque, pasando del diagnóstico del problema al desarrollo y prueba de nuevos paradigmas. Esto requiere investigación empírica sobre pedagogías en acción. Se necesitan más estudios para evaluar su efectividad real. La investigación debe centrarse en modelos específicos y replicables que integren la práctica supervisada y la reflexión guiada, demostrando cómo transforman el conocimiento de un profesional en habilidades de enseñanza efectivas.

La literatura debería ir más allá de los modelos teóricos y ofrecer ejemplos concretos de programas que hayan logrado cerrar la brecha entre la teoría y la práctica para profesionales no docentes. Esto proporcionaría planos valiosos y prácticos para las instituciones educativas. En tanto, es crucial crear herramientas que evalúen las competencias pedagógicas prácticas de estos profesionales, y no solo su conocimiento teórico, ya que esto ofrecería una evidencia tangible de la efectividad de los nuevos modelos formativos y permitiría su perfeccionamiento continuo.

## El rol de los formadores y los desafíos sistémicos

El análisis de la literatura revela que los desafíos no son únicamente del individuo, sino que también son sistémicos y estructurales. La figura de los formadores de docentes, quienes son los encargados de guiar a estos nuevos profesionales, es un elemento clave pero a menudo desatendido. Tarazaga (2025) subraya esta limitación, al sostener que “la figura de formadores de docentes es un tema poco estudiado, pues las investigaciones se concentran en el alumnado y no en el agente que facilita la preparación” (p. 14). Esta falta de investigación y apoyo para los formadores se convierte en un cuello de botella que impacta directamente en la calidad de la capacitación.

La situación se agrava por la escasa oferta de formación continua que, según Castillo et. al. (2025), es fundamental para el desempeño docente y, por ende, para la integración exitosa de estos profesionales al sistema educativo. El aporte al nuevo conocimiento en este eje radica en el cambio de enfoque: la mejora de la enseñanza para los profesionales no docentes no se limita a su capacitación, sino que exige una inversión en los formadores y en la creación de políticas educativas que promuevan un desarrollo profesional constante y contextualizado para toda la cadena formativa.

El estado actual del rol de los formadores y los desafíos sistémicos es sumamente crítico. Los problemas no son solo del individuo que busca formarse, sino que se arraigan en la propia estructura del sistema educativo. El análisis de la literatura revela que la figura del formador de docentes ha sido históricamente desatendida, ya que la investigación y los recursos se han centrado desproporcionadamente en los alumnos. Esta falta de apoyo y estudio hacia quienes son los agentes clave de la preparación se ha convertido en un cuello de botella que limita la calidad de toda la capacitación.

Este escenario se agrava aún más por la escasa oferta de formación continua, que es vital para la integración y el éxito a largo plazo de estos profesionales.

El aporte más significativo de la literatura reciente en este tema reside en el llamado a un cambio de paradigma. Ya no basta con diagnosticar las fallas; es imperativo reorientar el enfoque para exigir una inversión estratégica en los formadores y en la creación de políticas educativas que promuevan un desarrollo profesional constante y contextualizado para toda la cadena formativa. Este cambio implica reconocer que la mejora de la enseñanza para los profesionales no docentes depende de la calidad de los formadores y del soporte sistémico que se les ofrezca. Sin esta transformación, los esfuerzos individuales y aislados seguirán chocando contra las barreras estructurales.

## METODOLOGÍA

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, adoptando el paradigma interpretativo como marco filosófico y epistémico. Desde esta perspectiva, la investigación no busca la generalización de resultados, sino la comprensión profunda de la complejidad y las particularidades de la experiencia humana, en este caso, los desafíos que enfrentan los profesionales no docentes en su formación pedagógica. En concordancia con esta visión, se asume que la realidad es una construcción social, susceptible de ser interpretada desde las visiones de los sujetos y las dinámicas que configuran sus contextos (Lincoln et. al, 1985).

El diseño del estudio es eminentemente exploratorio, apoyado en una revisión narrativa de literatura pertinente. Esta aproximación se considera la más adecuada para un tema donde los hallazgos son fragmentados y no existe una consolidación conceptual. La revisión narrativa permite sintetizar, analizar y construir un relato coherente a partir de un cuerpo de conocimiento existente, identificando tendencias, controversias y vacíos de información sin la rigidez de un protocolo sistemático (Green, et. al, 2006).

Para la construcción del corpus bibliográfico, se recurrió a fuentes secundarias, específicamente artículos y productos académicos indexados en bases de datos científicas validadas y confiables. Los motores de búsqueda y plataformas principales incluyeron SciELO (en sus nodos de México y Cuba), Redalyc, Dialnet, Scopus, RECYT (FECYT), DOAJ, Zenodo y SAGE Knowledge, además de portales institucionales como los de la OEI, UC Chile, UPEL y la revista FOES. La búsqueda y organización de la información se estructuraron bajo la conjugación de términos clave que vinculan la formación técnica con la educativa, tales como “Formación”, “Pedagogía”, “Profesionales no Docentes” (o “no licenciados”), “Enseñanza y Aprendizaje” y el concepto metodológico de “Aprender-haciendo”. Estas palabras clave permitieron delimitar tres ejes temáticos fundamentales: los modelos y competencias pedagógicas, la dimensión práctica del saber docente y el rol sistémico de los formadores.

La selección de estos repositorios garantiza la rigurosidad y la calidad de la información recopilada, ya que los textos han pasado por procesos de revisión por pares. Este criterio es fundamental para asegurar que los datos utilizados en la investigación sean sólidos y representativos del conocimiento validado en la comunidad académica (Valles, 1997).

En el proceso de análisis, se utilizó la técnica de triangulación de fuentes para la construcción de los hallazgos. Esta estrategia metodológica no busca la verificación de un único dato, sino la convergencia de diversas perspectivas para generar una comprensión más rica y matizada del fenómeno. Mediante la comparación y el contraste de la información proveniente de múltiples fuentes, se identificaron los ejes temáticos y las coincidencias conceptuales, lo que permitió fortalecer la validez interna del estudio y reducir los sesgos inherentes a la revisión de literatura (Flick, 2018).

## HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta revisión narrativa son el resultado de la triangulación de fuentes, una técnica que permitió sintetizar y contrastar la información para identificar las categorías emergentes sobre los desafíos y limitaciones en la formación pedagógica de profesionales no docentes. A continuación, se presenta una tabla que resume estos hallazgos, mostrando los autores triangulados, los desafíos identificados y el estado del nuevo conocimiento en cada área.

**Tabla 2.**
*Matriz de triangulación del saber emergente.*

| Categoría Emergente | Autores Triangulados | Desafíos y limitaciones en la formación pedagógica | Estado del Nuevo Conocimiento |
|---|---|---|---|
| Modelos, competencias y enfoques | Mesa et al. (2003), Castillo et al. (2025), Aguirre-Mejía et al. (2023), y Macías et al. (2025) | Los modelos tradicionales son ineficaces porque se centran en la didáctica general y no logran integrar el conocimiento disciplinar previo de los profesionales no docentes. Esta desconexión crea una limitación crítica para la transferencia de conocimiento. Hay un vacío teórico en la definición de la formación pedagógica para este grupo, lo que dificulta el diseño de programas contextualizados. | La literatura propone un cambio de paradigma hacia modelos más integrales y contextualizados. El nuevo enfoque busca que la formación pedagógica sea una extensión del conocimiento profesional, utilizando el saber de origen como base para la construcción de habilidades de enseñanza. Se aboga por un sistema integrado que supere la fragmentación de los enfoques tradicionales. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| La dimensión práctica y la transformación del saber docente | Ripoll-Rivaldo (2021), Chacón et al. (2020), Müller et al. (2024), y Rodríguez et al. (2021) | Existe una significativa desconexión entre la teoría y la práctica del aula. Los programas de formación no ofrecen suficientes oportunidades para que los profesionales no docentes traduzcan sus nuevos conocimientos en acciones pedagógicas efectivas. La falta de una práctica supervisada y reflexiva es crítica, dejándolos sin herramientas para la gestión del aula. | La literatura reciente propone un cambio de paradigma que enfatiza la construcción activa del saber pedagógico a través del "aprender-haciendo". Se necesitan más investigaciones empíricas sobre las "pedagogías de la práctica en acción" y modelos específicos que integren la práctica supervisada y la reflexión guiada. El nuevo conocimiento debe enfocarse en soluciones y estrategias innovadoras que cierren la brecha entre la teoría y la práctica. |
| El rol de los formadores y los desafíos sistémicos | Tarazaga (2025), Aguilar-Valdés et al. (2025), y Castillo et al. (2025) | La figura de los formadores de docentes es un elemento clave, pero a menudo se ha desatendido en la investigación y el apoyo institucional. Esta falta de atención se convierte en un cuello de botella que impacta directamente en la calidad de la capacitación. La escasa oferta de formación continua agrava la situación, limitando el desarrollo a largo plazo de estos profesionales. | El aporte al nuevo conocimiento radica en el llamado a un cambio de enfoque: la mejora de la enseñanza no se limita a la capacitación individual, sino que exige una inversión estratégica en los formadores y la creación de políticas educativas que promuevan un desarrollo profesional constante para toda la cadena formativa. El nuevo conocimiento se centra en la necesidad de un soporte sistémico para superar las barreras estructurales. |

**Nota:** Triangulación de fuentes bibliográficas.

Los hallazgos de esta revisión narrativa revelan que la formación pedagógica para profesionales no docentes enfrenta desafíos que trascienden la mera adquisición de habilidades, pues es un choque entre epistemologías y un fallo sistémico. No es solo una falta de competencias, sino una transformación identitaria que requiere una reconfiguración fundamental del rol del educador.

