



**REINED**

ISSN: 2452-4638

# Conexiones Iberoamericanas

Número Especial  
Revista Reflexión e  
Investigación Educativa

**REINED**

29 de Mayo



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO



# CONEXIONES IBEROAMERICANAS

Conexiones Iberoamericanas es una iniciativa inédita que surge de la alianza de revistas de distintos países de Latinoamérica, que buscan destacar los mejores trabajos publicados anteriormente en sus páginas. Esta modalidad especial de publicación pretende ser editada anualmente y alojada como número especial de cada una de las revistas que forman parte de este equipo.

El lector de Conexiones iberoamericanas encontrará en este número especial, una investigación por cada país de la alianza conformada por la Revista Reflexión e Investigación Educativa de Chile, Revista Andina de Educación de Ecuador, Revista Guatemalteca de Educación de Guatemala, Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad de Uruguay, Revista Inclusión y Desarrollo de Colombia, Paradigma, Revista de Investigación Educativa de Honduras, Revista Prácticas Educativas, Memórias E Oralidades de Brasil y Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar de México.

Desde la perspectiva de las revistas de conexiones iberoamericanas, cada una de ellas, tiene la oportunidad de resaltar uno de sus artículos científicos, otorgando esta nueva plataforma de difusión científica que, ciertamente, destaca el trabajo científico de quienes publican sus investigaciones en las revistas de sus respectivos países.

Por su parte, los artículos republicados en Conexiones iberoamericanas son seleccionados por los comités editoriales de las respectivas revistas en las que se han publicado por primera vez estos trabajos de investigación. Por lo que, los autores y autoras que se encuentran en este número cuentan con el reconocimiento y valoración de su respectiva revista.

Conexiones iberoamericanas, pretende visibilizar aún más el trabajo científico y a sus investigadores e investigadoras, generando un encuentro virtual, denominado: Redes de Conocimiento Iberoamericano, en el que los autores y autoras, podrán compartir sus trabajos con sus pares de Iberoamérica y transferir el conocimiento científico al público en general en este webinar de difusión.

El propósito de Conexiones Iberoamericanas y del encuentro de redes de conocimiento iberoamericano, es fortalecer la colaboración entre revistas y países, fomentar la internalización de estos espacios de difusión, poniendo en valor la productividad científica y por, sobre todo, acercar a potenciales investigadores al maravilloso mundo de la escritura científica.

Para una mayor información, se indican datos de referencia de las revistas y de los editores responsables de Conexiones iberoamericanas

Nombre revista	Editor/director	Institución que edita	País
Revista Reflexión e Investigación Educativa REINED	Nelly Lagos San Martín (1)	Universidad del Bío-Bío	Chile
Revista Andina de Educación	Miguel Ángel Herrera Pavo (2)	Universidad Andina de Educación	Ecuador
Revista Guatemalteca de Educación Superior	Ramiro Mazariegos Biolis (3)	Universidad de San Carlos de Guatemala	Guatemala
Revista Sudamericana de Educación, Sociedad y Universidad	Susana Pérez Barrera (4)	Universidad de la Empresa	Uruguay



Revista Inclusión y Desarrollo	Felix Dueñas Gaitan (5)	Universidad Uniminuto	Colombia
Paradigma, Revista de Investigación Educativa	Russbel Hernández (6)	Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán	Honduras
Revista Prácticas Educativas, Memórias E Oralidades	Lia Machado Fiuza Fialho (7)	Universidad de Ceará, Brasil.	Brasil
Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar RIEEB	Alejandra Luna Guzmán (8)	Universidad Iberoamericana	México

## EDITORES DE ESTE NÚMERO ESPECIAL

**Nelly Lagos San Martín:** (1) Doctora en Investigación educativa, por la universidad de Alicante, con premio extraordinario de doctorado, Magíster en Orientación con mención en orientación y Profesora de Educación General Básica con mención en Trastornos del Aprendizaje, por la Universidad del Bío-Bío. Académica de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, directora de la revista REINED, investigadora responsable del Grupo de Investigación de Desarrollo Emocional y Cognitivo para el Aprendizaje GIDECAP, coordinadora del área de Educación Socioemocional del Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2029-5219>, e-mail: [nlagos@ubiobio.cl](mailto:nlagos@ubiobio.cl)

**Miguel Ángel Herrera Pavo:** (2) Psicopedagogo, tecno-antropólogo y doctor en Sociedad de la Información y el Conocimiento. He trabajado como gestor, profesor e investigador en diversas instituciones públicas y privadas, nacionales e internacionales. Actualmente, soy profesor del Área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, editor de la Revista Andina de Educación y docente colaborador en el máster de Educación y TIC de la Universitat Oberta de Catalunya. [miguel.herrera.p@uasb.edu.ec](mailto:miguel.herrera.p@uasb.edu.ec)

**Walter Ramiro Mazariegos Biolis:** (3). Maestría en Interculturalidad, Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa, Profesor Titular de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, director de la Revista Guatemalteca de Educación Superior de la Escuela de la Facultad de Humanidades, Universidad de San Carlos de Guatemala. Correo electrónico [revistaspostgradofahusac@fahusac.edu.gt](mailto:revistaspostgradofahusac@fahusac.edu.gt)

**Susana Pérez Barrera:** (4) PhD en educación y Magíster en Educación (PUCRS), con postdoctorado en Educación (UFSM), Especialista en Educación Especial y Licenciada en Artes Plásticas (UFRGS) (Brasil). Fue Fulbright visiting scholar en el Renzulli Center for creativity gifted education and talent development (UConn). Coordinadora del Doctorado en Educación y de la Maestría en Altas Habilidades/Superdotación, tutora de Maestría y Doctorado y editora-jefe de la Revista Sudamericana de Educación, Sociedad y Universidad y Avances de Investigación. Líder del Grupo de Investigación en Altas Habilidades/Superdotación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Empresa, del Phoenix International Research Group, Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Representante de Uruguay ante el European Council for High Ability y delegada ante el World Council for Gifted and Talented Children. Miembro de la Dirección de AURA (Asociación Uruguaya de Revistas

Académicas). Investigadora del Grupo de Investigación Educação Inclusiva/Rducação Especial: Políticas, Práticas e Processos de Desenvolvimento Humano (UFPR). <https://orcid.org/0000-0003-1449-469X>, e-mail: [revistaseducação@ude.edu.uy](mailto:revistaseducação@ude.edu.uy)

**Felix Dueñas Gaitan:** (5) Docente investigador y Editor, Profesional en Filosofía con Mención en Historia de la Universidad del Rosario (Colombia). Magister en Educación con Especialidad en Educación Superior de la Universidad Internacional Iberoamericana UNINI (Puerto Rico). Master en Educación de la Universidad Europea del Atlántico (España). Maestría en Historia de la Universidad Javeriana (Colombia) y Estudios Monográficos de Doctorado de la Universidad de Cádiz (España). Actualmente Docente Investigador de la Maestría en Educación Inclusiva e Intercultural y Editor de la Revista Inclusión y Desarrollo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO (Colombia). [felixduenas@uniminuto.edu](mailto:felixduenas@uniminuto.edu)

**Russbel Hernández:** (6) Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Director Ejecutivo de Paradigma, Revista de Investigación Educativa. Doctor en Economía. Director del Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES). Experiencia docente, investigativa y en evaluación educativa de alrededor de 30 años en el nivel universitario, así como para instituciones públicas, de sociedad civil y para organismos internacionales. E-mail: [russbelh@upnfm.edu.hn](mailto:russbelh@upnfm.edu.hn)

**Lia Machado Fiuza Fialho:** (7) Doctora en Educación Brasileira por la Universidad Federal do Ceará, Posdoctora en Educación por la Universidad Federal da Paraíba y por la Universidad de Cádiz, académica de la Universidad Estadual do Ceará – UECE (Brasil), profesora del Centro de Educación por la Universidad Estadual do Ceará. Actualmente es profesora Permanente del Programa de Posgraduación en Educación (PPGE/UECE) y de la maestría profesional de planes y Políticas Públicas (MPPP/UECE), vicepresidenta de la Asociación Brasileña de Editores Científicos (ABEC Brasil). Coordinadora del Portal de revistas de UECE (PPU). Editora de la revista Educación y Formación (Redufor) y de la Revista Prácticas Educativas, Memórias e Oralidades (Revista PEMO). Investigadora de productividad de CNPq. Es además investigadora responsable del Grupo de Investigación de Prácticas Educativas Memórias e Oralidades (PEMO/UECE), investigadora del grupo Investigación e innovación educativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura (HUM-1041 ineDLL/UCA). ORCID: <http://orcid.org/0000-00030393-9892>, e-mail: [lia\\_fialho@yahoo.com.br](mailto:lia_fialho@yahoo.com.br)

**Alejandra Luna Guzmán:** (8) Alejandra Luna Guzmán es licenciada en Letras Inglesas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación y doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Su experiencia en el campo educativo se remonta a 1999, en áreas de gestión, docencia, investigación y la práctica editorial. Ha supervisado y coordinado grandes equipos de trabajo, y ha dirigido y participado en proyectos de investigación financiados. Sus líneas de investigación y publicaciones académicas y literarias son principalmente de orden cualitativo y se enfocan en el campo de la gestión y política educativas, ciencia abierta y derecho al acceso a la información, enseñanza de lenguas y literacidad. De 2018 a 2023 fungió como Editora Académica de las revistas arbitradas del Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, donde actualmente es Académico de Tiempo Completo. También es docente



de asignatura en la Universidad Anáhuac Norte y pertenece a la Red de Mujeres Unidas por la Educación (MUxED).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3574-8505>, e-mail: [alejandra.luna@ibero.mx](mailto:alejandra.luna@ibero.mx)

---

## ÍNDICE

---

	Pág
Paulina Andrea Pedreros Núñez y Ricardo Castro Cáceres. Representaciones sociales de estudiantes de enseñanza media en la convivencia escolar durante la pandemia covid-19. Revista Reflexión e Investigación Educativa, CHILE	06
Rolando Ismael Yépez, Maricela Fernanda Ormaza Morejón y Juan Carlos Muyulema Allaicac. Desarrollo de alumnos talentosos en la educación superior técnica tecnológica de Ecuador. Caso de estudio: integración a un concurso académico externo, Revista Andina de Educación, ECUADOR	21
Maribel del Rosario Aguirre Chacón. Innovación educativa en pruebas digitales: percepciones en el contexto guatemalteco, Revista Guatemalteca de Educación Superior, GUATEMALA	33
Manuela Cabezas. Pensamiento computacional, educación STEM y la educación informática: cuestiones pendientes, Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad, URUGUAY	45
Diana Marcela Amaya Ramírez, David Fernando Arias, Diana Paola Calvo Caro, Daniel Montilla Trejos y María Alejandra Pulido Bernal. Q+: Barreras actitudinales en la convivencia escolar frente a la diversidad sexual y de género, Revista Inclusión y Desarrollo, COLOMBIA	59
Martha Luz Lanza Elvira, Jenny Xiomara Castro García y Karla Yamileth Osorio Raudales. Atención a la diversidad en el ámbito universitario: una mirada desde las prácticas pedagógicas inclusivas, Paradigma. Revista de Investigación Educativa, HONDURAS	75
Francinalda Machado Stasczak, Iris Martins de Souza Castro y Maria Aparecida Alves da Costa. Trayectorias de los coordinadores pedagógicos ante la formación permanente en la escuela, Revista Prácticas Educativas, Memórias e Oralidades, BRASIL	98
Anna Belykh. Manejo emocional durante pandemia: prácticas de estudiantes universitarios con trayectoria continua, Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, MÉXICO	114



# REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR DURANTE LA PANDEMIA COVID-19<sup>1</sup>

## SOCIAL REPRESENTATIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN SCHOOL COEXISTENCE DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Paulina Andrea Pedreros Núñez | Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación, Chile | [ppedreros@magister.ucsc.cl](mailto:ppedreros@magister.ucsc.cl)

Ricardo Castro Cáceres | Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación, Chile | [rcastrroc@ucsc.cl](mailto:rcastrroc@ucsc.cl)

### RESUMEN

Las representaciones sociales permiten comprender aquellos conocimientos que se producen en la interacción comunicativa, que se desarrolla en un contexto social. La pandemia del COVID-19 y las medidas sanitarias tomadas a nivel escolar repercutieron en las relaciones sociales de los estudiantes y en la convivencia escolar. La convivencia es uno de los ejes claves para el desarrollo del aprendizaje en las comunidades educativas, para promover la democracia, la inclusión, la participación y resolución pacífica de conflictos. El objetivo de esta investigación es comprender la construcción de las representaciones sociales acerca de la convivencia escolar de los estudiantes de enseñanza media de cuatro establecimientos educativos de Concepción. La metodología se desarrolló desde un paradigma comprensivo interpretativo, con un enfoque cualitativo; como instrumento de elaboración de información se utilizaron entrevistas grupales semi estructuradas, las que fueron analizadas por medio de la técnica de análisis categorial temático, donde se estableció como tema principal la convivencia escolar. Para ello, se utilizó Nvivo como software de apoyo para el análisis realizado. Las representaciones de los estudiantes se configuraron en torno a la subjetividad de construcción identitaria, comunicación y las normas que regulan las interacciones dentro de los contextos escolares.

**Palabras clave:** Representaciones sociales, Convivencia escolar, Alteridad, Estudiantes.

### ABSTRACT

Social representations allow us to understand the knowledge that is produced in communicative interaction, which takes place in a social context. The covid-19 pandemic and the sanitary measures taken at the school level had an impact on the social relations of students and on school coexistence. Coexistence is one of the key axes for the development of learning in educational communities, to promote democracy, inclusion, participation and peaceful conflict resolution. The objective of this research is to understand the construction of social representations about the school life of high school students from four educational establishments in Concepción. The methodology was developed from a comprehensive interpretative paradigm, with a qualitative approach; Semi-structured group interviews were used as an instrument for preparing information, which were analyzed through the thematic categorical analysis technique, where school coexistence was established as the main theme. For this, Nvivo was used as support software for the analysis carried out. The representations of the students were configured around the subjectivity of identity construction, communication and the norms that regulate the interactions within the school contexts.

**Keywords:** Social representations, School life, Alterity, Student.

<sup>1</sup> Artículo publicado en Revista Reflexión e Investigación Educativa REINED, 5(1), 31–45.

<https://doi.org/10.22320/reined.v5i1.6234>, CHILE.

---

## INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar es parte fundamental del proceso educativo, no solo por cómo repercute en el aprendizaje sino porque el convivir es esencial en la vida humana, está presente en todo momento y a su vez es parte de la organización de la sociedad. La escuela es un lugar de encuentro e interacción. La convivencia se desarrolla a través de una gran cantidad de interacciones, influyendo en el desarrollo de toda la comunidad, en especial de los estudiantes que se encuentran en un proceso de formación integral (MINEDUC, 2002). De esta manera, la convivencia escolar en los colegios es una instancia que permite fortalecer y facilitar las relaciones de todos los actores de la comunidad educativa, así como su participación, reconociendo sus necesidades e intereses, generando momentos de participación en comunidad. Abordar la convivencia escolar aspira a comprender y construir desde la capacidad de considerar a cada actor de la escuela como sujetos partícipes de esta misma y por ende de sus aprendizajes en un sentido formativo (MINEDUC, 2015). La convivencia escolar se considera un recurso que intenta abordar aquellos problemas propios de la vida que se comparte dentro de una comunidad escolar (Fierro, & Carbajal, 2019). La investigación sobre convivencia escolar, a nivel internacional, ha evidenciado un interés creciente por conocer con mayor claridad aspectos relativos a la vida en comunidad en contextos escolares, así como la conjugación de diversos factores. Existen investigaciones que estudian el sentir de padres, docentes o equipos directivos respecto a la convivencia escolar, dónde se describen e interpretan teorías subjetivas respecto a ella (Cuadra et al., 2021; Carrasco, & Trujillo, 2019; Ascorra et al., 2018). En este aspecto, los estudios sobre los significados que les atribuyen a la convivencia, los miembros de las comunidades educativas se han centrado principalmente en

comprender la visión de los adultos, sin embargo, en los últimos años las percepciones de los estudiantes han comenzado a despertar mayor interés por parte de la comunidad científica y educativa (Aleixo, & Engelman, 2022; Mori et al., 2022; Cruz, & Maciel, 2018). En este contexto, la presente investigación propone comprender la construcción de las representaciones sociales acerca de la convivencia escolar de los estudiantes de enseñanza media de la provincia de Concepción, con énfasis en la participación y el clima escolar. La crisis sanitaria producto del Covid-19 que se inició en China y se propagó hacia el resto del mundo, ha significado en los últimos años grandes desafíos en los diversos ámbitos de la vida, entre ellos el sistema escolar (Tarkar, 2020). Las escuelas han debido flexibilizar y dar respuestas transformadoras de lo que hasta ahora había sido la pedagogía en las aulas, para enfrentar nuevos escenarios y desafíos. La sensación de un clima incierto de manera permanente ha llevado a la búsqueda del aseguramiento de los aprendizajes y de la convivencia escolar por parte de los docentes (Avilés, 2021). La pandemia del COVID-19 ha traído consecuencias a nivel psicológico y socioemocional en las personas, considerando que esta ha afectado a la mortalidad de las personas, haciendo un alto en la vida de muchas y provocando una sensación de incertidumbre. A causa de la situación sanitaria se han debido tomar medidas que apuntan a guardar distanciamiento con otras personas, lo que inevitablemente ha repercutido en las relaciones interpersonales y sociales (Avilés, 2021). El gobierno de Chile del año 2019, decidió realizar una actualización a la Política Nacional de Convivencia Escolar, centrándose en dos aspectos relevantes: el sentido formativo y el ético, por lo cual todo miembro de una comunidad educativa está llamado a ser responsable y a favorecer una adecuada convivencia escolar. Se ha señalado como objetivo central de esta política pública, orientar y fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como de



la gestión para lograr desarrollar los ámbitos personales y sociales, como del conocimiento y la cultura de toda la comunidad educativa (MINEDUC, 2019). En esta normativa se recoge la evolución que ha presentado la concepción de la convivencia escolar, considerada inicialmente solo como un factor que contribuye al desarrollo de los aprendizajes para posteriormente ser entendida como un objetivo en sí misma. La convivencia un escenario de encuentro, de relacionarse y de comprender al otro. La relación educativa está ligada por la presencia del que da y del que recibe, de la dinámica de ofrecer/se y recibir/se (Lévinas, 2015). La escuela es un lugar de encuentro, de socializar y de reencontrarse con los otros, es un lugar donde se comparte la vida misma (Jaramillo et al., 2018). Es en este contexto que las relaciones de alteridad de ese encuentro con los otros cobran sentido en la presente investigación, son de esta manera las experiencias de los individuos las que pueden aportar en la generación de nuevo conocimiento. Convivencia escolar La convivencia es una parte fundamental del ámbito escolar, puesto que por medio de ella se puede promover la democracia, la inclusión, la participación y la resolución pacífica de los conflictos. Algunos historiadores españoles usaron el término de convivencia a principios del siglo XX para poder describir tiempos en los que existió paz entre pueblos que comúnmente estaban en conflicto (Mena, & Huneus, 2017). Así, años después, el concepto de convivencia es entendido como parte de los ejes centrales de la calidad educativa que propuso la UNESCO (Delors, 1996). De esta manera, la convivencia se ha orientado como una práctica de respeto y tolerancia hacia la diversidad valorando las diferencias, la participación y la resolución pacífica de conflictos. La Convivencia escolar es tema de interés a nivel investigativo, puesto que condiciona en cierta medida el desarrollo de los aprendizajes. La gestión de este aspecto no es fácil de abordar y precisa de una formación de los docentes. Con relación a esto, se ha observado que, si bien la convivencia escolar se encuentra presente

en la formación inicial de docentes de educación básica y media, es está aún muy reducida y no visualiza un modelo más holístico. Otra área de investigación dice relación con las políticas y normativas que apuntan a mejorar, fomentar y desarrollar la convivencia escolar, así como la disminución de los niveles de violencia escolar. Sin embargo, se han evidenciado ciertas dificultades al momento de ser implementadas dichas normativas, puesto que los encargados de esta área en los establecimientos educativos identifican nudos críticos tanto a nivel conceptual, metodológico, como procedimental (López et al., 2018). Se encuentran de igual modo aquellos estudios que pretenden dar significado al sentir de los miembros de la comunidad educativa en temas de convivencia escolar, entre ellos el sentir de los padres (Cuadra et al., 2021). Sin embargo, se evidencia la falta de profundización respecto a las percepciones de los estudiantes frente aspectos propios de la convivencia escolar. Representaciones sociales De acuerdo con Moscovici (1961) las representaciones sociales corresponden a sistemas cognitivos que sirven para el descubrimiento y organización de la realidad. En otros términos, no sólo hacen referencia a simples imágenes, sino que también a teorías y áreas de conocimiento que permiten descubrir y organizar la realidad. Dichas representaciones permiten dar sentido e interpretar la realidad, dando relevancia al rol del lenguaje como medio para comunicarse. Por su parte Jodelet (1984), señala que las representaciones sociales corresponden a sistemas de referencias que permiten interpretar lo que sucede, darle sentido y clasificar las circunstancias vivenciadas en la sociedad, lo que da cuenta de las posibilidades múltiples en que se puede abordar el mundo social (Segovia et al., 2018). Estas representaciones son las que permiten interpretar cómo se construye la realidad social, dando un sentido a la complejidad del mundo social (Berger, & Luckmann, 1976). Durante los últimos años, la investigación de las representaciones sociales, han ido considerando el escenario escolar como parte ella. Las

investigaciones sobre representaciones sociales ligadas a convivencia escolar se encuentran en menor desarrollo, sin embargo, se pueden observar algunas vinculadas a temáticas que podrían ser abordadas desde la convivencia escolar, como lo son asuntos de violencia, la inclusión y las normas escolares (Mori et al., 2022; Koga, & Rosso, 2021; Gutiérrez, & Fernández, 2020). Relaciones de alteridad en la convivencia escolar La escuela es un lugar de encuentro, de socializar y de reencontrarse con los otros, es un lugar donde se comparte la vida misma (Jaramillo et al., 2018). La educación es la transmisión de una cultura, de lenguajes, modos y formas de ser o estar, pero sobre todo es un escenario de encuentro con el otro (Orrego, & Jaramillo, 2019). Es en este contexto que las relaciones de alteridad, de ese encuentro con los otros cobran sentido. Como se ha mencionado anteriormente, es la convivencia un escenario de encuentro, de relacionarse y de comprender al otro. El entorno escolar es clave para el diálogo y la puesta en práctica de la buena convivencia, el respeto y la aceptación de la diversidad u otredad la cual hace a los miembros de una comunidad seres únicos y singulares, con características y personalidades que se forman en este encuentro con la alteridad. Así cada individuo vive en una determinada circunstancia que lo condiciona y a su vez cada uno interpreta su mundo o contexto de una manera singular, siendo el contexto educativo una forma de acogida y encuentro con el otro (Ortega, & Romero, 2021).

los estudiantes, así como el desarrollo de valores como el respeto, la colaboración y la solidaridad. La investigación se funda en la necesidad de conocer, comprender y visibilizar una realidad social, la que es vivenciada en los contextos escolares donde los participantes se desenvuelven de manera cotidiana relacionándose con otros. Es por ello por lo que esta investigación busca comprender la construcción de las representaciones sociales acerca de la convivencia escolar de los estudiantes, desde un paradigma comprensivo interpretativo, con un enfoque cualitativo, en este sentido quienes investigan deberán adentrarse en el contexto que se está siendo estudiado para de este modo ir construyendo el conocimiento basado en la experiencia del individuo (Hernández et al., 2014). Por ser un estudio donde se precisa conocer las experiencias vividas por los estudiantes, así como sus subjetividades, se abordará desde de un diseño fenomenológico. La comprensión fenomenológica no es primariamente gnóstica, cognitiva, Intelectual o técnica, sino más bien pathica, es decir situada, relacional, encarnada, enactiva (Van Manen, 2011). Analizando las descripciones entregadas por medio del discurso de las experiencias vividas de los estudiantes, desde la teoría de las representaciones sociales.

Tabla 1. Distribución de los participantes del estudio

Colegios	Centros de estudiantes
Colegio 1	5
Colegio 2	5
Colegio 3	5
Colegio 4	7

## MÉTODO

### Tipo de estudio

La convivencia escolar busca acciones que orienten el desarrollo y la formación integral de



*Fuente: Elaboración propia*

### Instrumento

Se utilizó como técnica de construcción de la información la entrevista cualitativa, para esto se decidió seguir la estructura de una entrevista semi estructurada (Hernández et al., 2014), la cual se realizó bajo un guion donde se aborda dos temas centrales: convivencia escolar y relaciones de alteridad, para las cuales se diseñaron preguntas orientadoras, quedando la posibilidad de introducir preguntas adicionales con la finalidad de profundizar en la información recibida (Tabla 2).

Tabla 2. Preguntas orientadoras distribuidas por tema

Tema	Subtema	Preguntas
Convivencia escolar	Violencia clima norma	¿Qué visión tienen respecto de la convivencia en su colegio?
		¿Qué experiencias han tenido en torno a la violencia en su contexto escolar?
		¿Cómo perciben el clima escolar en su establecimiento?
		¿Qué opinión tienen de ella?

Relaciones de alteridad

Participación  
Identidad  
Inclusión

¿Qué experiencias han vivido en sus relaciones con (los/as) otros/as en su colegio?

¿Cómo perciben que se desarrolla la participación dentro de su comunidad educativa?

¿Qué vivencias han tenido respecto a temas de identidad dentro de su colegio?

¿Cómo visualizan que se lleva a cabo la inclusión en su realidad educativa?

*Fuente: Elaboración propia*

### Procedimientos

Se seleccionó a los colegios participantes en consideración que algunos de ellos se encontraban vinculados al proyecto INDIN 03/2020 bajo el cual se ampara esta investigación, mientras que otros se sumaron por la factibilidad de acceso de los investigadores. Para la vinculación con los establecimientos educativos que participaron de la investigación se les hizo entrega de una carta de autorización la que fue firmada por la autoridad competente de cada colegio, de manera posterior y como consideración ética se realiza la entrega de consentimientos informados a los padres de los estudiantes para ser firmados, finalmente se

realizó el asentimiento de los estudiantes al momento de realizar las entrevistas.

Las entrevistas grupales para cada centro de alumnos fueron realizadas de manera online en consideración del contexto de pandemia, puesto que en los establecimientos educativos se continuaba teniendo medidas preventivas de contagio, dichas entrevistas fueron grabadas para su posterior transcripción.

El análisis de las entrevistas se realizó a través de la técnica de análisis categorial temático del discurso de los sujetos, la que permite investigar el contenido de la comunicación, por medio del estudio de unidades de análisis tales como enunciados, oraciones o frases que se construyen a partir de la emisión lingüística (Díaz, 1992). Para este análisis se utilizó una malla categorial temática (Tabla 3) que fue construida con relación al guion de entrevista, en paralelo al uso del software cualitativo Nvivo12plus, lo cual permitió en su conjunto el levantamiento de categorías, y la representación del significado que tienen los participantes, sobre la convivencia escolar.

Tema	Subtemas
Convivencia escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión de la convivencia</li> <li>• Conflictos o problemáticas de convivencia</li> <li>• Estilos relacionales</li> </ul>

*Fuente: Elaboración propia*

Las experiencias vividas por los individuos se dan de manera natural en una relación permanente con el "otro", donde la experiencia de ese otro incide en la propia experiencia y viceversa. De esta manera se hace posible comprender la alteridad propia de cada ser, la diferencia

existente y la variabilidad de relaciones que entre ellos pueden existir. Nuestra relación con los otros se caracteriza fundamentalmente por la necesidad de querer comprender a ese otro, posicionándonos de manera abierta frente a la subjetividad de cada individuo (Lévinas, 2001).

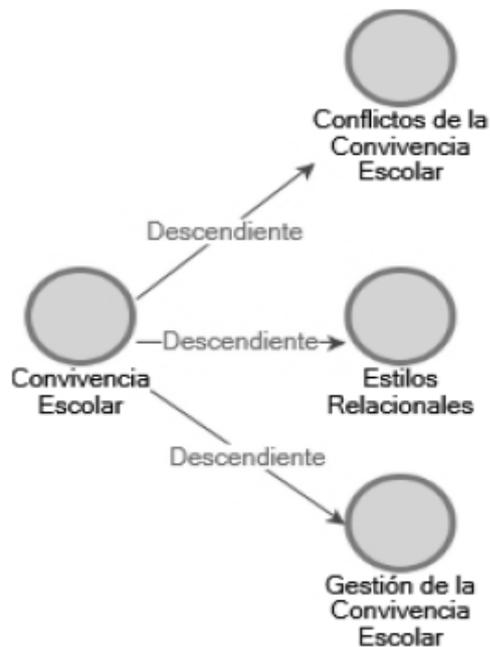
Para la construcción o levantamiento de las categorías o temas preestablecidos se realizó una revisión teórica de fuentes empíricas, así como de documentación oficial proveniente del Ministerio de Educación de Chile. El procesamiento de esta información permitió crear categorías libres iniciales, las que de manera posterior hicieron posible el análisis categorial.

En función a las categorías y subcategorías preestablecidas para el análisis del discurso de los estudiantes se realiza un mapa del proyecto. Siendo identificado un nodo central:

Convivencia Escolar, y tres subcategorías: gestión, conflictos y estilos relacionales (Figura 1).

Figura 1

Mapa de categorías y subcategorías preestablecidas.



Fuente: Elaboración propia, Nvivo 12plus (2022)

---

## RESULTADOS

Como se planteó en el diseño metodológico, los resultados de esta investigación apuntan a comprender la construcción de las representaciones sociales acerca de la convivencia escolar de los estudiantes de enseñanza media, dentro de sus comunidades educativas, analizando por medio del discurso sus experiencias.

Se realizó un análisis de conglomerados, para poder determinar cómo se encuentran conectadas las categorías de análisis preestablecidas utilizadas para la codificación de los relatos (Figura 2).

Figura 2.

Análisis de Conglomerados: Convivencia escolar. Fuente: elaboración propia, Nvivo 12plus (2022)

### Elementos conglomerados por similitud de codificación



*Fuente: Elaboración propia, Nvivo 12plus (2022)*

Esta relación dada entre todos los códigos analizados hace referencia a la articulación existente en temas de convivencia escolar presentes en el discurso de los estudiantes, entendiendo que se trata de las problemáticas y relaciones propias que se dan en el contexto escolar.

Las representaciones sociales emergentes de los discursos con relación a la convivencia escolar como eje central de los relatos de los participantes se pueden configurar como se presentan a continuación:

- La escuela como espacio de convivencia, normado y burocratizado para el control y reproducción de conductas sociales.
- La convivencia escolar, tensionada por las diferencias generacionales con falta de diálogo, dificultades de comunicación y participación.
- Relaciones interpersonales en la convivencia escolar con prácticas excluyentes y homogeneizadoras.

A partir de la codificación de los discursos de los participantes se realizó el análisis de la frecuencia de palabras presentes en él, considerando aquellas 20 más frecuentes que tuvieran como longitud mínima siete caracteres, considerando palabras derivadas, es decir aquellas que son similares, posterior a la consulta realizada se seleccionan desde el listado de palabras las que no poseen un significado en sí mismas por lo que son agregadas a palabras vacías, finalmente se vuelve a ejecutar la consulta teniendo como resultado los expuesto en la Figura 2, donde se visualizan de manera ordenada de la más a la menos frecuente, apareciendo en fuentes de mayor tamaño aquellas con mayor frecuencia y con fuentes pequeñas las de menor. Siendo la palabra más frecuente "colegio", entendida como el contexto social en donde acontecen las situaciones problemáticas o de diálogo entre los miembros de esa comunidad.

Figura 3



Nube de palabras: Representación de la convivencia escolar. Fuente: elaboración propia, Nvivo 12plus (2022).



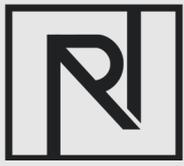
Fuente: Elaboración propia, Nvivo 12plus (2022)

En la Tabla 4 se puede dar cuenta de la frecuencia de las palabras presentes en la figura 3, apreciando la longitud de las palabras, así como el conteo de ellas y su porcentaje. De igual forma se observan las palabras asociadas por similitud.

Tabla 4.

Frecuencia de palabras

Título 1	Longitud	Conteo	Porcentaje ponderado	Palabras similares
Colegio	7	59	1,31	Colegio, colegios
Profesores	10	19	0,42	Profesor, profesores
Reglamento	10	17	0,38	Reglamento
Convivencia	11	13	0,29	Convivencia
Alumnos	7	12	0,27	Alumnos
Compañeros	10	12	0,27	Compañero, compañeros
Personas	8	8	0,18	Persona, personas
Pandemia	8	7	0,16	Pandemia
Relación	8	7	0,16	Relación



Bullying	8	6	0,13	Bullying
Problema	8	6	0,13	Problema, problemas
Generaciones	12	6	0,13	Generacional, generaciones
Apoderados	10	5	0,11	Apoderados
Comunicación	10	5	0,11	Comunicación

*Fuente: Elaboración propia, Nvivo 12plus (2022)*

Respecto a la figura 3 se observa una marcada presencia del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes y comunidad escolar en general, como el lugar de encuentro de lo cotidiano, de las relaciones y la convivencia entre los distintos actores de esta realidad. En palabras de los estudiantes la convivencia es aquello que ocurre de manera constante en el colegio. Lo cual se observa en el siguiente relato: **"Para mi convivencia es como he algo cotidiano algo que ocurre constantemente en el colegio y que se puede como representar de distintas formas, como compañía, y eso algo cotidiano que sucede de distintas formas"** (E. 16).

Así emerge la representación de la escuela o colegio como un escenario de encuentro y relación permanente entre todos los miembros de la comunidad escolar: **"Yo creo que la convivencia escolar es más bien como las interacciones que tenemos como entre nuestros compañeros quizá también como con profesores y con como trabajadores del colegio"** (E. 17).

De este mismo modo es de uso frecuente en el discurso de la palabra "profesores", presentándose en los relatos de una manera dicotómica, por una parte, de manera más negativa la idea del profesor como autoridad única y vista desde la jerarquía propia de su rol frente a sus alumnos, generando incluso cierto temor a la comunicación con ellos, y por otra parte como una figura más cercana con quien relacionarse más allá de lo propiamente académico.

**"Algunos compañeros no se atreven a participar o a responder las preguntas en clases porque tienen miedo a que les digan que no están en lo correcto"** (E. 12), **"Se nota que los profesores tienen harta vocación por ayudar no es solamente hacer el trabajo de enseñar la materia y listo, sino que igual participan e intenta hacer lo que se pueda"** (E. 18).

El tercer constructo presente en los relatos es el "reglamento", como aquel que puede visualizarse como estructurado y poco flexible, como el encargado de regular la forma en que deben darse las relaciones interpersonales dentro del contexto colegio, con la finalidad de mantener una adecuada convivencia escolar. Sin embargo, también se puede interpretar desde el discurso de los estudiantes que ha consecuencia de esta inflexibilidad existe una represión de su identidad para seguir estereotipos sociales: **"Se les repite que deben cambiar y acercarse más al modelo que establece el colegio, más que por un tema de orientación o de género"** (E. 1). Por otra parte, al observar de manera general la nube de palabras (ver fig. 3) se puede apreciar que las palabras allí presentes conectadas al contexto colegio, se vinculan con las características propias de la convivencia escolar, las relaciones, la comunicación, las experiencias y las problemáticas escolares,



considerando los diferentes actores de una comunidad educativa, estudiantes, profesores y apoderados, como parte fundamental de las relaciones que se construyen en esta realidad social.

---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En consideración de los resultados, así como de los elementos teóricos y empíricos apreciados en el desarrollo del estudio, surgen puntos que posibilitan discutir la relación que puede existir entre ellos.