Al contrastar esta premisa, autores como Aguirre-Mejía et al. (2023) complementan esta visión al sostener que la docencia es un proceso complejo que requiere competencias comunicativas y cognitivas específicas para una transferencia de conocimiento significativa. No obstante, se critica que los modelos tradicionales, centrados en la didáctica general, resultan ineficaces al no conectar con la experiencia previa del profesional.

En este punto, Mesa et al. (2003) y Castillo et al. (2025) coinciden en que la solución no radica en “dar más teoría”, sino en una profesionalización integradora y una capacitación continua que convierta el saber disciplinar en un cimiento sólido para la enseñanza.

La disyuntiva crítica se centra en la fricción entre la lógica pragmática y especializada de la formación de origen de estos profesionales y el paradigma teórico y socio-humanista que caracteriza a la pedagogía. Los modelos de formación tradicionales, que se centran en la didáctica general, no logran conectar con la experiencia previa del profesional, lo que crea una limitación crítica para la transferencia de conocimiento. La solución, por lo tanto, no es simplemente darles más teoría, sino diseñar programas que integren su conocimiento disciplinar con las competencias pedagógicas, utilizando su experticia como un cimiento sólido para el desarrollo de habilidades de enseñanza.

La brecha entre teoría y práctica se manifiesta como una resistencia del “saber-hacer” del profesional. Aquí, los hallazgos se alinean con la postura de Chacón et al. (2020), quien propone que el conocimiento pedagógico se construye activamente a través del aprender-haciendo y la reflexión sobre la práctica. El aula se convierte en el verdadero laboratorio donde el saber se moldea a partir de los desafíos que se presentan. El nuevo conocimiento debe centrarse en modelos que privilegien la pedagogía de la práctica y la reflexión en la acción. Este enfoque es fortalecido por Müller et al. (2024) al introducir las pedagogías de la práctica en acción, lo cual permite que el aula se convierta en un laboratorio de moldeamiento del saber. Sin embargo, Ripoll-Rivaldo (2021) introduce una nota crítica al advertir que este eje didáctico es precisamente el área menos abordada en la formación inicial y continua, dejando al profesional desprovisto de herramientas reales para la gestión del aula.

Esta disonancia de la formación no se limita al individuo, sino que es sino un fenómeno sistémico. En tanto, los hallazgos destacan un abandono histórico de la figura del formador, visión que es respaldada y profundizada por Tarazaga (2025), quien identifica a estos agentes como piezas clave, pero invisibilizadas en la investigación educativa. Esta carencia se complementa con la perspectiva de Aguilar-Valdés et al. (2025), quienes evidencian que el cuello de botella en la calidad educativa reside en la falta de apoyo a quienes preparan a los nuevos docentes. Por tanto, se comenta que cualquier solución efectiva debe superar la capacitación aislada y orientarse hacia políticas educativas robustas que, como sugieren Rodríguez et al. (2021) y Macías et al. (2025), promuevan un desarrollo profesional sistémico, contextualizado y capaz de transformar la identidad del experto en un facilitador pedagógico. Este fallo se agrava con la escasez de formación continua, que es fundamental para la integración a largo plazo de estos profesionales. Por ello, la solución es la creación de políticas educativas que fortalezcan la figura del formador y promuevan el desarrollo profesional constante para toda la cadena formativa.

## CONCLUSIONES

A la luz de la pregunta de investigación, se concluye que los profesionales no docentes enfrentan desafíos que son a la vez epistemológicos y sistémicos. Más allá de la falta de habilidades técnicas, el principal desafío detectado es la disonancia crítica entre la lógica pragmática y especializada

de su formación de origen y el paradigma teórico y socio-humanista que caracteriza a la pedagogía. Esta transición no debe entenderse meramente como una adquisición pasiva de competencias, sino como una transformación identitaria profunda que exige un reajuste fundamental en la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la formación tradicional ha demostrado ser ineficaz porque se ha centrado en la didáctica general y no logra integrar de manera efectiva el conocimiento disciplinar previo con las necesidades pedagógicas específicas. El objetivo de explorar la literatura para identificar barreras se ha cumplido al trazar un mapa conceptual de limitaciones que abarcan desde la falta de contextualización en los programas hasta la resistencia institucional y las complejidades de la gestión del aula.

La revisión demuestra que los problemas no residen únicamente en el individuo, sino en estructuras que limitan su desarrollo, destacando la falta de apoyo a los formadores y la escasez de formación continua. El aporte principal al estado del conocimiento radica en la exigencia de un cambio de enfoque que trascienda el diagnóstico para demandar una inversión estratégica en los formadores y la creación de políticas educativas que promuevan un desarrollo profesional constante y contextualizado. El nuevo conocimiento revela que la mejora de la enseñanza depende intrínsecamente de la calidad de los formadores y del soporte sistémico que se les ofrezca.

En cuanto a las implicaciones pedagógicas, se concluye que el saber pedagógico no se adquiere de forma pasiva, sino que se construye activamente a través del aprender-haciendo, lo que implica que las prácticas deben centrarse en la reflexión en la acción como motor del desarrollo profesional. El diseño de programas debe priorizar la práctica supervisada y la mentoría para que los profesionales traduzcan su experticia disciplinar en una práctica de aula efectiva. A partir de estos hallazgos, se proyecta la necesidad de futuras investigaciones empíricas que evalúen la efectividad real de las pedagogías de la práctica en acción a través de modelos replicables. Finalmente, se requiere la creación de herramientas de evaluación que midan las competencias prácticas de estos profesionales, proporcionando evidencia tangible de la efectividad de los nuevos modelos formativos y permitiendo su perfeccionamiento continuo.

A partir de los hallazgos de este estudio, la proyección de nuevas investigaciones debe transitar desde el diagnóstico teórico hacia la validación empírica de modelos pedagógicos específicos y replicables. Resulta imperativo desarrollar estudios que evalúen la efectividad real de las «pedagogías de la práctica en acción», analizando cómo la práctica supervisada y la reflexión guiada logran transformar efectivamente el sólido conocimiento disciplinar del profesional en competencias de enseñanza tangibles. Asimismo, la investigación futura debe priorizar la creación y validación de herramientas de evaluación que midan el desempeño pedagógico práctico y no solo el dominio de contenidos teóricos, proporcionando así una base de evidencia sólida para el perfeccionamiento continuo de los modelos formativos. Finalmente, es necesario profundizar en el estudio de la figura del formador de formadores y en el impacto de las políticas de apoyo sistémico, con el fin de consolidar una cadena de preparación docente que sea sostenible y coherente con las exigencias del entorno universitario actual.

## REFERENCIAS

Aguilar-Valdés, M., Almonacid-Fierro, A., Montenegro, H.,y Sepúlveda-Vallejos, S. (2025). ¿Qué sabemos de los formadores de profesores en Chile? Una revisión de alcance. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 100(NE), 165-183. https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/103565/84167

Aguirre-Mejía, Elena Tzetzángary, Canibe-Cruz, Francisco, & Parada-Morado, Lilia. (2023). *Modelo de Competencias Docentes para Transferencia de Conocimiento. Investigación admi nistrativa*, 52(131), 00003. Epub 26 de junio de 2023. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-76782023000100003&lang=es

Castillo, C. E. V., Arias, C. G. Z., Legrá, M. G., & Hevia, S. G. (2025). *La formación pedagógica continua y su contribución al desempeño profesional de los docentes. Ciencia y Educación*, 6(4), 114-126. https://cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/zenodo.15277272/1105

Chacón Suárez, J. R., & Rondón Berbesí , L. . (2020). *Construcción del saber pedagógico en los profesionales no docentes. Formación Estratégica*, 1(01), 33–48. Recuperado a partir de https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/10

Cuenca Mera, Christopher Alexis, Chanatasig Arcos, Fanny Natividad, & Cuenca Mera, Jhonathan Xavier. (2024). *Las metodologías activas en la formación de los profesores universitarios de la facultad de Pedagogía. EduSol*, 24(89), 76-84. Epub 04 de octubre de 2024. Recuperado en 29 de agosto de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912024000400076&lng=es&tlng=es.

Flick, U. (2018). *Managing Quality in Qualitative Research.* SAGE Publications Ltd.

Green, B. N., Johnson, C. D., & Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: Secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine*, 5(3), 101–117. https://doi.org/10.1016/S0899-3467(07)60142-6

Guirao Goris, S. J. A. (2015). *Utilidad y tipos de revisión de literatura*. Ene, 9(2), 0-0. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=s1988-348x2015000200002&script=sci_arttext

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Sage Publications.

Macías, V. M. G., Rodríguez, A. R., Álava, W. L. S., & García, N. G. Y. (2025). Modelo de preparación del docente universitario con perfil no pedagógico. Comunicar: *Revista Científica de Comunicación y Educación*, (80), 104-109. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10148791

Mesa, M. C., Díaz, L. L., León, C. M. I., Cruz, R. G., López, G. B., Iglesias, C. C., & Chaviano, O. V. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista iberoamericana de educación*, 33(1), 1-15. https://rieoei.org/RIE/article/view/2900/3825

Müller, Magdalena, & Gaete, Jocelyn. (2024). *Pedagogías de la práctica en acción para la formación docente. Pensamiento educativo*, 61(2), 00101. https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/84226/64480

Ripoll-Rivaldo, M. (2021). Prácticas *pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. Telos*, 23(2), 286-304. https://www.redalyc.org/journal/993/99366775006/99366775006.pdf

Rodríguez Pérez, J. A., Guerrero Godoy, R. S, Varon Arciniegas, V, & Baron Velandia, B. (2021). Transformaciones de las prácticas pedagógicas de los profesionales no licenciados. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB* - Segunda Nueva Etapa 2.0, 25(1), 174–200. https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1458/1393

Tarazaga, L. S. (2025). *Los formadores de docentes: agentes clave en la preparación de maestros y maestras. Cuadernos de pedagogía*, (565), 14. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10251304

Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.