Como se señala al inicio de esta investigación, en primer lugar, cabe resaltar el rol decidor que tuvo la pandemia del COVID-19 en las relaciones a nivel social, así como también se vio afectado el contexto escolar, donde las escuelas debieron rápidamente movilizarse para responder a esta crisis y poder dar una respuesta educativa atinente a esta nueva realidad, la sensación de un clima incierto de manera permanente llevó a la búsqueda de asegurar aprendizajes básicos y de la convivencia escolar por parte de los docentes (Avilés, 2021). Este sentimiento de incertidumbre frente a los cambios se puede evidenciar en el discurso de los estudiantes, donde sus padres a su vez les expresan sus temores al enfrentarse a este nuevo escenario educativo.

Sin embargo, a pesar de los temores presentes en consecuencia a las nuevas dinámicas sociales que debieron establecerse producto de la pandemia, el distanciamiento, el uso de mascarillas, los aforos limitados y en el contexto escolar las clases online, híbridas y presenciales, hicieron relevar la importancia de la convivencia, de las interacciones presenciales, tanto a nivel social como académico, puesto que como se infiere de la cita anterior, no era fácil para los

estudiantes poder comprender los contenidos y evitar los distractores presentes en casa a la hora de la conexión a clases.

En este punto es que la realidad vivenciada en las aulas se relaciona con lo que propone la UNESCO relevando a la convivencia como un eje central de la calidad educativa (Delors, 1996). Lo anterior debido a que, desde el ámbito escolar, se puede promover la democracia, prácticas inclusivas y la resolución pacífica de los conflictos.

Otro punto relevante de discutir y que se relaciona con uno de los objetivos de este estudio, es lo referente a la normativa pública vigente con relación a la convivencia escolar, la que en el año 2019 fue actualizada con el propósito de orientar y fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje, así como también la gestión del desarrollo personal y social de los miembros de la comunidad escolar (MINEDUC, 2019). Debido a que la normativa apunta a enfrentar los desafíos de la educación en Chile, centrándose en una mirada formativa. Sin embargo, como se evidencia en una investigación actual existen dificultades para poder implementar esta normativa de manera eficaz en los colegios, puesto que existen nudos críticos conceptuales, metodológicos y prácticos (López et al., 2018). Lo anterior puede también evidenciarse en el discurso de los estudiantes donde se refiere a la poca flexibilidad, la falta de actualización y las inconsecuencias de los reglamentos escolares en términos de convivencia escolar.

Ahora bien, el plano referente a las representaciones sociales, encontramos que algunas de las representaciones sociales presentes en el discurso de los estudiantes son

las problemáticas referentes a subjetividades de género, la expresión de la identidad, y la falta de comunicación. Siendo las dos primeras, imágenes presentes en las categorías de conflictos de la convivencia escolar, así como en la gestión de la convivencia desde la arista de la normativa de cada institución educativa, como ya se señaló anteriormente. Mientras que los aspectos comunicacionales se ven insertos en los estilos relacionales presentes en la convivencia escolar.

Además de estas representaciones que desde lo experiencial y teórico se suponía estarían presentes en los relatos de los estudiantes, surge con gran fuerza la escuela o colegio como escenario relacional, lo que se vincula con lo propuesto por Castoriadis (1989), referente a las instituciones sociales, que son creadas como mecanismos funcionales para responder a ciertos patrones sociales, que den respuesta a un propósito establecido desde el sistema social presente.

De este modo, como señala Maric (2018), son las representaciones una forma de pensar que se configura en sociedad, en el caso de esta investigación desde el contexto escolar, siendo el resultado de procesos discursivos y de comunicación en la interacción con otros miembros de la comunidad educativa, de este modo no es un fenómeno propio de un objeto, sino que de las relaciones que se establecen con ese objeto.

Dentro de la configuración de las representaciones sociales, se pudo develar tres principales representaciones presentes en los discursos de los estudiantes, los cuales se encuentran en un plano de significación más superficial o aparente. El primero de ellos refleja la importancia del contexto en donde se desarrolla la convivencia escolar, entendiendo el

colegio como escenario relacional, espacio que es cotidiano y compartido por todos los miembros de una comunidad escolar.

La convivencia escolar cobra sentido en el contexto o escenario que por naturaleza propia se desarrolla, entendiéndose esta convivencia desde la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), establecida el año 2019, con el propósito de enfrentar los desafíos presentes en la educación chilena actual, refiriéndose a la convivencia como la suma de las interacciones y relaciones que se producen entre todos los miembros de la comunidad escolar, contemplando no solo las que se dan entre individuos, sino que también las que existen entre grupos, equipos, cursos y organizaciones de la institución educativa (MINEDUC, 2019).

Sin embargo, aunque existe la intención de enfrentar estos desafíos de la educación actual, sigue presente la imagen o representación de la escuela como espacio de convivencia, pero que se encuentra en gran medida normado y burocratizado, para poder mantener un control frente a las conductas de las personas, y así reproducir solo aquellas conductas sociales esperadas.

En segundo lugar, surge la representación de una convivencia tensionada por relaciones con diferencias generacionales, y falta de diálogo, donde el profesor se observa desde una figura dicotómica, como un mediador relacional y como autoridad. La idea del profesor como autoridad única y visto desde la jerarquía propia de su rol, generando en ocasiones temor frente a la comunicación con ellos, y por otra parte como una figura más cercana y humana con quien vincularse más allá de una relación de enseñanza-aprendizaje, sino que también desde la cercanía y preocupación de las vivencias del otro.

Lo anterior se relaciona con una de las categorías estudiadas a lo largo de esta investigación, la que corresponde a los estilos relacionales presentes en la convivencia escolar, lo que a su vez se



condice con lo propuesto en la normativa para comprender esta categoría, donde los estilos de relación se entienden como la presencia o ausencia de afecto en el trato; la manera de abordar los conflictos; la posibilidad de expresarse; la acogida o rechazo frente a propuestas o inquietudes, y otros factores que constituyen a ir determinando la convivencia escolar (MINEDUC, 2019).

Finalmente, la tercera representación que emerge con respecto a cuestiones referentes a la convivencia escolar, son las relaciones interpersonales excluyentes y homogeneizadoras, como aquella inflexibilidad normativa, especialmente en aquellos aspectos que sugieren abordar la diversidad humana, ya sea desde subjetividades de género, como de la libre expresión de la alteridad presente en el sistema escolar.

En este punto la poca flexibilidad presente en los reglamentos escolares, o la tardía transición a la actualización referente a cambios sociales, lleva a generar en cierta medida algunos conflictos desde el punto de vista de los estudiantes, conflictos que de acuerdo a lo establecido en la

política nacional de convivencia escolar se deben entender como situaciones de desacuerdo que se producen en las relaciones cotidianas entre distintos miembros de la comunidad educativa, y que es parte de la expresión de la diversidad de opiniones e intereses de los miembros de la comunidad (MINEDUC, 2019). Los conflictos desde este punto de vista no debiesen ser buenos ni malos en sí, pero la forma en que estos sean abordados tendrá consecuencias ya sean positivas o negativas tanto en la convivencia como en el clima escolar percibido por los miembros de la comunidad. En el punto anterior es donde radica la importancia de generar normas que, si bien favorezcan las relaciones entre los miembros del contexto escolar, respondan a la realidad social actual y se generen los cambios necesarios para responder a esta diversidad.

#### AGRADECIMIENTOS

Proyecto INDIN 03/2020 "Imaginario Sociales sobre educación inclusiva en estudiantes y profesores de pedagogías de la UCSC: Senderos Curriculares y Pedagógicos"

---

## REFERENCIAS

- Aleixo, R., & Engelman, M. (2022). Social representations overrun and tarnished by cyberbullying. *Revista Bioética*, 30(1), 205-213.
- Ascorra, P., López, V., Carrasco, C., Pizarro, I., Cuadros, O., & Núñez, C. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psyke*, 27, 1-12.
- Avilés, J. (2021). Pandemia y Convivencia Escolar: Incertidumbres y retos. *Revista Tópicos Educativos*, 27(01), 01-22.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1976). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Castoriadis, C. (1989). *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. Tusquets Editores
- Carrasco, C., & Trujillo, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11.



- Cruz, F., & Maciel, M. (2018). 'Exclude', 'Cursing', 'Crash': Meanings of violence at school according to students from Paraíba. *Psicología Escolar e Educacional*, 22(2), 291-300.
- Cuadra, M., Castro, P., Tognetta, L., Pérez, D., Véliz, D., & Menares, N. (2021). Teorías subjetivas de la convivencia escolar: ¿Qué dicen los padres? *Psicología Escolar e Educacional*, 25, 1-9.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. UNESCO.
- Díaz, C. (1992). *Métodos y Técnicas de Investigación*. Eudema.
- Fierro, C., & Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14.
- Gutiérrez, M., & Fernández, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(1). 1-13. DOI: 10.24320/redie.2020.22.e13.2260
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jaramillo, D., Jaramillo, L., & Murcia, N. (2018). Acogida y proximidad: Algunos aportes de Emmanuel Levinas a la Educación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 1-16.
- Jodelet, D. (1984). La representación social. Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Paidós.
- Koga, V., & Rosso, A. (2021). Structure of social representations of school rules. *Praxis Educativa*, 16, e2119600.
- Levinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Pre-textos.
- Levinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Machado libros.
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P., & Carrasco, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la educación*, (48), 96-129.
- Maric, M. (2018). Estado del arte sobre imaginarios y representaciones sociales en Bolivia. En F. Aliaga, M. Maric y C. Uribe (Ed.). *Imaginarios y Representaciones Sociales: Estado de la investigación en Iberoamérica* (pp. 21-99). Ediciones USTA
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.
- Mena, M., & Huneeus, M. (2017). Convivencia Escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura. Educación y Sociedad*, 8(2), 9-20.
- MINEDUC (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. División de Educación General, Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018*, Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC (2002). *Política de participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo*, Ministerio de educación de Chile.
- Mori, D., Herrera, A., & Huairé, E. (2022). Representaciones sociales de la violencia en ambientes pedagógicos. *Revista de Filosofía (Venezuela)*, 39(especial), 680-694.



Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.

Orrego, J., & Jaramillo, D. (2019). Educación, cuerpo y alteridad. Encuentros cara a cara para la formación del otro. *Alteridad*, 14(1), 89-97.

Ortega, P., & Romero, E. (2021). El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 89-110.

Segovia, P., Basulto, O., & Zambrano, P. (2018). Imaginarios sociales y representaciones: su aplicación a análisis discursivos en tres ámbitos diferentes. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (41), 79-102.

Tarkar, P. (2020). Impacto de la Pandemia Covid-19 en el sistema educativo. *Revista Internacional de ciencia y tecnologías avanzadas*, 29(9), 3812-3814

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books

## DATOS AUTORES

**Paulina Pedreros Núñez:** Magíster en Psicopedagogía y Educación Especial, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Licenciada en Educación, Profesora de Educación Diferencial mención Deficiencia mental. Jefe de Departamento y Educadora Diferencial del Programa de Apoyo a la Diversidad Educativa. Colegio de la Santísima Trinidad. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6861-287X>

**Ricardo Castro Cáceres:** Doctor en Educación, Magister en Educación, Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Diferencial y Psicólogo Licenciado en Educación y Licenciado en Psicología, Académico del Departamento Fundamentos de la Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Director de Escuela de Pregrado, Facultad de Educación, UCSC. Coordinador del Grupo de Investigación ALTER-KIMÜN. Investigador de la línea relaciones de alteridad y saberes pedagógicos, ha escrito diversos libros y artículos en el área. Miembro de RIIR Red Iberoamericana de investigación en imaginarios y representaciones. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2541-777X>



# DESARROLLO DE ALUMNOS TALENTOSOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICA TECNOLÓGICA DE ECUADOR. CASO DE ESTUDIO: INTEGRACIÓN A UN CONCURSO ACADÉMICO EXTERNO<sup>2</sup>

## DEVELOPMENT OF TALENTED STUDENTS IN HIGHER TECHNICAL TECHNOLOGICAL EDUCATION IN ECUADOR. CASE STUDY: INTEGRATION INTO AN EXTERNAL ACADEMIC COMPETITION

Rolando Ismael Yépez | Instituto Superior Tecnológico Cotacachi, Universidad Católica del Ecuador, Universidad, Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador | [iyepez@institutocotacachi.edu.ec](mailto:iyepez@institutocotacachi.edu.ec)

Maricela Fernanda Ormaza Morejón | Instituto Superior Tecnológico Cotacachi, Universidad Católica del Ecuador, Universidad, Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador | [mformaza@pucesi.edu.ec](mailto:mformaza@pucesi.edu.ec)

Juan Carlos Muyulema Allaicac | Instituto Superior Tecnológico Cotacachi, Universidad Católica del Ecuador, Universidad, Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador | [jmuyulema@upse.edu.ec](mailto:jmuyulema@upse.edu.ec)

### RESUMEN

En este artículo se describen las memorias de la integración de una estudiante talentosa de la formación superior técnica tecnológica ecuatoriana en un concurso académico externo. El proceso metodológico se basa en la consecución de tres fases: la primera, para la selección y preparación de la estudiante; la segunda, para el desarrollo del concurso; y la tercera, para evaluar las competencias adquiridas por la estudiante tras su participación. La experiencia y los aprendizajes de la participación exitosa en el evento recaen principalmente sobre el fortalecimiento de las competencias de tipo conductuales, relacionadas con la perseverancia para alcanzar y concluir las metas trazadas, el desempeño eficaz durante el trabajo colaborativo, el desarrollo de relaciones sociales efectivas y el autorreconocimiento como individuo que aporta a un determinado nicho social y al sector productivo para el cual se ha formado. Los resultados alcanzados poseen a la vinculación de alumnos talentosos a los concursos externos como una estrategia válida para el desarrollo de competencias, principalmente conductuales, que por razones y condiciones propias de este tipo de estudiantes no se han podido potenciar en las aulas.

**Palabras clave:** Estudiantes talentosos, Competencias, Aprendizaje, Concurso académico, Formación técnica tecnológica.

### ABSTRACT

The effects of the memories of the integration of a talented student of the Ecuadorian technological technical higher education in an external academic contest are described. The methodological process is based on the achievement of three phases: the first for the selection and preparation of the student, the second for the development of the contest, and phase three to evaluate the skills acquired by the student after their participation. The experience and learning of the successful participation in the event falls mainly on the strengthening of behavioral competencies related to perseverance to achieve and complete the goals set, effective performance during collaborative work, the development of relationships, effective social and self-recognition as an individual who contributes to a certain social niche and to the productive sector for which he has been trained. The results established the linking of talented students to external competitions as a valid strategy for developing competencies, mainly behavioral, which, for reasons and conditions specific to this type of student, have not been able to be potentiated in the classroom.

**Keywords:** Gifted students, Skills, Learning, Academic contest, Technological technical training.

<sup>2</sup> Artículo publicado en Revista Andina de Educación 6(2), 1-7. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.11>, ECUADOR.



---

## INTRODUCCIÓN

Durante la praxis docente en el ámbito educativo superior, es posible identificar un número específico de estudiantes con notable talento, que presentan un desempeño académico, conductual o procedimental superior a sus pares. Pazmiño et al. (2019, p. 533) definen el talento académico estudiantil como “**las altas capacidades epistemológicas, lo que le permite facilidades a la hora de mostrar potencialidad productiva, de creatividad, autonomía y variados intereses cognitivos además de demostrar curiosidad intelectual, capacidad de concentración**”. En este sentido, Salas y Gallardo (2022) sostienen que el término *talento* ha sido comúnmente empleado para definir a las altas capacidades, así como el perfil general de los jóvenes que sobresalen por su inteligencia, alta motivación y creatividad, entre otras características.

Es posible identificar el talento académico en estudiantes que presentan habilidades únicas, aunque a veces no se vean reflejadas en un alto rendimiento dentro de las unidades curriculares o notas académicas (Hernández & Massani, 2018). En algunos casos, esto implica un adelanto cronológico en el desarrollo de sus competencias, con respecto a las del promedio de sus pares (Reyes Rodríguez & Vizcaíno, 2022). Steiner y Carr (2003) y Flanagan y Arancibia (2005) argumentan que la capacidad de memorización y la interpretación de la información superior son características epistémicas de los estudiantes identificados como talentosos, así como el dominio de los procesos autorreguladores, la velocidad de los procesos de aprendizaje, la abstracción, la representación y categorización de los problemas, la reflexión cognitiva, etc.

No obstante, el talento académico trae consigo algunos problemas para el estudiante: por ejemplo,

dificultades para la adaptación social, limitantes a la hora de establecer relaciones interpersonales y otras conductas poco favorables a su desarrollo, como la cohibición participativa, que de alguna forma limita su permanencia en su grupo social de interés (Reyes Santander et al., 2018; Salas & Gallardo, 2022). Ante las posibles dificultades que experimenta este tipo de alumnos, se deben procurar estrategias pedagógicas para mantener y potencializar el talento identificado, sin descuidar el proceso formativo integral: iniciar procesos de validación social en el grupo al que el estudiante pertenece, tomar medidas de motivación para que obtengan buenas calificaciones, disponer trabajos complejos y más desafiantes, asignar un tutor y/o dar seguimiento focalizado (Sánchez et al., 2019).

Dentro del sistema de educación superior ecuatoriano, los institutos superiores tecnológicos (IST) tienen la labor de formar profesionales competentes en la aplicación, coordinación, adaptación e innovación técnico-tecnológica de procesos relacionados con la producción de bienes y servicios, en concordancia con los principios consagrados en las normas que rigen la educación superior.

En este nivel de formación, el verdadero reto del cuerpo docente -más allá de propiciar en el estudiante las competencias requeridas para dar soluciones de índole técnica o tecnológica propias de la disciplina de cada carrera- es contribuir al desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas que sienten las bases para la libertad de pensamiento, la reflexión crítica y el compromiso ético, como parte de una formación integral de ciudadanos profesionales comprometidos con el servicio a y la transformación de su entorno. Por su parte, el estudiante, en pleno ejercicio de su derecho a recibir una educación de calidad y pertinente, fundamenta comúnmente su elección de este nivel formativo en conseguir una pronta inserción laboral en las empresas del sector productivo al que la



carrera seleccionada pertenece. Además, aunque en menor medida, está la posibilidad de adquirir, a lo largo de los períodos de formación, los conocimientos, las habilidades, las destrezas y los medios necesarios para dar comienzo a un emprendimiento productivo. En casos contados, asimismo, el estudiante busca validar y complementar los conocimientos adquiridos en el campo laboral (Palma et al., 2018; Solís & Duarte, 2018).

En este sentido, la labor de los IST apunta a responder a las necesidades productivas locales y del país, en cuanto a la generación de profesionales encaminados a cubrir las demandas de las diversas industrias de bienes y servicios del país con personal calificado a nivel técnico y operativo. Asimismo, brinda la posibilidad de acceder al autoempleo.

En este contexto se encuentra el Instituto Superior Tecnológico Cotacachi (ISTC), una entidad adscrita al sistema de educación superior que propicia la formación profesional a nivel tecnológico, bajo el principio de calidad y en concordancia con las necesidades y expectativas del país. Por ejemplo, la razón de ser de las carreras de Modelado y Producción Industrial de Indumentaria y Confección Textil es la formación de profesionales dotados de las competencias necesarias, en respuesta a las demandas productivas de las empresas dedicadas a la fabricación de prendas de vestir.

En los últimos años, en las carreras del área de confección textil del ITSC se han presentado distinguidos jóvenes talentosos que se caracterizan por un alto desempeño en la operación de la maquinaria básica de confección, lo cual representa un adelanto en la posesión de las habilidades y destrezas demandadas en las asignaturas pertinentes. El talento identificado, a menudo, se debe al bagaje de competencias que el estudiante posee al ingresar a la institución, producto de la experiencia laboral previa, formal o informal. El talento identificado en este grupo de estudiantes facilita la consecución y, en algunos casos, la exoneración de los procesos evaluativos de las

asignaturas relacionadas con la ejecución de los procesos de ensamble de prendas de vestir. Sin embargo, comúnmente se observan fenómenos pedagógicos poco favorables relacionados con las asignaturas ajenas a sus intereses: bajas calificaciones, poca motivación para aprender, baja participación en clase y ausentismo. Es necesario, por ello, proceder con la implementación de estrategias pedagógicas enfocadas a desarrollar y potencializar las competencias que actualmente poseen los jóvenes talentos de la carrera.

En este contexto, el presente trabajo expone las memorias de la participación de una estudiante del quinto nivel de la carrera de Confección Textil del ITSC en el Concurso de Vinculación Académica de Diseño de Modas e Industria Textil del Ecuador 2023, como un camino de acción pedagógica extracurricular necesaria para el desarrollo de los jóvenes talentos identificados.

El documento se estructura, a partir de aquí, empezando por la sección de metodología, donde se entrega el detalle de cada una de las fases seguidas para alcanzar los objetivos planteados.

---

## MÉTODO

El marco metodológico se basa en la consecución de tres fases: la primera explica la selección y preparación de la estudiante; la segunda, el desarrollo del concurso; y la tercera, la evaluación de las competencias adquiridas por la estudiante tras su participación.

La participante fue seleccionada por la junta de docentes de la carrera, luego de reunirse para identificar a jóvenes que presentaran talento. Los docentes selectores, que fueron cuatro, imparten asignaturas profesionalizantes y de titulación dentro de la carrera. El criterio empleado para seleccionar a los docentes fue la correspondencia de la experiencia y la formación profesional con



las competencias académicas requeridas para el desarrollo de la participación

estudiantil en el evento.

Se asumió como talento a las competencias que el postulante debía presentar en cuanto al uso de la maquinaria básica de confección; dichas competencias debían estar catalogadas como superiores y avanzadas con respecto a las de sus pares. En esta instancia se constató el talento percibido por los docentes con los registros de calificaciones académicas de las asignaturas relacionadas. Se tomaron en cuenta competencias concernientes a la cognición, habilidades y destrezas técnicas con respecto al perfil de egreso de carrera. Entonces, se seleccionó a un grupo de estudiantes que presentaban este tipo de competencias y que, a su vez, requerían fortalecer otras destrezas de tipo de conductual: las habilidades de comunicación entre pares, la resolución de problemas propios de la rama mediante el trabajo colaborativo, la perseverancia en la consecución de metas, el manejo de emociones, etc.

En esta fase, el reto planteado era integrar al o a la estudiante elegida en el Concurso de Vinculación Académica de Diseño de Modas e Industria Textil, programado para realizarse en la feria nacional de insumos Ecuatextil Ecuador 2023, en calidad de participante. Las actividades previstas para el concurso presentaban correspondencia con las competencias que se desean fortalecer y forman parte del perfil de

egreso de carrera. Básicamente, el concurso está dirigido a exhibir el trabajo de los concursantes en cuanto a las habilidades en el diseño y la fabricación de un conjunto de prendas de vestir que siguen una tendencia de moda predeterminedada; la participación se realiza en equipos de trabajo de dos personas.

Una vez seleccionada la participante, se empezó a llevar a cabo su preparación. Esta consistió en organizar una ruta de trabajo que contenía, entre otros aspectos, las actividades, el tiempo de duración, las fechas de inicio y fin y las responsabilidades que seguirían docentes y estudiante, en concordancia con los requisitos del concurso y sin quebrantar ni interrumpir el proceso formativo abordado en el instituto.

Durante el desarrollo, la estudiante ejecutó las actividades de cada una de las etapas del concurso, compuestas por el diseño, la confección y la exhibición de las prendas. En esta instancia fue imperativo asignar un docente tutor, responsable de orientar, asesorar y acompañar a la estudiante en todo momento.

Tras haber superado cada una de las fases del concurso, se realizó la evaluación final de la estudiante mediante una entrevista no estructurada. Tal flexibilidad permitió rescatar y registrar el discurso abierto de la entrevistada, para posteriormente, en trabajo de gabinete, reconstruir e interpretar las experiencias adquiridas para determinar los aprendizajes alcanzados.



---

## RESULTADOS

### Selección

La estudiante seleccionada cursa actualmente el último nivel de formación de la carrera de Tecnología Superior en Confección textil. Tiene 39 años de edad, es madre de familia y cuenta con experiencia laboral previa al ingreso de carrera. Si bien es cierto que la estudiante no cuenta con un registro de calificaciones de excelencia, el consenso docente define y explica su talento por dos condiciones: 1. la alta capacidad de operar la maquinaria básica de confección textil; y 2. el hecho de contar con un conjunto de aspectos actitudinales positivos.

Las habilidades y destrezas superiores para operar la maquinaria de confección textil se ven reflejadas a la hora de ensamblar prendas de alto grado de dificultad, demostrando dominio procedimental para: 1. ejecutar las operaciones de ensamble, que involucran el pegado y logrado

de detalles y accesorios, mediante el empleo de la máquina recta y recubridora; 2. manipular bases textiles de un mismo tipo, más otros auxiliares como entretelas, forros y accesorios; 3. ejecutar puntadas y costuras en líneas rectas, curvas, quebradas y mixtas; 4. regular y calibrar la maquinaria básica de confección para la puntada 300 y puntadas de seguridad en el rango 400-415; y 5. Ejecutar tareas manuales como reconocer, visualizar, seleccionar, sujetar, tomar, colocar, sostener, guiar, etc. Por su parte, los aspectos actitudinales positivos identificados están relacionados con mantener buenos niveles de optimismo, empatía, colaboración con sus semejantes y respeto hacia criterios distintos, entre otros.

El conjunto de competencias antes descritas está directamente relacionado con el perfil vigente de egreso de la carrera, en cuanto a las habilidades y destrezas para operar efectivamente la maquinaria básica de confección. A su vez, está vinculado a los resultados de aprendizaje establecidos en varias asignaturas.

### Preparación

El proceso de preparación consistió en realizar una serie de actividades con la finalidad de construir. Por un lado, se integró la construcción del proyecto de integración curricular de la estudiante con las actividades y los productos a desarrollar en el concurso; por el otro, la hoja de ruta justificó la participación de la carrera y de la institución en el evento: se consideraron los recursos externos para la adquisición de los materiales, la estadía en la sede del concurso, etc. Si bien el talento de la estudiante seleccionada quedó evidenciado en sus habilidades para el ensamble de prendas de vestir, estas no fueron suficientes para cubrir las actividades y los productos demandados por el concurso, por lo que se hizo necesario reunir un equipo de trabajo. Este estuvo conformado por dos estudiantes talentosos, uno de la carrera de Confección Textil y uno de la carrera de Diseño de Modas, que fortalecieron las capacidades creativas para diseñar, ensamblar y producir las prendas de vestir. Todo esto, respetando los aspectos internos de la carrera establecidos en la planificación del período académico, la disponibilidad de docentes tutores y las demandas formativas del plan de carrera.

Las condiciones, las normas y los requisitos del concurso fueron establecidos por la institución organizadora del evento. Básicamente se definieron las fechas de inicio y fin del evento, los medios de ingreso, las fases del concurso, los premios implicados, los lineamientos de conducta y los productos que debían realizarse.

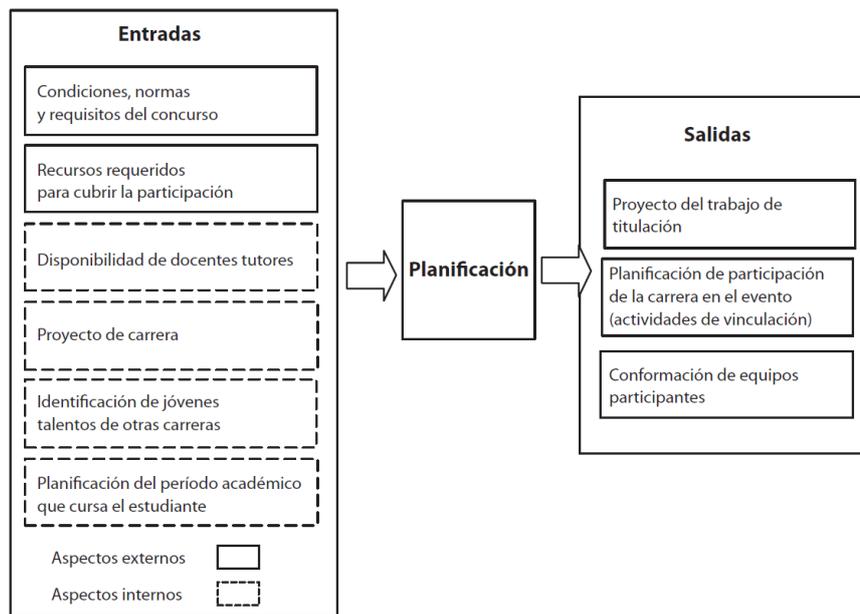
En esta instancia se definieron también los medios de financiamiento: una parte de los recursos la cubrieron los propios estudiantes, mientras que el resto se obtuvo por gestión del propio instituto. Esta sección puede dividirse en subtítulos. Los resultados deben presentarse de manera objetiva y sin interpretaciones en esta



sección. Las interpretaciones y discusiones se reservan para secciones posteriores del informe. Debe presentarse en un orden lógico y estructurado, generalmente siguiendo el enfoque metodológico.

Figura 1

Proceso de preparación.



*Fuente: Elaboración Autores (2023).*

En cuanto a los aspectos internos, en primera instancia estuvo el cumplimiento de la planificación del período académico que atravesaba la estudiante beneficiaria. Si bien la participación en el evento buscaba fortalecer ciertas capacidades y destrezas, no se debía dejar de lado el proceso de formación. En detalle, se acondicionaron los momentos pedagógicos de cada una de las asignaturas en correspondencia con las fases del concurso. La estudiante fue evaluada constantemente y sin ninguna complicación en las asignaturas que presentaban correspondencia directa con las habilidades y destrezas de tipo cognitivo y procedimental que demandaba el concurso, mientras que el resto de las asignaturas fueron flexibles en cuanto a los horarios para ejercer el aprendizaje y la evaluación, y los demás docentes aplicaron tutorías constantes de enseñanza-aprendizaje.

Para garantizar la consecución de cada una de las etapas establecidas en el concurso, se nombró a dos docentes en calidad de tutores: uno para realizar el seguimiento directo de la construcción de los productos, antes de y durante el concurso; y el segundo, para realizar el seguimiento y acompañamiento de la integración de las memorias de participación en el trabajo de integración curricular. El primer tutor fue una adición, mientras que el segundo estuvo contemplado en la planificación académica.

La formación y la experiencia del primer tutor estaban vinculadas directamente a las competencias requeridas para el desarrollo de los productos del concurso, en dos momentos. El primero de ellos fue el diseño creativo de las prendas de vestir como tales; el segundo momento, la confección de los prototipos a



partir del diseño preliminar. El segundo tutor desempeñó la función de asesoría directa para el trabajo de titulación, que se basó en la participación en el concurso. La tarea básicamente fue mantener un proceso paralelo activo de construcción y escritura del trabajo de titulación que permitiera a la estudiante involucrada cumplir con su proceso de egreso de la carrera. Esto deja en evidencia que la participación en el evento demandó un esfuerzo mayor para la estudiante y los docentes involucrados: para la estudiante, al ejecutar actividades adicionales a las previstas en su formación tradicional, y para los tutores, al ejercer tareas adicionales a las previstas y en tiempos no planificados.

Otro aspecto de planificación tiene que ver con el plan de carrera, que se cumplió en todo momento. En él se establecían los requisitos de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas y demás elementos orientadores en la formación del estudiante, de acuerdo con el nivel que atravesaba.

Aunque el presente trabajo trata de las memorias de la integración de una sola estudiante talentosa a un concurso académico externo, se realizó el mismo proceso con otros estudiantes de características similares. Esto permitió no solo desarrollar las competencias en otros educandos, sino también conformar un equipo de trabajo. Esta estrategia presentó varias ventajas, como mantener para cada estudiante un compañero que fortaleciera sus competencias de trabajo colaborativo, y que se complementaran sus habilidades y destrezas de acuerdo con las exigencias del concurso. El equipo estuvo integrado por un estudiante talentoso para la operación de la maquinaria básica de confección en cuanto al ensamble mediante puntadas y costuras, y por un estudiante talentoso para el diseño de modas.

En esta instancia, se identificaron otras ventajas de la integración de estudiantes talentosos al concurso, relacionados con la presencia del instituto en el evento. El accionar del ISTC se expuso al trasladar al cuerpo docente y a los estudiantes a la ciudad donde se desarrolló el concurso. Allí se dieron a conocer el nombre, el logotipo, los colores institucionales y otros aspectos visuales que representan al instituto, y que fueron tomados en cuenta no solo por los organizadores del evento, sino también por los asistentes que observaron los productos fabricados por los estudiantes talentosos. Esto significó una vitrina para exponer las habilidades de los alumnos de las carreras participantes.

### **Desarrollo del concurso**

El desarrollo del concurso se realizó siguiendo la planificación y de acuerdo con los lineamientos establecidos. El evento se desarrolló en tres fases: el diseño creativo, la confección y la exhibición de las prendas. El aporte de la estudiante seleccionada se dio principalmente en la fase de confección, en lo referente al patronaje, corte y confección de las prendas diseñadas.

El diseño creativo consistió en concebir un conjunto de prendas originales de acuerdo con los lineamientos del concurso. Esta instancia se desarrolló previo al evento, como un requisito de aprobación. El diseño se plasmó en bocetos y otros documentos técnicos que fueron enviados con antelación a los jueces, quienes emitían su aprobación o rechazo. Únicamente los participantes cuyos diseños fueran aprobados pudieron acceder a la siguiente fase del concurso, que implicó la construcción del prototipo de prendas de vestir siguiendo los componentes del diseño realizado.

El equipo del instituto trabajó aproximadamente cinco sesiones en trabajo colaborativo para alcanzar un diseño acorde a las especificaciones del concurso. Se observó durante cada período de trabajo el desarrollo de una serie de actividades para realizar de manera conjunta, entre los alumnos que formaban el equipo, los bocetos preliminares de las prendas y el resto de la documentación. Aunque en esta instancia prevalecieron —como no podía ser de otra manera— las competencias para el diseño creativo que en mayor medida poseía el estudiante de Diseño de Modas, se mantuvo una actitud de trabajo colaborativo en cuanto a la



consecución del producto, la exposición de opiniones (no necesariamente de acuerdo) y la solución de problemas.

Una vez concluido el diseño de las prendas, se lo envió a los jueces, quienes lo aprobaron. Superada la fase inicial, empezó la confección de los trajes.

La fase de preparación implicó el ensayo de las actividades de confección del conjunto de prendas diseñadas. El éxito de la confección radica en dos componentes: 1. Los de tipo técnico, relacionados con la funcionalidad de las prendas en cuanto a la calidad de puntadas y costuras, la selección y el empleo de las bases textiles; y 2. los componentes de tipo estéticos, definidos a partir de la distancia o similitud que deben guardar el prototipo físico construido y los bocetos o dibujos de las prendas.

#### Figura 2.

Estudiante ejecutando las actividades de patronaje de las prendas de vestir, como parte de las actividades de preparación para el concurso.



*Fuente: Instituto Superior Tecnológico Cotacachi, memorias de participación en el Concurso de Vinculación Académica de Diseño de Modas e Industria Textil del Ecuador 2023.*

Debido al talento de la estudiante para la operación efectiva de la maquinaria básica de confección, que de alguna forma garantiza la ejecución correcta de las puntadas y costuras en la prenda final, el proceso de preparación recayó sobre el entrenamiento de las actividades de patronaje, definido como un proceso requerido para obtener las piezas que serán ensambladas. La correcta ejecución de este proceso mejora la estética de la prenda y hace posible el ensamble efectivo. El aprendizaje del patronaje se realiza a través de varias sesiones de trabajo, en las que el estudiante entrena sus competencias para el desarrollo del patrón, el trazo de la forma sobre la tela y el corte de esta. Posteriormente se ensambla, lo que permite verificar la calidad del patrón obtenido mediante el análisis comparativo de la prenda y el diseño. La repetición controlada del proceso contribuye a alcanzar la experticia del estudiante.

Una vez superadas las fases de aprobación del diseño de las prendas y la preparación estudiantil, se desarrolló el concurso. En esta instancia, los estudiantes del equipo de trabajo se trasladaron a la ciudad sede, donde al término de un tiempo determinado debían construir las prendas aprobadas. Fue entonces cuando cobraron importancia las competencias superiores de la estudiante seleccionada para la operación de la maquinaria básica de confección y el ensamble de la prenda mediante puntadas y costuras, así como las destrezas alcanzadas para el patronaje de la prenda. De tal modo, se observó una confección de la prenda, siguiendo el diseño original, sin mayores dificultades.