## Declaraciones de los autores:

**Contribución de los autores:** (Taxonomía CRediT): **Rubén Darío Silverio Suarez:** Conceptualización, metodología, investigación, análisis formal, redacción – borrador original, redacción – revisión y edición. **Niruma Aurora Gutiérrez de Silverio:** Investigación, validación, redacción – revisión y edición.

**Financiamiento.** Esta investigación no recibió financiamiento externo.

**Conflicto de intereses.** Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

**Disponibilidad de datos.** Este estudio no generó datos primarios: analizó documentos ya publicados, que se citan en las referencias.

Revista Estudios en Educación
Vol. 8, Nº15, diciembre de 2025.
ISSN en línea 2452-4980 184-204
http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion

# EVALUACIÓN FORMATIVA COMO PRAXIS INACABADA: COMPLEJIDAD, TENSIONES Y JUSTICIA

Rodrigo Paolo Osorio Carvajal

Recibido: 06-09-2025
Aceptado:14-11-2025
Publicado: 30-12-2025

Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

REEED
REVISTA ESTUDIOS EN EDUCACIÓN
Publicación Editada por el Centro de Estudios en Educación - Universidad Miguel de Cervantes

Vol. 8, Nº15, diciembre de 2025.
ISSN en línea 2452-4980
p.p. 184-204

## Autor

**Rodrigo Paolo Osorio Carvajal**

Chileno. Profesor de Historia y Geografía. Magíster en Gestión y Liderazgo Educacional. Magíster en Psicología Educacional. Docente investigador Universidad Central

Correo electrónico:
paolo.osorio@gmail.com

Orcid:
https://orcid.org/0009-0002-9947-2034

# EVALUACIÓN FORMATIVA COMO PRAXIS INACABADA: COMPLEJIDAD, TENSIONES Y JUSTICIA

Formative assessment as unfinished praxis: complexity, tensions and justice

## Resumen

Este artículo presenta una reflexión teórica sobre evaluación formativa, sustentada en una revisión narrativa selectiva (2010–2024) y un análisis conceptual. Se argumenta que su sentido se comprende mejor cuando el aula se concibe como un sistema complejo, situado y no lineal, atravesado por incertidumbre, en el que el error y la retroalimentación constituyen condiciones del aprendizaje. Desde la literatura especializada se articulan tres ejes: (1) evaluación como sistema complejo, (2) retroalimentación dialógica y alfabetización del feedback, y (3) justicia evaluativa como reconocimiento y equidad en las decisiones pedagógicas. Se concluye que lo formativo es praxis inacabada. Tensiona la estandarización, exige deliberación ética y requiere condiciones institucionales.

Palabras clave: Evaluación formativa, retroalimentación, complejidad, justicia evaluativa, Praxis docente

**Cómo citar este artículo:**

Osorio Carvajal, R. (2025). Evaluación formativa como praxis inacabada: Complejidad, tensiones y justicia. *Revista Estudios en Educación, 8*(15), 184-204.

## Abstract

This article presents a theoretical reflection on formative assessment, grounded in a selective narrative review (2010–2024) and conceptual analysis. It argues that its meaning is better understood when the classroom is conceived as a complex, situated, non-linear system shaped by uncertainty, in which error and feedback constitute conditions for learning. Drawing on the specialized literature, the article articulates three axes: (1) assessment as a complex system, (2) dialogic feedback and feedback literacy, and (3) evaluative justice as recognition and equity in pedagogical decision-making. It concludes that formative assessment is unfinished praxis. It challenges standardization, demands ethical deliberation, and requires institutional conditions.

Keywords: Formative assessment, feedback, complexity, evaluative justice, Teaching praxis

## INTRODUCCIÓN

A la hora de analizar la evaluación escolar y sus efectos en el aprendizaje, es difícil separar medición y justicia. Si la evaluación certifica, compara y ordena trayectorias, también define criterios de reconocimiento, distribuye oportunidades y modela expectativas sobre lo que cada estudiante "puede" o "no puede" lograr. Por ello, evaluar no es un acto neutro: puede orientar el aprender, pero también reproducir rutinas de exclusión. De ahí que la evaluación sea, a la vez, herramienta pedagógica y dispositivo político. En ese marco, la evaluación formativa se ha propuesto como una alternativa: desplazar el foco desde el producto hacia el proceso y convertir el error en información para aprender. Su núcleo no es la técnica, sino la retroalimentación entendida como diálogo que explicita metas, criterios y etapas, y que habilita autorregulación. Sin embargo, esta promesa convive con tensiones persistentes: la cultura de la calificación, la estandarización y la sobrecarga institucional suelen empujar lo formativo hacia formatos y evidencias, debilitando su sentido.

El argumento de este artículo es que estas tensiones se comprenden mejor si el aula se asume como sistema complejo: situado, no lineal y atravesado por incertidumbre. Desde esta perspectiva, la evaluación formativa aparece como praxis inacabada, una práctica abierta donde lo pedagógico, lo ético y lo político se entrelazan. Con base en una revisión narrativa selectiva (2010–2024) y un análisis conceptual, el texto se organiza en tres ejes: (1) evaluación como sistema complejo; (2) retroalimentación dialógica y alfabetización del feedback; y (3) justicia evaluativa como reconocimiento y equidad. El objetivo es ofrecer un marco integrador para orientar su comprensión e implementación, y discutir condiciones institucionales que permitan sostener prácticas de mejora e inclusión.

Por ello, el objetivo de este artículo fue analizar, desde el paradigma de la complejidad, la evaluación formativa como "praxis inacabada", identificando sus principales tensiones (pedagógicas, institucionales y ético-políticas) y proponiendo tres ejes analíticos —evaluación como sistema complejo, retroalimentación dialógica (y alfabetización del feedback) y justicia evaluativa— que orienten su comprensión y su implementación con foco en justicia educativa, a partir de una revisión narrativa selectiva (2010–2024) y un análisis conceptual. En consecuencia, la pregunta que guía el trabajo es: ¿De qué modo puede comprenderse la evaluación formativa como una praxis inacabada en aulas concebidas como sistemas complejos, y qué condiciones institucionales y ético-políticas se requieren para sostener prácticas de mejora e inclusión sin que se diluyan en la estandarización?

## ENFOQUE METODOLÓGICO

Desde una mirada crítica, si la evaluación formativa se presenta, en el discurso pedagógico contemporáneo, como promesa de mejora e inclusión, el problema no es solo qué afirma, sino cómo se piensa: con qué literatura se dialoga, desde qué supuestos se organiza la reflexión y qué operaciones permiten pasar del conjunto de referencias a un marco interpretativo. Este trabajo, por tanto, adopta deliberadamente el registro de un artículo de reflexión: no pretende reportar resulta-

dos empíricos ni sustituir diseños sistemáticos, sino construir una argumentación teórica que sea, a la vez, consistente y discutible; es decir, capaz de sostenerse en literatura relevante y, al mismo tiempo, de tensionar críticamente la manera en que lo formativo suele ser simplificado en la práctica escolar. Para ello se recurre a una revisión narrativa selectiva y a un análisis conceptual orientado a producir ejes de lectura.

## Revisión narrativa (delimitación y criterios)

La revisión se concentró principalmente en literatura publicada entre 2010 y 2024, incorporando además textos fundacionales cuya gravitación teórica resulta imprescindible para comprender la genealogía del campo (por ejemplo, Black y Wiliam, 1998; Sadler, 1989). La búsqueda se organizó mediante palabras clave en español e inglés (formative assessment, feedback, complexity, justice, evaluation) y se realizó en bases académicas y repositorios especializados (por ejemplo, Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, Redalyc y Google Scholar), complementándose con una estrategia de “bola de nieve” a partir de referencias de textos clave, con el propósito de ampliar cobertura, recuperar aportes seminales y rastrear debates recientes. La selección fue intencional por pertinencia y se privilegió literatura que: (a) constituya referencias ampliamente citadas en el campo; (b) aporte desarrollos actuales sobre retroalimentación y evaluación; (c) vincule complejidad y educación; y (d) exprese marcos de organismos internacionales con incidencia en política educativa (OCDE, 2013; UNESCO, 2020). Se excluyeron textos divulgativos no académicos cuando no contribuían a fortalecer el sostén conceptual de la reflexión.

## Análisis conceptual (procedimiento)

El análisis se desarrolló en tres fases articuladas: una lectura analítica destinada a identificar conceptos núcleo y tensiones recurrentes; una construcción progresiva de ejes integradores; y una elaboración de proposiciones interpretativas que enlazan evaluación formativa, complejidad y justicia. La calidad del análisis se resguardó mediante coherencia interna (objetivo–marco–ejes–conclusiones) y trazabilidad argumentativa hacia la literatura revisada. Operativamente, se aplicó una síntesis temática–conceptual (inductivo–deductiva) mediante una matriz de extracción (conceptos, definiciones, supuestos, tensiones, implicancias pedagógicas y ético-políticas), lo que permitió derivar categorías analíticas y consolidarlas, finalmente, en ejes integradores. El diálogo entre literatura clásica y reciente se organizó desde aportes fundacionales hacia desarrollos contemporáneos, para culminar en una síntesis integradora que evita tanto la enumeración acumulativa como la simplificación por receta.

## Ejes analíticos

A partir de lo descrito, se definieron tres ejes: (i) aula y evaluación como sistema complejo; (ii) retroalimentación dialógica y error como información; (iii) justicia evaluativa y condiciones institucionales de posibilidad. Estos ejes organizan la sección de resultados del análisis y orientan la discusión final.

## MARCO CONCEPTUAL

### La evaluación formativa como práctica cultural y política: tensiones, complejidad y horizonte de transformación

Pensar la evaluación formativa implica asumir que no es una técnica aislada, sino un campo atravesado por tensiones históricas, conceptuales y políticas. La evaluación escolar tradicional operó como dispositivo de clasificación y control: verifica resultados, certifica aprendizajes, ordena trayectorias. En ese escenario, lo formativo aparece como tentativa de desplazamiento: del producto al proceso, del veredicto al acompañamiento, de la homogeneidad exigida a la diversidad reconocida.

Con el fin de evitar que lo formativo se diluya en una categoría meramente nominal, se trabaja con definiciones operativas. Por evaluación formativa se entiende un conjunto de prácticas deliberadas de obtención e interpretación de evidencias para regular la enseñanza y el aprendizaje en curso, donde la retroalimentación orienta decisiones y próximos pasos (Sadler, 1989; Black y Wiliam, 1998). Por retroalimentación dialógica, un intercambio que explicita metas y criterios, promueve interpretación compartida y habilita autorregulación—no un comentario unidireccional ni una corrección final (Hattie y Timperley, 2007; Carless y Boud, 2018). Por alfabetización del feedback se entenderá la competencia, personal, pero también culturalmente construida, para comprender y movilizar retroalimentación (interpretarla, usarla y producirla) en función de la mejora (Carless y Boud, 2018). Por aula como sistema complejo se considerará un escenario situado y no lineal, con retroacciones e incertidumbre, donde decisiones aparentemente menores pueden modificar el curso del aprendizaje (Morin, 2001). Por justicia evaluativa se asumirá un marco de decisiones que orienta criterios, oportunidades y consecuencias hacia la equidad y el reconocimiento, atendiendo la diversidad sin fijarla como déficit (Biesta, 2022; Honneth, 1997).Y por praxis inacabada, una práctica abierta, tensionada entre control y reconocimiento, que no se estabiliza como “modelo” transferible, sino que se rehace en cada contexto bajo condiciones institucionales concretas.

En este sentido, Black y Wiliam (1998) mostraron que la retroalimentación continua incide de modo decisivo cuando es específica, oportuna y comprensible, evaluar deja de ser cierre y pasa a ser parte constitutiva del aprender. Sadler (1989) y Stiggins (2005) subrayaron, además, que lo central no es “entregar información”, sino cultivar autorregulación y participación activa del estudiante.
Por su parte, Shepard (2000) amplió la mirada al pensar la evaluación como cultura de aprendizaje: el error se resignifica como ocasión de indagación y el aula como comunidad interpretativa. Desde ahí, lo formativo no se sostiene como repertorio de técnicas, sino como práctica cultural que transforma vínculos y redefine el sentido de enseñar.

En Chile, el Decreto N.º 67/2018 reconoce la evaluación formativa y posiciona la retroalimentación como principio. Sin embargo, entre la norma y la práctica escolar persiste una brecha, particularmente en contextos rurales o de vulnerabilidad, donde la escasez de tiempo y recursos termina debilitando lo que el marco declara (Farlora y Araneda, 2023; Vergara, 2022).

A su vez, la psicología del aprendizaje aporta un punto decisivo. La retroalimentación no solo informa, también configura creencias sobre sí mismo. Bandura (1997) mostró el papel de la autoeficacia; Hattie y Timperley (2007) confirmaron el peso del feedback, pero con una condición: debe abrir sentido, no solo transmitir criterio. Solo así la retroalimentación deja de ser dato y se vuelve orientación para el devenir del estudiante.

Desde una mirada ética-política, Biesta (2022) recuerda que evaluar legitima trayectorias o perpetúa exclusiones. En esa línea, Morin (2001) sugiere comprender lo formativo como una práctica compleja en la que conviven contrarios —norma y libertad, control y apertura, homogeneidad y diversidad—. No se trata de "resolver" la tensión, sino de aprender a habitarla con lucidez.
Para ordenar la discusión, se consideran tres planos: (i) genealogía de control y clasificación (Foucault; Apple), (ii) emergencia de lo formativo como giro hacia proceso y regulación del aprender (Scriven; Bloom; Sadler; Black y Wiliam), y (iii) desarrollos contemporáneos sobre retroalimentación y autorregulación, articulados con justicia evaluativa (Biesta; Honneth), complejidad del aula (Morin) y contrapunto normativo chileno (Decreto 67/2018; MBE, 2021).

## Evaluación formativa: genealogía, tensiones y horizonte de transformación

El término evaluación formativa fue introducido por Michael Scriven en 1967, en el marco de la evaluación de programas. Scriven distinguió entre la evaluación sumativa —que certifica la efectividad al concluir un proceso— y la formativa, destinada a acompañar y mejorar el trayecto mientras ocurre. Ese desplazamiento fue decisivo: movió el eje desde el producto hacia el proceso, desde el juicio final hacia la posibilidad de ajuste, situando la evaluación no como clausura, sino como parte viva del enseñar y del aprender: abierta, situada, inacabada.

Aunque inicialmente estuvo vinculada al ámbito curricular, la noción fue rápidamente apropiada por la práctica pedagógica. Bloom (1968), con su propuesta de mastery learning, la integró como retroalimentación constante orientada a que los estudiantes avanzaran progresivamente. Con ello, la evaluación comenzó a dejar atrás su condición de control externo para devenir recurso de acompañamiento: una guía que regula, orienta y reabre el camino del aprendizaje en curso.

Sadler (1989) profundizó esta transformación al señalar que la retroalimentación solo es verdaderamente formativa cuando permite al estudiante reconocer la distancia entre su desempeño actual y el nivel esperado, y, a la vez, le entrega criterios y estrategias para acortarla. En ese punto se produce un giro clave. El estudiante deja de ser receptor pasivo y se convierte en sujeto activo, capaz de interpretar criterios y autorregular su trayectoria. Más tarde, Black y Wiliam (1998) marcaron un hito: su metaanálisis de más de 250 estudios mostró que la evaluación formativa posee uno de los mayores efectos sobre el aprendizaje, especialmente en quienes más lo requieren. Allí lo formativo no solo gana legitimidad empírica: se vincula con justicia educativa, porque su potencia aparece asociada a la reducción de brechas.

En el pensamiento de Stiggins (2005) diferenció entre assessment of learning y assessment for learning, subrayando que lo formativo no es una técnica menor, sino una cultura distinta. Sin embargo, esa emergencia quedó atravesada por tensiones persistentes. ¿Pueden convivir lo sumativo y lo formativo sin que uno absorba al otro? ¿hasta qué punto lo formativo logra resistir la lógica clasificatoria que estructura la escuela moderna? Shepard (2000) advirtió tempranamente este riesgo. Reducir lo formativo a “pruebas de práctica” puede vaciar su sentido y convertirlo en rutina sin reflexión.

De allí que, desde la complejidad, la evaluación formativa nace bajo el signo de la paradoja. Se define en oposición a lo sumativo, pero convive inevitablemente con él; promueve autorregulación, pero se despliega en sistemas que refuerzan dependencia por la calificación; proclama apertura al proceso, pero se practica en instituciones habituadas a valorar productos. Su fuerza reside, precisamente, en esa contradicción: ser promesa y fragilidad al mismo tiempo, horizonte y tensión, intención pedagógica y disputa cultural.

A más de medio siglo de su aparición, la evaluación formativa no puede ser entendida como una innovación reciente, sino más bien como una tradición en disputa. Está presente en el repertorio de los discursos pedagógicos y también en el de las políticas educativas; sin embargo, su implementación sigue siendo incompleta, y en muchos casos más declarativa que efectiva. En este sentido, Shepard (2000) sugiere que el problema no es de instrumentos, sino de enfoque: pasar de una escuela centrada en medir resultados a una escuela orientada a acompañar trayectorias.

En síntesis, Scriven, Bloom, Sadler, Black y Wiliam trazaron los fundamentos de una práctica que abrió la posibilidad de concebir la evaluación como acompañamiento y no solo como control. Pero también dejaron planteada la paradoja que la atraviesa hasta hoy. La dificultad de sostener lo formativo en sistemas dominados por la calificación. Por eso, comprender la evaluación formativa exige asumirla no como modelo acabado, sino como praxis inacabada, una práctica que se rehace cada día, en cada aula, en cada diálogo y en cada retroalimentación.

## Retroalimentación y autorregulación del aprendizaje

La retroalimentación es axial en la evaluación formativa. No es un flujo unidireccional de información, sino un proceso dialógico y recursivo donde se entrelazan significados, emociones y posibilidades. Allí convergen lo cognitivo y lo afectivo, lo normativo y lo creativo, y el error se resignifica mientras la palabra se vuelve mediación. Por eso, la retroalimentación no es apéndice técnico, sino un núcleo vital. Aprender deja de ser acumulación y pasa a ser ajuste, revisión y reconstrucción. En esa dialógica inacabada reside su potencia.