Figura 3.

Estudiante ejecutando las actividades de ensamble de las prendas de vestir durante el concurso.



Fuente: TSCO, memorias de participación en el Concurso de Vinculación Académica de Diseño de Modas e Industria Textil del Ecuador 2023.

Durante la fase del concurso, se llevaron a cabo diversas actividades de trabajo que demandaron compartir experiencias con otros estudiantes; esto, de igual manera, pertenece a la formación técnica tecnológica. En la figura 4 se puede apreciar la interacción de la estudiante seleccionada (centro) con sus compañeros; entre ellos, un miembro de su equipo de trabajo (derecha) y una integrante de otro (izquierda).

Figura 4.

Estudiante y otros concursantes en el área de trabajo productivo





*Fuente: TSCO, memorias de participación en el Concurso de Vinculación Académica de Diseño de Modas e Industria Textil del Ecuador 2023.*

Una vez finalizada la fase de construcción y ensamble de las prendas de vestir, estas fueron expuestas en dos momentos: en la sala de exposiciones, abierta al público, y en una pasarela.

Al finalizar la exhibición de los trajes se llevó a cabo la evaluación final del jurado y la respectiva premiación. Aunque el equipo de trabajo del ISTC no alcanzó el primer lugar, la integración estudiantil al concurso académico externo fue exitosa, considerando los siguientes aspectos:

1. el equipo desempeñó actividades y tareas asignadas de forma colaborativa;
2. los estudiantes fueron capaces de concluir el desarrollo de los productos asignados en cada una de las fases del concurso;
3. las dificultades de cada instancia de trabajo fueron resueltas sin caer en ningún momento en situaciones de conflicto;
4. las competencias propias de los alumnos seleccionados, así como las adquiridas en las fases de preparación, fueron suficientes para concluir las metas trazadas;
5. fue posible presenciar en reiteradas ocasiones actitudes de admiración y constantes felicitaciones por la calidad de los productos elaborados, de parte de otros estudiantes, asistentes al evento y docentes especializados;
- y 6. los docentes tutores presentaron las condiciones requeridas para el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes talentosos.

#### **Evaluación de las competencias adquiridas por la estudiante tras su participación**

Tras realizar la entrevista a la estudiante participante en el concurso, fue posible indagar sobre las experiencias y las competencias de tipo conductuales que se vieron fortalecidas.

Las competencias de conducta positivamente promovidas fueron aquellas habilidades y destrezas relacionadas principalmente con:

1. la aplicación de la creatividad para la resolución de problemas imprevistos que surgieron durante la confección de las prendas;
2. la capacidad de comunicación efectiva con sus pares asignados;
3. la predisposición para asumir un rol colaborativo al aceptar y formar parte activa de un grupo de trabajo;
4. el respeto por las disciplinas y los profesionales complementarios a la industria textil;
5. el interés y la motivación constantes para conseguir ejecutar un conjunto de tareas planificadas;
6. la asunción del protagonismo como miembro y líder del equipo;
7. la capacidad para proponer y tomar decisiones en respuesta a la necesidad de superar situaciones adversas;
8. la actitud para desenvolverse de forma activa en ambientes ajenos a las aulas de clase;
9. el manejo de la presión con respecto a la ejecución de trabajos con límites de tiempo y a la calidad en la consecución de puntadas y costuras;
10. una comprensión más profunda de su profesión y del rol y la importancia que representa en el sector productivo de la confección textil;
11. la postura frente a retos planificados e imprevistos;
12. el reconocimiento de los errores y su reparación;
13. la aceptación de las críticas para cumplir con los requerimientos previstos;
14. el optimismo al concluir el trabajo previsto;
15. el reconocimiento del talento de otros estudiantes de la rama que presentan menores, iguales o mayores talentos técnicos;
16. la valoración del trabajo de sus docentes de niveles anteriores;
17. la posibilidad de ampliar su círculo social con pares de otras instituciones académicas y profesionales reconocidos de la confección textil;
18. la empatía con sus pares, miembros del equipo que conforma y de otros; y
19. la valoración mayormente de sus propios talentos.

De acuerdo con las versiones finales de la entrevistada, participar en el concurso académico externo no solo constituyó una fuente de aprendizaje de nuevas competencias en relación con su formación profesional, sino



que le representó un conjunto de emociones y experiencias positivas, como exhibir y promocionar su talento frente al público en general y representantes de empresas afines a la confección, que son fuentes de empleabilidad próxima; mostrar sus capacidades y destrezas para concluir las metas que se había trazado frente a familiares y amigos; “representar a las mujeres y madres”, y de esta forma promover un mensaje de equidad de género; y “poner en alto” el nombre de la institución que la vio formarse profesionalmente y a la cual brindó varios años de su vida

---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Considerando los resultados del presente trabajo, la integración de estudiantes talentosos a concursos académicos externos se posiciona como una estrategia de carácter inclusivo que promueve la adquisición de competencias propias de la disciplina y del perfil de egreso profesional, y de habilidades que por condiciones propias este tipo de estudiantes no puede alcanzar en los procesos educativos tradicionales. Aunque el talento podría ser considerado *a priori* como una fortaleza, en algunos casos representa una desventaja con relación al resto de estudiantes del mismo nivel académico. La estrategia aplicada afianza la

permanencia académica del estudiante frente a las dificultades para aprender las competencias necesarias de las asignaturas poco atractivas para él.

Para los docentes de la Tecnología Superior en Confección Textil, el valor de la participación fue más allá de un reconocimiento de tipo económico o público. El mayor logro fue el afianzamiento de competencias conductuales positivas: la perseverancia, el desempeño eficaz durante el trabajo colaborativo, relaciones sociales efectivas y el autorreconocimiento como individuo que aporta a un determinado nicho social y al sector productivo para el cual ha sido formado. Por lo tanto, la vinculación e integración estudiantil al evento académico externo se acreditan como estrategias válidas para el desarrollo de estudiantes talentosos en la modalidad superior técnica tecnológica.

---

## REFERENCIAS

- Flanagan, A., & Arancibia, V. (2005). Talento académico: Un análisis de la identificación de alumnos talentosos efectuada por profesores. *Psykhé*, 14(1), 121-135. DOI: 10.4067/S0718-22282005000100010
- Hernández, L. & Massani, J. (2018). La atención educativa a estudiantes con talento académico en la educación básica secundaria en Colombia. *Universidad y Sociedad*, 10(3), 381-386. <https://tinyurl.com/ythahb8x>
- Palma, J., Menéndez, J., Loor, J., & Venegas, L. (2018). La didáctica aplicada a la educación técnica y tecnológica. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 3(2), 35-43. <https://tinyurl.com/5n6s85sn>
- Pazmiño, D., Ocampo, W., & Huilcapi, N. (2019). Criterios de evaluación del talento académico en función de las competencias. *RECIMUNDO*, 3(3), 527-544. DOI: 10.26820/recimundo/3.(3).septiembre.2019.527-544



- Reyes Rodríguez, M., & Vizcaíno, A. (2022). Talento académico en la enseñanza general: Contexto cubano, una revisión bibliográfica. *Psidial. Psicología y Diálogo de Saberes*, 1(1), 82-98. DOI: 10.5281/zenodo.6395533
- Reyes Santander, P., Aceituno, D., & Cáceres, P. (2018). Estilos de pensamiento matemático de estudiantes con talento académico. *Revista de Psicología*, 36(1), 49-73. DOI: 10.18800/psico.201801.002
- Salas, E., & Gallardo, K. (2022). Revisión de la literatura sobre el tema de la influencia del género en la identificación y desarrollo de alumnas talentosas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28. DOI: 10.1590/1980-54702022v28e0025.
- Sánchez, M., García, J., Steffens, E., & Hernández, H. (2019). Estrategias pedagógicas en procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior incluyendo tecnologías de la información y las comunicaciones. *Información Tecnológica*, 30(3), 277-286. DOI: 10.4067/S0718-07642019000300277
- Solís, M., & Duarte, P. (2018). La educación superior tecnológica y la empleabilidad. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3), 21-33. <https://tinyurl.com/39sfhwja>
- Steiner, H., & Carr, M. (2003). Cognitive Development in Gifted Children: Toward a More Precise Understanding of Emerging Differences in Intelligence. *Educational Psychology Review*, 15, 215-246. <https://tinyurl.com/mzewkxze>.

#### DATOS AUTORES

**Rolando Ismael Yépez.** Actualmente Docente del Instituto Superior Universitario Cotacachi y Coordinador de Vinculación con la Sociedad. Magister en Gestión Empresarial en Métodos Cuantitativos. Ingeniero Industrial. Doctorante en matemática.

**Maricela Fernanda Ormaza.** Actualmente Docente de la Pontificia Universidad católica del Ecuador Ibarra, Magister en Gestión Empresarial en Métodos Cuantitativos. Ingeniero Industrial. Doctorante en matemática.

**Juan Carlos Muyulema Allaica:** Actualmente Profesor investigador de la Facultad Ciencias de la Ingeniería de la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE); Profesor a nivel de Posgrado en la PUCESM, UISEK y UPSE; Consultor Ambiental Calificado (MAE-SUIA-0696-CI); Investigador Acreditado por Senescyt (REG-INV-19-03841); Posdoctor en Curriculum y Formación de Investigadores. Ph.D en Ingeniería Industrial: Tecnologías de Diseño y Producción Industrial. Ph.D(c) en Logística y Dirección de la Cadena de Suministro. Magister en Ingeniería Industrial, mención Planeación y Control de la Producción y los Servicios. Magíster en Gestión Empresarial Basado en Métodos Cuantitativos. Ingeniero Industrial e Ingeniero Comercial.



# INNOVACIÓN EDUCATIVA EN PRUEBAS DIGITALES: PERCEPCIONES EN EL CONTEXTO GUATEMALTECO<sup>3</sup>

## INNOVACIÓN EDUCATIVA EN PRUEBAS DIGITALES: PERCEPCIONES EN EL CONTEXTO GUATEMALTECO

Maribel del Rosario Aguirre Chacón | Universidad de san Carlos de Guatemala, Facultad de Humanidades, Guatemala | maykiaguirre@gmail.com

### RESUMEN

**PROBLEMA:** una de las innovaciones más significativas que ha experimentado la evaluación educativa es la transición de las pruebas en papel y lápiz a las pruebas en línea. Este cambio ha generado una serie de percepciones, desafíos y oportunidades que merecen una indagación profunda. **OBJETIVO:** proporcionar una visión integral de las percepciones de los observadores en relación con las pruebas en línea. **MÉTODO:** estudio de enfoque cualitativo y alcance descriptivo. Diseño de estudio de casos colectivo. El instrumento fue un cuestionario en línea, con una pregunta abierta al final, donde los acompañantes compartieron comentarios propios sobre el proceso de evaluación en línea. **RESULTADOS:** el estudio revela posturas muy concretas de los acompañantes del proceso de evaluación con respecto a la importancia de la tecnología educativa en la formación de los jóvenes guatemaltecos; valoran los esfuerzos y el acompañamiento brindado tanto por parte del Mineduc como por los responsables en cada centro educativo. Califican principalmente el proceso desarrollado como efectivo, exitoso y significativo para los estudiantes graduandos. Entre los aspectos a mejorar sobresale el apoyo al establecimiento de infraestructura tecnológica en los centros educativos del país. **CONCLUSIÓN:** la percepción de los acompañantes del proceso de evaluación Graduandos 2023 sobre las pruebas en línea es favorable, consideran a la tecnología un elemento central en la formación integral de los jóvenes graduandos. Sin embargo, reconocen áreas que requieren mejoras para garantizar un proceso de evaluación más equitativo y eficaz en Guatemala.

**Palabras clave:** Evaluación, Adaptación del estudiante, Escuela-comunidad, Pruebas en línea, Tecnología educativa.

### ABSTRACT

**PROBLEM:** one of the most significant innovations that educational assessment has undergone is the transition from paper-and-pencil to online testing. This shift has generated a number of perceptions, challenges, and opportunities that merit in-depth inquiry. **OBJECTIVE:** to provide a comprehensive view of observers' perceptions of online testing. **METHOD:** qualitative in approach and descriptive in scope. Collective case study design. The instrument was an online questionnaire, with an open-ended question at the end, where chaperones shared comments of their own about the online assessment process. **RESULTS:** the study reveals very specific positions of the persons accompanying the evaluation process with respect to the importance of educational technology in the education of young Guatemalans; they value the efforts and support provided both by the Ministry of Education and by those responsible in each educational center. They mainly qualify the process developed as effective, successful and meaningful for the graduating students. Among the aspects to be improved, support for the establishment of technological infrastructure in the country's educational centers stands out. **CONCLUSION:** The perception of those accompanying the Graduandos 2023 evaluation process about the online tests is favorable; they consider technology a central element in the integral formation of young graduates. However, they recognize areas that require improvement to guarantee a more equitable and effective evaluation process in Guatemala.

**Keywords:** Evaluation, Student adaptation, School-community, Online testing, Educational technology.

<sup>3</sup> Artículo en prensa en revista Guatemalteca de Educación Superior de **GUATEMALA**.



---

## INTRODUCCIÓN

En un entorno global cada vez más digitalizado, la educación se encuentra en constante evolución, adecuándose a las exigencias de una sociedad en la que la tecnología desempeña un papel importante. Una de las innovaciones más significativas que ha experimentado la evaluación educativa es la transición de las pruebas en papel y lápiz a las pruebas en línea. Este artículo se introduce en el núcleo de esta transformación, centrándose en un aspecto crucial, pero a menudo subestimado: las percepciones de los observadores dentro de la comunidad educativa. Estos observadores, que incluyen a educadores, estudiantes, padres de familia, administradores, entre otros, desempeñan un papel esencial en el proceso de adaptación a las nuevas modalidades de evaluación.

La evaluación desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. A través de la evaluación, se puede verificar el nivel de éxito alcanzado y se pueden identificar las competencias y habilidades que los estudiantes han desarrollado en relación con los objetivos previamente establecidos. En el contexto de la evaluación en línea, caracterizada por la utilización de herramientas tecnológicas, resulta necesario definir estrategias precisas que se adapten a cada caso en particular (Rizo Rodríguez, 2020).

La tecnología ofrece grandes oportunidades de mejora en contextos educativos, Brambila y Obando (2015) aseguran que el uso de un sistema de evaluación en línea conlleva múltiples beneficios en el ámbito de la investigación, entre ellos: la capacidad de crear pruebas estandarizadas, la evaluación automatizada e individualizada, la transparencia en la obtención de resultados y la capacidad de monitorear el avance de los estudiantes en cada materia. Los autores

argumentan, al igual que lo hace Rizo Rodríguez (2020) que este sistema permite a los investigadores obtener información en tiempo real sobre el desempeño de cada estudiante, lo que resuelve el constructo de evaluación justa mediante la selección de preguntas desde un repositorio o banco de ítems.

De acuerdo con los resultados de un estudio post pandemia Covid19 de Jiménez Galán et al. (2021) sobre educación en línea y evaluación del aprendizaje, se concluye que la mayoría de los profesores que anteriormente se desenvolvían en entornos presenciales, parecen haber afrontado esta transformación hacia la virtualidad con una relativa falta de preocupación por la capacitación necesaria. De hecho, el estudio determina que únicamente un 13 % de los docentes encuestados manifestó inquietudes en este sentido; el 40 % de los profesores aceptó no desarrollar adaptaciones de sus contenidos temáticos para este nuevo entorno de enseñanza, y solo un 20 % indicó cambios sustanciales en sus métodos de evaluación comparados con sus prácticas en el ámbito presencial. Estos hallazgos contradictorios resaltan la importancia de investigar en profundidad la evaluación de los aprendizajes en el contexto de la educación en línea.

La evaluación en línea se establece como un proceso sistemático donde los facilitadores deben iniciar la búsqueda de estrategias convenientes y herramientas adecuadas. En un estudio comparativo entre la administración de una prueba en dos modalidades: virtual y papel y lápiz se utilizó una muestra de 50 jóvenes adultos, con edades comprendidas entre los 18 y 30 años, de ambos géneros, que residían en el área metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Los resultados de esta comparación revelaron diferencias estadísticamente significativas entre ambas modalidades. En este caso, los participantes obtuvieron resultados más elevados cuando se



aplicó el instrumento en modalidad virtual (Carrillo, 2021). Los hallazgos de esta investigación indican que la modalidad virtual podría ser considerada como una opción válida y eficaz para desarrollar evaluaciones con jóvenes, en comparación con la modalidad tradicional de papel y lápiz.

Contrario al estudio anterior, Jiménez Moreno (2018) señala en su artículo sobre la aplicación de PISA en México en 2015, que factores importantes a considerar cuando se opta por desarrollar pruebas en computadora son: la viabilidad en términos de infraestructura, inversión necesaria y el riesgo asociado a posibles resultados influenciados por la baja competencia informática de los estudiantes. La conclusión del estudio es que esta forma de aplicación carece de viabilidad en contraste con los escasos beneficios que aporta al sistema educativo mexicano.

Sin embargo, ante esta postura, vale la pena señalar que, si bien el costo económico es alto, los beneficios que aporta a los sistemas educativos no serían escasos, como el autor señala, al contrario, múltiples beneficios como lo señala Badia et al., (2015) refiriéndose a un estudio desarrollado desde la perspectiva del profesor. En dicho estudio se afirma que la influencia que los medios educativos digitales ejercen en la motivación y el rendimiento de los alumnos, y en los procesos y los resultados de aprendizaje son significativos.

Según Redondo et al. (2016) la brevedad y claridad en la formulación de preguntas en las pruebas en línea son esenciales para garantizar la comprensión lectora de los estudiantes, lo que subraya la importancia de diseñar evaluaciones en línea efectivas. Por otro lado, Sarabia Ocampo y Rodríguez-Macías (2018) señalan que sistemas como SALIDEA, diseñados para administrar evaluaciones de aprendizaje en línea, presentan ventajas significativas en cuanto a eficiencia de costos y recursos, además de fomentar prácticas más sostenibles y ser accesibles para diversas necesidades. Sin embargo, estos sistemas también

enfrentan retos relacionados con la falta de familiaridad de los usuarios con la tecnología digital y la evaluación en línea, prácticas de uso no óptimas y la necesidad de un período de adaptación para su uso efectivo. Estos hallazgos destacan un aspecto crucial: aunque las pruebas en línea ofrecen beneficios considerables, su éxito depende en gran medida de cómo se diseñen y se adapten tanto los estudiantes como los educadores a esta modalidad.

En este contexto, el artículo propone abordar estas cuestiones fundamentales, analizando las percepciones de los observadores de la comunidad educativa en relación con la transición de las pruebas en papel y lápiz a pruebas en línea, en diversos contextos de evaluación.

---

## MÉTODO

El enfoque de la investigación es cualitativo, con diseño de estudio de casos colectivo. La muestra fue censal, con participación voluntaria de todos los acompañantes del proceso de evaluación Graduandos 2023 en Guatemala. Entre los acompañantes están: docentes, administrativos, exalumnos, autoridades locales, padres de familia, entre otros miembros de las comunidades educativas que estuvieron presentes avalando el proceso de evaluación durante el tiempo que la misma duró. El instrumento fue un cuestionario en línea con preguntas de contexto, preguntas con respuestas precodificadas relacionadas directamente con el proceso de evaluación y una pregunta abierta al final donde los acompañantes de la evaluación compartieron, desde su punto de vista, comentarios generales sobre el proceso de evaluación. Fue precisamente desde ese espacio libre de donde se obtuvieron los insumos para la indagación profunda sobre la modalidad de evaluación en



línea de las pruebas de Graduandos 2023, desde la visión de los propios acompañantes de la evaluación.

## RESULTADOS

Con base en los comentarios de los acompañantes del proceso de evaluación recopilados por medio del instrumento digital, se procedió a ordenar la información. Dicha información se ordenó en tres documentos distintos con base en los tres contextos que se deseaban comparar en torno a las pruebas del Ministerio de Educación a Graduandos 2023: centros educativos correspondientes a los sectores oficial, privado, municipal y por cooperativa, los pertenecientes al ciclo internacional y también los que corresponden a la educación extraescolar en modalidades flexibles.

Con apoyo del software MAXQDA se realizó el proceso de codificación donde emergieron las categorías o dimensiones generales del estudio. El total de respuestas recopiladas para cada contexto evaluado y la cantidad de códigos generados con base en ello, se presentan a en la tabla 1 a continuación.

Tabla 1.

Distribución del número de participantes y los códigos generados en los diferentes contextos participantes del estudio

Contextos	Número de participantes de investigación	Número de códigos generados
Sectores oficial, privado, municipal y por cooperativa	1371	1635
Ciclo internacional	9	16
Educación extraescolar en modalidades flexibles	35	46
	<b>1415</b>	<b>1697</b>

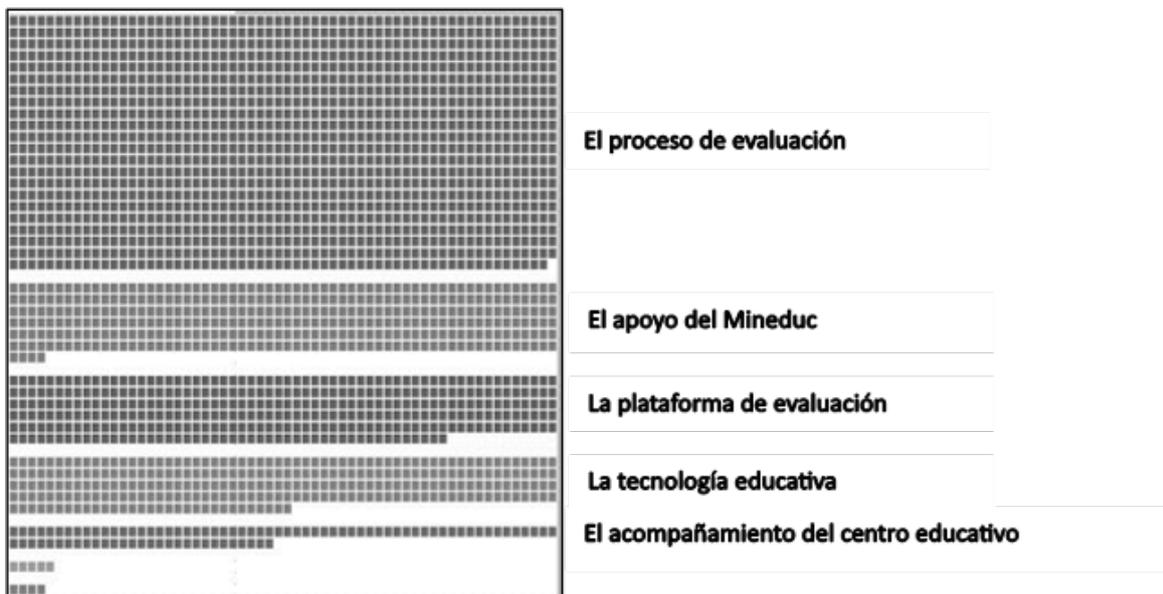
*Fuente: Tabla creada con base en los datos generados del análisis de categorización emergente con apoyo del software MAXQDA.*

En total, fueron cinco (5) categorías o dimensiones emergentes que resaltan en el presente estudio: el proceso de evaluación, el apoyo del Mineduc, la plataforma de evaluación, la tecnología educativa en general y el acompañamiento del centro educativo. En el mapa del documento generado por medio del software MAXQDA se observa el peso de cada una de las categorías o dimensiones emergentes con base en el proceso de codificación abierta. Mayoritariamente, los participantes del estudio en los tres contextos analizados dieron más énfasis al

proceso de evaluación per se. En pesos similares comentan sobre el apoyo brindado por personal del Mineduc, el desempeño de la plataforma de evaluación y la tecnología educativa en general. A continuación, puede observarse en la figura 1, de manera gráfica, los pesos de las categorías emergentes del proceso de codificación abierta.

Figura 1

Visualización de pesos de categorías emergentes del análisis de codificación abierta en orden descendente



*Nota. Figura exportada del análisis de categorización emergente en orden descendente desarrollado con apoyo del software MAXQDA.*

El desarrollo del análisis comparativo por medio de la triangulación de datos entre los tres contextos participantes del estudio arroja los siguientes resultados:

- Los observadores del proceso de evaluación de los tres contextos coinciden en que el mismo fue satisfactorio e importante para los estudiantes. Lo califican también como: innovador, organizado, excelente y efectivo; además que el acompañamiento del personal del Mineduc fue efectivo. Los acompañantes de la evaluación de los tres contextos valoran la tecnología dentro del proceso de evaluación desarrollado.
- Por su parte, el contexto de los observadores de la evaluación del ciclo internacional, junto con el contexto de los centros educativos público, privado, municipal y por cooperativa se enfocan en los problemas varios que la plataforma presentó. Pese a lo anterior descrito, los dos contextos también hacen énfasis en que el proceso se desarrolló de manera ordenada.
- Los observadores de la evaluación de educación extraescolar y modalidades flexibles junto con los observadores de los centros educativos público, privado, municipal y por cooperativa hacen referencia a la importancia de habilitar la prueba en otros dispositivos electrónicos. Ambos contextos también califican al



proceso de evaluación como exitoso y valoran la presencia durante todo el proceso de evaluación de los directivos y docentes de los centros educativos.

Los mismos contextos también hacen énfasis al problema de cortes de energía eléctrica continuos en el país. Para contrarrestar esta limitante sugieren el diálogo anticipado entre el Mineduc y las empresas que prestan los servicios de electricidad en el país para establecer el compromiso de mantener seguro el servicio durante el período de evaluación. Ambos contextos también hacen referencia a la falta de recursos tecnológicos y conexión a internet de los centros educativos. Lo anterior descrito se puede visualizar de forma descriptiva en la tabla 2 a continuación:

En esta sección se pueden agregar detalles relevantes y específicos sobre los resultados obtenidos. Esto puede incluir valores numéricos, observaciones cualitativas y cualquier otra información pertinente. Se deben citar fragmentos de entrevistas, si es necesario y si corresponde a la investigación. Todas las citas deben ir en bloque aparte con una sangría de 1 cm y citando la página, en cursiva, como se muestra a continuación.

Tabla 2

Triangulación de datos con base en las categorías emergentes

<b>Contextos</b>	<b>Número de participantes de investigación</b>	<b>Número de códigos generados</b>	<b>Aspectos de mejora</b>
El proceso de evaluación	Aspectos a mejorar	Aspectos a mejorar	Aspectos a mejorar
	Habilitar la prueba en otros dispositivos		Habilitar la prueba en otros dispositivos
	Ordenado	Ordenado	
	Exitoso		Exitoso
	Innovador Satisfactorio Organizado Excelente Efectivo	Innovador Satisfactorio Organizado Excelente Efectivo	Innovador Satisfactorio Organizado Excelente Efectivo
Apoyo del Mineduc	Acompañamiento efectivo del personal	Acompañamiento efectivo del personal	Acompañamiento efectivo del personal
	Coordinar con las compañías de electricidad		Coordinar con las compañías de electricidad

La plataforma de evaluación	Problemas varios
La tecnología educativa	Valoran la tecnología

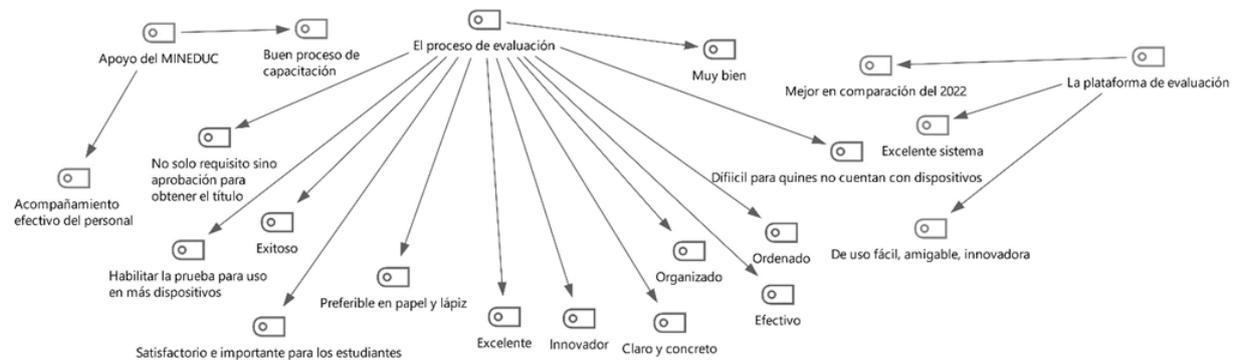
*Fuente. Tabla basada en la triangulación de los resultados para el análisis cualitativo en este estudio.*

A partir del proceso de codificación abierta se desarrolla el proceso de análisis de codificación axial. Se construye un mapa creativo en donde las relaciones entre los principales códigos de las diferentes dimensiones se vinculan. Las dimensiones interrelacionadas mayoritariamente son: el proceso de evaluación, la plataforma de evaluación y el apoyo del Mineduc.

Al interpretar dichas relaciones se puede teorizar, con base en la opinión libre de los acompañantes de la evaluación, que el proceso de evaluación es valorado por la tecnología utilizada, ya que califican la plataforma de evaluación como excelente y mejorada con respecto al año 2022. Valoran también el buen proceso de capacitación desarrollado. En general califican el proceso como: organizado, muy bueno, excelente, innovador, exitoso, ordenado, efectivo, claro y concreto y satisfactorio e importante para los estudiantes. Lo anterior descrito se visualiza en la figura 2 a continuación:

Figura 2

Codificación axial de las categorías emergentes interrelacionadas mayoritariamente



*Fuente. Mapa creativo de codificación axial y selectiva del proceso de evaluación desarrollado con base en la codificación abierta de los resultados para el análisis cualitativo en el presente estudio, con apoyo del software MAXQDA.*

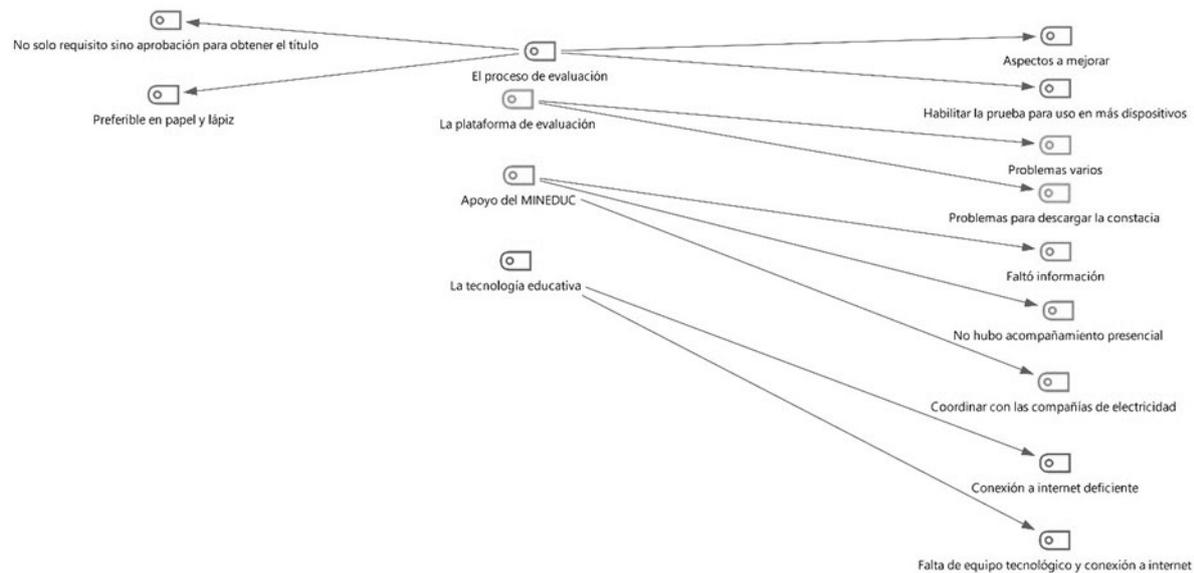
De la categoría del proceso de evaluación se desprende la subcategoría de aspectos por mejorar; en la codificación axial se interrelacionan en esta subcategoría la tecnología educativa, el apoyo del Mineduc y la plataforma de evaluación. Este conglomerado da origen a la codificación selectiva que determina los aspectos a mejorar en el proceso de evaluación en línea Graduandos 2023.

Los acompañantes de la evaluación consideran que el proceso se puede mejorar tomando en cuenta lo siguiente: asegurarse que la información llegue a todos los interesados; que haya acompañamiento presencial durante el proceso de evaluación en todos los centros educativos; que se apoye la falta de recursos tecnológicos y conexión

estable a internet; que se asegure con las compañías que prestan servicio de electricidad que no afecte con cortes de energía mientras se desarrolla la evaluación. Además, que la aplicación se pueda utilizar en otros dispositivos electrónicos, no solo en computadoras. También solicitan que se mejoren problemas varios con la plataforma de evaluación entre los que destaca la descarga de la constancia de evaluación. Lo anterior descrito se visualiza a continuación en la figura 3.

Figura 3

Codificación selectiva de las categorías emergentes



*Nota. Mapa creativo de codificación axial y selectiva de los aspectos a mejorar desarrollado con base en la codificación abierta de los resultados para el análisis cualitativo en el presente estudio, con apoyo del software MAXQDA.*

La percepción de los acompañantes del proceso de evaluación Graduandos 2023 sobre las pruebas en línea, con base en los resultados del análisis desarrollado, es favorable hacia el cambio. Algunos comentarios que fundamentan esta conclusión, de los tres contextos analizados, se comparten literalmente a continuación:

- **Públicos, privados, por cooperativa y municipales:**

Como profesional, estoy en total acuerdo con que se realice la evaluación diagnóstica en modalidad virtual; esta acción permite optimizar recursos.

Es un proceso donde se puede aprender de los avances de la tecnología.

La evaluación en línea facilita a los jóvenes evaluarse.

De manera virtual es muy importante para que se fortalezca el uso de la tecnología en el ámbito educativo.

Es impactante la forma como el ministerio de educación implementó la virtualidad.



En digital facilita la evaluación.

- **Ciclo Internacional:**

La realización virtual de la evaluación me parece una buena herramienta, los alumnos se encuentran familiarizados con lo digital y virtual.

- **Educación extraescolar y modalidades flexibles:**

Es más factible el proceso de forma virtual.

Un proceso de evaluación viable el realizarla en línea, eso contribuye a que los estudiantes puedan tener acceso desde la comodidad del centro educativo.

Interesante la forma de trabajar la evaluación en línea.

Es más ágil el proceso a través de la plataforma.

Bonita experiencia, primera vez que se participa virtualmente.

Ha sido una gran experiencia, con esto de la tecnología.

Me parece muy bien realizar pruebas virtuales.

Se exhorta a seguir las evaluaciones de esta manera con esto evitamos el traslado de alumnos y se resguarda la integridad de los mismos.

Excelente que el ministerio de educación incorpore en los procesos, el uso de herramientas tecnológicas.

Excelente mecánica para implementar los exámenes de manera virtual.

Los acompañantes del proceso de evaluación, provenientes de diversos contextos educativos, coinciden en calificar el proceso como satisfactorio, innovador, organizado, excelente, efectivo, entre otros términos positivos. Además, destacan el acompañamiento efectivo del personal del Ministerio de Educación (Mineduc) y valoran la tecnología utilizada en el proceso. Al respecto, Yucta et al. (2024) aseveran que es crucial aplicar métodos que aseguren la integridad académica, incluyendo un acompañamiento efectivo durante los exámenes online. Estos resultados sugieren que la introducción de pruebas en línea se percibió positivamente en términos de organización y efectividad.

Aunque la evaluación en línea recibió una valoración generalmente positiva, algunos observadores han identificado áreas que necesitan mejoras. Estas incluyen asegurar que la información pertinente alcance a todos los interesados para un desarrollo eficaz del proceso, proporcionar un acompañamiento presencial del Mineduc en cada centro educativo durante la evaluación, y atender de manera efectiva la carencia de recursos tecnológicos y la falta de conexiones estables a internet en diferentes entornos educativos. Machín Calvete (2022) también reconoce estas preocupaciones en los procesos de evaluación en línea, resaltando varios desafíos potenciales, entre los que destacan los problemas de conectividad.