De acuerdo con Shepard (2000) insistió en que la evaluación debe inscribirse en una cultura de aprendizaje, donde cada error se asuma como indagación y cada retroalimentación como comprensión compartida. Así, lo que parecía un veredicto se transforma en autonomía, porque el estudiante participa en la construcción de sentido de su propio trayecto.

La evidencia converge en un punto. La retroalimentación auténtica no solo “ayuda”, sino que regula el aprendizaje en curso. Hattie y Timperley (2007) mostraron su efecto cuando se organiza en torno a, ¿hacia dónde voy?, ¿cómo voy?, ¿qué pasos debo dar? Estudios recientes profundizan este giro: Brown et al. (2025) subrayan el peso de las concepciones docentes; Weidlich et al. (2025) muestran, con learning analytics, mejoras en utilidad percibida y autorregulación; y Demehin (2024) destaca efectos en confianza y agencia en entornos digitales.

No obstante, Nicol y Macfarlane-Dick (2006) sostienen que el feedback es formativo cuando permite al estudiante identificar brechas y elaborar estrategias para reducirlas. Así, la retroalimentación articula una tensión productiva. Ofrece una norma que orienta, pero también abre un margen de libertad para actuar. Por eso no clausura el aprendizaje, sino que lo mantiene en movimiento a través de cada interacción.

Pero esta potencia suele degradarse en rutinas, bien, mal, mejorar, sin valor formativo (Shute, 2008). Aquí aparece la tensión estructural. La retroalimentación exige condiciones institucionales, como tiempo, formación, cultura del error, que pocas veces se garantizan. Sin esos soportes, lo formativo se vuelve ritual.

Aun así, cuando se sostiene con coherencia, la retroalimentación es una vía potente de justicia. Enseñar autorregulación democratiza el aprendizaje, porque entrega a toda la posibilidad de aprender a aprender (Panadero & Alonso-Tapia, 2013). En suma, retroalimentación y autorregulación constituyen el corazón de lo formativo, entendido como una praxis compleja, frágil y abierta, que oscila de modo permanente entre calificación y justicia.

## La evaluación formativa como praxis de complejidad

Pensar la evaluación formativa en clave de complejidad implica asumir que no estamos ante una técnica ajustable a protocolos lineales, sino ante una praxis situada, frágil y siempre inacabada. En ella se cruzan dimensiones pedagógicas, éticas, políticas y emocionales que resisten el encierro en categorías fijas. La complejidad recuerda que evaluar es, a la vez, norma y libertad, control y apertura, cálculo y creación.

## La incompletud

En la tradición simplificadora, lo inacabado suele entenderse como carencia. Desde la complejidad, en cambio, lo inacabado es potencia, porque mantiene abierta la experiencia e impide su clausura. Morin (2001) insiste en que el conocimiento humano está marcado por la incertidumbre y que, precisamente allí, puede germinar lo nuevo. La evaluación formativa encarna esa lógica. No se “cierra”, se rehace en la tensión entre lo prescrito y lo vivido, resistiendo la tentación de convertirse en fórmula.

## Cognición y afecto

Reducir la evaluación al plano cognitivo es reducir su significancia. Cada retroalimentación no es solo información, es también emoción, pues puede abrir caminos de confianza o levantar restricciones de aprendizaje. Black y Wiliam (1998) mostraron que la retroalimentación mejora el aprendizaje, pero también que puede afectar cuando se convierte en juicio que clausura. Hattie y Timperley (2007) confirmaron que el feedback es decisivo si responde a tres preguntas, ¿hacia dónde voy?, ¿cómo voy?, ¿qué pasos debo dar?, pero estas preguntas solo cobran sentido cuando se viven en un clima de reconocimiento. Evaluar es siempre tocar la sensibilidad del otro. Lo cognitivo y lo afectivo no se suceden, sino que se entrelazan en un mismo acto, configurando la experiencia de aprender como acontecimiento humano y no solo técnico.

## Tensiones estructurales y vitalidad de lo formativo

La evaluación formativa se despliega en escenarios contradictorios: debe habitar instituciones que privilegian la calificación, pero propone abrir espacios de diálogo; se inscribe en culturas de control, pero busca la autorregulación. Esta paradoja no es un defecto, sino la condición vital de lo formativo. Como advierte Morin (1999), educar es aprender a convivir con la contradicción, no a eliminarla. La evaluación formativa sobrevive en esta dialógica, que transita entre lo burocrático y lo creativo, entre lo impuesto y lo imaginado. Y en esa tensión radica su potencia transformadora de ser siempre búsqueda, siempre ensayo, siempre laboratorio de humanidad.

## El riesgo de la simplificación

Un peligro recurrente es creer que lo formativo puede involucrar un conjunto de “técnicas”, rúbricas, guías, listas de cotejo, que, aunque útiles, pierden fuerza cuando se separan de la relación pedagógica. Cuando la complejidad se vuelve formulario, lo formativo se vacía y se burocratiza. El problema no es la herramienta, sino la ilusión de que basta. Basta la rúbrica aislada; la guía rutinaria que prescribe más que acompaña. Shepard (2000) lo dijo con lucidez al sostener que la esencia de lo formativo no reside en instrumentos, sino en un cambio cultural que concibe el aprendizaje como proceso compartido y abierto.

## Triple dimensión de la praxis inacabada

Por ello, Cuando se mira la evaluación formativa desde la complejidad, deja de aparecer como técnica fragmentada y se revela como un tejido de dimensiones interdependientes, hilos que solo cobran sentido en su entrelazamiento.

Dimensión pedagógica. Se expresa en el acompañamiento del aprender, pues orienta, abre caminos, convierte la retroalimentación en guía y sostiene la autorregulación como horizonte. Aprender no es arribar a un punto fijo, sino transitar en movimiento. En esa clave, Quico-Quispe et al. (2024) enfatizan que una retroalimentación orientada al estudiante y al bienestar contribuye a generar climas positivos, favoreciendo progresión y sentido del trayecto.

Dimensión ética. La evaluación, cuando se mira desde aquí, deja de ser un procedimiento neutro y aparece como un modo de trato. En efecto, el estudiante no es una cifra ni una clasificación; es un sujeto que espera ser visto y comprendido en su proceso. Evaluar éticamente implica no reducir lo humano a indicadores; implica no confundir exigencia con sanción; e implica, sobre todo, no convertir el error en sentencia, sino mantenerlo como una oportunidad real de recomienzo. Cornejo Pino y Almonacid Rivera (2024) ubican esta perspectiva en el corazón de la inclusión educativa, destacando que la evaluación formativa puede reconocer y valorar diferencias individuales sin traducirlas en déficit.
Dimensión política. No se oculta, pues evaluar siempre distribuye posibilidades, legitima o excluye, refuerza estructuras o las tensiona. Por eso, lo formativo puede operar como acto de justicia, porque interroga desigualdades, disputa equidad en criterios y consecuencias, y devuelve voz allí donde la cultura de la nota tiende a silenciar. Varga-Pimentel et al. (2024) muestran, en su revisión bibliométrica, que su impacto se vuelve significativo cuando las condiciones institucionales permiten sostener autorregulación y mejora continua.

Lo antes expuesto, conduce a decir que estas dimensiones no funcionan como compartimentos ni como opciones a elegir. Constituyen un entramado inseparable que organiza el sentido de la práctica formativa. Y, al asumirla como praxis inacabada, se acepta que conviven en tensión. No se resuelven del todo, pero siguen siendo fértiles. En esa tensión no clausurada reside su fuerza, porque se mantiene como promesa, como búsqueda y como apertura hacia lo posible.

## Evaluación formativa como complejidad en acción

La práctica cotidiana lo confirma: la evaluación formativa es un fenómeno atravesado por la complejidad. No se despliega como una secuencia lineal ni ofrece garantías de previsibilidad; más bien, ocurre en un terreno incierto, donde confluyen condiciones institucionales, culturas escolares y márgenes variables de autonomía docente. En ese marco, evaluar no se reduce a una operación técnica, porque siempre conlleva una toma de posición respecto de qué aprendizajes se consideran valiosos y de qué manera se los hace visibles. En este sentido, Biesta (2022) recuerda que toda evaluación implica una decisión ética, en tanto consagra determinados saberes y, al mismo tiempo, puede dejar otros en la sombra.

De ahí que la evaluación formativa se comprenda mejor no como un modelo acabado, sino como una práctica situada, que debe operar en escenarios contradictorios. Por una parte, se instala en instituciones que siguen ordenando su quehacer en torno a la calificación; por otra, intenta abrir espacios de diálogo, de interpretación compartida y de ajuste permanente del enseñar y del aprender. En esa tensión, el rol docente adquiere un carácter de mediación. No actúa como mero ejecutor de instrumentos, sino como actor que navega entre lo prescrito y lo vivido, entre la norma y la experiencia, entre la homogeneidad del sistema y la diversidad concreta del aula. En ese tránsito, lo inacabado aparece no como déficit, sino como condición de posibilidad. Cada retroalimentación, cada ajuste y cada conversación se configura como un ensayo —provisorio pero decisivo— de justicia educativa (Brown et al., 2025).

Por último, leída desde la complejidad, la evaluación formativa no puede entenderse como un catálogo de técnicas transferibles, aplicables de modo indiferente a cualquier contexto. Su sentido se juega en el modo en que se encarna en prácticas concretas, en tiempos reales y en relaciones pedagógicas efectivas. En la clave de Morin (2001), evaluar no es solo medir, sino interpretar, reconocer y abrir horizontes, aceptando que el aprendizaje se construye en condiciones de incertidumbre y retroacción. En ese registro, la evaluación formativa se aproxima a un laboratorio de humanidad, que se rehace una y otra vez en el diálogo pedagógico, siempre frágil, siempre renovándose, siempre inacabada (Weidlich et al., 2025).

## Dimensión política y ética de la evaluación

Pensar la evaluación formativa solo desde lo pedagógico es correr el riesgo de amputar su hondura más decisiva, su dimensión ética y política. Evaluar nunca es un acto neutro; es siempre una elección cargada de visión de mundo. En cada decisión —qué medir, cómo retroalimentar, qué valor otorgar a un aprendizaje— se esconde una concepción del saber, una manera de comprender al sujeto y una forma de organizar la vida escolar.

Más que reflejar la enseñanza, la evaluación la configura: en su despliegue cotidiano produce efectos sobre los sujetos, ordena relaciones de poder y establece qué formas de participación y palabra cuentan —y cuáles, en cambio, quedan relegadas— (Apple, 2004; Foucault, 1975). De ahí que no pueda comprenderse como un acto neutral. Biesta (2022) subraya, justamente, que cada decisión evaluativa tiene implicancias éticas, porque en ese gesto se decide a quién se reconoce y a quién se excluye. En complemento, Cornejo Pino y Almonacid Rivera (2024) sostienen que la evaluación formativa, cuando se orienta desde supuestos inclusivos, puede operar como un dispositivo de resistencia frente a trayectorias marginadas y como un mecanismo de reconocimiento de la diversidad en tanto valor educativo.

Vista desde la complejidad, esta dimensión no puede ser reducida a un simple “efecto colateral” de la práctica docente. Es su núcleo más delicado, porque evaluar también implica instituir, reconocer, excluir, abrir o cerrar horizontes. Aquí lo pedagógico se hace inseparable de lo ético y lo político. Acompañar no es solo guiar aprendizajes, también supone decidir qué tipo de humanidad se quiere formar y qué formas de justicia se busca sostener en la escuela. En este sentido, estudios como los de Brown et al. (2025) y Weidlich et al. (2025) evidencian que la retroalimentación solo adquiere sentido formativo cuando se interpreta como práctica cultural, política y ética que abre posibilidades de autorregulación y de reconocimiento mutuo.

## Evaluación como acto de poder

Las pruebas, las calificaciones y las certificaciones no son, en rigor, instrumentos neutros. Han funcionado, más bien, como dispositivos de clasificación social que ordenan itinerarios educativos, abriendo puertas para algunos y consolidando rezagos para otros en los bordes del sistema. Apple (2004) subraya que estas prácticas no se agotan en medir aprendizajes: participan en la reproducción

de desigualdades al presentarse como “objetivas”, cuando en los hechos tienden a estabilizar jerarquías ya existentes. En una línea convergente, Cornejo Pino y Almonacid Rivera (2024) plantean que, allí donde la evaluación se identifica casi exclusivamente con la nota, la diversidad se vuelve opaca y el aprendizaje se reconfigura como un mecanismo de selección. De este modo, la escuela, bajo esa racionalidad, no solo transmite conocimientos: también distribuye posiciones y expectativas.

En este marco, la evaluación formativa se presenta como una vía de alternativa, en la medida en que busca democratizar el aprendizaje y restituir condiciones de diálogo y reconocimiento allí donde la lógica dominante ha sido, más bien, la de la sanción. Pero esa aspiración convive con un dato estructural. Las instituciones escolares continúan fuertemente gobernadas por la homogeneidad y la competencia. En consecuencia, lo formativo queda tensionado desde su origen. Se declara como apertura a la diversidad, pero opera bajo dispositivos que tienden a estandarizar; se propone como reconocimiento, pero se aplica bajo presiones que incentivan la clasificación. Por ello, su alcance no depende solo de la “técnica”, sino del entramado cultural e institucional que la habilita o la limita (Brown et al., 2025).

Por último, aquí se vuelve visible la paradoja central: lo formativo se enuncia como emancipación, pero se ejerce en un marco que tiende a domesticarlo; se proclama como diversidad, pero se aplica en sistemas que demandan uniformidad. Desde la perspectiva de la complejidad, esta contradicción no debiera negarse, sino asumirse como parte constitutiva de la evaluación contemporánea, entendida como un acto que oscila permanentemente entre poder y reconocimiento, entre control y apertura, entre reproducción y transformación (Biesta, 2022).

## Evaluación como reconocimiento

Si la evaluación formativa quiere escapar a la trampa de la estandarización, debe ser pensada como acto de reconocimiento. Honneth (1997) sostiene que la dignidad humana se funda en la posibilidad de ser visto, escuchado y valorado en la propia singularidad. Trasladado al campo educativo, esto significa que evaluar no es solo medir desempeños, sino reconocer al estudiante como sujeto pleno, capaz de aprender, de equivocarse, de reinventarse. Cada retroalimentación se convierte entonces en más que información. Es un gesto de reconocimiento o de negación. Puede comunicar al estudiante que es capaz, que su voz tiene valor y que su proceso de aprendizaje posee sentido; o, por el contrario, puede limitar sus posibilidades mediante un juicio que lo reduce a una cifra. De este modo, la evaluación formativa, cuando se ejerce con autenticidad, se ubica en el umbral donde se define la dignidad: puede ampliar horizontes o restringirlos, fortalecer la confianza o debilitarla —una tensión reconocida en entornos digitales donde los estudiantes perciben la retroalimentación como el desafío ético más crítico— (Maleki, 2025).

Desde la perspectiva de la complejidad, este reconocimiento no es solo pedagógico: es también ético y político. Reconocer significa resistir la lógica homogeneizadora, afirmar la diversidad como riqueza y no como déficit, y devolver al estudiante el derecho a ser interlocutor en su propio aprendizaje.

Este enfoque inclusivo y centrado en la diversidad ha sido avalado en estudios recientes que identifican prácticas de evaluación incluyendo la equidad como factor estructurante de sentido formativo (Long et al., 2025)

En este horizonte, la evaluación formativa deja de ser técnica para convertirse en praxis de humanidad compartida. Porque reconocer al otro en su diferencia es también reconocernos a nosotros mismos en la trama inacabada de lo humano.

## Praxis ética y política

Vista desde la complejidad, la evaluación formativa debe entenderse como una praxis que se despliega en múltiples niveles y que no puede ser reducida a una sola dimensión. Williams-McBean (2025) enfatiza que lo micro, lo meso y lo macro influyen en la elección y uso de estrategias evaluativas.

En el nivel micro, cada retroalimentación constituye un acto decisivo. La interacción directa entre docente y estudiante no es un gesto menor, pues en ella se juega la confianza, la dignidad y el deseo de aprender. Este carácter ético de la retroalimentación se evidencia en los hallazgos de Maleki (2025), quien muestra cómo el feedback puede abrir posibilidades de desarrollo o, por el contrario, restringirlas según su formulación.

En el nivel meso, la evaluación está configurada por culturas escolares, normas institucionales y condiciones de tiempo y espacio que pueden fortalecer o restringir la reflexión pedagógica. Cornejo Pino y Almonacid Rivera (2024) destacan que, en este nivel, lo político se entreteje con lo ético: una escuela puede constituirse en comunidad de acompañamiento o en espacio de control.

En el nivel macro, las políticas educativas nacionales y los discursos internacionales determinan qué saberes se legitiman y qué prácticas evaluativas se valoran. Como señalan Gallardo-Fuentes et al. (2025), en este ámbito la evaluación formativa oscila entre consolidarse como horizonte de justicia o diluirse en retórica, dependiendo de si se prioriza la inclusión o las pruebas estandarizadas.

En esta triple dimensión, la praxis formativa se revela como un campo de tensiones y posibilidades. No existe resolución definitiva: siempre coexistirá la contradicción entre control y apertura, entre norma y experiencia, entre homogeneidad y diversidad. Aceptar esta dialógica inacabada constituye la condición misma de su potencia (Biesta, 2022).

## América Latina y Chile: políticas, tensiones e innovaciones docentes en evaluación formativa

La evaluación formativa, en el contexto latinoamericano, ha sido crecientemente legitimada en el plano declarativo como un componente relevante para avanzar en inclusión y equidad —UNESCO (2020), CEPAL (2021)—. No obstante, los sistemas escolares de la región continúan fuertemente estructurados por la rendición de cuentas y por pruebas estandarizadas, lo que termina reordenando la

diversidad bajo formatos cuantificables (OCDE, 2013). Por lo mismo, más que una dificultad técnica, lo que se observa es una contradicción constitutiva: justicia y control, pluralidad y medida, conviviendo en el mismo marco institucional.

Chile ofrece un microcosmos especialmente ilustrativo de esta tensión. Por una parte, durante décadas el SIMCE contribuyó a instalar una lógica de estandarización y comparación que terminó por ordenar prioridades, incentivos y rutinas escolares; por otra, marcos más recientes —como el Decreto N.° 67/2018 y el Marco para la Buena Enseñanza (2021)— han reposicionado, en el plano normativo, lo formativo como principio orientador. De ahí que, en los textos oficiales, la retroalimentación y la autorregulación se enuncien como ejes del aprender, mientras en la práctica cotidiana persisten la calificación y la repetición como rituales dominantes (Vergara, 2022; Farlora y Araneda, 2023). En términos de Morin, la dialógica se hace visible: lo que promete emancipación coexiste con lo que reproduce dependencia; lo que invoca diversidad opera, con frecuencia, como homogeneidad.