Se han detectado ciertas dificultades con la plataforma de evaluación, incluyendo problemas para descargar la constancia de evaluación y restricciones en el uso de la aplicación en dispositivos que no sean computadoras. Estas



observaciones son cruciales ya que provienen directamente de los involucrados en el proceso. Abordar estas cuestiones de forma efectiva es fundamental para mejorar el proceso de evaluación en futuras ediciones, promoviendo una participación más equitativa e inclusiva de los jóvenes graduandos. Mendiola & Sánchez (2022) sostienen que es necesario adaptar de manera cuidadosa los principios de evaluación tradicionales a los entornos en línea, teniendo en cuenta sus peculiaridades y contextos específicos. En este sentido, mantienen que la validez de las evaluaciones en línea es igual de importante que en las evaluaciones presenciales.

Los resultados muestran un reconocimiento generalizado de la importancia de la tecnología educativa en el proceso de evaluación. Los acompañantes valoran el esfuerzo de la comunidad educativa para gestionar recursos tecnológicos, incluso cuando algunos estudiantes utilizan sus propios dispositivos. Se destaca el "ejercitador de los aprendizajes" como un recurso de apoyo valioso para el desarrollo de competencias cognitivas y tecnológicas de los estudiantes. La plataforma de evaluación se describe como de uso fácil, amigable e innovadora.

Se ha avanzado mucho en el proceso de implementación efectiva de las pruebas en línea. Los aspectos por mejorar dependen de las gestiones efectivas de los entes responsables en el Mineduc; básicamente se trata del aseguramiento de la infraestructura tecnológica en el país y seguir apoyando el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes. Mendiola y Sánchez (2022) aseguran que, aunque la tecnología ofrece ventajas como retroalimentación rápida y efectiva en la evaluación en línea, también conlleva desafíos y costos que no deben ignorarse. Los autores consideran también que los avances tecnológicos presentan oportunidades significativas para mejorar y transformar la evaluación en línea.

---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio ofrece una perspectiva detallada sobre las percepciones de los observadores durante un período de cambio significativo en el sistema educativo de Guatemala. Revela tendencias y patrones útiles para guiar investigaciones futuras y el desarrollo de políticas públicas basadas en evidencia. Específicamente, los resultados enfatizan la importancia de la tecnología educativa en la formación de jóvenes, la efectividad de una plataforma para la evaluación,

y el soporte proporcionado por el Ministerio de Educación, así como por las autoridades y personal de cada centro educativo.

Los hallazgos subrayan el rol vital de la tecnología en la innovación de la evaluación educativa y demuestran que el proceso de evaluación en línea "Graduandos 2023" es percibido como efectivo y bien apoyado por el Mineduc y los encargados de cada institución. Sin embargo, los participantes también identifican áreas clave para mejorar el proceso evaluativo, como garantizar una mayor equidad y eficacia. Entre estas mejoras se destaca la necesidad de ampliar la infraestructura tecnológica a nivel nacional.

---

## REFERENCIAS

- Badía, A., Meneses, J., Fàbregues, S., & Sigalés, C. (2015). Factores que influyen en la percepción de los profesores de los beneficios instruccionales de los medios educativos digitales. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2), 1-11. DOI: 10.7203/relieve.21.2.7204
- Brambila, D.A., & Obando, A. (2015). Sistema de evaluaciones en línea como herramienta para los niveles de educación media superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), 1-26. <https://www.redalyc.org/pdf/4981/498150319005.pdf>
- Carrillo, C. (2021). Estudio de comparación entre el formato virtual y lápiz-papel en la evaluación de la teoría de la mente. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-012/121>
- Jiménez Galán, Y.I., Hernández Jaime, J., & Rodríguez Flores, E. (2021). Educación en línea y evaluación del aprendizaje: de lo presencial a lo virtual. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), 1-20. DOI: 10.23913/ride.v12i23.1005
- Jiménez Moreno, J.A. (2018). México en PISA 2015: Desaciertos de su aplicación por medios computarizados. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(78), 711-731. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662018000300711](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000300711)
- Machín Calvete, M.G. (2022). *La evaluación en línea como oportunidad*. Editorial ANEP CFE. <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2290>
- Mendiola, M.S., & Sánchez, E.O. (2022). Evaluación en línea. En M. Sánchez Mendiola y A. Martínez González (Eds.), *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: Estrategias e instrumentos* (pp. 135-149). Coordinación de Universidad Abierta Innovación educativa y Educación a distancia. <https://cuaieed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/pdf/Capitulo-09-EVALUACION-EN-LINEA.pdf>
- Rizo Rodríguez, M. (2020). Evaluación en línea. *Revista Multi-Ensayos*, 6(11), 2-7. DOI: 10.5377/multiensayos.v6i11.9281
- Redondo, E., Regot, J., Fonseca, D., Valls, F., & Giménez, L. (2016). One Picture or a Thousand Words?: influence of Question Length and Illustration Support on the Success and Skip Rates on Online Tests. *Education in the Knowledge Society*, 17(4), 111-128 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535554764007>
- Sarabia Ocampo, Z., & Rodríguez-Macías, J. C. (2018). Diseño de un sistema para administrar pruebas en línea con base a estándares y lineamientos internacionales. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 17(35), 63-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6698545>



Yucta, H.R.P., Arévalo, M.A.T., Guado, D.A.O., & Tapia, C.B.M. (2024). Evaluación del aprendizaje en línea: Métodos efectivos para evaluar el progreso y el logro en entornos virtuales. *Dominio de las Ciencias*, 10(1), 668-685 <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3737/8016>

#### DATOS AUTORA

**Maribel Aguirre Chacón:** Profesora de educación Primaria, Licenciada en Educación, con una Maestría en Currículo en la universidad del Valle de Guatemala; actualmente estudia en el doctorado en Innovación y Tecnología Educativa en la universidad de San Carlos de Guatemala. Coach Educativo certificado a nivel nacional e internacional. Laboralmente ha tenido oportunidad de liderar y trabajar en equipos realizando trabajos de investigación y diseño curricular y mediación pedagógica en diversos proyectos nacionales e internacionales, en modalidades para el aprendizaje presencial y virtual. Trabajó en la Facultad de Educación de la Universidad del Valle de Guatemala como docente universitaria y en la coordinación de los programas de Licenciaturas en educación de diversas especialidades. En el año 2023 laboró en la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa -Digeeduca- en el Ministerio de Educación en Guatemala. Actualmente se desarrolla como consultora independiente en proyectos nacionales e internacionales relacionados con Educación y Ciencias Sociales en general y como docente universitaria en cursos de investigación cualitativa, currículo y demás áreas relacionadas con innovación educativa.



---

# PENSAMIENTO COMPUTACIONAL, EDUCACIÓN STEM Y LA EDUCACIÓN INFORMÁTICA: CUESTIONES PENDIENTES<sup>4</sup>

## COMPUTATIONAL THINKING, STEM EDUCATION AND INFORMATICS EDUCATION: PENDING ISSUES

Manuela Cabezas | Universidad de la empresa, Facultad de Ciencias de la Educación, Uruguay | mcabezas@ude.edu.uy

### RESUMEN

El artículo examina el auge de la expresión Pensamiento Computacional (PC) en el campo educativo, desde la perspectiva de las transformaciones producidas por la computación en los últimos 20 años y su impacto en la educación. Prestando particular atención a dicho contexto, se cuestionan las iniciativas educativas para el PC como solución al problema educativo para la educación de hoy y se establecen lineamientos para el abordaje didáctico del PC desde los aportes de la didáctica de la programación. El objetivo es problematizar el enfoque didáctico del PC desde la perspectiva de la Educación Informática como base para el modelo didáctico de las ciencias computacionales.

**Palabras clave:** Educación informática; Pensamiento computacional; STEM; Didáctica.

### ABSTRACT

This paper examines the rise of the phrase Computational Thinking (CT) in the field of education, from the perspective of the computational revolutions of the last 20 years and their impact on education. Paying special attention to said context, the paper challenges educational initiatives for basic CT as the solution for the educational problems of today and sets guidelines for the didactic approach for CT grounded on the theoretical foundations of the didactics of programming. The purpose of the paper is to contribute to the development of a didactic model for computational science from the discipline of Informatics Education.

**Keywords:** Informatics education, Computational thinking, STEM, Didactics.

---

<sup>4</sup> Artículo publicado en Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad, 9(1), 45-59. <https://doi.org/10.48163/rseus.2021.9145-59>, URUGUAY.



---

## INTRODUCCIÓN

Es un hecho ampliamente reconocido que en los últimos 30 años la computación ha transformado la ciencia, el conocimiento y la sociedad en general de manera fundamental (Castells, 2000; Denning y Tedre, 2019). Desde fines de la década de los 90 la educación se encuentra en el foco de la atención política que busca transformar la educación en respuesta a las necesidades en la sociedad del conocimiento y las industrias emergentes y nuevos mercados laborales (Atkin y Black, 2005).

La educación y su relación con los cambios tecnológicos ha sido objeto de crítica desde hace muchas décadas. En particular se critican actitudes conservadoras que caracterizan a las instituciones, prácticas y actores de la educación con relación al cambio y la innovación en general (Nicholls, 1983), y a las tecnologías digitales en particular (Henderson y Romeo, 2015; Serdyukov, 2017).

Sin embargo, en los últimos años el área de la tecnología educativa, o edTech, atrae un fuerte interés de múltiples actores, industrias y sectores que están presentes en la educación con una plétora de soluciones digitales (apps, media, redes, juegos, etc.) (Komljenovic, 2021). El área nace en la década de los 80 con gran entusiasmo en torno al potencial de la tecnología como solución a varios problemas complejos del campo educativo (Koschmann, 1996; Sancho-Gil, Rivera-Vargas, y Miño-Puigcercós, 2020).

Si bien muchas de las ilusiones generadas desde la academia no se materializaron, años después el sector revive con nuevas expectativas en torno al uso de ciencia de datos aplicada a la educación (modelado, analítica de aprendizaje, sistemas de aprendizaje adaptativo, etc.) y un renovado interés por parte de las corporaciones Tech (Roberts-Mahoney y Garrison, 2016; Sancho-Gil et al., 2020; Williamson, 2017). En efecto, en los últimos años, el sector se ha convertido en un dinámico espacio de inversión e innovación que experimenta un crecimiento exponencial abarcando múltiples sectores y actores públicos y privados, que al 2020 viene atrayendo inversiones que sobrepasan los 16 billones de dólares (Komljenovic, 2021). Varios autores entienden que estos cambios representan una reorganización de la educación o, en las palabras de Decuyper, Grimaldi, y Landri, (2021), una plataformización de la educación, haciendo referencia al crecimiento del sector edTech, la multiplicidad de actores involucrados (privados y cuasi públicos) y las reformas educativas a pequeña, mediana y gran escala (Cone et al., 2021; Decuyper et al., 2021; Sancho-Gil et al., 2020). A esto debemos sumarle la llegada de la pandemia del COVID-19 (SARS-CoV-2) y la respuesta política en situación de emergencia, con la cual los procesos de digitalización y datificación de la educación (Mayer-Schönberger y Cukier, 2013; Selwyn, 2013) que ya estaban presentes en la educación, se vieron fuertemente acelerados y profundizados a nivel global (Cone et al., 2021; UNESCO, 2020).

Este artículo surge en el marco del grupo de trabajo interdisciplinario de las Facultades de Ingeniería y Ciencias de la Educación de la Universidad de la Empresa (UDE), que explora el rol de la informática en varias áreas y espacios de educación e innovación. Una de las áreas de investigación son las didácticas STEM(p) que examina el papel de la Educación Informática (EI) para la educación del futuro. En particular, se consideran las dificultades que enfrenta la EI como disciplina, con relación a otros proyectos educativos como lo son la educación STEM y el Pensamiento Computacional (PC). El objetivo del artículo es, por un lado, brindar argumentos que permitan esclarecer la situación de la EI en el contexto educativo actual y, por otro lado, presentar aportes para un modelo didáctico para las ciencias computacionales desde la didáctica de la



programación, al que denominamos modelo STEM(p). En el artículo se utiliza EI para la educación en ciencias de la computación, y CS para la ciencia de la computación, por su sigla en inglés.

### La Educación Informática y STEM

Si consideramos el estado de la educación de la disciplina CS, podemos hablar de una educación informática a partir de los últimos 20 años, ya que anteriormente y hasta fines de la década del 90 las contribuciones académicas al área se limitaban en gran parte al desarrollo de herramientas, propuestas conductistas (aprendizaje asistido por computadora, CAI) por un lado, y descripciones de cursos, intercambio de experiencias y otras investigaciones no empíricas, por el otro (Koschmann, 1996; Tedre, 2020). Entendemos que el campo como tal se desarrolla y profesionaliza principalmente después del año 2000 (Tedre, 2020), en gran parte desde los debates e investigaciones de la educación universitaria, particularmente en los cursos de grado (ver Nwana, 1997). Durante gran parte de la primera década del 2000 los esfuerzos del área estuvieron centrados en combatir la confusión existente sobre cuáles son, o no, los dominios y límites de la disciplina con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje (Berry et al., 2013; Doweck, 2005; Holmboe, McIver, y Carlisle, 2001; Nwana, 1997). Fue necesario, por ejemplo, distinguir la EI del uso de la tecnología como herramienta de apoyo para el trabajo pedagógico para el aprendizaje de otras disciplinas e introducir el problema didáctico desde la investigación en la educación de CS (Doweck, 2005; Holmboe et al., 2001). Durante estos años varias investigaciones empíricas sobre el aprendizaje de la programación aportan al esfuerzo por desarrollar los fundamentos teóricos desde planteamientos pedagógicos para la didáctica de la disciplina (da Rosa, 2004; Gomes, 2007; Götschi y Galpin, 2003; Hubwieser, P., Armoni, M., Giannakos, M. y Mittermeir, R., 2014; Lister, 2011; Mannila y Salakoski, 2007; Saeli, Perrenet, Jochems, y Zwaneveld, 2011; Schwill, 1997). Sin embargo, la confusión sobre el lugar que ocupa la disciplina como ciencia, no ayudó a la hora de integrar adecuadamente la computación al sistema educativo preuniversitario; no como herramienta o tecnología, sino como disciplina científica (Doweck, 2005; Holmboe et al., 2001). La confusión existente en torno a la disciplina está indudablemente ligada también a los extensos debates internos sobre la naturaleza de la disciplina y sus fundamentos. Si bien la computación es una ciencia sumamente exitosa, también es una disciplina que ha sufrido varias crisis de identidad (Nwana, 1997). Una disciplina que no se deja encapsular fácilmente implica mayores dificultades a la hora de consolidar un currículo y lineamientos para su educación. Especialmente a nivel preuniversitario, los sistemas y modelos educativos representan una verdadera dificultad que ha marcado la educación de la CS desde sus comienzos y, hasta el día de hoy, todavía estamos lejos de hablar de una educación de la computación en primaria o secundaria a la par de otras ciencias (CECE, 2017).

Por otro lado, es notorio que es durante este mismo período que surge la reforma de la educación bajo el acrónimo STEM, principalmente en Estados Unidos, Reino Unido y Europa (denominado así por la National Science Foundation en los años 90). Aquí hay un punto importante a resaltar desde el punto de vista de la evolución de la EI y la educación STEM. A diferencia de la EI, que surge del propio proceso para establecer una disciplina académica, la educación STEM es producto directo de una agenda política que busca responder a los cambios en el mercado laboral y las tendencias negativas detectadas en los indicadores económicos durante la década de los 90 (Sanders, 2009; Williams, 2011). Países como Estados Unidos declaran a fines de la década de los 90 la crisis del conocimiento como la mayor amenaza al dominio económico y político global de occidente, con lo cual se desata una era de reformas educativas con énfasis en formar especialistas para las nuevas industrias tecnológicas (Blackley y Howell, 2015; Williams, 2011).

Al igual que la campaña por la educación informática, los primeros años de las reformas para la educación STEM fueron poco fructíferos en ese sentido, ya que las necesidades de fomentar y aumentar el número de especialistas en los campos de la ingeniería y las áreas tecnológicas difícilmente podían ser atendidos por



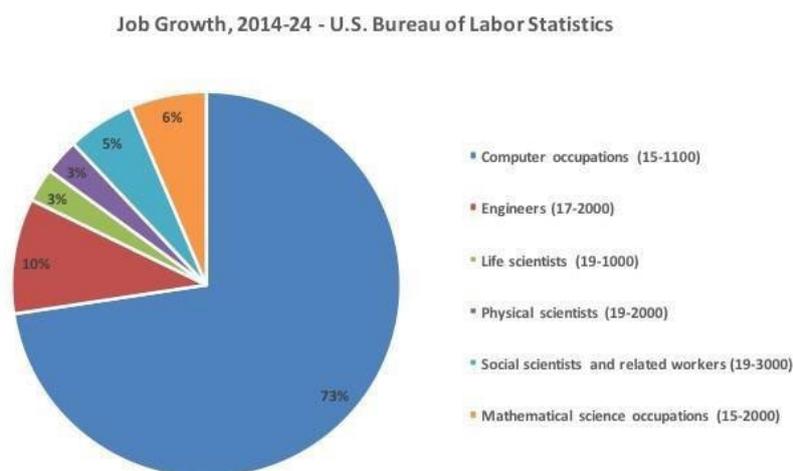
sistemas educativos en los que dos de las cuatro letras del STEM (T y E) no tenían un currículo ni marco definido para su abordaje (Blackley y Howell, 2015). Esto llevó a que el campo de la educación STEM se desarrollara primordialmente dentro de las áreas que ya existían en el currículo y en la formación docente: la S de las ciencias (física, biología, química) y M de la matemática (Blackley y Howell, 2015).

Pasada una década de reformas STEM, vemos la publicación en 2010 del informe "Running on Empty" (Wilson, Sudol, Stephenson, y Stehlik, 2010), en el cual la Association for Computing Machinery (ACM) junto con la Asociación de Docentes en CS (CSTA) explica las dificultades que enfrenta la disciplina informática en el sistema educativo, la profunda confusión que existe a nivel de terminología, la exclusión de la disciplina en muchos de los sistemas formales de certificación (sus créditos se cuentan como créditos en matemática u otra disciplina), la poca acreditación desde los conocimientos del área, y la falta de estándares en el currículo y apoyo a la formación docente. Es interesante ver cómo el reporte que se autodefine como parte de la "era de la educación STEM" deja en evidencia las barreras institucionales que afectan la educación informática, llegando a preguntar en la página 30: "¿Dónde está la Educación Informática en STEM?" y sobre la exclusión de la computación en STEM, señala: **Generalmente, [la computación] no es ni explícita ni sutilmente parte de los cursos STEM. Y la evidencia de este problema es clara. [...] Muchos observadores creen que computación es la T en STEM, pero en gran medida, este no es el caso**" (Wilson et al., 2010, p. 30).

Vale destacar que apenas unos años después de la publicación del reporte de la CSTA, la agencia de estadística laboral de Estados Unidos (BLS) publicara la proyección para los trabajos en las áreas STEM para los próximos 10 años (2014-2024), que se muestra en la figura 1, donde se ve claramente que el mercado laboral STEM es informático (73% de los trabajos en las áreas STEM son del área de la computación).

Figura 1

Proyección para los trabajos en las áreas STEM para 2014-2024



Fuente: Tomado de Agencia de estadística laboral de Estados Unidos. <http://www.bls.gov/emp/ind-occ-matrix/occupation.xlsx>

Apenas unos años después, ACM Europe e Informatics Europe publicaron el informe "Informatics for all" donde piden el reconocimiento de la disciplina como ciencia básica para la educación del siglo 21 (Informatics for All,



2018). El informe, publicado en 2018, en pre- pandemia, plantea que el dominio de los sistemas digitales “opera bajo leyes científicas, al igual que lo hacen los de las máquinas físicas y los cuales conforman la ciencia denominada “informática”. Agregan que, si hoy el mundo es digital, es lamentable que la ciencia que sostiene ese mundo, y que es una disciplina científica definida por sus propios conceptos, métodos y cuerpo de conocimiento, aun no es reconocida como ciencia en los sistemas educativos, ni es priorizada en la educación. (Informatics for All, 2018). El informe hace referencia a los informes que vienen evaluando la situación de la disciplina en sistemas educativos formales (CECE, 2017; Wilson et al., 2010).

### **El paradigma de las ciencias computacionales y del pensamiento computacional**

En los últimos 10 años, mientras la EI continúa su campaña para posicionarse ante las políticas de la educación para el “mundo digital”, emerge en el campo educativo la expresión Pensamiento Computacional (PC). La expresión se populariza como propuesta educativa que genera un gran impacto entre académicos, docentes, maestros, escuelas, gestores y directores de institutos (Denning y Tedre, 2016).

¿Cómo se explica la explosión global del PC en un sistema educativo en el que la incorporación de la informática ha resultado tan difícil, ya sea en los sistemas educativos o en los modelos STEM?

Justamente, entendemos que el éxito del PC representa una respuesta política a la necesidad de integrar la revolución computacional en la educación de forma desconectada de la disciplina CS y su educación, la cual continúa en vías de desarrollo (ver Kong y Abelson, 2019). Sin embargo, existe un cuestionamiento sobre las políticas educativas que implican un importante gasto público y prometen una educación para “la sociedad del conocimiento y la información”, en gran parte sin evidencias empíricas ni fundamentos teóricos sólidos (Selwyn 2015, Denning 2017), y muchas veces sin atender las necesidades de la comunidad educativa (Decuyper et al., 2021; Sancho-Gil et al., 2020). Partiendo de esta crítica, si bien no negamos la necesidad de poner al alcance de nuestros estudiantes las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos de la era digital, entendemos que los esfuerzos por innovar en la educación sin el reconocimiento y consolidación de la EI no resolverá los desafíos que nos presenta el mundo digital. Para explicar este argumento vamos a definir más detalladamente a qué nos referimos con “la sociedad del conocimiento y la información” y por qué entendemos que el abordaje del PC debe partir de la EI.

En su revisión del impacto de la computación en las ciencias, Peter Denning y Matti Tedre (2015) describen cómo la computación ha producido dos revoluciones. La primera, un cambio radical en las prácticas científicas, es el producto de la informática como herramienta aplicada a las ciencias, debido al insuperable potencial y versatilidad de la computación y la simulación.

La segunda revolución, consiste en considerar el computar como una forma completamente nueva de ver los fenómenos naturales y artificiales, cambiando fundamentalmente la forma en que otros campos se ven a sí mismos y hacen su trabajo. Lo que hoy se llama ciencia computacional implica una nueva era de la ciencia (Denning y Tedre, 2015; 2021). Las transformaciones que surgieron al poner las herramientas de la ciencia de la computación al servicio de otras ciencias fueron abriendo nuevos problemas, preguntas y campos de investigación, porque, como explican Denning y Tedre, “Cuando la ciencia se vuelve más computacional, los límites de la computación trazan nuevos límites para el conocimiento” (Denning y Tedre, 2021, p. 21). De hecho, las ciencias del siglo 21 aportan rigor y orden a sus conceptos y teorías desde prácticas computacionales de modelado y simulación (Denning, 2017). Las ciencias computacionales integran la computación no solo para dar apoyo a teorías y experimentos tradicionales, sino también para ofrecer formas revolucionarias de interpretar procesos naturales y conducir investigaciones científicas (Denning, 2017; Markowitz, 2017). En las



palabras de Markowitz (2017), "Hoy en día toda biología es biología computacional". Este contexto fue denominado como el "paradigma computacional de la ciencia" por Matti Tedre en la decimoprimer cumbre de ECSS (ECSS 2015, 11th Summit of Informatics Europe).

La velocidad de los cambios es notoria también en los departamentos e institutos de computación que, en los últimos años, se ven inundados de estudiantes de otras disciplinas que buscan desarrollar sus competencias computacionales para tener buen desempeño en sus carreras (Camp et al., 2017).

Si bien la computación como disciplina nace desde la interdisciplinariedad, el paradigma computacional de la ciencia (PCC) se caracteriza por la multi y transdisciplinariedad que se ve reflejada tanto en las publicaciones científicas e industrias tecnológicas emergentes, como en las especializaciones que las producen: ciencia de datos, bioinformática, biología de sistemas, química computacional, etc. (Bibri, 2021; Hazra, Singh, Goyal, Adhi-kari, y Mukherjee, 2019).

El esfuerzo por reformular las ciencias como ciencias computacionales se viene realizando desde las comunidades académicas en las propias carreras e institutos, que están buscando desarrollar estrategias para acercar el PC a sus estudiantes de grado, en cursos que integran conceptos y métodos computacionales, desde la programación, modelado y simulación y las aplicaciones de analítica de datos (Aikat et al., 2017; Clauss y Nelsen, 2019; Mittal, Durak y Ören, 2017; Pollock, Mouza, Guidry, y K., 2019; Sharma, 2017; Sharma y Asirwatham, 2019).

Para la educación básica el desafío también se hizo presente, y es en este contexto que vemos el auge del pensamiento computacional de los últimos años (Barr y Stephenson, 2011; Weintrop et al., 2015). Podemos entender la respuesta a la idea del pensamiento computacional como la solución al problema de trasladar la transformación de las ciencias en ciencias computacionales, a la educación básica (Lodi y Martini, 2021). En otras palabras, cuando una idea resuena de forma desproporcionada en un contexto dado, muchas veces la explicación está en el contexto, y no en la originalidad o genialidad de la idea misma. En efecto, el fenómeno del PC fue recibido con tal entusiasmo en la educación que la comunidad de CS respondió con sorpresa y preocupación (Paulson, 2017).

Para entender mejor el fenómeno del PC en la educación, es interesante mirar con mayor atención cuál fue la idea que tanto se popularizó. La explosión de la expresión ocurre particularmente después de la publicación del artículo de Janette Wing en 2006, en el que define el PC como actitudes y habilidades de aplicación universal, y utilizando la abstracción y descomposición para enfrentar problemas complejos con la mentalidad de un científico de la computación (Wing, 2006). La aceptación de sus ideas fue prácticamente inmediata, generando un debate en los años siguientes, al cual la autora aportó definiciones complementando su idea inicial (Wing, 2008, 2010). Si bien la definición de Wing parte de la fundamentación de Papert sobre la transferibilidad de las destrezas de un científico en computación a la resolución de problemas en otros dominios (Papert, 1980), la definición inicial de Wing introduce un concepto fundamental: la idea de que el PC puede ser desarrollado desde el dominio de competencias generales y sin el uso del computador (Lodi y Martini, 2021).

Por supuesto que desde la publicación del artículo de Wing, las definiciones de PC varían ampliamente (incluyendo la de la propia Wing), lo cual dificulta la operacionalización del PC en la práctica (Cansu y Cansu, 2019). Sin embargo, podemos ver que las propuestas que presentan el PC como una forma de pensar y resolver problemas, independiente de los conceptos fundamentales de la computación, y como competencia



fácilmente trasladable de un dominio a otro, resonaron profundamente en muchos educadores que vieron la posibilidad de introducir rápidamente el PC en sus aulas (Lodi y Martini, 2021).

Este enfoque del PC básico presenta requisitos de ingreso bajo, lo cual permite que maestros, docentes, y estudiantes tengan sus primeros acercamientos al PC, sin necesidad de manejar demasiados conceptos de computación y sin exigencias de conocimientos previos en programación (Denning y Tedre, 2021).

Desde la comunidad académica se ha expresado desde hace años la preocupación por la forma en que esta visión limitada reduce el PC a algunos componentes básicos que, además de ser comunes a todas las ciencias, ofuscan la relación algoritmo-máquina que es la base de la computación como disciplina (da Rosa, 2018; Denning y Tedre, 2015). Más específicamente, según Denning y Tedre (2021), la idea de definir la noción de algoritmo como una serie de pasos posiblemente ambiguos que se resuelven por humanos que computan (PC básico), es una conceptualización errónea de la computación, que omite la formación de varios conceptos claves de la computación que queremos introducir en la formación de los estudiantes. En las palabras de Pears (apud Pears, Tedre, Valtonen, y Vartiainen, 2021a): "el aprendizaje del PC tal como se define actualmente no permite que los niños comprendan cómo opera el mundo virtual." El PC básico trabaja conceptos que no aportan a la conceptualización del funcionamiento de sistemas complejos, el manejo de la informática y el reconocimiento de fenómenos emergentes, todos componentes que necesitamos para entender el mundo en el PCC (Pears et al., 2021a). Muchos de los elementos claves que constituyen las competencias que buscamos desarrollar se diluyen al punto de perder sentido, y el desarrollo del PC como competencia compleja queda relegado al eventual momento en que los estudiantes encaran estudios universitarios (Denning y Tedre, 2015; Lodi y Martini, 2021; Pears et al., 2021a).

#### **STEM(p): didáctica para las ciencias computacionales**

¿Cómo podemos desarrollar el PC desde los conceptos, métodos y cuerpo de conocimiento de la computación? Quizás sea momento de aclarar que al igual que Papert y Wing, partimos del potencial inherente en la transferibilidad del PC a otros dominios. La diferencia está en que el destino ya no son otras ciencias y dominios no computacionales, porque hoy la computación es la forma en que construimos conocimiento y entendemos el mundo, independientemente de qué ciencia estemos hablando. Lo que sí tenemos que definir es cuál es la tarea de la Educación informática como disciplina y cuál es el camino de la enseñanza y aprendizaje de las competencias de la computación.

En este sentido, en el campo de la educación se reconoce desde hace ya varias décadas, la necesidad de que la experiencia de aprendizaje sea auténtica, introduciendo problemas/contextos reales y procesos que reflejan los procedimientos aplicados en las distintas disciplinas (Palm, 2008; Roach y Mitchell, 2018; Roth, Van Eijck, Reis, y Hsu, 2019). Es así que resulta natural mirar hacia las competencias y destrezas de los científicos y profesionales de hoy para definir la relevancia de lo que enseñamos y lo que queremos introducir a los estudiantes. Sin embargo, es importante distinguir lo que son las diversas áreas en las que se desempeñan los profesionales y los procesos y prácticas que les permitió desempeñarse en ellas.

Entonces, para empezar, es necesario aclarar el papel de la programación en la EI ya que el tema continúa pendiente. Aquí compartimos la opinión de varios autores que señalan que CS no es sólo programación (Armoni, 2016; Denning et al., 1989).

Sin embargo, en publicaciones recientes vemos que la programación continúa produciendo cierta confusión sobre el por qué y cómo enseñarla. Por ejemplo, en (Pears, Tedre, Valtonen, y Vartiainen, 2021b) los autores



plantean que la dominancia del paradigma imperativo ha sido más un problema que una solución y critican la manera en que se ha introducido la enseñanza de programación en la educación. Señalan que estamos enseñando CS del pasado y no del futuro y que *"We are currently at a point where it is legitimate to ask whether any knowledge about how to implement data structures and the algorithms to control them is any longer a central skill for most computing professions"* (Pears et al., 2021b).

Sin embargo, entendemos que la confusión surge del intento de transferir las destrezas y competencias provenientes de la vida profesional en áreas STEM, y no necesariamente del problema didáctico que aborda y permite el desarrollo del PC. En efecto, el cuestionamiento que plantean los autores en cuanto a la relevancia de los conocimientos vinculados al paradigma imperativo se refiere a la relevancia de dicha destreza para la vida profesional, donde los procesos de desarrollo de software se centran en seleccionar, convertir, recodificar y visualizar los datos para soluciones de *"machine learning"* que se ejecutan en *"cloud services"* donde los programas se encuentran encapsulados en herramientas cada vez más sofisticadas y de más alto nivel de abstracción (Pears et al., 2021b).

En cuanto a la enseñanza de programación, a pesar de que los autores recalcan su crítica al uso del paradigma imperativo, reconocen que

*"It is not our intention to say that programming (or programming education) is becoming obsolete. Programming is a crucial skill for a range of jobs, and it will be a great asset in many fields. It will provide a good basic vocabulary for technology education"* (Pears et al., 2021b).

Los autores pasan así de considerar lo que los estudiantes deberían aprender en sus primeros contactos con la ciencia de la computación, a considerar las destrezas que necesita un profesional, reconociendo que hay una brecha entre ambas cosas, pero sin explicitar cómo superarla, que es, en nuestra opinión, la principal tarea de la EI del momento.

Por el contrario, lo que plantemos aquí desde las contribuciones a la didáctica de la programación de (da Rosa, Viera, y García-Garland, 2020), se enfoca en la base didáctica de lo que significa programar y su relación con el desarrollo del PC.

Entendemos que programar no es hacer que un programa funcione por medio de modificar el código hasta lograr el resultado deseado, sin analizar las razones que producen los errores, desgraciadamente una práctica bastante extendida, que llevó también a los autores en (Armoni, 2016; Pears et al., 2021b) a enfatizar que programar no es codificar.

Programar significa formular el problema como un problema algorítmico, esto es, determinar el conjunto de datos que conforman la entrada, especificar el resultado que se quiere obtener a partir de los mismos y diseñar una solución, es decir un algoritmo que transforme los primeros en lo segundo. La implementación del algoritmo en un programa, por otra parte, permite experimentar el significado de la abstracción en todo su potencial, al pasar de una solución de una instancia concreta de un problema a un programa que soluciona el problema general que puede ser ejecutado para (casi) cualquier número de casos.

¿Cómo se traslada esto al aprendizaje de los conceptos, métodos y competencias de la computación o, en otras palabras, qué significa realmente aprender a programar, en lugar de codificar?



Varios autores del área de la didáctica de la programación ilustran un proceso por el cual el estudiante reflexiona sobre las razones por las cuales un programa funciona (o no) y busca soluciones alternativas más eficientes. De esta forma el estudiante completa un proceso por el cual construye conocimiento desde lo instrumental hasta lo conceptual y formal sobre las estructuras de datos, las nociones de algoritmo y programa, así como de autómatas ejecutores (Salanci, 2015; da Rosa et al., 2020).

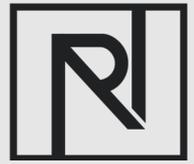
Es notorio ver la manera en que los autores al describir esta estrategia con ejemplos usando un lenguaje de programación funcional, no hacen otra cosa más que introducir el pensamiento computacional (donde el estudiante enseña al computador a resolver un problema general, es decir programa) desde el pensamiento algorítmico (donde el estudiante resuelve un caso concreto del problema general y diseña una solución algorítmica) (ver da Rosa et al., 2020).

En otras palabras, la didáctica de la programación es la base del modelo didáctico del PC y las ciencias computacionales. En este modelo, al que llamamos modelo STEM(p), la EI cumple un rol preponderante ya que, por un lado, propone utilizar la programación como espacio de reflexión y consolidación de las bases del pensamiento computacional y, por otro lado responde a la pregunta de cómo lograr que los estudiantes experimenten la ciencia de la computación (y la programación) para desempeñarse en las profesiones en las que deberán aplicar las herramientas computacionales en sus niveles más altos de diseño, ya sea en CS o en cualquier otra área. Ante los desafíos del PCC, el impacto de la edTech en las políticas educativas, y la introducción del PC desconectado de su disciplina, reafirmamos la necesidad de retornar al problema de fondo que continúa pendiente: la priorización y desarrollo de la didáctica de CS y su formación (en todos los niveles), y su reconocimiento como ciencia en la educación básica.

---

## REFERENCIAS

- Aikat, J., Carsey, T., Fecho, K., Jeffay, K., Krishnamurthy, A., Mucha, P., & Ahalt, S.C. (2017). Scientific training in the era of big data: A new pedagogy for graduate education. *Big Data*, 5(1), 12–18. DOI: 10.1089/big.2016.0014.
- Armoni, M. (2016). Computer science, computational thinking, programming, coding: The anomalies of transitivity in k–12 computer science education. *ACM Inroads*, 7(4), 24–27. DOI: 10.1145/3011071
- Atkin, J. M., & Black, P. (2005). *Changing the subject: innovations in science, maths and technology education*. Routledge.
- Barr, V., & Stephenson, C. (2011). Bringing computational thinking to k-12: what is involved and what is the role of the computer science education community? *ACM Inroads*, 2(1), 48–54. DOI: 10.1145/1929887.1929905
- Berry, G., Dowek, G., Abiteboul, S., Archambault, J., Balagué, C. Baron, G., & Viéille, T. (2013). L'enseignement de l'informatique en France, il est urgent de ne plus attendre. <https://www.academie-sciences.fr/fr/Rapports-ouvrages-avis-et-recommandations-de-l-Academie/l-enseignement-de-l-informatique-en-france-il-est-urgent-de-ne-plus-attendre.html>. (Rapport de l'Académie des Sciences).



- Bibri, S. (2021). The core academic and scientific disciplines underlying data-driven smart sustainable urbanism: an interdisciplinary and transdisciplinary framework. *Computational Urban Science*, 1(1), 1–32. DOI: 10.1007/s43762-021-00001-2
- Blackley, S., & Howell, J. (2015). A stem narrative: 15 years in the making. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(7), 102–112. DOI: 10.14221/ajte.2015v40n7.8
- Camp, T., W.R., A., Bizot, B., Davidson, S., Hall, M., Hambrusch, S., & Zweben, S. (2017). Generation CS: the growth of computer science. *ACM Inroads*, 8(2), 44–50. DOI: 10.1145/3084362.
- Cansu, S.K., & Cansu, F.K. (2019). An overview of computational thinking. *Journal of Computer Science Education in Schools*, 3(1), 17–30. DOI: 10.21585/ijcses.v3i1.53
- Castells, M. (2000). *The rise of the network society*. Blackwell: Oxford
- CECE. (2017). The Committee on European Computing Education (CECE) y Association for Computing Machinery (ACM) Informatics Education in Europe: Are We All En The Same Boat? New York NY United States, DOI: 10.1145/3106077.
- Clauss, A.D., & Nelsen, S.F. (2019). Integrating computational molecular modeling into the undergraduate organic chemistry curriculum. *Journal of Chemical Education*, 8(2), 44–50. DOI: 10.1021/ed086p955
- Cone, L., Brøgger, K., Berghmans, M., Decuypere, M., Förschler, A., Grimaldi, E., & Vanermen, L. (2021). Pandemic acceleration: Covid-19 and the emergency digitalization of European education. *European Educational Research Journal*. DOI: 10.1177/147490412111041793.
- da Rosa, S. (2004). Designing algorithms in high school mathematics. In *Lecture Notes in Computer Science* vol. 3294. Springer-Verlag.
- da Rosa, S. (2018). Piaget and computational thinking. CSERC'18: Proceedings of the 7th Computer Science Education Research Conference, 44–50. DOI: 10.1145/3289406.3289412.
- da Rosa, S., Viera, M., & García-Garland, J. (2020). A case of teaching practice founded on a theoretical model. *Lecture Notes in Computer Science* 12518 from proceedings of the International Conference on Informatics in School: Situation, Evaluation, Problems, 146–157. DOI: 10.1007/978-3-030-63212-0.
- Decuypere, M., Grimaldi, E., & Landri, P. (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms. *Critical Studies in Education*, 62(1), DOI: 10.1080/17508487.2020.1866050
- Denning, P. (2017). Computational thinking in science. Sigma Xi, The Scientific Research Society, American Scientist, 105. www.americanscientist.org.
- Denning, P., Comer, D., Gries, D., Mulder, M., Tucker, A., Turner, A., & Young, P. (1989). Computing as a discipline. *Communications of the ACM*, 32(1), 9–23.
- Denning, P., & Tedre, M. (2015). Shifting identities in computing: From a useful tool to a new method and theory of science. En Hannes Werthner and Frank van Harmelen, Eds. *Informatics in the Future*, Proceedings of the 11th European Computer Science Summit.



- Denning, P., & Tedre, M. (2016). The long quest for computational thinking. Proceedings of the 16th Koli Calling Conference on Computing Education Research, 120–129.
- Denning, P., & Tedre, M. (2019). Computational thinking. Cambridge, MA: The MIT Press. Denning, P., y Tedre, M. (2021). Computational thinking: A disciplinary perspective. *Informatics in Education*, 20(3), 361–390. DOI: 10.15388/infedu.2021.21
- Dowek, G. (2005). Quelle informatique enseigner au lycée? Bulletin de l'APMEP, nr.480. <https://www.apmep.fr/IMG/pdf/AAAo9o14.pdf>.
- Gomes, A. (2007). Learning to program - difficulties and solutions. Proceedings of the International Conference on Engineering Education ICEE, 283–287.
- Götschi, I.T., & Sanders Galpin, V. (2003). Mental models of recursion. Proceedings of the 34th SIGCSE technical symposium on Computer Science Education, 346–350.
- Hazra, R., Singh, M., Goyal, P., Adhikari, B., & Mukherjee, A. (2019). The rise and rise of inter- disciplinary research: Understanding the interaction dynamics of three major fields– physics, mathematics and computer science.
- Henderson, M., & Romeo, G. (2015). *Teaching and digital technologies: Big issues and critical questions*. Cambridge University Press.
- Holmboe, C., McIver, L., & Carlisle, E. (2001). Research agenda for computer science education. En G. Kadoda (Ed). Proceedings of XIII Psychology of Programming Interest Group, 207–223.
- Hubwieser, P., Armoni, M., Giannakos, M., & Mittermeir, R. (2014). Perspectives and visions of computer science education in primary and secondary (k-12) schools. ACM Transactions on Computing Education (TOCE), Special Issue on Computing Education in (K-12) Schools., 14(7).
- Informatics for all: Educating people for the digital age. (2018). <https://www.informaticsforall.org/wp-content/uploads/2020/07/Informatics-for-All-position-paper.pdf>.
- Komljenovic, J. (2021). The rise of education rentiers: digital platforms, digital data and rents. *Learning, Media and Technology* 46(3), 1–13.
- Kong, S., & Abelson, H. (2019). Computational thinking education. Springer Nature, p. 382. Koschmann, T. (1996). *Cscl: Theory and practice of an emerging paradigm*. Lawrence Erlbaum.
- Lister, R. (2011). Concrete and other neo-piagetian forms of reasoning in the novice programmer. Proceedings of ACE 2011: The 13th Australasian Computing Education Conference., 114, 9–18.
- Lodi, M., & Martini, S. (2021). Computational thinking, between Papert and Wing. *Science & Education volume*, 30, 883–908. DOI: 10.1007/s11191-021-00202-5.
- Mannila, M., Peltomäki, L., & Salakoski, T. (2007). What about a simple language? analyzing the difficulties in learning to program. Proceedings of the International Conference on Engineering Education ICEE, 211–227.
- Markowitz, F. (2017). All biology is computational biology. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.2002050>.
- Mayer-Schönberger, V., & Cukier, K. (2013). *Big data: A revolution that will transform how we live, work, and think*. Houghton Mifflin Harcour.



- Mittal, S., Durak, U., & Ören, T. (2017). Guide to simulation-based disciplines: Advancing our computational future.
- Nicholls, A. (1983). Managing educational innovations. DOI: 10.4324/9781351040860.
- Nwana, H. (1997). The computer science education crisis: fact or illusion? *Interacting with Computers*, 9(1), 27–45. DOI: 10.1016/S0953-5438(97)00005-2.
- Palm, T. (2008). Impact of authenticity on sense making in word problem solving. (Vol.67). DOI: 10.1007/s10649-007-9083-3.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.
- Pasterk, S., & Bollin, A. (2017). Digital literacy or computer science: ¿Where do information technology related primary education models focus on? DOI: 10.1109/ICETA.2017.8102517.
- Paulson, L. (2017). Computational thinking is not necessarily computational. *Communications of the ACM*, 60.
- Pears, A., Tedre, M., Valtonen, T., & Vartiainen, H. (2021a). What makes computational thinking so troublesome? <https://www.researchgate.net/publication/353953443> What Makes Computational Thinking so Troublesome. License CC BY 4.0. DOI: 10.13140/RG.2.2.20480.35842
- Pears, A., Tedre, M., Valtonen, T., & Vartiainen, H. (2021b). What makes computational thinking so troublesome? DOI: 10.13140/RG.2.2.20480.35842
- Pollock, L., Mouza, C., Guidry, K. R., & Pusecker, K. (2019). Infusing computational thinking across disciplines: Reflections and lessons learned. En *Proceedings of the 50th ACM Technical Symposium on Computer Science Education (SIGCSE'19)*, Association for Computing Machinery, CB-252, 435–441. DOI: 10.1145/3287324.3287469
- Roach, E., Tilley, K., & Mitchell, J. (2018). How authentic does authentic learning have to be? *Higher Education Pedagogies*, 3(1), 495–509. DOI: 10.1080/23752696.2018.1462099
- Roberts-Mahoney, A., Means, H., & Garrison, M. (2016). Netflxing human capital development: Personalized learning technology and the corporatization of k-12 education. *Journal of Education Policy* 31(4), 405–420.
- Roth, W.M., Van Eijck, M., Reis, G., & Hsu, P.L. (2019). *Authentic science revisited: En praise of diversity, heterogeneity, hybridity*. Brill, Leiden.
- Saeli, M., Perrenet, J., Jochems, W., & Zwaneveld, B. (2011). Teaching programming in secondary school: A pedagogical content knowledge perspective. *Informatics in Education*, 10(1), 73–88.
- Salanci, L. (2015). Didactics of Programming. *ICTE Journal*, 4(3), 32-39.
- Sancho-Gil, J., Rivera-Vargas, P., & Miño-Puigcercós, R. (2020). Moving beyond the predictable failure of ed-tech initiatives. *Learning, Media and Technology* 45(1), 61–75.
- Sanders, M. (2009). Stem, stem education, stemmania. <https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/51616/STEMmania.pdf>.



- Schwill, A. (1997). Computer science education based on fundamental ideas. Proceedings of the IFIP TC3 WG3.1/3.5 joint working conference on Information technology: supporting change through teacher education, 285–291.
- Selwyn, N. (2013). Distrusting educational technology: Critical questions for changing times. DOI: 10.4324/9781315886350.
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, ¿and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching and Learning* 10(1), 4–33.
- Sharma, A. (2017). A model scientific computing course for freshman students at liberal arts colleges. *Journal of Computational Science Education*, 2–9.
- Sharma, A., & Asirwatham, L. (2019). Learning by computing: A first year honors chemistry curriculum.
- Tedre, M. (2020). From a black art to a school subject: Computing education's search for status. ITICSE '20: Proceedings of the 2020 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education, 3–4.
- UNESCO, (2020). Education: From disruption to recovery. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Weintrop, D., Beheshti, E., Horn, M., Orton, K., Jona, K., Trouille, L., & Wilensky, U. (2015). Defining computational thinking for mathematics and science classrooms. *Journal of Science Education and Technology*, 127–147.
- Williams, P. (2011). Stem education: Proceed with caution. *Design And Technology Education: An International Journal*, 16(1), 61–75. <https://ojs.lboro.ac.uk/DATE/article/view/1590>.
- Williamson, B. (2017). Learning in the 'platform society': Disassembling an educational data assemblage. *Research in Education* 98(1), 59–82.
- Wilson, C., Sudol, L., Stephenson, C., & Stehlik, M. (2010). Running on empty: The failure to teach k12 computer science in the digital age. Association for Computing Machinery, ISBN 9781450388672.
- Wing, J. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3).
- Wing, J. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical transitions of the Royal Society*, 366, 3717–3725.
- Wing, J. (2010). Computational thinking—what and why? The Link. <https://www.cs.cmu.edu/link/research-notebook-computational-thinking-what-and-why>

## DATOS AUTORA

**Manuela Cabezas:** Máster de la Universidad de Gotemburgo, Suecia y PhD en Educación de Kings College London, Reino Unido. Docente y coordinadora de posgrado y responsable del Centro de Desarrollo de Didácticas Específicas de la Facultad de Ciencias de la Educación (UDE). Área de investigación: La integración de la computación como ciencia básica en la educación desde su introducción y sus aportes al quehacer científico y las ciencias naturales. La didáctica de las ciencias computacionales como área de conocimiento e investigación (diseño y evaluación empírica de secuencias, contribución teórica y orientación de práctica). Específicamente, el modelado didáctico para la integración de los aspectos críticos de la computación en la didáctica de las ciencias y



la práctica profesional en educación media. Miembro del equipo directivo de proyectos de investigación vigentes del Instituto de Computación de la Facultad de Ingeniería (Udelar), para aulas de Informática (año 7-9), Matemática (año 7-12) y Ciencias Físicas (10-12). Nuestras investigaciones en didácticas específicas buscan aportar a la generación de estudios empíricos y a la construcción de bases teóricas sólidas para el desarrollo de la didáctica de las ciencias computacionales. Desde los estudios de las bases epistemológicas del conocimiento disciplinar y su vínculo con el análisis y modelado didáctico, los objetivos específicos son: Fortalecer el vínculo entre las investigaciones didácticas, el desarrollo del conocimiento disciplinar y la práctica profesional en educación media. Desarrollar estudios de didácticas específicas desde el modelado didáctico y su conexión con el modelo epistemológico y Promover la didáctica de las ciencias computacionales desde el enfoque interdisciplinario de la computación.



# Q+: BARRERAS ACTITUDINALES EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR FRENTE A LA DIVERSIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO<sup>5</sup>

## Q+: ATTITUDINAL BARRIERS IN SCHOOL COEXISTENCE REGARDING SEXUAL AND GENDER DIVERSITY

Diana Marcela Amaya Ramírez | Facultad Educación, Universidad el bosque, Colombia | [damayaam@unbosque.edu.co](mailto:damayaam@unbosque.edu.co)

David Fernando Arias | Facultad Educación, Universidad el bosque, Colombia | [dvarias@unbosque.edu.co](mailto:dvarias@unbosque.edu.co)

Diana Paola Calvo Caro | Facultad Educación, Universidad el bosque, Colombia | [dicalvo@unbosque.edu.co](mailto:dicalvo@unbosque.edu.co)

Daniel Montilla Trejos | Facultad Educación, Universidad el bosque, Colombia | [damontilla@unbosque.edu.co](mailto:damontilla@unbosque.edu.co)

María Alejandra Pulido Bernal | Facultad Educación, Universidad el bosque, Colombia | [mpulidob@unbosque.edu.co](mailto:mpulidob@unbosque.edu.co)

### RESUMEN

Las barreras actitudinales constituyen formas sistemáticas de exclusión del estudiantado con orientaciones sexuales e identidades de género diversas (OSIGD). Estas manifestaciones dan origen a comportamientos y acciones que afectan la participación, permanencia y promoción de los y las estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, intersexuales y trans por considerar que estos individuos sobrepasan la norma social de la heteronormatividad como constructo. Para esta investigación fue significativo el hallazgo de diferentes concepciones que podrían ser transformadas en aras de contribuir a la inclusión de la población diversa sexualmente. De igual manera, el análisis de resultados reveló que no solo existen barreras, sino que existen agentes, discursos y prácticas que funcionan como facilitadores. De este análisis emergieron algunas recomendaciones para el contexto de la I.E.D Manuel Cepeda Vargas que pretenden ser un apoyo para alcanzar la inclusión de la población con OSIGD y contribuir a las transformaciones sociales necesarias para garantizar la educación de todas las personas.

**Palabras clave:** Convivencia; Orientaciones Sexuales e Identidades de Género Diversas (OSIGD); Barreras actitudinales; Facilitadores; Inclusión.

### ABSTRACT

Attitudinal barriers are systematic forms of exclusion of students with diverse sexual orientations and gender identities. These manifestations give rise to behaviors and actions that affect the participation, permanence, and promotion of lesbian, gay, bisexual, intersex, and trans students, considering that these individuals exceed the social norm of heteronormativity as a construct. For this research, the finding of different conceptions that could be transformed to contribute to the inclusion of the sexually diverse population was significant. In the same way, the analysis of results revealed that there are not only barriers but also that there are agents, discourses, and practices that function as facilitators. From this analysis, some recommendations emerged for the context of the I.E.D Manuel Cepeda Vargas that aim to support the achieving of the inclusion of the population with SOGID and contribute to the social transformations necessary to guarantee the education of all people

**Keywords:** School coexistence; Sexual orientations and gender identities (SOGID), Attitudinal barriers, Facilitators, Inclusion.

<sup>5</sup> Artículo publicado en revista Inclusión y Desarrollo, 10(2), 65-80. <https://orcid.org/0009-0005-4098-4045>, COLOMBIA.



---

## INTRODUCCIÓN

### La escuela como espacio de violencia

La violencia como estructura impera en la escuela y las dinámicas de estas violencias se abordan desde múltiples categorías que pueden relacionarse con prácticas de los docentes, acciones como golpes o insultos por parte del estudiantado o vulneraciones hacia el desarrollo de los derechos humanos sexuales y reproductivos en la escuela por parte de directivos docentes, entre otros. Un estudio realizado por Fundación Colombia Diversa (2016) señaló que el 67% de los participantes de la investigación mencionaba haber sufrido violencias específicas y acoso escolar durante el tiempo en que se encontró en el sistema de la educación formal colombiana, así como un 54% manifestó no sentirse seguro dentro de los espacios escolares para expresar su género. En este sentido, los estudiantes colombianos que participaron del estudio de Fundación Colombia Diversa en el año 2016 comprendieron que los entornos escolares son espacios no seguros y, que, en ellos se desarrollan altos índices de violencia contra la población con OSIGD.

De igual manera, Hoyos-Botero (2017) comprendió en su estudio sobre el bullying homofóbico que los espacios escolares son lugares en los que a menudo la violencia persiste. A propósito de ello, la autora señala:

La violencia social, política y escolar persiste, a pesar de los instrumentos internacionales y nacionales que prohíben la discriminación contra personas LGTBI—lesbianas, gais, bisexuales, transgéneros e intersexuales— a quienes se le vulneran permanentemente sus derechos a la vida, a la integridad física, psicológica y a la libertad. (Hoyos-Botero, 2017, p.4)

El estudio de Hoyos-Botero (2017) es fundamental debido a que señala que la sistematicidad de las violencias en la escuela pone en riesgo a este grupo poblacional. Además, niega las garantías de derechos, generando dinámicas de exclusión al interior del sistema de la educación, y a su vez, desproveyendo a la población de un derecho vinculante que agudiza la crisis en torno a la salud mental, retraimiento, ideación suicida, entre otros (Vásquez-Ramírez, 2020). De igual manera, la autora señala que al menos el 40% de la población homosexual y el 65% de la población transexual ha sido víctima de violencia escolar.

Lo anterior se relaciona profundamente con el estudio de la Organización Internacional de Jóvenes y Estudiantes Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero Queer e Intersex (IGLYO) que aborda la problemática de la violencia en los entornos escolares contra la población con OSIGD señalando que estas barreras actitudinales y violencias específicas derivan de deficiencias estructurales frente a las prácticas, culturas y políticas públicas en todos los países. En consecuencia, IGLYO (2021) señaló que es fundamental que se promulguen esfuerzos para garantizar el derecho a la educación de la población con OSIGD impulsando proyectos en términos de las prácticas culturales que mejoren las representaciones sociales sobre la comunidad, y por ello, de igual manera abordó la importancia de la capacitación del profesorado para la atención de la situación de violencias contra la población con OSIGD.

El marco de estas investigaciones permite comprender que la problemática mundial de la exclusión social de los entornos educativos de la población con OSIGD requiere de atención no solo a nivel investigativo, sino también en el marco de la ejecución de políticas claras y específicas que ayuden a salvaguardar el derecho a la educación de todas las poblaciones históricamente excluidas.

Contextualización del Problema: Si bien en el contexto nacional de Colombia existen



antecedentes convivenciales frente a la población sexualmente diversa como la Encuesta de Clima Escolar LGBT en Colombia 2016, los estudios son escasos y se centran en analizar la problemática desde una perspectiva que contempla la exclusión como un factor multidimensional. Sin embargo, para esta investigación el análisis de la realidad de la I.E.D Manuel Cepeda Vargas es imperiosa porque en esta institución se observan prácticas y acciones muy variadas que pueden ser tanto inclusivas como excluyentes. Es importante comprender que de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020, a) las instituciones educativas deben “garantizar el derecho a una educación equitativa, inclusiva y de calidad” (p.16), lo que implica pensar la diversidad humana como un proceso de valoración continuo de las identidades y de las diferencias que hacen posible la existencia del entramado social, y es en este punto, en el que la presente investigación busca comprender cuáles son las barreras en términos de actitudes que dificultan que dicho proceso de garantía de derechos para la población con OSIGD sea posible.

Estado del Arte: Durante el trabajo de investigación que da origen al presente artículo se tuvo como objetivo analizar las barreras actitudinales hacia la población con OSIGD y su influencia en la convivencia escolar de la I.E.D Manuel Cepeda Vargas de la ciudad de Bogotá. Se analizaron las consecuencias de la existencia de las barreras actitudinales en este establecimiento educativo y el impacto de estas en la convivencia de los estudiantes del nivel de secundaria, entendiendo, que la presencia de las barreras actitudinales en cualquier ámbito disminuye la capacidad de todas las personas para participar, permanecer y promoverse dentro del sistema de la educación formal (MEN, 2020). De igual manera, la investigación comprendió que las barreras actitudinales crean entornos inseguros que afectan a distintas poblaciones por la sistematicidad y regularidad de las violencias y de las acciones tendientes a la exclusión social.

Para llegar a este análisis se realizó un estudio de la literatura científica relacionada con las categorías de convivencia escolar, población con OSIGD y barreras actitudinales, sin embargo, se pudo constatar que ninguna investigación abordaba los tres conceptos de manera mancomunada, sino que eran tratados como fenómenos independientes. En este sentido, la investigación aporta desde una perspectiva innovadora al interrelacionar las categorías de investigación previamente señaladas. De esta manera, el documento pretende servir como insumo para futuras investigaciones al comprender que existe un vínculo entre la dinámica de exclusión escolar de la población con OSIGD, las problemáticas convivenciales y la presencia de las barreras actitudinales en diferentes miembros de las comunidades educativas.

Ahora bien, se consultaron diferentes fuentes que ayudaron a consolidar una base de información clara y que delimita la problemática de la exclusión social en los ambientes escolares del grupo poblacional estudiado. Algunas de estas investigaciones mostraron la exclusión basada en las orientaciones sexuales e identidades de género diversas como una realidad mundial que requiere de un análisis. Dichas investigaciones invitan a la eliminación de las barreras actitudinales que afectan las dinámicas de participación social (Jiménez-Mata et al., 2019; Kosciw y Zongrone, 2019).

De igual manera, otros estudios demostraron que muchas de las dinámicas de la violencia en las escuelas, universidades y otros centros educativos son estructuras impulsadas a nivel de la sociedad y que suponen un verdadero reto en su superación dado que el espacio escolar puede ofrecer garantías, pero la realidad social puede ser distinta a lo que ocurre inmediatamente al interior de las escuelas. Según Cantor (2009) la escuela reproduce estereotipos y prejuicios marcados que impactan en las dinámicas sociales y en los currículos ocultos, por lo que la materializa en un conjunto de pensamientos, creencias, disposiciones y dinámicas que buscan regular los comportamientos de aquellos que infringen la norma de la



heteronormatividad (Fundación Colombia Diversa, 2016; Díaz-Monsalve, 2022).

Por ello, para Cortes-Rojas (2019) fue importante comprender que a nivel de las investigaciones es posible plantear estrategias y acciones afirmativas en las escuelas tendientes a la mejora significativa de las condiciones de participación, permanencia y promoción del estudiantado, pero es común que estas acciones no logren ser efectivas por la existencia imperante de una norma sistemática que impone la exclusión social en los contextos escolares como un reflejo de su cultura.

A nivel internacional es posible observar diferentes investigaciones que evidencian que muchas de las prácticas empleadas para la inclusión de la población con OSIGD y la población LGBTI no llegan a ser concluyentes ni a dinamizar cambios estructurales en el desarrollo de las dinámicas escolares. Sin embargo, esta no puede ser una limitante para estructurar los entornos escolares como espacios seguros. Para Gelpi (2021) la escuela posee un rol fundamental en la protección de los derechos del estudiantado, en este sentido, el autor señala que los estudiantes deben sentir que la escuela es un espacio que ofrece garantías para la seguridad, y por ello se debe constituir en un ambiente que promueva la diferencia desde el pluralismo y la equidad, de esta manera el estudiantado podría llegar a visualizar la escuela, de manera esencial, como un establecimiento para el desarrollo de integral de la identidad.

Importancia del estudio: Por último, esta investigación será provechosa no solo para los investigadores que la realizan, sino que con ella se espera contribuir a la construcción de un nuevo conocimiento que pueda ser empleado para identificar las problemáticas relacionadas con las barreras actitudinales en el marco del enfoque diferencial, ya que se reconoce que cualquier persona puede experimentar barreras actitudinales por motivos de condición física, identidad sexual o por las condiciones sociales que la rodean.

Asimismo, a esta investigación la motiva, en parte, contribuir al proceso de toma de conciencia por parte de las instituciones frente a los procesos de inclusión de la población con OSIGD, así como servir en el futuro a otras investigaciones encaminadas a comprender las realidades en los contextos educativos del orden nacional, independientemente de que estas provengan de la Universidad El Bosque u otras universidades del país.

### **Objetivos de la Investigación:**

#### **Objetivo General**

Analizar las barreras actitudinales de los miembros de la comunidad educativa frente a la población con orientaciones sexuales e identidades de género diversas y su implicación en la convivencia del nivel de secundaria de la Institución Manuel Cepeda Vargas de la ciudad de Bogotá.

#### **Objetivos Específicos**

1. Identificar las barreras actitudinales de algunos de los miembros de la comunidad educativa en términos de palabras, frases, acciones y concepciones relacionadas con las ideas de estos participantes sobre la población con orientaciones sexuales e identidades de género diversas.
2. Determinar si el Proyecto Educativo Institucional y el manual de convivencia de la Institución Educativa Distrital Manuel Cepeda Vargas incluyen elementos para garantizar la inclusión de la población con orientaciones sexuales e identidades de género diversas.
3. Describir las percepciones que algunos de los miembros de la comunidad educativa poseen sobre la convivencia escolar relacionada con la población con orientaciones sexuales e identidades de género diversas.



4. Comprender la relación entre las barreras actitudinales frente a la población con orientaciones de convivencia de la comunidad educativa.

5. Proponer una serie de recomendaciones para la promoción de la sana convivencia en relación con la inclusión de la población con orientaciones sexuales e identidades de género diversas en el nivel de secundaria de la I.E.D Manuel Cepeda Vargas.

---

## MÉTODO

La investigación realizada se enmarca en el paradigma interpretativo, también considerado cualitativo, además, responde a un tipo de investigación fenomenológica que buscó comprender la realidad de la situación de exclusión social en una institución educativa de Bogotá por parte de diferentes agentes de la comunidad educativa tales como estudiantes, docentes y directivos docentes. Para esta investigación fue fundamental la elección del tipo de investigación fenomenológico dado que la característica del objeto de estudio era, en general, muy subjetiva y abstracta. De acuerdo con Hernández-Sampieri et al., (2014) el estudio de un fenómeno en ciencias sociales no puede considerarse como un objeto o evento, ya que las realidades pueden ser tan disímiles que se transforman en campos de estudio en sí mismos, lo que provee de abstracción al fenómeno a estudiar.

**Participantes:** La población de estudio de esta investigación estuvo conformada por un total de 63 miembros de la comunidad educativa de la I.E.D Manuel Cepeda Vargas. cincuenta y siete (57) obedecen a la categoría estudiante, cuatro (4) pertenecen a la categoría docente de aula y dos (2) se enmarcaron en la categoría directivos docentes. En adición, se estudiaron dos documentos institucionales, a saber, el Manual de Convivencia de dicha institución y su Proyecto Educativo Institucional, con dichos documentos

se buscó determinar si desde estos documentos se promovían garantías para la inclusión efectiva de la población con OSIGD, por lo que se hizo un análisis del discurso sobre las entrevistas realizadas a la población, posteriormente, la información surgida de los instrumentos fue contrastada con la base documental ya mencionada. En el contexto de esta investigación uno de los investigadores se encontraba vinculado laboralmente a la institución, y por ello, se realizaron múltiples procesos de entrevista. Según Creswell (2007) contar con diferentes recursos en una investigación en ciencias sociales ayuda a limitar los juicios de valor.

**Aspectos éticos:** En el proceso de construcción de la investigación fue fundamental establecer un escenario de comprensión que determinara un constructo de normas e instrucciones específicas para el desarrollo de la misma. En este sentido, dicha investigación comprendió que la vinculación de los participantes es libre y voluntaria. Para cubrir y respaldar la libre elección de los estudiantes a participar en dicha investigación se estructuraron formatos de consentimiento informado que debían ser diligenciados previo a la realización de las prácticas investigativas. La presentación de dichos formatos constituyó un insumo necesario en el proceso de recolección de datos, por lo que los estudiantes y demás participantes autorizaban con su diligenciamiento el tratamiento de datos, y podían señalar en cualquier oportunidad si algo de lo que se mencionaba en medio del ejercicio de entrevistas podía o no usarse con fines exclusivamente académicos.

**Validez y validación de esta investigación:** En la investigación se midieron tres variables de manera independiente que poseían una interrelación con la población que interesaba al estudio (Población con OSIGD), a saber: barreras actitudinales, convivencia escolar y facilitadores. Para este estudio se realizaron diferentes entrevistas en individuos que hacen parte de la comunidad educativa. Cada una de las variables



las categorías medían la subjetividad del problema a estudiar en cada individuo, sin embargo, posteriormente, los resultados sirvieron para interrelacionar estas categorías y proponer una serie de recomendaciones y estrategias tendientes al mejoramiento de la convivencia escolar en la institución en la que se enfocó la investigación.

Software y material utilizado. Técnicas de recopilación de información: Para esta investigación se aplicó la técnica de análisis del discurso y las categorías fueron operacionalizadas sin uso de un software específico, ya que algunos softwares como Atlas. Ti hallaban coincidencias en palabras que los participantes podían utilizar como muletillas, pero que afectaban el análisis de la información porque dichas palabras podían ser usadas frecuentemente como expresiones alineadas con las barreras actitudinales.

Para abordar el análisis de la información recolectada a través de los instrumentos los investigadores realizaron transcripciones -en una hoja de Excel- de los registros de audio de las entrevistas realizadas a los participantes (estudiantes de media, docentes, directivos docentes), y además, se transcribió la información escrita de los estudiantes de básica secundaria (cuestionario) y de los datos obtenidos del proceso de revisión documental (manual de convivencia y PEI) en otro formato de Excel que separó por pregunta cada una de las respuestas generadas por los estudiantes, así como también se separó por pregunta lo evidenciado en cada uno de los documentos.

Una vez se contó con la información transcrita se procedió a la clasificación de la información recolectada en las categorías preestablecidas, a saber: barreras actitudinales y convivencia escolar, adicionalmente, no se analizó la población con OSIGD como una categoría de manera independiente, sino que se vinculó a esta de manera transversal con las dos categorías

preestablecidas. Sin embargo, en el ejercicio de categorización los investigadores observaron que los diferentes participantes de la investigación realizaron enunciaciones en las que se dejaron entrever manifestaciones verbales positivas hacia la población con OSIGD, y que permitieron así, la emergencia de una nueva categoría que fue nombrada como facilitadores, y que también contó con la transversalización de la categoría relacionada con toda la investigación, es decir, la población con OSIGD.

#### **Procedimiento:**

Para la recolección de datos, en esta investigación, se utilizó un diseño de tipo fenomenológico que tuvo como propósito analizar las diferentes experiencias de los miembros de la comunidad educativa que participaron de la investigación. El diseño elegido permitió comprender el discurso de cada participante de manera individualizada y encontrar en medio de estas manifestaciones verbales coincidencias que demostraron la existencia de las barreras actitudinales hacia la población con OSIGD en el contexto escolar.

Se muestra, al finalizar el presente párrafo, el procedimiento utilizado para la construcción de la investigación en general. El seguimiento en las fases de la investigación fue fundamental para desarrollar de manera clara y organizada cada una de las acciones que dieron lugar a la investigación en relación con las barreras actitudinales hacia la población con OSIGD en una institución educativa de Bogotá.

#### **Fase 1**

##### **Fundamentación teórica y conceptual**

En la investigación se revisaron diferentes fuentes de investigación de acuerdo con las categorías con OSIGD y convivencia escolar.

El diseño de la investigación no contó con subfases para la fase 1.

#### **Fase 2**



### **Selección del contexto y la muestra**

La investigación contó con tres sub fases o momentos para la fase 2, a saber: selección del contexto, selección de la muestra y relacionamiento.

A. Selección del contexto: se seleccionó la institución comprendiendo que no se pretendía hacer un análisis comparativo entre instituciones, sino la descripción de la realidad en relación con el fenómeno estudiado.

B. Selección de la muestra: los participantes de esta investigación se vincularon con la misma a través de uno de los investigadores, que, adicionalmente, se encontraba vinculado laboralmente a la institución. A los participantes se les mencionó en cada momento de la investigación que su participación era voluntaria. Debido a la temática en relación con la dimensión de la sexualidad se consideró que la población de secundaria era apropiada y suficiente para la investigación.

C. Relacionamiento: uno de los investigadores hizo un primer acercamiento con las directivas de la institución para obtener el permiso de recolección de los datos.

### **Fase 3**

#### **Construcción de los instrumentos y recolección de datos**

La investigación contó con tres subfases para la realización de la fase 3. Esta fase se dividió en:

A. Construcción y validación de los instrumentos: en esta fase se validaron 4 instrumentos de investigación y una técnica con el propósito de obtener una muestra lo suficientemente amplia para el análisis.

B. Recolección de datos: se registraron los datos en diferentes formatos que respondieron a los objetivos de investigación. Para ello la información fue transcrita desde grabaciones y escritos físicos.

C. Sistematización de los datos: todos los datos obtenidos fueron transcritos en una hoja de Excel que funcionó como base de datos en relación con las categorías planteadas. La clasificación de la información fue manual y se aplicó un ejercicio de análisis del discurso sobre cada una de las intervenciones de los participantes.

### **Fase 4**

#### **Revisión de los datos obtenidos**

La investigación contó con dos subfases para la realización de la fase 4. Esta fase se dividió en:

A. Revisión general de los datos. Se clasificó la información en tres categorías que ya estaban planteadas y una categoría emergente la cual fue nombrada facilitadores.

B. Análisis y clasificación de los datos. Después de sistematizar la información se analizó el discurso de los participantes para identificar las barreras hacia la población con OSIGD.

### **Fase 5**

#### **Formulación de las recomendaciones**

Esta investigación analizó, los aciertos y las deficiencias existentes en el contexto de aplicación de los instrumentos, por medio de los datos recolectados se generaron una serie de recomendaciones para la institución que pretenden ayudar a la consolidación de espacios pluralistas, equitativos y seguros para todo el estudiantado, particularmente, para el estudiantado con OSIGD.



---

## RESULTADOS

Para el análisis de los resultados se desarrolló un tratamiento de la información cualitativa obtenida y se realizó un análisis de las categorías estudiadas, comprendiendo que la categoría de población con OSIGD es una categoría transversal a las demás. En ese sentido, se identificaron tres categorías principales, a saber: barreras actitudinales, convivencia escolar y facilitadores de la convivencia. En el proceso de análisis cada una de las categorías fue nombrada de acuerdo con las manifestaciones verbales de algunos de los participantes que dejaron entrever en su discurso las concepciones e imaginarios colectivos que pueden servir como mecanismos de reproducción de comportamientos que alteran o favorecen la convivencia escolar.

### Barreras actitudinales

El análisis de la información cualitativa realizado en la investigación permitió caracterizar algunas expresiones verbales e identificarlas como parte de modos de reproducción de la violencia que se vive a nivel social y que se refleja en las prácticas escolares. Así, expresiones como "en todas las épocas los hombres matan a los gays" -expresión utilizada por un estudiante participante de la investigación- posibilitan la lectura de un entorno que señala una conducta que puede ser castigable en sociedad.