No obstante, la relación entre norma y práctica no se agota en la contradicción. Allí donde el discurso tropieza con la reglamentación y con las inercias institucionales, puede abrirse, paradójicamente, una zona fértil, la creatividad docente. En territorios rurales y en escuelas atravesadas por alta vulnerabilidad, la escasez no ha significado, sin más, carencia; ha sido también una condición que obliga a recomponer lo pedagógico desde lo disponible. En ese marco, se ha observado que la evaluación formativa puede devenir diálogo vivo. El error funciona como semilla de aprendizaje, la retroalimentación como construcción de confianza, y la diversidad como fuente de invención (Osorio Carvajal, 2025; Gallardo-Fuentes et al., 2025). Se trata de laboratorios poco visibles, donde evaluar no equivale a cumplir, sino a reconocer.

Desde la perspectiva de la complejidad, esta condición no debe entenderse como fracaso, sino como vitalidad. Lo inacabado, lo contradictorio, lo frágil son el lugar mismo de la potencia. La evaluación formativa en América Latina y Chile no es un modelo acabado, sino un tejido siempre abierto, donde norma y práctica, control y libertad, promesa y límite se entrelazan. Y es precisamente en esa tensión donde se juega su fuerza: la capacidad de resistir la simplificación y de mantener abierto el horizonte de la justicia educativa (Morin, 2001).

## Evaluación formativa y justicia educativa

La evaluación formativa, en Chile, no puede ser pensada al margen de la justicia educativa. La Ley de Inclusión (2015) y la Ley 20.903 sobre Desarrollo Profesional Docente se propusieron democratizar el acceso y fortalecer la calidad, pero el balance muestra que las desigualdades siguen operando con fuerza y que la distancia entre lo normado y lo experimentado continúa siendo un rasgo estructural del sistema. En ese contexto, lo formativo aparece como promesa, en tanto práctica capaz de redistribuir oportunidades al abrir espacios de retroalimentación, autorregulación y acompañamiento real de las trayectorias. Sin embargo, esa promesa es frágil. Si no se implementa de modo coherente, sostenido y culturalmente asumido por las escuelas, lo formativo se vuelve un ritual vacío, una etiqueta de modernización que convive, sin alterarlas, con las lógicas de calificación y selección.

Por su arte, Darling-Hammond et al. (2019) han mostrado que los sistemas que logran integrar la evaluación formativa en sus políticas no solo mejoran aprendizajes, sino también equidad y calidad. Para Chile —y para América Latina en su conjunto— el desafío no es menor: convertir lo formativo en cultura escolar y no en excepción voluntarista. Esto requiere algo más que decretos; exige formación docente continua, tiempo institucional protegido y acompañamiento profesional capaz de sostener las prácticas en el largo plazo.

La experiencia chilena, al igual que la latinoamericana, revela una paradoja. La evaluación formativa ha sido proclamada como principio en marcos normativos y discursos pedagógicos, pero debilitada en la práctica cotidiana, donde la calificación y la prueba siguen ocupando el lugar central. Desde la perspectiva de la complejidad, la situación no debe entenderse como un "fracaso" de la evaluación formativa, sino como una señal de sus límites estructurales y, a la vez, de su potencia. Lo formativo es, por definición, una praxis en disputa. En primer término, porque no se deja reducir a un repertorio de instrumentos; en segundo, porque su eficacia depende de condiciones de tiempo, cultura escolar y trabajo docente que rara vez se encuentran plenamente aseguradas. En consecuencia, cada aula reinterpreta el principio formativo en diálogo con desigualdades persistentes. En este sentido, Xu (2023) muestra que, para desarrollar competencias complejas, la evaluación debe operar como proceso continuo y flexible, orientado a la mejora y no a la clausura. Para Chile, entonces, el desafío consiste en evitar que lo formativo quede atrapado en el trámite, y en sostener prácticas coherentes de retroalimentación y seguimiento que mantengan vivo su sentido pedagógico y ético.

## DISCUSIÓN

Los hallazgos teóricos y normativos muestran que la evaluación formativa no es una estructura rígida, estable, sino una praxis viva. Cambia con el aula, con el tiempo disponible, con las decisiones de quienes enseñan. A veces se ordena en procedimientos; otras, abre resquicios para la invención. Ese inacabamiento no es falla: es la condición que le permite transformarse. En la co-presencia de normas y libertades, de rutinas y aperturas, la evaluación encuentra su fuerza y su tarea en sostener el aprender sin confundirlo con un cierre definitivo.

La literatura reciente converge en un punto: cuando la retroalimentación sitúa al estudiante frente a metas comprensibles y próximos pasos, el aprendizaje y la motivación mejoran. Hattie y Timperley (2007) lo mostraron con evidencia, en este sentido importa qué se dice, cuándo se dice y para qué se dice. Estudios posteriores añadieron una perspectiva decisiva, relacionada a que el feedback no solo incide en el desempeño, también fortalece la confianza y el vínculo con el grupo (Carless y Boud, 2018; Panadero y Lipnevich, 2021). Por eso, la evaluación formativa no puede reducirse a técnica. Es un acto humano donde conocimiento y afecto, criterio y cuidado, se traman en la experiencia concreta de aprender.

Sin embargo, la tensión entre discurso y práctica sigue siendo evidente. Maleki (2025), al estudiar entornos digitales formativos, advierte que muchas iniciativas terminan reduciéndose a rutinas superficiales, con rúbricas rígidas, registros digitales que priorizan evidencia sobre sentido, y retroali-

mentación que apenas roza la superficie del aprendizaje auténtico. Este fenómeno refleja el riesgo de lo que Morin (2001) llamaría la “simplificación de lo complejo”: reducir una praxis ética y política a un conjunto de procedimientos formales que pierden su sentido.

En América Latina, la evaluación formativa ha sido presentada como un camino hacia la inclusión y la justicia educativa. Sin embargo, su puesta en práctica convive con sistemas fuertemente atravesados por pruebas estandarizadas y exigencias de control externo (OCDE, 2013; UNESCO, 2020). En el caso chileno, tanto el Decreto 67/2018 como el Marco para la Buena Enseñanza (2021) reconocen de manera explícita la importancia de lo formativo. Aun así, estudios recientes muestran que la cultura escolar sigue dominada por la lógica de la calificación y la repetición. Así lo señalan Vergara (2022) y Farlora y Araneda (2023), al advertir que, más allá de las declaraciones, la práctica cotidiana reproduce inercias difíciles de transformar. De ahí surge una paradoja, en sentido moriniano: lo formativo está escrito en la norma, pero muchas veces ausente en la vida de las aulas.

A nivel global se insiste en la necesidad de cambiar la cultura evaluativa, recordando que aprender no equivale a repetir resultados, sino a construir sentido en la interacción entre sujetos diversos. Biesta (2022) recuerda que evaluar es siempre una decisión ética y política, porque define qué conocimientos se valoran y cuáles quedan en la sombra. En esta línea, la evaluación formativa puede comprenderse como un acto de reconocimiento, retomando la noción de Honneth (1997): no se trata solo de entregar juicios, sino de afirmar al estudiante en su dignidad y en su capacidad de aprender. Todo esto lleva a una conclusión que no cierra, sino que abre: la evaluación formativa no puede fijarse como técnica estandarizada, sino que debe asumirse como praxis inacabada. Su fuerza, justamente, radica en sostener la tensión entre lo que la política prescribe y lo que la práctica recrea cada día en el aula.

Dicho de otro modo, el problema no es la inexistencia de marcos o de lenguajes sobre lo formativo, sino la fragilidad de sus condiciones de posibilidad. Sin tiempo pedagógico, sin coordinación de criterios y sin una cultura que legitime el error como información, la retroalimentación tiende a degradarse en gesto formal o en retórica de cumplimiento. Por eso, la discusión no conduce a “más instrumentos”, sino a una pregunta de orden cultural e institucional: cómo se sostiene, en el tiempo, una práctica dialógica en sistemas acostumbrados a la prueba, la evidencia y la comparación.

En coherencia con los ejes propuestos, esta sección puede comprenderse como una síntesis de tres desplazamientos: (i) comprender la evaluación como sistema complejo implica renunciar a la idea de implementación lineal y reconocer efectos contextuales y no proporcionales; (ii) asumir la retroalimentación como práctica dialógica exige alfabetización del feedback, es decir, condiciones para que el estudiante interprete, use y convierta la información en autorregulación; y (iii) vincular evaluación y justicia obliga a observar no solo el “mensaje”, sino las oportunidades reales de mejora, evitando que el criterio se transforme en mecanismo de exclusión.


ISSN en línea 2452-4980

## CONCLUSIÓN

La evaluación formativa, comprendida desde el paradigma de la complejidad, no puede ser tratada como un instrumento aislado ni como un repertorio de procedimientos transferibles sin más. Más bien, corresponde a una práctica situada, que se configura en la interacción pedagógica y que se rehace de manera permanente en la tensión entre control y libertad, entre norma y experiencia, entre la aspiración de homogeneizar y la necesidad de reconocer la diversidad. Su trayectoria y sus desarrollos teóricos muestran, precisamente, que no ha operado como fórmula cerrada, sino como una orientación en disputa, siempre expuesta a ser absorbida por la lógica clasificatoria que pretende desplazar.