De acuerdo con lo anterior, la investigación comprendió que las barreras actitudinales, como son entendidas por Cornejo-Espejo (2018), comportan un conjunto de acciones que involucran rechazo, burla, golpizas, entre otros, y que niegan la posibilidad de participar en un contexto. De igual manera, se pudo constatar que el sistema de la heteronormatividad impone un conjunto de sanciones hacia la población con OSIGD (Ramírez-Aristizábal, 2018) que se relaciona con el establecimiento de una actitud excluyente frente a cualquier expresión de la sexualidad o del género diferente al establecido por la sociedad (Rothmann y Simmonds, 2015).

En el proceso investigativo se determinó que no todos los estudiantes del plantel educativo se sienten en igualdad de condiciones para participar, promoverse, y permanecer al interior del sistema educativo. Lo anterior deriva en una contradicción propia del sistema de la educación y es uno de los mayores retos a superar a nivel de la educación formal. De acuerdo con Cheshire (2019), las instituciones educativas deben velar por la eliminación de formas sistemáticas de exclusión relacionadas con matices políticos, religiosos, culturales o sociales, ya que estas afectan el desarrollo social de las personas e imponen condiciones desfavorables a través de construcciones ideológicas como los estereotipos o los roles de género (JEP, 2020).

Sobre el estudiantado con OSIGD pesan juicios sociales que los determinan como sujetos que infligen la normativa social, y en ese sentido, son juzgados y castigados. En el análisis se encontró que los estudiantes utilizaban de manera constante la palabra juzgar y otros derivados de la misma cuando se referían a casos específicos de estudiantes lesbianas, gays, trans, intersexuales o bisexuales. Lo anterior permitió comprender que las sanciones hacia este grupo poblacional pueden ser determinadas por un conjunto de normativas sociales que desembocan en el lenguaje, como consecuencia, palabras o expresiones tales como "marimacho" o "marimacha", "juega como niña", entre otros llegan a ser comunes.

En relación con lo anterior, Habermas (1992) señala una estrecha relación entre la comprensión de la normativa social y el desarrollo lingüístico que determina comportamientos en sociedad al mencionar: "La



subjetividad de la naturaleza interior se delimita frente a la objetividad de una naturaleza exterior perceptible, frente a la normatividad de la sociedad y frente a la intersubjetividad del lenguaje” (p.14). Para esta investigación fue fundamental comprender que los estudiantes podían reproducir lingüísticamente las violencias utilizadas en el contexto de su propio desarrollo.

Particularmente, esto se pudo evidenciar en múltiples relatos de los estudiantes que participaron en la estrategia de grupo focal. Uno de los estudiantes refirió que las bromas eran frecuentes cuando sus compañeros se enteraron de su orientación sexual. A continuación, se expone una de las manifestaciones verbales utilizadas por el estudiante cuando refirió su caso:

Pues cuando uno de mis amigos se enteró de mi orientación sexual, pues desde que un día yo llegué normal al salón y ahí si todos comenzaron los chinos a alejar las mesas de mí comenzaron a hacer burlas sobre mi orientación sexual otras veces me hacía al frente y comenzaban a hablar así cosas de niñas y a veces me hacían chistes de que a mí me gustaban esas cosas y así (Estudiante 3, 24 de febrero de 2023).

Los ambientes escolares, en general, poseen deficiencias estructurales para atender los casos de estudiantes que por sus diferencias son violentados por otros estudiantes. Alrededor de lo anterior, señala Arango-Restrepo (2015) que la población más joven es la que se ve mayormente propensa a realizar ataques sistemáticos y a mostrarse menos tolerante, lo que permite entender que la situación específica de las barreras actitudinales en los contextos escolares es una problemática agudizada por la noción de inseguridad derivada de la existencia de las mismas. En relación con este tópico, esta investigación determinó que los ambientes escolares pueden llegar a ser muy hostiles para la población con OSIGD, ya que como señala Fundación Colombia Diversa (2016) las barreras actitudinales aumentan la posibilidad de que los estudiantes desarrollen trastornos mentales, lo que puede derivar en decisiones como la deserción escolar (OREAL-UNESCO, 2013).

La idea anterior se relaciona con el hecho de que las escuelas, como señala Abreu (2014), pueden llegar a actuar como limitadores identitarios que actúan con un objetivo específico al reforzar el sistema de la heterosexualidad como un conjunto y como la única forma de expresión a validar. Por ello en las entrevistas realizadas en el marco de esta investigación se identificó un factor común relacionado con la sensación de inseguridad al comunicar a los diferentes miembros de la comunidad educativa cualquier asunto vinculado con la expresión de una orientación sexual o una identidad de género diversa.

### **Convivencia escolar**

Uno de los resultados de la investigación determinó que los estudiantes poseen bajos elementos y estructuras que les permitan resolver conflictos de una forma no violenta. De acuerdo con Trucco e Inostroza (2017) la resolución violenta de conflictos es un fenómeno común en la realidad latinoamericana, estructura que se reproduce ampliamente en la escuela.

Este fenómeno es posible observarlo en una expresión usada por un estudiante en el momento en que se proyecta un video durante la sesión de grupo focal. En dicho material audiovisual un representante de una comunidad religiosa pisotea la bandera LGBTI, ante la muestra el estudiante responde: “uy no, que pailas (risas de todos), no, yo le meto la mano, sinceramente, yo le hubiera pegado” (Estudiante 1, 24 de febrero de 2023).

Otro de los resultados de esta investigación comprendió que los estudiantes consideran que resolver un conflicto a través de otro conflicto puede ser una forma válida de expresión de la identidad. De igual manera, refuerza el sentido, señala OREALC-UNESCO (2013) que la población con OSIGD en los contextos escolares puede pasar fácilmente de ser víctima a ser victimario.



A propósito de lo anterior, uno de los estudiantes participantes de la investigación señala: “te voy a decir según lo que yo pienso, a veces es necesario solucionar un problema con otro (...) y me tranquiliza y me hace sentir mejor a pesar de que haga cosas tan malas” (Estudiante 1, 24 de febrero de 2023).

Por otra parte, en materia de la aplicación de las leyes relacionadas con la convivencia escolar en el contexto educativo colombiano se encontró que la barrera actitudinal relacionada con la falta de conocimiento acerca de aspectos como la ley 1620 de 2013 que reglamenta el Sistema Nacional de Convivencia Escolar ocasiona que diferentes miembros de la comunidad educativa puedan no sentirse aludidos en materia de resolución de conflictos al interior de la institución. Lo anterior se puede constatar en la manifestación verbal de un docente entrevistado:

He escuchado. Sé que hay una ley nacional de convivencia, pero no conozco nada sobre el Sistema Nacional (...) pero no tengo la verdad idea muy clara de cómo funciona exactamente ese sistema solo como que le compete a una parte de la institución (Docente 2, 27 de febrero de 2023).

En el marco de esta investigación se tuvo como hallazgo que diferentes miembros de la comunidad educativa desconocen ampliamente el sistema creado por la ley 1620 de 2013, así como desconocen documentos específicos y legales creados para la protección de los derechos de la población con OSIGD como la sentencia de T-478 de 2015. El desconocimiento de la norma genera revictimización en los contextos escolares, puesto que no se comprende cómo adaptar las políticas públicas al contexto de la escolaridad y se pueden generar sanciones hacia grupos poblacionales específicos.

En relación con lo anterior, uno de los hallazgos más importantes en relación con la convivencia escolar es la perspectiva del profesorado y del estudiantado acerca de la intervención del equipo de orientación escolar en la resolución de conflictos cuando se involucran estudiantes con OSIGD. Algunos docentes y estudiantes refieren que el equipo no posee credibilidad en la institución, y que, por el contrario, los estudiantes pueden llegar a sentirse más apoyados en sus búsquedas por el equipo docente. Lo anterior puede observarse en lo expuesto por un docente de la institución en medio de una de las entrevistas realizadas:

Me parece que lo que perciben los estudiantes es que el equipo de profesionales de orientación no tiene credibilidad. Me parece que la manera en que algunas compañeras de orientación han abordado los problemas no es la más acertada porque los estudiantes se sienten regañados e intimidados, pues, proferido por ellos. (Docente 1, 27 de febrero de 2023).

Ahora bien, lo señalado por el docente es una muestra del reflejo de la cultura institucional cuando se abordan temáticas relacionadas con la protección de los derechos humanos, sexuales y reproductivos. Las instituciones educativas en muchas ocasiones pueden reproducir las estructuras sociales y actuar conforme a ellas. En este sentido, esta investigación evidenció que en documentos tales como el Manual de Convivencia y el Proyecto Educativo Institucional de la I.E.D Manuel Cepeda Vargas se siguen reproduciendo lógicas heterosexistas como forma de proyecto social (Ramírez-Aristizábal, 2017), por lo que el uso de pantalón para los hombres y de falda para las mujeres se encuentra contemplado en ambos documentos institucionales y su presencia sin delimitación puede afectar las garantías para la permanencia en este contexto.

### **Facilitadores**

En el marco de esta investigación la categoría de facilitadores emergió del análisis de datos posterior a la recolección de la información en la I.E.D Manuel Cepeda Vargas. Esta categoría fue fundamental dado que diferentes agentes y participantes señalaban de manera positiva su visión sobre la sexualidad. En medio de



estas participaciones uno de los docentes en medio de su entrevista aseveró: “entre la sexualidad no hay nada normal; solo es natural” (Docente 1, 27 de febrero de 2023).

Se identificó desde una perspectiva investigativa que los facilitadores hacen parte de los dinamizadores de la cultura inclusiva en todas las instituciones. Deben existir actitudes favorables para que una cultura pueda acoger a otros. La presencia de los facilitadores, entonces, garantiza las condiciones de aprendizaje, así como la participación social de todas las personas. Por ello es vital que en todo contexto educativo se refuercen las ideas que construyen visiones y representaciones positivas sobre los diferentes grupos poblacionales excluidos (Salas-Guzmán, N., y Salas-Guzmán, M, 2016).

Los facilitadores evidenciados a lo largo de la investigación señalan el trabajo curricular de la I.E.D Manuel Cepeda Vargas en el establecimiento de una cultura para la inclusión. Es claro que las mediaciones institucionales favorecen la creación de imaginarios positivos alrededor de la diferencia, de allí que sea importante reconocer que las prácticas curriculares pueden modificar ampliamente el constructo de ideas que los estudiantes poseen sobre determinado fenómeno. A propósito de lo anterior, Vásquez-Ramírez et al., (2020) señalan que las instituciones educativas y, particularmente, los docentes ejercen una influencia ideológica amplia en el estudiantado, y por ello cuando la influencia se relaciona con la inclusión los estudiantes son mayormente propensos a la eliminación de prácticas discriminatorias.

Por otra parte, esta investigación determinó que en el seno de las manifestaciones de estudiantes y de otros miembros de la comunidad educativa es posible observar diferentes facilitadores, pero algunos de ellos siguen reproduciendo estereotipos e incluso barreras actitudinales como consecuencia del desarrollo de una cultura heterosexista imperante. Lo anterior se puede observar en lo expresado por un estudiante cuando se le pregunta si defendería a un estudiante LGBTI de ser agredido por otros o no: “pues lo defendería porque no está mal ser afeminado” (Estudiante 42, 7 de marzo de 2023). Lo mencionado por el estudiante comprende que hay una diferencia que debe ser respetada, pero moviliza prejuicios en su discurso.

Diferentes estudiantes que participaron de la investigación dinamizan discursos favorables hacia las personas con OSIGD, pero aún es necesario construir discursos y conceptualizar acerca de la dimensión de la sexualidad para no reducir la expresión de lo identitario a una forma básica de reproducción de violencias que sobreviven en la cultura.

---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La información obtenida en el marco de esta investigación fue fundamental para comprender cómo las barreras actitudinales pueden afectar las garantías para la inclusión de la población con OSIGD, así como para comprender la observación del fenómeno convivencial desde los partícipes que la construyen. De igual manera, el análisis sobre la información obtenida permite comprender que la eliminación de las barreras actitudinales hacia la población con

orientaciones sexuales e identidades de género diversas en los contextos escolares requiere de capacitaciones y de diseños de estrategias efectivas por parte del estudiantado y el profesorado, ya que como señala IGLYO (2021) algunas formas de la violencia como las bromas pueden considerarse fácilmente como parte de los discursos y ser normalizados (Rothmann y Simmonds, 2015).

Por lo anterior, es de vital importancia que los docentes y las instituciones configuren esfuerzos que contribuyan a disminuir el marco de la violencia simbólica y construir una cultura más tolerante frente a lo que es considerado como diferente. De igual manera, la reflexión que



involucra la superación de las brechas culturales en relación con la aparición de barreras culturales no solo depende del currículo empleado por los docentes, sino que es necesaria una directriz clara en la construcción de documentos oficiales que acoja y represente la diversidad existente en los ambientes educativo (Liscano-Rivera, 2016).

Para el estudiantado la forma básica de lucha contra el sistema de la heteronormatividad se basa en la deconstrucción de la corporalidad, así como de los usos de la moda, por ello, los tatuajes, maquillaje o accesorios son elementos que no son únicamente ademanes de la expresión, sino que convierten al cuerpo en un territorio de lucha ideológica frente al sistema de lo heteronormativo (Posada-Gómez, 2019). En consecuencia, se pudo constatar que para algunos estudiantes la expresión de su género representada en la modificación de los uniformes escolares es una garantía para su propia inclusión, y en este sentido, la escuela se debe constituir en uno de los pilares para la seguridad de las personas en tanto es un espacio necesario para la remoción de las violencias culturales como es señalado por Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia (2019).

De acuerdo con lo anteriormente expresado, en el marco de esta investigación se recomendó a la I.E.D Manuel Cepeda Vargas la construcción de canales de comunicación efectivos hacia la comunidad educativa, principalmente, hacia los padres para comprender lineamientos específicos legales tales como la sentencia T-478 de 2015 y la T-562 de 2013, ambos documentos orientados hacia la comprensión de las OSIGD en los contextos educativos. Se considera que la

construcción de estos canales de comunicación podría mejorar ampliamente los imaginarios que se poseen a nivel comunitario acerca de las orientaciones sexuales e identidades de género tanto hegemónicas como no hegemónicas. Por ello, la sensibilización sobre las problemáticas en diferentes mecanismos y órganos de representación favorece un clima de inclusión en general, pues estos espacios pueden ser organizados para ahondar en la multiplicidad en enfoques diferenciales existentes.

La construcción de estrategias encaminadas a sensibilizar y a visibilizar la situación de marginalidad de los diferentes grupos sociales puede ser dinamizada en las instituciones a través de la aplicación efectiva de la ley 2025 de 2020 que reglamenta las Escuelas de Padres, las mesas de trabajo con representación de personas con OSIGD (Alcaldía Municipal de Armenia, 2021), la construcción de las Zonas de Orientación Escolar (ZOE) (Minsalud, 2015) como una posibilidad de vínculo entre los estudiantes encaminada a la resolución de conflictos.

El análisis respecto a la construcción de las estrategias mencionadas solo fue posible al lograr la interrelación entre las categorías principales de esta investigación, a su vez, el análisis permite generar la posibilidad para otros investigadores de contemplar las barreras actitudinales, la convivencia escolar y la población con OSIGD como un campo de estudio en el que existen múltiples retos. Al resolver las problemáticas propias de los contextos a través de la investigación será posible la organización de una cultura educativa más justa y equitativa.



---

## REFERENCIAS

- Abreu, C. L. (2014). Género y sexualidades no heteronormativas en las redes sociales digitales [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. Repositorio institucional UB. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/62126>
- Alcaldía Municipal de Armenia. (2021). Diagnóstico situacional de población con orientación sexual e identidad de género diversa. Política pública OSIGD-LGBTI del municipio de Armenia: Armenia se viste de colores. [Archivo PDF] [https://www.armenia.gov.co/wp-content/uploads/2022/03/DIAGNOSTICO\\_POLITICA\\_PUBLICA\\_MUNICIPAL\\_LGBTI-OSIGD\\_14\\_de\\_diciembre.pdf](https://www.armenia.gov.co/wp-content/uploads/2022/03/DIAGNOSTICO_POLITICA_PUBLICA_MUNICIPAL_LGBTI-OSIGD_14_de_diciembre.pdf)
- Arias, D.F., Amaya, D.M., Calvo, D.P., Montilla, D., & Pulido, M.A. (2023). Análisis de las barreras actitudinales frente a la población con orientaciones sexuales e identidades de género diversas (OSIGD) en el nivel de secundaria de la IED Manuel Cepeda Vargas de la ciudad de Bogotá. [tesis de maestría, Universidad El Bosque]. Repositorio Universidad El Bosque. <https://repositorio.unbosque.edu.co/handle/20.500.12495/10949>
- Arango-Restrepo, M., Aguilar-Gil, C., Corona-Vargas, J.A., & Cruz-Galindo, R.J. (2015). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos: taller de sensibilización. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244841>
- Cantor, E. W. (2009). Cultura estudiantil y diversidad sexual discriminación y reconocimiento de los y las jóvenes LGBT en la secundaria. *Polisemia*, 5(8), 101-110. DOI: 10.26620/uniminuto.polisemia.5.8.2009.101-110
- Cheshire, L. (2019). Educación inclusiva para personas con discapacidades: ¿estamos logrando avances? Foro Internacional sobre equidad e inclusión en la educación. Todas y todos los estudiantes cuentan. [Archivo PDF]. [https://www.eenet.org.uk/resources/docs/UNESCO\\_A4\\_Report\\_DIGITAL\\_spa.pdf](https://www.eenet.org.uk/resources/docs/UNESCO_A4_Report_DIGITAL_spa.pdf)
- Cornejo-Espejo, J. (2018). Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: estrategias de prevención, manejo y combate. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 1-24. DOI: 10.1590/S1413-24782018230031
- Cortés-Rojas, I. (2018). Guía para la no discriminación en el contexto escolar (Hirmas-Ready, C, ed). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/433>
- Corte Constitucional. (Agosto 03, 2015). Sentencia T-478/15. (Colombia). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/t-478-15.htm>
- Creswell, J. (2007). Five qualitative approaches to inquiry. En J. W. Creswell. *Qualitative inquiry and research design* (pp. 53-84). Sage Publications. [Archivo PDF] [http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Creswell\\_2007.pdf](http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Creswell_2007.pdf)



- Díaz-Monsalve, L.E. (2022). Factores que inciden en la educación integral en sexualidad ofrecida en instituciones de educación básica y media. *Educación y Humanismo*, 24(43),186-206. DOI: 10.17081/eduhum.24.43.5878
- Fundación Colombia Diversa (2016). Encuesta de clima escolar LGBT en Colombia. Mi voz cuenta: experiencias de adolescentes y jóvenes lesbianas, gays, bisexuales y trans en el ámbito escolar. [Archivo PDF] <https://colombiadiversa.org/colombiadiversa2016/wp-content/uploads/2016/11/IAE-Colombia-Web-FINAL-2.pdf>
- Gelpi, G.I. (2021). Convivencia escolar y estudiantes LGBT+ en enseñanza media: un escenario de exclusión incluyente en Uruguay. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(146),1-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8529556>
- Gutiérrez-Torres, A.M., & Buitrago-Velandia, S.J. (2019). Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. DOI: 10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819
- Habermas, J. (1992). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Taurus Ediciones, S.A, Santillana S.A.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M.P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. McGraw-Hill, Interamericana Editores S.A. México. [Archivo PDF]. Hernández, Fernández y Baptista-Metodología Investigación Científica 6ta ed.pdf (esup.edu.pe)
- Hoyos-Botero, C. (2017). El Bullying Homofóbico. *Revista Nuevo Derecho*, 13(20), 1-19.: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6364093>
- Jiménez-Mata, S.J., Mena-Gómez, S. M., & Preinfalk-Fernández, M.L. (2019). Percepciones y manifestaciones de discriminación en el ámbito universitario. Un punto de partida para su erradicación. *Revista de Ciencias Sociales*, 4(166), 101-114. DOI: 10.15517/rccs.voi166.41041
- Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) (2020). Lineamientos para la implementación de la interseccionalidad en la Jurisdicción Especial para la Paz. [Archivo PDF] <https://www.jep.gov.co/Control%20interno/Pregunta%20129/129.05%20Anexo%205.%20Lineamientos%20de%20Interseccionalidad%20en%20la%20%20JEP%2011122020.pdf>
- Kosciw, J., & Zongrone, A.D. (2019). Una crisis global en el clima escolar: perspectivas sobre estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer en América Latina. Un informe del GLSEN Research Institute y Todo Mejora. [Archivo PDF] <https://www.glsen.org/sites/default/files/2019-12/Global-School-Climate-Crisis-Latin-America-Spanish-2019.pdf>
- Ley 1620 de 2013. (2013, 20 de marzo). Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Diario Oficial No 48.733. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>
- Ley 2025 de 2020. (2020, 23 de julio). Por medio de la cual se establecen lineamientos para la Implementación de las Escuelas para Padres y Madres de Familia y Cuidadores, en las Instituciones de Educación



Preescolar, Básica y Media del País, se deroga la Ley 1404 de 2010 y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No 51.384. [https://oig.cepal.org/sites/default/files/2020\\_ley2025\\_col.pdf](https://oig.cepal.org/sites/default/files/2020_ley2025_col.pdf)

**Liscano-Rivera, D.C. (2016).** Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad. [tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio institucional Universitat Autònoma de Barcelona: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/393910/dcl1de1.pdf?sequence=1>

**Ministerio de Educación Nacional. (2020).** Orientaciones para promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva. Colección Promover trayectorias educativas completas de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, en el marco de la educación inclusiva y de calidad. [Archivo PDF] [https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2020-12/Documento%20Gestión%20Escolar%20accesible.pdf](https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20Gestión%20Escolar%20accesible.pdf)

**Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2015).** Orientaciones para el desarrollo de las Zonas de Orientación (ZO) y Centros de Escucha (CE) en el marco del plan de Salud Pública de Intervenciones Colectivas-PIC. Dirección de Promoción y Prevención. [Archivo PDF] <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/orientaciones-centros-de-escucha.pdf>

**OREALC-UNESCO. (2013).** Respuesta del sector educativo frente al bullying homofóbico. [Archivo PDF] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222918>

**Posada-Gómez, D.B. (2019).** La emergencia de la ideología de género en Colombia: preferir un hijo muerto que marica. *Cuadernos de Música, Artes visuales y Artes escénicas*, 14(2), 75-101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7039435>

**Ramírez-Aristizábal, F.M. (2017).** Inclusión educativa de estudiantes sexualmente diversos en Colombia periodo 2000 - 2015: Comprensiones pedagógicas de las sentencias de la Corte Constitucional [tesis de doctorado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional Universidad Santo Tomás [Archivo PDF]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/4074>

**Ramírez-Aristizábal, F.M. (2018).** Discursos, silencios, violencias y prácticas educativas en torno a estudiantes con orientaciones sexuales e identidades de género diversas, *P*, 14(25), 83-92. DOI: 10.26620/uniminuto.polisemia.14.25.2018.83-92

**Rothmann, J., & Simmonds, S. (2015).** 'Othering' non-normative sexualities through objectification of 'the homosexual': Discursive discrimination by pre-service teachers. *Agenda: Empowering women for gender equity*, 29(1). DOI: 10.1080/10130950.2015.1010288

**Sandoval-Casilimas, C.A. (2002).** Investigación Cualitativa. En Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. ARFO, editores e impresores Ltda. Bogotá, Colombia. [Archivo PDF] <http://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>

**Salas-Guzmán, N., & Salas-Guzmán, M. (2016).** Tiza de colores: hacia la enseñanza de la inclusión sobre la diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 73-91. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n2/arto6.pdf>



Sentencia T- 562/13. (2013, 14 de febrero). (M.S. Mauricio González Cuervo).  
<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/T-562-13.htm>

Sentencia T-478/15. (2015, 03 de agosto). (M.P. Gloria Stella Ortiz Delgado).  
<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/t-478-15.htm>

Trucco, D., & Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar. CEPAL Y UNESCO [Archivo PDF]:  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122_es.pdf)

UNESCO. (2021). The International Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer & Intersex (LGBTQI) Youth & Student Organisation. (2021). No mires hacia otro lado: no a la exclusión del alumnado LGBTI. Documento de política. Publicado por UNESCO. [Archivo PDF].  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377361\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377361_spa)

Vásquez-Ramírez, T., Henao-Castaño, L.A. Henao-Restrepo, L.M & Ángel-Alzate, V.E. (2020). En busca del arco iris: Diversidad sexual e identidad de género para una escuela libre de discriminación. En Colección Trabajos de Investigación. Editorial Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de:  
<https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/43bb128a-cf61-4d76-9ee7-9b98cb94fcfb/content>

## DATOS AUTORES

**Diana Marcela Amaya Ramírez:** Licenciada en Pedagogía infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios de Bogotá, Colombia, con más de doce años de experiencia con niños y niñas de primera infancia en instituciones públicas y privadas. Magister en educación inclusiva e intercultural de la Universidad El Bosque de Bogotá, Colombia. Docente líder de procesos pedagógicos en primera infancia.

**David Fernando Arias:** Licenciado en educación física de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia. Magister en educación inclusiva e intercultural de la Universidad El Bosque de Bogotá, Colombia. Docente de la secretaria de educación de Bogotá por más de 10 años en más de 10 instituciones distritales.

**Diana Paola Calvo Querida:** Licenciada con estudios principales en educación básica con énfasis en educación artística de la Universidad del Tolima, Colombia. Magíster en educación inclusiva e intercultural de la Universidad El Bosque de Bogotá, Colombia. Docente adscrita al magisterio nacional colombiano con nombramiento al interior del Distrito de Bogotá. Docente con más de 10 años de experiencia relacionada con la educación inclusiva.

**María Alejandra Pulido Bernal:** Licenciada en Pedagogía Infantil de la universidad el Bosque de Bogotá, Colombia con más de diez años de experiencia en población en condición de discapacidad especialmente en el espectro autista, discapacidad cognitiva y problemas de aprendizaje. Magister en educación inclusiva e intercultural de la universidad el Bosque de Bogotá, Colombia.

**Daniel Montilla Trejos:** Licenciado con estudios principales en español y literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira. Magíster en educación inclusiva e intercultural de la Universidad El Bosque de Bogotá, Colombia. Docente del magisterio nacional colombiano desde el año 2021 y docente del programa Saberes de Vida de la Universidad EAFIT sede Pereira.



---

# ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: UNA MIRADA DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS<sup>6</sup>

## ATTENTION TO DIVERSITY IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT: A LOOK FROM THE INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES

Martha Luz Lanza Elvira | Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras | mlanza@upnfm.edu.hn

Jenny Xiomara Castro García | Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras | jcastro@upnfm.edu.hn

Karla Yamileth Osorio Raudales | Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras | kosorio@upnfm.edu

### RESUMEN

La educación inclusiva es aquella donde cada uno de los estudiantes participa y aprende independientemente de sus condiciones, por ello, se deben promover políticas y prácticas inclusivas. Esta investigación se desarrolló con el propósito de caracterizar las prácticas pedagógicas inclusivas desarrolladas por los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, en respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Se optó por la metodología cualitativa, a través de la fenomenología, con el fin de comprender en profundidad la realidad educativa, en cuanto a las prácticas inclusivas de este grupo de docentes. Los hallazgos reflejan que las prácticas desarrolladas exponen una interacción heterogénea, ya que es posible identificar en sus espacios pedagógicos la presencia de estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje; se privilegian diferentes formas de participación y comunicación. Esta investigación ofrece un acercamiento a los procesos inclusivos en el espacio universitario desde la perspectiva de sus protagonistas, como una pieza clave en el proceso de inclusión educativa de los estudiantes.

**Palabras clave:** Diversidad, Inclusión, Prácticas pedagógicas, Ajustes razonables, Universidad pública.

### ABSTRACT

Inclusive education happens when students participate and learn regardless of their conditions, therefore inclusive policies and practices must be promoted. This research was developed with the purpose of characterizing the inclusive pedagogical practices developed by teachers at the Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, in response to the diversity of learning needs of students. In this research, the qualitative methodology was chosen, through phenomenology, to understand in depth the educational reality, in terms of the inclusive practices of this group of teachers. The findings reflect that the practices developed by the teachers expose a heterogeneous interaction, since it is possible to identify in their pedagogical spaces the presence of students with diverse learning needs; diverse forms of participation and communication are privileged. This research provides an approach to inclusive processes in the university space from the perspective of its protagonists, as a key piece in the process of educational inclusion of students.

**Keywords:** Diversity, Inclusion, Pedagogical practices, Reasonable accommodations, Public university.

---

<sup>6</sup> Artículo publicado en Paradigma. Revista de Investigación Educativa, 30(50), 9-34. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v30i50.17091>, HONDURAS.



---

## INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un tema objeto de múltiples investigaciones a nivel internacional, su importancia deriva de la certeza, que la diversidad es una constante, ya sea por necesidades educativas especiales, culturas, géneros, condiciones socio-económicas, estilos de aprendizaje entre muchas otras pluralidades; por lo cual se debe dar respuesta a esta diversidad en cada una de las instituciones educativas en todo nivel educativo.

Aguilar Montero (2000) sugiere que, al hablar de diversidad, no sólo debemos referirnos a los alumnos y a sus necesidades de aprendizaje; también es necesario considerar que hay diversidad de centros educativos, de idearios, de docentes, de proyectos educativos, es decir, de ámbitos en los cuales se manifiesta la diversidad. Sin embargo, dar una respuesta adecuada a la misma, se convierte en un reto que conlleva una nueva postura, desde la cual situarse y comprometerse.

Esta respuesta se revela en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes en los salones de clases. Prácticas que no inciden solamente en los estudiantes que presentan retos para el aprendizaje, sino en todo el alumnado que convive y aprende en el mismo contexto educativo.

Por lo tanto, es importante aclarar qué son las prácticas pedagógicas. Pueden definirse como las acciones que ejecuta el maestro en el aula y que, implícita o explícitamente, promueven algún tipo de aprendizaje en sus estudiantes. A la vez que permiten innovar, profundizar y transformar el proceso de enseñanza del docente en el aula, así como en los otros espacios extra-áulicos en los que el docente interactúa con los estudiantes con finalidades educativas. Esto es, en todos los

momentos y espacios en los que se concreta el hecho educativo. El encuentro entre estudiantes y docentes alcanza su real significación y sentido, cuando se posibilita la construcción de un conocimiento válido para el abordaje y solución práctica de hechos, situaciones y problemas de la vida cotidiana (González et al., 2017; Castro et al., 2006).

En el caso de Honduras, es posible identificar algunos estudios acerca de la educación inclusiva, entre ellos, Paz Delgado (2012) sostiene que, para el cumplimiento del discurso de atención a la diversidad en las aulas, si bien es cierto existen múltiples factores, entre los más relevantes, se encuentran las competencias básicas que deben manifestar los docentes para atender las necesidades de aprendizaje de todos los educandos.

Las prácticas pedagógicas inclusivas también han sido motivo de estudio en Honduras desde otras perspectivas; es el caso de Lanza Elvir y Montero Centeno (2017) quienes concluyen que las tareas escolares, más allá de servir de indicadores de los niveles de desarrollo, del dominio de los aprendizajes, de la transferencia de conocimientos alcanzados por los estudiantes, constituyen un referente para el profesorado, puesto que le permiten visibilizar las dificultades o carencias en dichos aprendizajes y poder así, revisar sus prácticas de enseñanza.

De manera específica, entendemos por prácticas pedagógicas inclusivas, toda acción dentro del aula de clase, tendiente a dar respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, deben posibilitar el desarrollo autónomo y respetuoso desde su diversidad.

En este contexto las instituciones de educación superior han avanzado en algunos aspectos en cuanto a procesos de inclusión educativa se refiere, sobre todo en cuanto a adecuaciones de acceso,



como la eliminación de barreras arquitectónicas en la infraestructura, la flexibilidad en los mecanismos de ingreso y los servicios de bienestar universitario. De igual manera, se han realizado acciones significativas que atienden y reconocen al estudiantado con discapacidad como un sujeto de educación y futuro actor social. (Zárate-Rueda et al., 2017).

En Honduras, los procesos de educación inclusiva en las instituciones de educación superior han desarrollado mecanismos y procesos de atención a las necesidades educativas de los estudiantes; de acuerdo con Paz Maldonado (2018) "la educación superior en Honduras, presenta un notable avance en los últimos años. Sin embargo, necesita mejores mecanismos de acceso, permanencia y egreso para el estudiantado en condición de vulnerabilidad" (p. 1). Según el autor, es una prioridad crear políticas nacionales e institucionales de atención a la diversidad, construidas a partir de la participación de diferentes colectivos del sistema educativo.

Específicamente, en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), se han desarrollado experiencias en la atención a las necesidades educativas del estudiantado, actualmente como parte del Programa de Atención a la Diversidad, proyecto que comenzó desde el 2015 a la fecha, como una respuesta a estudiantes con discapacidad.

Se hace necesario entonces, avanzar en la consolidación de procesos inclusivos en el contexto universitario. Por lo que resulta relevante indagar, ¿cuáles son las características fundamentales de las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes universitarios?, ¿qué las origina?, ¿cuáles son las representaciones mentales que los docentes construyen en torno a ellas?

Responder a estas interrogantes y promover procesos que visibilicen estas prácticas inclusivas a través de la sistematización de estas, constituirá un

aporte valioso en la consolidación de una educación de calidad para todos.

### **Inclusión Educativa**

Para entender la trascendencia de la inclusión educativa es necesario conocer el escenario al cual responde, Magendzo (2000) expone que las sociedades contemporáneas han dado pruebas de las consecuencias de la intolerancia a la diversidad. El siglo recién terminado, ha sido testigo de violaciones sistemáticas e institucionalizadas a la dignidad humana, ejemplo de esto, el holocausto, el apartheid y la implementación de ideologías políticas que aceptaron la exclusión y represión, e inclusive la eliminación física como objeción a las diferencias humanas. El autor señala que, frente a este cuadro desolador, surge una pregunta ineludible: ¿cuál es el rol y la actitud que debe asumir la educación para responder a la diversidad?

### **La Diversidad, un Desafío de la Educación Superior**

La diversidad, antropológicamente, hace referencia a la peculiaridad de cada persona, en cualquiera de las dimensiones y rasgos que la configuran. Es decir, cada persona es peculiar y por lo tanto diferente a los demás (Palacios, 2006).

La atención a la diversidad supone entonces una nueva forma de entender la realidad educativa. Las instituciones afrontan el reto de llevar a la práctica el derecho de todos a la educación y promover la equidad y justicia de oportunidades. Sin embargo, este planteamiento es sencillo de expresar, pero requiere una nueva forma de pensar y asumir la educación, que, en la mayoría de los casos, aún no se ha producido. El cambio de mentalidad pasa por un cambio de actitud hacia la diversidad, entendiendo esta como un valor positivo para todos (Arnaiz Sánchez, 2012).

En este contexto, el papel que asumen las instituciones de educación superior en la atención



educativa a la diversidad es trascendental. De acuerdo con Correa Alzate y Restrepo Restrepo (2018) la educación superior es un pilar fundamental en la conformación de nuevas expresiones y relaciones frente a la identidad y la diferencia, el ejercicio democrático, la igualdad de oportunidades y el mejoramiento sustancial de condiciones de vida de los grupos marginados y excluidos. La consecución de esta visión de la educación superior, exige una reorganización y la adopción de un paradigma educativo que centre su mirada en la diversidad como valor y riqueza.

Las instituciones de educación superior, tienen entre sus desafíos, la eliminación de barreras actitudinales y curriculares en sus concepciones filosóficas y políticas, en teorías para la transformación; desde la perspectiva del derecho a la educación, la justicia educativa que equipare oportunidades y promueva prácticas que asuman el respeto a la diferencia, la valoración capacidades y la tolerancia y por consiguiente asumir a la persona como un ser humano holístico (Correa Alzate y Restrepo Restrepo, 2018).

### **Educación Inclusiva como Respuesta a la Diversidad**

Rojas y Haya (2018) señalan que las instituciones educativas, al igual que la sociedad, han reaccionado ante las diferencias intentando corregirlas, minimizarlas y sobre todo, de excluirlas. Se adoptan estas posturas, bajo la premisa que están diseñadas para una población estándar, la necesidad por establecer y mantener un orden ha hecho de la diversidad una particularidad poco codiciada y ha colocado a algunas personas en situación de desigualdad frente a la mayoría.

Desde este contexto desalentador, en las décadas del 60 y 70 inician los esfuerzos de familiares, profesionales y personas excluidas manifestando su insatisfacción con el camino que la integración

escolar definió para algunos estudiantes, y no sólo para los valorados como estudiantes con necesidades educativas especiales. A estas voces en décadas posteriores se unirían los estudios de sociólogos en el Reino Unido o en Norte América y el empeño de organismos internacionales como la UNESCO el cual ha tenido gran incidencia en la aceptación de estudiantes con retos de aprendizaje en los sistemas de educación de América Latina.

De acuerdo con Rojas y Haya (2018) el origen de la Educación Inclusiva se sitúa en la década de los noventa, en respuesta al discurso integrador que de nuevo alimenta la idea del doble perfil del estudiantado. El movimiento de educación inclusiva pretende extender el ideal universalizador de la educación para todos, respetuosa con los derechos humanos.

### **Prácticas Pedagógicas Inclusivas**

Según González et al. (2017) por prácticas pedagógicas se hace referencia a las acciones que ejecuta el maestro en el aula y que, implícita o explícitamente, promueven algún tipo de aprendizaje en sus estudiantes. Estas interacciones se centran de manera específica en las relaciones que se establecen entre los docentes y los estudiantes en el aula, las cuales estarían relacionadas con el logro de aprendizajes en los estudiantes. De acuerdo a los autores, la interacción entre docente y estudiantes supone elementos emocionales y elementos instruccionales, y es en la combinación de ambos aspectos lo que propicia los mejores resultados, es decir buenas prácticas pedagógicas. ¿Qué identifica entonces una buena práctica pedagógica?; las buenas prácticas de enseñanza que requieren la coexistencia de interacciones educativas de calidad; es decir, de intercambio entre el docente y el estudiante en la que ambos dialogan, discuten, cuestionan y construyen, y las sesiones de aprendizaje con una estructura y una finalidad clara.



Durán et al. (2009) exponen que una práctica inclusiva es toda actuación que se oriente, a partir del compromiso del profesorado, estudiantado y familias, a promover la presencia, la participación y el éxito de todo el estudiantado, sobre todo de aquellos en mayor situación de vulnerabilidad. Los ambientes de aprendizaje abiertos a las necesidades de todos generan aulas y con ellas escuelas inclusivas. López (2017) describe un aula inclusiva como una visión de la educación dónde “las diferencias individuales son atendidas y dónde el objetivo del educador es el de integrar a cada uno de los estudiantes para que logren alcanzar su máximo desarrollo académico”. Consiste, a grandes rasgos, en ofrecer una educación a la que puedan acceder todos, proporcionando un entorno estimulante y en el que una persona con una necesidad educativa especial pueda aprender y relacionarse con su grupo de iguales.

### **Inclusión Educativa y Prácticas Pedagógicas en la Educación Superior**

Las prácticas de inclusión educativa relacionadas con el acceso, permanencia y egreso efectivo de los estudiantes de los distintos niveles y sistemas educativos deben sustentarse en políticas y culturas de inclusión educativa, ya que estas a su vez, son manifestaciones inherentes a una sociedad incluyente, justa y equitativa (Castillo Bustos y Yépez Moreno, 2018).

Siguiendo a los autores el enfoque de la inclusión educativa ha estado tradicionalmente centrado en las personas con discapacidad como grupo específico, lo que implicaba la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales al contexto educativo regular, sin una verdadera atención en función de sus particularidades. Señalan que es necesario trascender a una verdadera inclusión educativa, que garantice que todos aprendan y se desarrollen de acuerdo con sus capacidades y talentos.

El contexto universitario no debe limitarse al espacio tradicional diseñado y concebido para que los profesores «entreguen» conocimientos a los estudiantes, la educación debe trascender hacia un espacio de interacción entre seres humanos conscientes, capaces de compartir experiencias, conocimientos, valores y valoraciones en favor de un mutuo desarrollo y transformación (Castillo Bustos y Yépez Moreno, 2018, p. 11), respondiendo así a las necesidades y capacidades particulares de cada estudiante con discapacidad a través de la implementación de políticas públicas, la creación de observatorios, comisiones, organismos, redes institucionales e interinstitucionales, comités, programas y modelos de atención a las personas con discapacidad.

### **Estrategias Pedagógicas para la Inclusión Educativa: Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y Ajustes Razonables**

Prepararse para una sociedad inclusiva y sostenible y, por ende, que las instituciones educativas sean más inclusivas, se deben dar pequeños pasos, es decir de forma paulatina implementar estrategias que conlleven a ese propósito (Azorín Abellán y Sandoval Mena, 2019).

Dentro de las estrategias de inclusión educativa que se han considerado se encuentra el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) que es parte esencial para conseguir una sociedad en la que todas las personas puedan participar (Escribano y Martínez, 2013). Asimismo, incluye el diseño del entorno, los edificios, los servicios, etc., de modo que puedan ser utilizados por el mayor número de personas, incluidas las personas con discapacidad y las personas mayores, de la forma más autónoma posible.

Y los ajustes razonables que, según la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, definen los Ajustes Razonables como cualquier cambio, ajuste o modificación desde el punto de vista técnico, económico o cultural, que se



realiza en un espacio, bien, servicio, etc., para que sea posible su utilización autónoma por cualquier persona con discapacidad. De esta forma, las personas con discapacidad pueden participar social, laboral y culturalmente en igualdad de oportunidades que el resto de los ciudadanos (Finsterbush Romero, 2016).

Los ajustes razonables conllevan la realización de modificaciones y adaptaciones, que mejor se adapten en consideración a las particulares características del sujeto, su entorno, del procedimiento que se debe adaptar, de las características culturales y nivel de desarrollo de cada país o sociedad (Finsterbush Romero, 2016).

Marco Legal de la Educación Inclusiva en Honduras

A nivel nacional, la Educación Inclusiva se garantiza primordialmente desde la Constitución de la República de Honduras, la cual ordena en el Capítulo VIII: de la Educación y Cultura, específicamente, en el Artículo 151 **"La educación es función esencial del Estado para la conservación, el fomento y difusión de la cultura, la cual deberá proyectar sus beneficios a la sociedad sin discriminación de ninguna naturaleza"**.

La ley de Equidad y Desarrollo Integral Para las Personas Con Discapacidad Decreto no. 160-2005, es de interés público y tiene como finalidad garantizar plenamente a la persona con discapacidad el disfrute de sus derechos, promover y proveer con equidad su desarrollo integral dentro de la sociedad. En la Sección II de Educación, Artículo 17 sobre el acceso, señala que el estado mediante los sistemas de educación garantizará el acceso a la educación en todos sus niveles para las personas con discapacidad, tanto en el sistema público como en el sistema privado.

De manera específica, en materia de inclusión educativa, la Ley Fundamental de Educación 262-

2011 (2012) contempla la inclusión y participación en el proceso educativo de las personas con discapacidad, necesidades educativas especiales y talentos excepcionales en los diferentes niveles educativos: pre básico, básico, secundario y educación superior no universitaria.

Esta ley en el Capítulo II De los Principios, Valores y Fines de la Educación Nacional, en la Sección Primera De los Principios y Valores, en el Artículo 13 señala la Equidad e Inclusión, definida como la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, sin discriminación alguna, y atender las necesidades educativas especiales, diversidad cultural, lingüística, social e individual como elementos centrales en el desarrollo.

---

## MÉTODO

### Enfoque Metodológico

Para alcanzar los objetivos propuestos se optó por la metodología cualitativa. Como señalan la mayoría de los autores, se rige por un diseño de investigación flexible, donde los estudios suelen comenzar con la formulación de algunas interrogantes, donde el investigador observa el escenario y las personas desde una perspectiva holística (Flick, 2004). Esta opción metodológica es idónea para hacer oír las voces y narrar las experiencias de los participantes en el estudio Casilimas (1996) expresa que este tipo de investigación:

Reivindica el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y,



por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas. (p. 15)

### **Diseño Metodológico**

Con el fin de comprender en profundidad la realidad educativa, en cuanto a las prácticas inclusivas de este grupo de docentes, el método empleado fue el fenomenológico ya que este contribuye tanto al conocimiento de las realidades escolares como a la comprensión de las vivencias de los actores del proceso formativo (Jaramillo Echevarri y Aguirre García, 2012). Los autores señalan que hay suficientes evidencias de que la fenomenología es una propuesta iluminadora en la indagación en ciencias sociales y, específicamente, en educación.

En este último campo, los autores advierten que el método fenomenológico posibilita la indagación de realidades educativas haciendo más comprensibles fenómenos cotidianos que se vuelven urgentes en las instituciones y que en el afán cotidiano de la institucionalidad queden inadvertidos. Permite a las investigaciones captar el conocimiento, el significado y las interpretaciones que comparten los individuos sobre la realidad social estudiada.

### **Planteamiento del Problema**

La educación inclusiva es un tema que ha sido objeto de múltiples investigaciones a nivel internacional, su importancia deriva de la certeza cada día más palpable de que la diversidad de necesidades educativas especiales, culturas, géneros, condiciones socioeconómicas, estilos de aprendizaje entre muchas otras pluralidades; son una constante a la que deben dar respuesta las instituciones educativas en todo nivel educativo.

Aguiar Montero (2000) sugiere que al hablar de diversidad no sólo debemos referirnos a los alumnos y a sus necesidades de aprendizaje; es necesario considerar también que hay diversidad, de centros educativos, de idearios, de docentes,

de proyectos educativos, es decir de ámbitos en los cuales se manifiesta la diversidad. Ya que la respuesta adecuada a la misma, se convierte en un reto que conlleva una opción ideológica desde la que nos hemos de situar, definir y comprometer. Esta respuesta se revela en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes en los salones de clases. Prácticas que no inciden solamente en los estudiantes que presentan retos para el aprendizaje, sino en todo el estudiantado que convive y aprende en el mismo contexto educativo.

Castro et al. (2006) asumen que la práctica pedagógica es la acción que permite innovar, profundizar y transformar el proceso de enseñanza del docente en el aula. Así como en los otros espacios extra-áulicos en los que el docente interactúa con los estudiantes con finalidades educativas. Es decir, en todos los momentos y espacios en los que se concreta el hecho educativo. El encuentro entre estudiantes y docentes alcanza su real significación y sentido cuando se posibilita la construcción de un conocimiento válido para el abordaje y solución práctica de hechos, situaciones y problemas de la vida cotidiana.

En este contexto, las instituciones de educación superior han avanzado en cuanto a procesos de inclusión educativa se refiere, sobre todo en cuanto a adecuaciones de acceso como la eliminación de barreras arquitectónicas en la infraestructura, la flexibilidad en los mecanismos de ingreso y los servicios de bienestar universitario.

Ante este contexto queda clara la necesidad de crecer, de avanzar en la consolidación de procesos inclusivos en el ámbito universitario. Por lo que resulta interesante indagar ¿Cuáles son las características fundamentales de las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes universitarios? ¿Qué las origina? ¿Cuáles son las



representaciones mentales que los docentes construyen en torno a ellas?

Responder a estas interrogantes y promover procesos que visibilicen estas prácticas inclusivas, a través de la sistematización de las mismas, constituirán un aporte valioso en la consolidación de una educación de calidad para todos.

### Objetivos del Estudio

#### Objetivo General

Caracterizar las prácticas pedagógicas inclusivas desarrolladas por los docentes, de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, en respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

#### Objetivos Específicos

1 describir los ajustes razonables implementados por los docentes en sus prácticas pedagógicas inclusivas, para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

2 identificar las valoraciones de los docentes en torno a la diversidad, la inclusión y a sus prácticas pedagógicas inclusivas, a partir de sus experiencias y vivencias particulares.

3 sistematizar las prácticas inclusivas para contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de las experiencias.

4 consolidar el inicio de una red de docentes orientada al fomento de procesos de Educación Inclusiva en el contexto universitario.

#### Justificación

En los últimos años, las universidades están siendo protagonistas de un significativo avance en materia de inclusión educativa. Torrego y Monge (2018) sostienen que los sistemas educativos han de tomar conciencia de este factor y generar una enseñanza que se ajuste a las características de todos los involucrados

atendiendo las diferencias como un derecho fundamental de la dignidad humana.

Sin embargo, según los resultados de la Encuesta Permanente de Hogares con Propósitos Múltiples de septiembre 2002, en Honduras, viven 177.516 personas con discapacidad lo que representa una prevalencia de 26,5% (por mil), el 8 % de los niños en general de 7 a 17 años, no han ingresado a primaria; en el caso de los niños con discapacidad esta proporción alcanza el 44%. Se puede observar que en el caso de niños con deficiencia mental el 70% no han entrado a primaria. A pesar de lo alarmante de las estadísticas y el respaldo legal no son muchos centros de educación básica y media que han abierto sus puertas a los niños y niñas que presentan algún tipo de necesidad especial en el aprendizaje con o sin una condición de discapacidad. Dadas estas cifras, la necesidad de atención es más que evidente, los índices de niños, niñas y jóvenes que presentan algún tipo de necesidad de aprendizaje son muy altos y aumentan año con año. Es por ello que se visualiza la necesidad de conocer las prácticas inclusivas de los docentes y específicamente en el estudio que nos ocupa, las prácticas de los docentes universitarios.

Esta investigación permitió analizar dichas prácticas, desde la mirada que la educación debe darse en igualdad de condiciones y oportunidades de aprendizaje, ya que es un compromiso que debe ser asumido por todos los gobiernos e instituciones públicas y privadas. Asimismo, a través de este análisis hemos podido constatar el avance en la garantía de la asistencia, permanencia y participación de los estudiantes con discapacidad incluidos en las aulas del campus universitario. Sin embargo, para atender a la diversidad sigue constituyendo un reto para todos los actores implicados, transformar las políticas, la cultura y las prácticas de las



Universidades. Y nuestro propósito como resultado de esta investigación es establecer la necesidad de avanzar hacia un modelo de universidad basado en los principios de la inclusión educativa, no solo como una cuestión imprescindible para mejorar los procesos de calidad, sino como un elemento clave en orden a construir sociedades más justas, democráticas y equitativas.

### Participantes de la Investigación

Cuando se analiza una realidad o escenario en la investigación cualitativa, lo que se pretende es conocer lo que tienen que decir sus actores sociales, razón por la cual se utilizará un muestreo de casos homogéneos; este busca describir algún subgrupo en profundidad. El punto de referencia más común para elegir a los participantes es que estos posean algún tipo de experiencia común en relación con el núcleo temático al que apunta la investigación (Quintana Peña, 2006).

Para efectos de esta investigación, se definieron los criterios de selección de los participantes en función de los objetivos, estos son:

- Docentes con experiencia en alumnado con discapacidad en las aulas.
- Disponibilidad para participar.
- Representación de diferentes departamentos académicos.

De acuerdo con los criterios anteriores, la muestra está constituida por 12 docentes de las facultades de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de las carreras de:

1. Educación Artística
2. Educación Física
3. Orientación Educativa
4. Educación Especial
5. Educación Básica

### Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Para responder a los objetivos de investigación se utilizaron:

- Entrevista semi estructurada: se realizó un acercamiento personal a la práctica inclusiva de los docentes

para identificar sus procesos y características.

- Grupo focal: su propósito fue propiciar la interacción para generar la expresión de ideas, valoraciones y percepciones sobre la educación inclusiva.

Ambos instrumentos permiten un acercamiento a la realidad estudiada a partir de las experiencias de los docentes participantes de la investigación, la triangulación de la información obtenida permite la realización de un análisis más pertinente. Con el objetivo de mejorar la validez y confiabilidad de los instrumentos, el guion de la entrevista fue sometida a juicio de expertos; puesto que este es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación que se define como **“una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones”** (Escobar Pérez y Cuervo Martínez, 2008).

### Delimitación del Estudio

Estas experiencias deben ser documentadas, analizadas y socializadas, por su valor en sí mismas, pero sobre todo como referentes de un proceso que no solo es necesario y justificado, como bien expone Aguilar Montero (2000) actualmente son pocos los que ponen en tela de juicio cualquier práctica inclusiva ya que las mismas se justifican y fundamentan por razones educativas, psicológicas, éticas y legales. Los mismos docentes que realizan estas prácticas asumen que los beneficios de la atención a los estudiantes con necesidades específicas de



aprendizaje, beneficia a todos sus estudiantes, fortaleciendo el proceso de aprendizaje de todos.

#### Delimitación Temporal

La investigación se llevó a cabo durante el 2021, el acercamiento a los participantes y la recolección de información se realizó en los dos primeros periodos académicos del 2021.

#### Delimitación Espacial

La investigación se desarrolló en la modalidad presencial del campus central de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, con docentes de las Facultades de Ciencias de la Educación y Humanidades de la institución.

#### Alcances

- Se busca contribuir en la comprensión de las prácticas inclusivas de un equipo de docentes de la UPNFM, visibilizándolas para evidenciar experiencias que se desarrollan en la universidad favoreciendo la inclusión educativa.

- Se pretende consolidar un proceso de acompañamiento e intercambio de experiencias entre docentes, que permita incentivar el diálogo, creando espacios de reflexión conjunta en torno a la temática de diversidad e inclusión en el entorno universitario.

#### Limitaciones

La caracterización de las prácticas se circunscribe a las realizadas por el equipo de docentes participantes de la investigación, no se pretende generalizar a todo el contexto universitario

## RESULTADOS

Se presentan, a continuación, los resultados a partir de las categorías de análisis (Tabla 1).

Tabla 1

*Categorías y subcategorías de análisis*

Categoría general	Subcategorías	Indicadores
	Presencia de todos los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje.	1. Participación de todos los estudiantes en las actividades y experiencias de aprendizaje



Prácticas pedagógicas inclusivas	Ajustes razonables realizados por los docentes.	2. Estrategias de aprendizaje 3. Evaluación de los aprendizajes. 4. Utilización de recursos 5. Tiempos de aprendizaje 6. Planeación didáctica
	Valoración del docente en torno a la diversidad y el proceso de inclusión educativa.	7. Concepciones y pensamientos del docente acerca de la diversidad en educación 8. Actitudes del docente hacia diversidad y su abordaje en la educación superior.

---

*Fuente: elaboración propia*

De acuerdo con Schettini y Cortazzo (2015) cuando se enfrenta a la tarea de analizar la información obtenida, se produce incertidumbre ya que se confrontan la interpretación de los sujetos, la comprensión del mundo simbólico (representado y organizado por el lenguaje) y como es el caso de esta investigación, sus prácticas o acciones concretas.

Una de las decisiones más importantes del análisis cualitativo se manifiesta cuando la información obtenida deberá ser condensada para poder así pensar en significados, en sentidos, en categorías y, finalmente, en conclusiones.

Para el análisis de la información obtenida se siguieron las etapas propuestas por Huberman y Miles (1994) proponen tres subprocesos vinculados entre sí para realizar el análisis:

1 La reducción de datos, orientada a su selección y condensación y se realiza con algunas acciones previas como elaborar el marco conceptual, definir las preguntas, seleccionar los participantes y los instrumentos de recogida de datos.

2 la presentación de datos, orientada a facilitar la mirada reflexiva del investigador a través de presentaciones gráficas, como, sinopsis, croquis, diagramas, etc. En el caso de esta investigación se diseñaron dos niveles de codificación a través de matrices por subcategorías de análisis.

3 la elaboración y verificación de conclusiones, en la que se utilizan técnicas para extraer significados de la información, como pueden ser la comparación/contraste, el señalamiento de patrones y temas, la triangulación, la búsqueda de casos negativos, etc.

Particularmente, en este caso, se trianguló la información procedente de las entrevistas y del grupo focal, para identificar los hallazgos relevantes en función de los objetivos de investigación. Estos hallazgos se consolidan



en un reporte estructurado por subcategorías, que se analiza a la luz de la teoría, para derivar en las conclusiones del estudio.

### **Análisis e Interpretación de Resultados**

El análisis de la información se realizó a partir de cada una de las subcategorías definidas para dar respuesta a los objetivos propuestos en la investigación.

A la información obtenida a través de los instrumentos, se les elaboraron tres niveles de codificación, la primera codificación abierta, identificando la información pertinente a cada una de las categorías. Este proceso se ejecutó de forma individual para, posteriormente, identificar las discrepancias y registrarlas para el control de la fiabilidad.

En el segundo nivel de codificación se describió e interpretó el significado de cada una de las categorías identificadas, tanto las definidas a partir de los objetivos como la categoría emergente. En la tercera codificación se compararon las categorías vinculándolas con la teoría.

### **Subcategoría 1: Presencia, Participación y Aprendizaje de Todos los Alumnos en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje**

Las prácticas pedagógicas inclusivas se caracterizan por tres elementos fundamentales: Presencia, participación y progreso de todos los estudiantes en el proceso educativo (Durán et al., 2009). El objetivo general de este estudio busca describir las prácticas pedagógicas inclusivas de un equipo de docentes de la UPNFM, razón por la cual la primera subcategoría apunta a identificar estos 3 elementos en la información obtenida a través de las entrevistas y del grupo focal.

La información ofrecida por los docentes denota que existe presencia de estudiantes con diversidad de necesidades de aprendizaje en sus espacios pedagógicos, con respecto a este elemento uno de los docentes expresó: "...no solo es el estudiante con necesidades educativas especiales o discapacidad, tenemos estudiantes que les cuesta seguir instrucciones y trato de dar respuesta a la diversidad que hay en mi aula de clase" (E2).

Entre los estudiantes que participan del proceso de aprendizaje descrito por los docentes, es posible identificar diferentes necesidades de aprendizaje como se expone en la Tabla 2.

Tabla 2

Diversidad de necesidades educativas en los espacios pedagógicos de los docentes

<b>Categoría</b>	<b>Fragmentos relevantes</b>
Diversidad étnico-cultural	<i>“En el caso de los misquitos, es bastante marcado aquí en Tegucigalpa. Sin embargo, en San Pedro, en Ceiba. Vemos estudiantes garífunas” (E2)</i>
Talentos excepcionales	<i>“Yo tengo estudiantes que son bastante brillantes”</i>
Discapacidad sensorial	<i>“En el caso de educación básica, tenemos estudiantes sordos, sin embargo, en la universidad también vemos estudiantes que son ciegos” (E1)</i>
Discapacidad intelectual	<i>“... una niña también que tiene discapacidad intelectual, también ahorita estoy aprendiendo..., ya comenzamos a hacer una prueba con una tutora” (E4)</i>
Discapacidad física	<i>“Tenía un estudiante en silla de ruedas, en la atención de este muchacho tenía experiencia mayor por mi formación” (E4)</i>
Diversidad de estilos de aprendizaje	<i>“...en la universidad nosotros vemos diferentes grupos de estudiantes diferentes en diversos sentidos, también. Vemos estudiantes que son de distintas religiones, como lo mencionaba él... al interior de los diferentes espacios formativos” (G4)</i>

Nota. Fuente: elaboración propia.

Si bien es cierto es posible identificar la presencia de estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje dentro de los espacios pedagógicos, esta presencia debe estar mediada por su interacción y participación en la construcción de su aprendizaje, para poder definir estos procesos como verdaderamente inclusivos.

En los datos obtenidos a través de los instrumentos de recolección de información, es posible identificar evidencias de la participación de los estudiantes en el proceso enseñanza aprendizaje; en este sentido una de las docentes señala “unos son más comprometidos que otros y tengo dos casos en la clase de pintura, tengo uno que tiene muchas dificultades, pero es la persona que más ganas le pone en todo el curso, hasta en lo que ya no” (G3).



Esta participación es referida de manera específica por otro docente, quien la valora de manera muy positiva “pues sentirse parte del grupo a pesar de sus dificultades, verdad, parte del grupo de clase que estábamos conformando y sentirse integrados, para ellos, es valioso y es lo que cuenta” (E2).

Es importante señalar que esta participación no siempre es positiva, de hecho, se han presentado experiencias que pueden considerarse negativas, a este respecto uno de los docentes señaló “Me paso una experiencia en la cual el resultado no fue positivo, he tenido resistencia de algunos al principio, pero en conjunto con la Dirección de Servicios Estudiantiles (DISE) de la UPNFM tuve que trabajar en estudios de caso donde hemos tenido cita y hemos tenido discusiones largas” (E4). Es relevante rescatar esta experiencia registrada por el docente, ya que en todo proceso educativo es posible identificar situaciones de esta naturaleza, y la misma refleja que la mediación pedagógica desarrollada con los estudiantes es real, concreta, vívida.

Finalmente, el tercer elemento que permite definir una práctica como inclusiva es el aprendizaje y éxito de “todos” los estudiantes en el proceso, al respecto los docentes participantes hacen referencia a este aprendizaje de diversas formas, en algunos casos evidenciando al aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas específicas; “los resultados han sido positivos en el sentido de que los estudiantes han respondido a mi forma de enseñar y a mi forma de interactuar, positivos porque los resultados y los procesos están completos” (E1).

En otros casos los docentes hacen referencia al aprendizaje en general del grupo “He notado en los estudiantes de la carrera que atiendo, de la carrera de educación básica, como, a través de que nosotros hemos tenido estudiantes con discapacidad auditiva, ellos se han preocupado por estudiar el LESHQ para compartir y comunicarse” (E2).

En el discurso de los docentes también es posible identificar evidencias de su propio aprendizaje “Ha sido una experiencia muy muy muy enriquecedora. He aprendido de ello, verdad, en todos los aspectos. Me han permitido comprender más aún la labor docente, verdad, con este colectivo” (GF2).

### **Subcategoría 2: Ajustes Razonables**

Considerando que los ajustes razonables permiten la modificación o cambio técnico-metodológico, cultural, que se realizan, para que las personas con discapacidad pueden participar activamente en igualdad de oportunidades, a continuación, se realiza una descripción de los ajustes razonables realizados por los docentes participantes del grupo focal y entrevistas, dicho análisis en función de los indicadores establecidos en la investigación:

#### **1. Planeación Didáctica**

“Para mí, fue un reto y yo le hice un plan específico a él. Incluso, llegó a conducir el balón de baloncesto, se imaginan, en toda la cancha del aula magna, ida y vuelta. Fue bien bonito porque los compañeros le ayudaron a él a superar muchas dificultades” GF1.

Al realizar un plan específico se define un aula inclusiva, como mencionan Ford et al. (2007), quienes enumeran entre los indicadores que definen las aulas inclusivas cuando se personaliza el currículo y se ofrecen los apoyos



necesarios. Asimismo, se puede apreciar en los comentarios de los docentes acerca de la práctica pedagógica implementada en los salones de clases, que no inciden solamente en los estudiantes que presentan retos para el aprendizaje, sino en todo el alumnado que convive y aprende en el mismo contexto educativo (Aguilar Montero, 2000).

Por ejemplo, en el comentario siguiente: “nunca he hecho una planificación como muy particular, así como voy haciendo el ajuste de adaptación lo menciono en mi agenda” E3. En dicho comentario, se manifiesta en las acciones que ejecuta en el aula como plantea por prácticas pedagógicas se hace referencia a las acciones que ejecuta el maestro en el aula y que, implícita o explícitamente, promueven algún tipo de aprendizaje en sus estudiantes (González et al., 2017).

Para avanzar hacia prácticas pedagógicas inclusivas se debe proporcionar apoyo, tanto a los centros como a los docentes, fomentar el trabajo en equipo de los profesionales de los centros, potenciar el liderazgo de los equipos directivos, favorecer las condiciones de convivencia y promover la colaboración entre alumnos, padres, profesores y sociedad civil (Azorín Abellán y Sandoval Mena, 2019). Así lo manifiesta el docente cuando hace mención del profesor de apoyo en el aula de clases: “Sobre todo trabajar con el intérprete para poder entender lo que escriben porque no escriben igual es más demorado y ...” (E3).

“Hay ocasiones que hago ajustes en los contenidos con este estudiante y pues en los aprendizajes adquiridos, también tengo que colocar esos estándares y las expectativas de logro. Ajustarlas a las capacidades porque no les puedo exigir algo que tal vez por su condición no vayan a lograr” E4. Como se puede apreciar, estas adaptaciones permiten convertir el currículo en una herramienta de atención a la diversidad, es la adecuación y flexibilización del currículo. Las adecuaciones curriculares son el conjunto de modificaciones que se realizan en los contenidos, criterios y procedimientos evaluativos, actividades y metodologías para atender las diferencias individuales de los y las alumnas con necesidades educativas especiales (Arnaiz Sánchez, 2012).

## 2. Estrategias de Aprendizaje

Son muchas las investigaciones que tienen como objeto de estudio, las percepciones y el quehacer de los docentes, en tanto protagonistas del proceso de inclusión educativa. Los abordajes giran en torno a la metodología que emplean los docentes, su mejora o sugerencias para atender las necesidades que presentan los estudiantes, características de estos, barreras, etc. (Aguilar Montero, 2000). Ejemplo de ello son los comentarios de los docentes acerca de las metodologías que emplean con los estudiantes: “A explicar, a ser más gráfico, porque la ventaja de enseñar matemáticas a estudiantes sordos es que por ahí podemos resolver la situación. Podemos ser gráficos, incluso, todo lo que se dice expresarlo de alguna manera en la pizarra para que ellos puedan comprender” (GF2).

A su vez, se aprecia cómo los docentes se interesan por el aprendizaje de otras lenguas para favorecer la comunicación:

“Aprender LESH, empecé a manejar lenguaje de señas porque de esa forma me comunicaba con El.” (E1). Como se puede apreciar el hecho que el docente aprenda una lengua de signos es un indicativo de la transformación del centro en la eliminación de barreras por ello Operti y Guillinta (2009) concluyen que, para apoyar la transformación de los centros para avanzar hacia la realización del derecho a la educación para todas



y todos, requiere eliminar todo tipo de barreras de acceso al currículo, de socialización y de comunicación, facilitando el aprendizaje y uso de la lengua de signos y de los medios de apoyo a la comunicación oral.

“Establezco más tutorías, para ellos hago más tutorías...Hago reacondicionamientos al momento didáctico, abordo tutoría aparte y en casos muy particulares” (E1). “Esas tutorías, verdad, son fundamentales en el desarrollo de las adaptaciones que uno como docente desde el espacio de aula” (E2).

“En el caso de los sordos es importante que los compañeros puedan también trabajar de manera colaborativa con ellos para poderles ayudar, en situaciones donde estudiantes avanzados que puedan apoyarles y complementar les algunos trabajos que ellos tuvieran dificultad” (E3).

“He tenido que realizar adecuaciones con algunos compañeros que requieren de una explicación más clara, acompañamiento de un tutor. Esa comunicación que se tiene con el tutor ayuda a que el estudiante con una discapacidad se sienta más cómodo y pueda culminar un trabajo” (E4).

Como se puede apreciar un gran número de los docentes participantes en la investigación implementan las tutorías, con el propósito de garantizar el aprendizaje como plantea Ferreiro Gravié (2011) es innegable que para garantizar el aprendizaje se hace necesario cumplir el triángulo: la teoría que se sigue, la metodología que se aplica y el método que guía la acción. Complementando la idea anterior las investigaciones donde se hace el análisis de las buenas prácticas, demuestran que no es suficiente la aplicación de ese triángulo, sino que el maestro desarrolle consecuentemente con ello las competencias profesionales de comunicación, las competencias de monitorear la actividad de los alumnos, retroalimentar sobre el proceso y los resultados obtenidos por el estudiantado, así como la competencia de ser capaz de apoyar el esfuerzo del alumno con un sistema de ayuda que permite moverlos en su zona de desarrollo potencial (Ferreiro Gravié, 2011).

“Inclusive, en estos últimos momentos, ha sido a través de las TICs inclusivas que se nos han brindado para poder facilitar un poco más el aprendizaje. Se nos explica, inclusive, una cosa de cómo se atiende a los estudiantes” (GF2). El uso de nuevas tecnologías está cambiando nuestro concepto de la naturaleza del aprendizaje. Estas nuevas tecnologías nos revelan que el aprendizaje universal es modular, distribuido, en paralelo y heterárquico (Escribano y Martínez, 2013).

### 3. Evaluación de los Aprendizajes

“Bueno, los exámenes son iguales a los que otros enfrentan, como cualquier estudiante, solamente claro está más tiempo, por ejemplo, para el desarrollo del examen de 1 hora se les brinda media hora más, también un proyecto donde ellos asumen y expresan su capacidad, Y bueno la rúbrica, pues no cambia simplemente lo que se modifica es el tiempo de entrega porque quizás sí pueden leer, pero escribir es más complejo” (E3).

Se puede apreciar la importancia de aplicar técnicas e instrumentos diferenciados con posibilidades de obtener datos más cualitativos del aprendizaje que permitan conocer de forma profunda la evolución de la persona que se educa. Esto favorece y facilita la adecuación, en cada momento del trabajo docente, a la singularidad del alumno individualizado, un modelo educativo que promueve la inclusión y la calidad, gracias a planteamientos evaluativos correctos, respetuosos de la diversidad (Casanova, 2011).



#### 4. Utilización de Recursos

Como menciona Zabalza (2009), en Fernández Batanero (2013), incorporar modificaciones al currículo que lo aparten lo menos posible de la programación regular o de los planteamientos comunes, desarrollar interdependencia profesional con estrategias que permitan la continuidad, y finalmente conformar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional, son indicadores que se están desarrollando las competencias para atender la diversidad como se puede apreciar en los comentarios expresados por los docentes:

"Hacer videos que conllevaran la escritura. Uso de otras plataformas. Audios que sean cortos, mensajes muy cortos, con instrucciones muy claras. La parte de los audiolibros también es otra estrategia que normalmente trato de incentivar. Trataba de que todo fuese lo más práctico y que se les acercara más a las necesidades y cumpliera con las necesidades que ellos tuvieron en su momento" (E2).

"Sí me ayudó muchísimo el tener al intérprete que con ella fuimos ahí construyendo esa metodología como enseñarle a este grupo de sordos. Fue de gran apoyo la verdad" (GF2).

"Empecé a buscar cómo trabajar con Él, qué hacer con Él y busqué una amiga que es de orientación escolar. Yo consulto a los psicólogos que hago, que digo, que no digo" (E1).

Asimismo podemos concluir que la implementación de las diversas estrategias muestra como menciona Fernández Batanero (2013) entre las competencias de acción profesional para atender la diversidad, entre otras, están: identificar las necesidades y conflictos que se generan en la interacción; al momento de atender estudiantes con necesidades educativas especiales, identificar y desarrollar estrategias innovadoras para favorecer la inclusión, realizar valoraciones de los potenciales del estudiantado y sus contextos, incorporar modificaciones al currículo e integrar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional.

#### 5. Tiempos de Aprendizaje

"Hice un horario particular con ella, hablé con su mamá..."

En el comentario anterior se pudo apreciar algunas prácticas pedagógicas inclusivas donde se involucra y se planifican las tareas escolares, más allá de servir de indicadores de los niveles de desarrollo, del dominio de los aprendizajes, de la transferencia de conocimientos alcanzados por los estudiantes, constituyen un referente para el profesorado puesto que le permiten visibilizar las dificultades o carencias en dichos aprendizajes y poder así revisar sus prácticas de enseñanza (Lanza Elvir y Montero Centeno, 2017).

#### Subcategoría 3: Valoración de los Docentes sobre sus Prácticas, Diversidad e Inclusión

Desde el punto de vista de Bravo (2013) en Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola (2017), el campo de la educación, educar en diversidad alude a la condición de diferencias individuales como condición inherente a toda persona y no a una situación particular de determinado contexto o grupo o persona. Siendo este un punto de partida para referirnos a las valoraciones que un grupo de docentes de la UPNFM ha planteado desde sus prácticas pedagógicas inclusivas, consideradas estas como experiencias positivas y que les permiten conocer y buscar alternativas de aprendizaje. Así lo expresaron unos docentes entrevistados: "...he tenido una gran experiencia de aprendizaje, la experiencia de conocer y buscar alternativas de aprendizaje para las necesidades o los estudiantes que se han atendido" (E2).