En América Latina y, en particular, en Chile, esta condición se vuelve especialmente visible. Por una parte, las políticas y marcos normativos han ido reconociendo la centralidad de lo formativo; por otra, la práctica escolar continúa evidenciando una distancia persistente entre lo declarado y lo vivido, en la medida en que la calificación y la rendición de cuentas tienden a organizar el trabajo cotidiano de aula. Con todo, no se trata de un escenario homogéneo. Diversas experiencias de innovación y de resiliencia docente muestran que la evaluación formativa sigue siendo un horizonte posible, en tanto permite resignificar la enseñanza, fortalecer la retroalimentación como soporte del aprendizaje y abrir, en condiciones concretas, espacios de mayor justicia educativa.

La conclusión principal es clara: la evaluación formativa no puede quedar reducida a un conjunto de procedimientos técnicos ni a un cumplimiento de formalidades burocráticas. Su sentido más profundo remite, más bien, a una praxis que es simultáneamente pedagógica, ética y política, en la medida en que se construye en la relación entre docentes y estudiantes, y se reconfigura en cada contexto a partir de decisiones concretas, de creatividad profesional y de reflexión situada.

Asumir su carácter inacabado no implica renunciar a su potencia, sino reconocer el modo en que su fuerza se juega, precisamente, en esa fragilidad, en la posibilidad de reabrir la escuela como espacio de diálogo, de reconocimiento y de justicia. En este punto, la referencia a Morin (2001) resulta especialmente pertinente. Educar supone aprender a habitar la incertidumbre, y la evaluación formativa encarna esa tarea cuando acompaña a los estudiantes no hacia un destino fijo y clausurado, sino hacia la aventura —siempre abierta— del aprender.

En respuesta a la pregunta que guía este trabajo, el sentido de la evaluación formativa se reconfigura cuando el aula se asume como un sistema complejo: deja de entenderse como una secuencia “aplicativa” de técnicas y pasa a comprenderse como una práctica situada, no lineal y recursiva, donde el error y la retroalimentación operan como información para orientar decisiones pedagógicas. Bajo esta mirada, lo formativo solo se sostiene como praxis inacabada si logra habitar, sin diluirse, las tensiones que lo atraviesan: la presión por estandarizar, la centralidad de la calificación y la sobrecarga institucional que empuja a convertir el diálogo en evidencia.

En consecuencia, los tres ejes convergen en una tesis: la evaluación formativa no es transferible como “modelo” porque su eficacia depende de propiedades complejas del aula (no linealidad, retroacciones y sentido compartido) y de condiciones institucionales que habilitan oportunidades rea-

les de mejora. Por ello, la principal implicancia es político-pedagógica. Sostener lo formativo requiere decisiones organizacionales, como tiempo, coordinación y cultura y decisiones éticas, como reconocimiento y cuidado, que impidan que la retroalimentación se convierta en retórica sin efectos.

Más específicamente, las condiciones institucionales y ético-políticas que emergen como decisivas son: (a) tiempo pedagógico protegido para la retroalimentación y su uso por parte del estudiante; (b) coordinación de criterios y acuerdos mínimos que eviten mensajes contradictorios y aseguren continuidad; (c) desarrollo profesional orientado a prácticas dialógicas y a alfabetización del feedback; y (d) una cultura evaluativa que legitime el error como fuente de información y no como marca identitaria de déficit. Sin estos soportes, la justicia evaluativa queda reducida a declaración, porque no se garantiza la equidad de oportunidades reales para mejorar.

En efecto, este artículo es de carácter reflexivo y se apoya en una revisión narrativa selectiva; por tanto, no pretende generalizar resultados empíricos ni reemplazar investigaciones de diseño sistemático. Su contribución reside en articular ejes conceptuales para orientar el debate y la toma de decisiones pedagógicas e institucionales, sugiriendo la necesidad de estudios empíricos que examinen cómo estas tensiones se expresan en contextos escolares específicos.

## REFERENCIAS

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). RoutledgeFalmer.
Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles*, Policy & Practice, 5(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102
Bloom, B. S. (1968). *Learning for mastery. UCLA Evaluation Comment*, 1(2), 1–12.
Brown, G. T. L., Andersson, C., Winberg, M., Palmberg, B., & Palm, T. (2025). Teacher conceptions of assessment and feedback predicting formative feedback practices: helping students to not ignore improvement-oriented feedback. S*candinavian Journal of Educational Research*, 1–19. https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2468183
CEPAL. (2021). *Educación en tiempos de pandemia: Inclusión y equidad para transformar los sistemas educativos*. CEPAL.
Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education,* 43(8), 1315–1325. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354
Cornejo Pino, C., & Almonacid Rivera, E. A. (2024). Evaluación formativa: Reflexiones sobre la educación inclusiva. R*evista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 2(19). https://doi.org/10.35305/rece.v2i19.828
Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791
Demehin, M. (2024). *Exploring the impact of formative feedback in higher education: a socio empirical analysis using the sociological framework of latent and manifest functions*. LSST

Education Blog
Farlora, M., & Araneda, D. (2023). Uso y difusión de la lengua de señas: Problemáticas de las políticas lingüísticas y educativas en Chile. *Nueva Revista del Pacífico*, 78, 1–20. https://doi.org/10.4067/S0719-51762023000100052
Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Gallimard.
Gallardo-Fuentes, F., Carter-Thuillier, B., Peña-Troncoso, S., Pérez-Norambuena, S., & Gallardo-Fuentes, J. (2025). Perceptions of learning assessment in practicum students vs. initial teacher education faculty in Chilean Physical Education: *A comparative study of two cohorts. Education Sciences,* 15(4), 459. https://doi.org/10.3390/educsci15040459
Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback. Review of Educational Research,* 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487
Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845). (2015). *Regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=20845
Honneth, A. (1997). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. MIT Press.
Long, K., Fisher, K., & Lathrop, R. (2025). Diversity, Inclusion, and Equity in Student Learning Outcomes Assessment: A National Survey Study. Intersection: *A Journal at the Intersection of Assessment and Learning.* https://doi.org/10.61669/001c.142629
Maleki, A. (2025). Voices from the virtual classroom: Students' views toward ethical challenges in the context of online formative assessment. *Discover Education*, 4, Article 56. https://doi.org/10.1007/s44217-025-00445-2
Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza (MBE)*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Decreto N.º 67/2018. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción*. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255
Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Seix Barral.
Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090
OCDE. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264190658-en
Osorio Carvajal, R. (2025). Teorías subjetivas de profesores de la comuna de Paihuano, Chile, sobre evaluaciones formativas. Ducere: *Revista De Investigación Educativa*, 4(1), e202507. https://doi.org/10.61303/2735668X.v4i1.62
Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. Electronic J*ournal of Research in Educational Psychology,* 11(2), 551–576. https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200
Panadero, E., & Lipnevich, A. A. (2021). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 33, 100391. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100391
Quico-Quispe, R. I., Lescano-López, G. S., Boy-Barreto, A. M., & Olivos-Jimenez, L. M. (2024). La evaluación formativa en el nivel primaria en América Latina: Una revisión sistemática. Episteme Koinonía. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas*

*Artes*, 7(13), 130-149. https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3210
Sadler, D. R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional* Science, 18(2), 119–144. https://doi.org/10.1007/BF00117714
Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation. In R. E. Stake* (Ed.), Curriculum evaluation (pp. 39–83). Rand McNally.
Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher,* 29(7), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X029007004
Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. https://doi.org/10.3102/0034654307313795
Stiggins, R. J. (2005). *From formative assessment to assessment FOR learning: A path to success in standards-based schools. Phi Delta Kappan*, 87(4), 324–328. https://doi.org/10.1177/003172170508700414
UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education* – All means all. UNESCO Publishing.
Varga-Pimentel, R., Mejía-Janampa, M., & Huamancha-Aguilar, M. M. (2024). Tendencias de la evaluación formativa en la educación básica. *Revista Docentes 2.0, 17*(2), 376–389. https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.572
Vergara, A. (2022). Diversidad cultural y justicia educativa en Chile: dilemas y proyecciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 115–132. https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100115
Weidlich, J., Fink, A., Frey, A., Jivet, I., Gombert, S., Menzel, L., Giorgashvili, T., Yau, J., & Drachsler, H. (2025). Highly informative feedback using learning analytics: how feedback literacy modera tes student perceptions of feedback. *International Journal of Educational Technology in Higher Education.* https://doi.org/10.1186/s41239-025-00539-9
Williams-McBean, C. (2025). Factors influencing teachers' choice and use of assessment. International *Journal of Studies in Education and Science (IJSES)*, 6(2), 212-239. https://doi.org/10.46328/ijses.129
Xu, X., Shen, W., Islam, A. A., et al. (2023). A whole learning process-oriented formative assessment framework to cultivate complex skills. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, 653. https://doi.org/10.1057/s41599-023-02200-0

## Declaraciones de los autores:

**Contribución de los autores:** (Taxonomía CRediT): **Rodrigo Paolo Osorio Carvajal:** Conceptualización, metodología, investigación, análisis formal, redacción – borrador original, redacción – revisión y edición.

**Financiamiento.** Esta investigación no recibió financiamiento externo.

**Conflicto de intereses.** El autor declara no tener conflicto de intereses.

**Disponibilidad de datos.** Este estudio no generó datos primarios: analizó documentos ya publicados, que se citan en las referencias.