Desde las concepciones y pensamientos de algunos docentes consideran la necesidad de diversificar las metodologías, actividades y los contenidos en sus prácticas pedagógicas inclusivas, esto afirma que, ser inclusivo en el contexto de la educación superior requiere comprensión, preparación y búsqueda de recursos por parte del docente. Las estrategias de enseñanza inclusivas reflejan la mejor práctica docente porque demuestran que estamos dispuestos a ser flexibles y a responder a las necesidades del estudiantado (Finsterbush Romero, 2016). Uno de los docentes entrevistados hace referencia que: "En la práctica, claramente se observan las diferencias que cada estudiante tiene y es ahí donde uno tiene que saber diversificar las metodologías, actividades y los contenidos para que todos tengan esa misma recepción o percepción de la temática" (E4).

A la vez los docentes manifiestan estar conscientes de los retos y oportunidades de continuar desarrollando sus prácticas pedagógicas inclusivas como respuesta a la diversidad, evidenciado en palabras de docente participante en grupo focal: "debemos ser conscientes que pueden ser muchas necesidades que van a surgir en el camino y solo la experiencia nos va a dar a nosotros esa oportunidad de detectar esas necesidades para poder atender a la población de manera equitativa" (GF1).

La perspectiva de los docentes desde sus prácticas pedagógicas hacia la diversidad y su abordaje en educación superior son diversas. Para unos, la diversidad es la pluralidad de representaciones conforme a diferentes escenarios que han experimentado. Uno de los docentes señala que: "la Diversidad es un contexto súper amplio en el sentido que están involucradas... todo tipo de género, inclusive, tipo de género porque son bastantes. podrían estar, también, las personas con NEE, unas físicas, otras intelectuales, etc., podría estar, también, las personas de diferentes religiones" (GF1).

En palabras de Correa Alzate y Restrepo Restrepo (2018) una de las perspectivas se focaliza en el derecho a la educación desde la justicia educativa que equipare oportunidades y promueva prácticas que asuman el respeto a la diferencia, la valoración capacidades y la tolerancia y por consiguiente asumir a la persona como un ser humano holístico.

En esta misma línea de valoración, otros docentes ven la diversidad desde las individualidades que presentan los seres humanos, además apreciando los estilos diferentes de aprendizaje que pueden presentarse en los colectivos estudiantiles en el aula de clases. Así lo expresa un docente que participó en grupo focal: "somos personas individuales y tenemos características propias, algunos con alguna discapacidad física y algunos con discapacidad intelectual y otras diferencias, todos somos diversos. Aprendemos de diferentes maneras" (GF4). Esto afirma lo planteado por López (2017) quien describe un aula inclusiva como una visión de la educación donde "las diferencias individuales son atendidas y donde el objetivo del educador es el de integrar a cada uno de los estudiantes para que logren alcanzar su máximo desarrollo académico".

Para el abordaje de la diversidad en la educación superior los docentes opinan que se requiere elementos como; desarrollar una actitud positiva y de compromiso; mayor conciencia y una preparación sobre la atención a la diversidad y la inclusión educativa. Expresiones al respecto por parte de los docentes, las siguientes: "no ver al estudiante como estudiante, sino verlo de manera integral, en todo, no solo la parte académica, también la parte personal" (E2).



...nos ha tocado hacer autodidactas. Desde la inducción que nos han dado en el proyecto de atención en la universidad, de ahí ser autodidactas e ir sistematizando (GF1).

Sin duda, es imperante en las intervenciones docentes la necesidad de contar con capacitación y formación en atención a la diversidad como parte del crecimiento profesional, en palabras de un docente al respecto: “Es importante el crecimiento profesional en atención a la diversidad, no podemos ser ajenos porque son seres humanos también y nosotros tenemos que estar preparados para poder atender todo tipo población” (E3).

---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones extraídas a partir de los hallazgos más relevantes, los cuales son interpretados a la luz de los referentes teóricos que sustentan la investigación. En ellas se prioriza la voz de los docentes participantes como referente de las respuestas a los objetivos, los cuales buscan caracterizar las prácticas pedagógicas inclusivas, con la finalidad de generar reflexiones que permitan comprender estos procesos desde la perspectiva de sus protagonistas.

A este respecto los hallazgos reflejan que las prácticas desarrolladas por los docentes exponen una interacción heterogénea, ya que es posible identificar en sus espacios pedagógicos la presencia de estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje; también se privilegian diversas formas de participación y comunicación que reflejan el compromiso de los docentes, por el aprendizaje académico y el bienestar emocional de sus estudiantes. Evidencia de esto son las múltiples expresiones de los docentes en torno a los resultados positivos del proceso, para todos los estudiantes, no solo para aquellos con necesidades individuales de aprendizaje, así como para ellos mismos.

En cuanto a la participación de los estudiantes las referencias de los docentes apuntan a una

pluralidad de manifestaciones, hacen hincapié en los valores que genera esta interacción en grupos heterogéneos caracterizados por la diversidad, aluden a la preocupación por otros, la generosidad y la solidaridad, que hacen evidente la influencia de esta convivencia en toda la comunidad estudiantil, aspecto relevante en cuanto que la comunidad a la cual se hace referencia está conformada por docentes en formación.

Uno de los propósitos específicos del estudio es describir los ajustes razonables implementados por los docentes en sus prácticas inclusivas para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, en lo que respecta a esta temática, la multiplicidad de ajustes o modificaciones implementados por los docentes se evidencian en las estrategias de aprendizaje, de evaluación y especialmente en los tiempos de aprendizaje.

Las reflexiones de los docentes señalan la importancia del desarrollo profesional docente y el acompañamiento de personal especializado para lograr las competencias necesarias para atender a la diversidad. Los resultados revelan la preocupación de los docentes por autoformarse en materia de inclusión, así como la valoración positiva del apoyo recibido por el Programa de Atención a la Diversidad en el diseño e implementación de ajustes al proceso didáctico, para responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Otro de los propósitos definidos en el estudio fue conocer las valoraciones y pensamientos de los



docentes en torno a la diversidad, la inclusión educativa y sus propias prácticas educativas, en referencia al primer punto los docentes señalaron contundentemente una concepción de diversidad que va más allá del enfoque de discapacidad, en sus discursos se descubren elementos que aluden a las diferencias individuales, estilos de aprendizaje, situación socioeconómica y cultural. También señalaron necesidades que afectan a los estudiantes de forma temporal como enfermedades o lesiones. Toda esta relación de diversidades expone un concepto de atención a la diversidad apegado al enfoque de derechos humanos.

En lo que respecta al proceso de inclusión y sus propias prácticas los docentes participantes hacen referencia a dos elementos fundamentales; en primera instancia las valoran como oportunidades al señalar que les permiten sensibilizarse, pensar la manera de enseñar, comprender más su labor docente y dar una respuesta educativa a los estudiantes. De igual manera las consideran un reto, ya que consideran que aún es necesario crecer en esta temática tanto a nivel individual como institucional.

Una categoría que no se había considerado en el diseño inicial de la investigación, pero que surge en el proceso de interacción con los participantes es la concepción de los docentes en torno a la responsabilidad de la institución en la promoción de ambientes inclusivos. El equipo de docentes participantes señala que la UPNFM ha dado pasos importantes en su camino hacia la inclusión, hacen referencia al apoyo que reciben a través del Programa de Atención a la Diversidad, pero señalan que aún es necesario avanzar, plantean la necesidad de establecer mecanismos institucionales de capacitación docente en temas de atención a la diversidad, también proponen la inversión en accesibilidad en los espacios físicos.

Paradójicamente se finaliza con un inicio; todos los docentes participantes de la investigación tomaron a bien formar parte de una red de docentes inclusivos que tiene como propósito intercambiar experiencias, reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y generar propuestas de mejora para responder a las necesidades, capacidades, motivaciones y ritmos de aprendizaje de todos los estudiantes de la UPNFM y con ellos aportar en la consolidación de una universidad que apunta a la calidad y excelencia educativa.

#### **Recomendaciones**

Se ha iniciado un proceso de indagación en temas relacionados con la inclusión en educación superior, por lo que sería recomendable una acción permanente de investigación en esta línea, con el propósito de que la red de docentes inclusivos sea una comunidad de aprendizaje, cuyos resultados permitan conocer cómo se pueden introducir cambios, cómo organizar y formular planes de mejora en función de los resultados, para sistematizar procesos institucionales, centrados en la identificación y eliminación de barreras para la inclusión.

Como parte de la comunidad educativa de UPNFM resulta necesario establecer un proceso para el aprovechamiento de la experiencia del profesorado, para el acompañamiento del docente en el proceso de enseñanza, así como también un proyecto de formación permanente, ya que se cuenta con profesorado preparado en áreas específicas, pero falta formación en inclusión educativa, razón por la cual los docentes encuentran dificultades que no pueden resolver por sí mismos, y sienten que les falta apoyo.

Además, de las estrategias implementadas se deben gestionar o aumentar los recursos tanto materiales como humanos, con apoyo profesional para que no se pierda la oportunidad



de aprender en equipo y compartir buenas prácticas para cambiar la realidad de las aulas y ayudar al alumnado a aprender.

---

## REFERENCIAS

- Aguilar Montero, L.A. (2000). De la integración a la inclusividad. La atención a la diversidad: Pilar básico en la escuela del siglo XXI. Espacio Editorial. <https://biblioteca.uazuay.edu.ec/buscar/item/85174>
- Angenscheidt, L., & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas*, 11(2), 233-243. DOI: 10.22235/cp.v11i2.1500
- Aranda, V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 301-314. DOI: 10.4067/S0718-07052011000200018
- Arnaiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>
- Azorín Abellán, C., & Sandoval Mena, M. (2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: análisis de guías para la acción. *Siglo cero*, 50(271), 7-27. DOI: 10.14201/scero2019503727
- Casanova, M.A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1). <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4470>
- Casilimas, C.A. (1996). Investigación cualitativa. Icfes. <http://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Castillo Bustos, M., & Yépez Moreno, A. (2018). Reflexiones en torno a la inclusión educativa y las prácticas pedagógicas en la educación superior. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 2(5), 1-15. DOI: 10.53877/rc.2017.01.01
- Castro, E., Peley, R., & Morillo, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales.*, 12(3), 591-595. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-95182006000300012&lng=es&nrm=iso](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182006000300012&lng=es&nrm=iso). ISSN 1315-9518
- Correa Alzate, J., & Restrepo Restrepo, N. (2018). Atención a la diversidad: retos y desafíos en la Educación Superior. *Trends and challenges in Higher Education in Latin America*, 179-190. <https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2018/04/18.pdf>



- Durán, D., Marchesi, I., & Hernández Izquierdo, L. (2009). Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. [https://www.researchgate.net/publication/270273880\\_Guia\\_para\\_la\\_reflexion\\_y\\_valoracion\\_de\\_practicas\\_inclusivas](https://www.researchgate.net/publication/270273880_Guia_para_la_reflexion_y_valoracion_de_practicas_inclusivas)
- Escribano, G., & Martínez, C. (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo: Aprender juntos para aprender a vivir juntos. *Estudios sobre educación*, 24, 249-251. DOI: 10.15581/004.24.2034
- Fernández Batanero, J.M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php>
- Ferreiro Gravié, R. (2011). Tres vértices del triángulo de las Competencias Didácticas: Teoría, metodología y método. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 11-23. DOI: 10.5209/rev\_RCED.2011.v22.n1.1
- Finsterbush Romero, C. (2016). La extensión de los ajustes razonables en el derecho de las personas en situación de discapacidad de acuerdo al enfoque social de derechos humanos. *Ius et praxis*, 22(2), 227-252. DOI: 10.4067/S0718-00122016000200008
- Flick, U (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- González, N., Eguren, M., & Belaunde, C. (2017). *Desde el aula: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano*. IEP ediciones.
- Huberman, A., & Miles, M. (1994). *Métodos para el manejo y análisis de datos*. [http://metodo3.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/169/2015/03/DC\\_1\\_Hamilton\\_1994.pdf](http://metodo3.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/169/2015/03/DC_1_Hamilton_1994.pdf)
- Jaramillo Echevarri, J.C., & Aguirre García, L.G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>
- Lanza Elvir, M., & Montero Centeno, D. (2017). Prácticas inclusivas, ¿qué mejoras son necesarias? Un estudio de caso en la escuela John Fitzgerald Kennedy de Honduras. *Aula de Encuentro*, 19(1), 24-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6004495>
- López, N.L. (2017). ¿Qué es un aula inclusiva en educación? CEAC: <https://www.ceac.es/blog/que-es-un-aula-inclusiva-en-educacion>
- Magendzo, A (2000). La diversidad y la no discriminación: Un desafío para una educación moderna. *Revista de Investigación Latinoamericana*, 26(1), 173-200. <https://redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/25659>
- Opertti, R., & Guillinta, Y. (2009). La educación inclusiva: 48ª Conferencia Internacional de educación. *Páginas de Educación*, 2(1), 137-148. DOI: 10.22235/pe.v2i1.706
- Palacios, S.G. (2006). Propuesta para una acción educativa de calidad en el tratamiento de la diversidad. *Revista complutense de educación*, 17(2), 13-34. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCEDo6o6220013A/15786>
- Paz Delgado, C.L. (2012). *Diagnóstico y propuesta para el desarrollo de competencias docentes para la atención a estudiantes con discapacidad a nivel universitario*. Universidad de Alicante. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc86341>
- Paz Maldonado, E. (2018). Situación actual de la atención a la diversidad en la educación superior de Honduras. *Actualidades investigativas en educación*, 18(3), 1-32. DOI: 10.15517/aie.v18i3.34148



Quintana Peña, A. (2006). *Psicología: tópicos de actualidad*, 1-38. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>

Rojas, S., & Haya, I. (2018). *Fundamentos pedagógicos de atención a la diversidad*. Universidad de Cantabria. <https://www.editorialuc.es/libro/fundamentos-pedagogicos-de-atencion-la-diversidad>

Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). DOI: 10.35537/10915/49017

Torrego, J., & Monge, C. (2018). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Síntesis.

Zárate-Rueda, R., Díaz-Orozco, S.P., & Ortiz-Guzmán, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-24. DOI: 10.15359/ree.21-3.15

## DATOS AUTORES

**Martha Luz Lanza Elvir:** Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Doctora en Educación. Catedrática de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, con experiencia de 32 años como docente en diferentes niveles del sistema educativo nacional. Actualmente con funciones de docencia e investigación, siendo miembro del equipo de investigación de la carrera. Y profesora de práctica profesional, promoviendo los espacios de atención a la diversidad en educación básica y media, a su vez apoyando la inserción laboral de los educadores especiales en el sistema gubernamental de educación. Miembro del Grupo de Trabajo Nacional, que agrupa todas las organizaciones que trabajan en pro de la inclusión educativa.

**Jenny Xiomara Castro García:** Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán Máster en Comunicación y Tecnología Educativa. Catedrática de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, actualmente Jefa del Departamento de Educación Especial, Facultad de Ciencias de la Educación con experiencia de 20 años como docente universitario. Actualmente con funciones de docencia e investigación, siendo miembro del equipo de investigación de la carrera, coordinando y promoviendo todos los espacios, estrategias y acciones para favorecer la inclusión en el sistema educativo desde el Departamento de Educación Especial.

**Karla Yamileth Osorio Raudales:** Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán Máster en Investigación Educativa, licenciada en Educación Especial. Catedrática del Departamento de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, con experiencia de 20 años como docente en diferentes niveles del sistema educativo nacional. Actualmente con funciones de docencia e investigación, siendo miembro del equipo de investigación "Buenas prácticas en atención a la Diversidad" desde el cual se desarrolla investigación encaminada a promover y visibilizar experiencias significativas en materia de inclusión y atención a la diversidad en todos los niveles educativos, promoviendo la conformación de redes interinstitucionales de apoyo al proceso de inclusión educativa.



# TRAYECTORIAS DE LOS COORDINADORES PEDAGÓGICOS ANTE LA FORMACIÓN PERMANENTE EN LA ESCUELA<sup>7</sup>

## TRAJECTORIES OF PEDAGOGICAL COORDINATORS IN THE FACE OF IN-SERVICE TEACHER TRAINING IN SCHOOLS

**Francinalda Machado Stascxak** | Secretaría Municipal de Educação de Fortaleza; Secretaría Estadual de Educação do Ceará; Instituto Federal de Educação do Ceará, Brasil | naldastascxak@gmail.com

**Iris Martins de Souza Castro** | Secretaría Municipal de Educação de Fortaleza; Secretaría Estadual de Educação do Ceará; Instituto Federal de Educação do Ceará, Brasil | iris.martins@aluno.uece.br

**Maria Aparecida Alves da Costa** | Secretaría Municipal de Educação de Fortaleza; Secretaría Estadual de Educação do Ceará; Instituto Federal de Educação do Ceará, Brasil | mariapedagogagg@gmail.com

### RESUMEN

Este artículo presenta reflexiones sobre la formación continua de profesores a partir de la narrativa de la trayectoria profesional de coordinadores pedagógicos del estado de Ceará. El análisis tiene como objetivo discutir cómo la trayectoria de formación de dos coordinadores pedagógicos ha reverberado en su trabajo en la formación docente continua en la escuela. Se basa teóricamente en los estudios de Placco y Souza, García, Imbernón, Alarcão y Vieira; y, desde el punto de vista metodológico, encuentra apoyo en el abordaje de la investigación cualitativa desde la perspectiva postulada por Lüdke y André, en la observación de los aspectos dialécticos y subjetividades de los sujetos propuestos por Ghedin y Franco (2011), así como en la entrevista narrativa a dos coordinadores cearenses que vivieron la función en diferentes períodos, referenciados en Passeggi, Delory-Momberger y Falcão y Farias. A partir del análisis de las narrativas, se puede concluir que los coordinadores pedagógicos desempeñan un papel importante en la formación de sus pares en el contexto escolar, aunque se trate de una actividad permeada por numerosas dificultades. La praxis de estos coordinadores, evidenciada por las narrativas analizadas, ha tejido formas de enfrentar los desafíos encontrados en su trabajo pedagógico.

**Palabras clave:** Coordinador pedagógico, Trayectoria profesional, Formación continua.

### ABSTRACT

This article presents reflections on the continuing education of teachers from the narrative of the trajectory of action of pedagogical coordinators from Ceará. The analysis aims to discuss how the formative trajectory of two pedagogical coordinators reverberated in their actions in the continuing education of teachers in the school. It is theoretically supported by the studies of Placco and Souza, García, Imbernón, Alarcão and Vieira; and, from the methodological point of view, it finds support in the qualitative research approach in the perspective postulated by Lüdke and André, in the observance of the dialectical aspects and subjectivities of the subjects as proposed by Ghedin and Franco, as well as in the narrative interview with two coordinators from Ceará who experienced the function in different periods, referenced in Passeggi, Delory-Momberger (2012), and Falcão and Farias. From the analysis of the narratives, it is concluded that the pedagogical coordinators play an important role in the formation of their peers in the school context, although this is a performance permeated by numerous difficulties. The praxis of these coordinators, as evidenced by the narratives examined, has woven ways of coping with the challenges encountered to account for their pedagogical activities.

**Keywords:** Pedagogical coordinator, Trajectory of action, Continuing education.

<sup>7</sup> Artículo publicado en Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades, PEMO, 5, 1-26. <https://doi.org/10.47149/pemo.v5.e11236>, BRASIL.



## INTRODUCCIÓN

*"Hablar del contexto de la acción profesional en la escuela, considerando las acciones del coordinador pedagógico y nuestra comprensión de su papel, implica referirnos a la formación que el coordinador pedagógico promueve, tomándolo como promotor o no de las identificaciones de los docentes con las atribuciones que se depositan en ellos, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza y formación de niños y jóvenes" (Placco; Souza, 2016, p. 51-52).*

El epígrafe anterior, de los autores Placco y Souza (2016), introduce el pensamiento sobre el trabajo del coordinador pedagógico en relación a la amplitud e importancia de su trabajo para el desarrollo profesional de los docentes en el contexto escolar, especialmente en lo que se refiere a la formación continua. Mirar el develamiento de la práctica pedagógica como punto de partida y de llegada para reflexionar sobre los múltiples procesos de formación es una referencia para pensar la práctica del coordinador pedagógico como profesional que desempeña el papel de articulador y movilizador en el lugar más adecuado para la formación: la escuela (García, 1999; Imbernón, 2010).

El nombre de Coordinador Pedagógico sólo apareció en Brasil en la década de 1980, sustituyendo el término supervisor educacional, ejerciendo funciones aún heredadas de los jesuitas, por medio de la *Ratio Studiorum*<sup>1</sup>, plan que institucionalizó la pedagogía jesuita, de 1599 a 1759. En este contexto, la función, hasta entonces denominada con muchos otros nombres, como prefecto general de estudios, inspector, técnico escolar, asesor pedagógico, estaba asociada a los aspectos administrativos inherentes a la rutina escolar, a la sistematización de los estudios y a la dirección de las clases. La situación descrita muestra que las funciones desempeñadas por el

coordinador pedagógico, desde su creación, no tienen un carácter único, sino que involucran aspectos políticos e ideológicos, y no está claro cuáles son las acciones de responsabilidad de este profesional.

Estudios sobre la formación de gestores escolares muestran que, con la redemocratización del país, en la década de 1980, hubo intensos movimientos que exigían cambios en las políticas estatales, incluyendo la legislación y las políticas educativas y, consecuentemente, en la gestión escolar. En ese mismo período, surgieron otras preocupaciones relacionadas con la educación, como el acceso y la permanencia en la escuela, la calidad de la enseñanza y la necesidad de organizar la gestión educativa. Así, además de la implementación de la gestión democrática, prevista en el texto de la Constitución, se estableció la función del coordinador pedagógico (Vieira, 2011).

Placco y Souza (2017), en un texto que aborda la identidad del coordinador pedagógico, destacan la multiplicidad de tareas que este profesional debe cumplir, así como las debilidades que existen en su formación. También señalan que esta multiplicidad de tareas es un factor que dificulta el desarrollo de la formación continua en las escuelas, acción dirigida a este profesional. Junto a este aspecto, la falta de formación específica para desempeñar la función de coordinador pedagógico es otro punto crucial. De hecho, esta realidad es vivida por los profesores responsables del desarrollo del trabajo pedagógico en la escuela, lo que se traduce en una indefinición del papel del coordinador pedagógico.

Placco y Souza (2017), en un texto que aborda la identidad del coordinador pedagógico, destacan la multiplicidad de tareas que este profesional debe cumplir, así como las debilidades que existen en su formación. También señalan que esta multiplicidad de tareas es un factor que dificulta el desarrollo de la formación continua en las escuelas, acción dirigida a este profesional. Junto a este aspecto, la falta de formación específica para desempeñar la función de coordinador pedagógico es otro punto



crucial. De hecho, esta realidad es vivida por los profesores responsables del desarrollo del trabajo pedagógico en la escuela, lo que se traduce en una indefinición del papel del coordinador pedagógico, así pues, existe una laguna en su formación para actuar en el proceso formativo en el entorno escolar, lo que se refleja directamente en su práctica.

Considerando los elementos arriba esbozados, se construyó este artículo, que tiene en el centro de sus preocupaciones la siguiente pregunta: ¿Cómo repercutieron las trayectorias de los coordinadores pedagógicos de Ceará, que trabajaron en diferentes períodos, en el ejercicio de sus funciones en el contexto de la escuela? Más específicamente, la pregunta es: ¿cómo se desarrollaron las trayectorias educativas de los coordinadores pedagógicos? ¿Qué acciones llevaron a cabo los coordinadores en el contexto escolar, encaminadas a desarrollar la formación permanente de los docentes?

A partir de estas preocupaciones, este artículo tiene como objetivo discutir cómo la trayectoria formativa de dos coordinadores pedagógicos repercutió en sus acciones en la formación continua de profesores en la escuela. Se basó teóricamente en los estudios de Placco y Souza (2017), Alarcão (2011) y Vieira (2011), que abordan el papel del coordinador pedagógico, su práctica y la legitimación de su trabajo; García (2013), que discute el desarrollo profesional de los docentes y la reflexión a través del trabajo mutuo y el diálogo profesional; e Imbernón (2010), que aborda la relevancia de la formación docente continua en el contexto en el que surgen las demandas: el propio ambiente escolar.

Conocer la trayectoria educativa de los coordinadores pedagógicos, cómo se constituyeron sus prácticas pedagógicas y cómo apoyaron los procesos de formación de los profesores en la escuela es necesario en un contexto en el que la formación continua se debilita como resultado de leyes como la Resolución 02/2019, que, al definir las Directrices Curriculares Nacionales para la

Formación Inicial del Profesorado de Educación Básica y establecer la Base Nacional Común para la Formación Inicial del Profesorado de Educación Básica (BNC-Formação), destacan una política de resultados y de responsabilización de los profesores por el desempeño académico de sus alumnos. De esta forma, podemos destacar las contribuciones pedagógicas de dos coordinadores cearenses que trabajaron en épocas diferentes, uno en la década de 1970 y el otro en los años 2000, y la relación entre sus acciones y prácticas, nos llevaron a reflexionar sobre la pertinencia del papel del coordinador pedagógico y de la subvención destinada a la formación continua del profesorado.

Con base en un abordaje cualitativo, apoyado por Lüdke y André (1986), esta investigación buscó percibir los matices sociales, políticos, culturales, históricos y educativos a partir de las subjetividades de los sujetos, apoyados por Ghedin y Franco (2011). El procedimiento de recolección de datos utilizó narrativas basadas en Passeggi (2016) y Falcão y Farias (2020) como forma de visitar los recuerdos, recorriendo caminos singulares a partir de las elecciones de los sujetos al relatar sus experiencias, apoyados en Passeggi (2011) y Delory-Momberger (2012).

Los análisis sistematizados en este artículo, por lo tanto, pretenden aportar una mirada sensible al trabajo realizado por el coordinador pedagógico a la hora de construir espacios que favorezcan los procesos de formación continua en el contexto escolar. Partimos de la premisa de que el coordinador posibilita la construcción de espacios permanentes de reflexión y desarrollo profesional del docente, que pueden favorecer la constitución de un docente más autónomo en su práctica pedagógica.

Teniendo esto en cuenta, además de esta introducción, este artículo se compone de otras cuatro secciones el trasfondo teórico, donde se traen las categorías enumeradas para este estudio - coordinador pedagógico, educación permanente y trayectoria formativa; el recorrido metodológico,



tema en el que se presentó el abordaje, el instrumento de recolección de datos, la caracterización y elección de los sujetos; el análisis de las narrativas destacando los aportes a la educación permanente de los docentes; y las consideraciones finales, espacio en el que fue posible retomar el objetivo planteado inicialmente y los principales hallazgos, reflexivamente enumerados.

### **Coordinadores pedagógicos y formación continua: Una aportación teórica y conceptual**

De hecho, el profesional coordinador pedagógico está relacionado con una amplia gama de actividades desarrolladas en la escuela, que van desde las exigencias técnico-administrativas hasta las de naturaleza pedagógica. Esta mezcla de funciones ha perdurado a lo largo de la historia del rol, sin excluir los aspectos pedagógicos inherentes a la práctica de este profesional, pero siempre asociados a tareas burocráticas y de supervisión y control del trabajo realizado por los profesores.

Según Placco y Souza, el coordinador pedagógico "[...] **es el profesional que trabaja con la formación, que discute las acciones de enseñanza, que trata los casos de alumnos que no cumplen con las expectativas del profesor y trata con los padres que necesitan hablar con la escuela**" (Placco; Souza, 2017, p. 16-17). Así, además de las demandas administrativas y burocráticas de la escuela, según Imbernón (2010), es tarea del coordinador pedagógico actuar en las acciones formativas de los profesores, entendiendo la formación continua como proceso y también como condición para la realización de una práctica educativa que atienda a los deseos de los alumnos, reflexionando sobre el aprendizaje significativo y el desarrollo profesional de los profesores (Imbernón, 2010).

Paralelamente a la implementación de la gestión democrática, se han producido cambios en la formación permanente que han significado avances significativos en los últimos años y han incidido en la legitimidad de la labor del coordinador pedagógico. Según Imbernón (2010), han sido

muchos los cambios en la formación docente, desde aspectos asociados a la crítica; la caracterización del proceso como racional y técnico; los formadores; el lugar donde se realiza la formación; el fomento de procesos de investigación-acción como medio para producir acciones reflexivas sobre la práctica educativa. La autora refuerza la idea de que las transformaciones mencionadas aún permanecen como conceptos fijados en roles, no permitiendo que el profesor vea su papel en su proceso de formación, orientando su formación sólo hacia la resolución de problemas, muchas veces derivados del contexto social en el que se inserta el alumno, y el cumplimiento de las demandas derivadas de la intensificación del trabajo del profesor (Imbernón, 2010).

Desde esta perspectiva, el coordinador pedagógico se enfrenta a limitaciones derivadas de este contexto de cambio, que no le permite desarrollarse como formador, y se centra únicamente en la resolución de problemas, en lugar de actuar en la formación como herramienta de reflexión y apoyo a la transformación de la práctica.

El trabajo del coordinador pedagógico se centra en transmitir información y ofrecer cursos o talleres sobre temas que rodean los diferentes componentes curriculares, o incluso se preocupa demasiado por obtener resultados satisfactorios en las evaluaciones externas. Según Placco y Souza (2017), el coordinador pedagógico, en el intento de servir a los profesores en sus diferentes áreas y "[...] **teniendo una multitud de tareas que cumplir, no asume NADA en la realización de una tarea más**" (Placco; Souza, 2017, p. 23).

Corresponde no sólo al coordinador pedagógico, sino también a los gestores educacionales delinear los objetivos pretendidos para la capacitación, en el intento de superar obstáculos que aún se perciben en los procesos de capacitación: la falta de seguimiento y evaluación de los procesos de formación; la improvisación que existe en las prácticas de formación; la no asociación de las actividades con la práctica pedagógica, lo que no



contribuye al desarrollo profesional; la falta de definición de lo que se pretende como orientaciones para la formación; la escasez de fondos destinados a las actividades colectivas de formación y a los formadores; el tiempo dedicado al proceso, que se convierte en una sobrecarga de trabajo docente; y la asociación de la participación en la formación como medio de promoción profesional o con vistas a la mejora salarial (Imbernón, 2010, p. 35).

Según Alarcão (2011), al tratar del supervisor, nombre utilizado por la autora para el coordinador pedagógico, define la finalidad del papel como "[...] **el desarrollo profesional de los profesores, en su dimensión de conocimiento y acción, desde una situación preprofesional hasta una situación de acompañamiento en el ejercicio de la profesión y en la inserción en la vida escolar**" (Alarcão, 2011, p. 70-71). La autora destaca la relación directa entre el coordinador pedagógico y los procesos de la formación, tanto inicial como continua, que comprende conocimientos teóricos y prácticos que repercuten en el desarrollo profesional de los profesores y en el contexto escolar.

Consideramos que el coordinador pedagógico es un agente fundamental en la formación de profesores. Su actuación, a pesar de las innumerables adversidades encontradas en su trabajo pedagógico y señaladas en este artículo, debe basarse en la reflexión colectiva en la escuela, no priorizando exigencias burocráticas o técnico-administrativas, sino actuando en la construcción de un proyecto escolar más participativo, resolviendo los problemas prácticos de los profesores y de su contexto.

Además de la legitimación del papel del coordinador pedagógico, la formación debe asumir un modelo que integre teoría y práctica en los procesos formativos, **"introduciendo nuevas perspectivas y metodologías"** (Imbernón, 2010, p. 40), resignificando el papel del profesor como sujeto activo de su formación en su contexto de

trabajo, apoyado y acompañado por el coordinador pedagógico.

A continuación, presentamos el camino metodológico que seguimos, con el fin de alcanzar el objetivo planteado para este artículo.

---

## MÉTODO

### Trayectoria pedagógica

Este artículo aborda la trayectoria de dos coordinadores del estado de Ceará y cómo su trabajo repercutió en las prácticas de formación docente. Para dar respuestas a la pregunta central de este estudio, comprendiendo así el objeto investigado, adoptamos un enfoque cualitativo, ya que esto implica comprender el fenómeno desde la perspectiva de las subjetividades. Ghedin y Franco (2011, p. 54) muestran que la investigación cualitativa incorpora en sus etapas de construcción **"la complejidad, la reflexividad, la intercomunicación de significados y la humanidad", propias de las interacciones entre sujetos"**.

La elección de este enfoque, según Lüdke y André (1986), también se justifica por la posibilidad de comprender, a partir de los hechos narrados, que los sujetos están involucrados no sólo en el ambiente escolar, sino también en un contexto social, cultural e histórico que influye en sus historias de vida.

Como se dijo, la metodología de investigación se basó en un abordaje cualitativo, a partir de las narrativas de las trayectorias de formación de dos coordinadores pedagógicos de Ceará, que trabajaron en escuelas públicas en las décadas de 1970 y 2000. Al tratar de las narrativas de las historias de vida, Falcão y Farias (2020) revelan que **"[...] la identidad docente se constituye a lo largo de una historia, de las diversas experiencias formativas que definen las elecciones y la manera de actuar"** (Falcão; Farias, 2020, p. 178). En este sentido, al



escuchar a los profesores, buscamos comprender sus trayectorias, conociéndolos mejor hasta el punto de darnos cuenta de las contribuciones de sus prácticas a los procesos de formación en la escuela.

Los participantes de este estudio se seleccionaron en función de los criterios enumerados, a saber: haber trabajado como coordinador pedagógico; haber trabajado en el contexto de escuelas públicas estatales; ser licenciado en Pedagogía y haber trabajado como coordinador en dos períodos diferentes, uno antes y otro después de la implantación de la gestión democrática.

Las narrativas de los dos coordinadores pedagógicos de Ceará, recogidas en un contexto pandémico y enviadas electrónicamente a través de la aplicación WhatsApp, fueron respondidas: una por audio, luego transcrita por los investigadores y la otra por texto escrito. Las preguntas que guiaron las narrativas abarcaron sus antecedentes educativos y profesionales, una descripción del período en que ocuparon el cargo de coordinador pedagógico y cómo llevaron a cabo la formación docente bajo su gestión.

Debemos insistir en nuestra preocupación por respetar los aspectos éticos de la investigación con seres humanos. Para ello, se preguntó a los sujetos del estudio, se leyó y firmó el Formulario de Consentimiento Libre e Informado (FICF), en el que se explicaba el contenido de la investigación, su metodología, la forma voluntaria de participación, los riesgos e incomodidades, sin complicaciones, y se garantizaba el anonimato. Rosa y Margarida fueron los nombres ficticios elegidos para las coordinadoras pedagógicas con el fin de preservar su identidad.

Sus escritos tratan de sus trayectorias profesionales y de sus contribuciones a la formación de profesores, constituyendo así el objeto que analizaremos en este estudio. Inicialmente, abordaremos los aspectos inherentes a la trayectoria de los coordinadores pedagógicos y la forma en que vivieron la función de gestión. Luego, presentaremos las prácticas realizadas por los

coordinadores como forma de subsidiar la formación de profesores en la escuela.

Se eligió la entrevista narrativa como procedimiento de producción de datos, por ser pertinente al contexto investigado, ya que posibilita un estudio que tiene en cuenta las subjetividades de sujetos de diferentes contextos sociales e históricos. Para Falcão y Farias (2020), al utilizar historias de vida, el investigador se ve favorecido por el uso de discursos narrados como estrategia de aproximación a los acontecimientos contados por **"sujetos históricos, socioculturalmente situados"** (Falcão; Farias, 2020, p. 179), posibilitando la constitución de la historia individual y colectiva de estos sujetos

En esta lógica, las investigaciones que incorporan aspectos biográficos para comprender escenarios más amplios, como este estudio, que examina la práctica de dos coordinadoras pedagógicas en diferentes momentos, se basan principalmente en un contexto subjetivo de análisis, ya que los estudios centrados en estos aspectos **"se centran en los procesos biográficos en contraste con los antecedentes y en el contexto de circunstancias concretas y generales (por ejemplo, situaciones vitales como una fase de orientación profesional y un determinado contexto social y período biográfico [...])"**. Flick (2009, p. 171). Esto se debe al hecho de que los acontecimientos aquí descritos no representan exactamente lo que vivieron los sujetos, sino que son un medio para "[...] comprender lo sucedido, basándose en elementos del presente, conduciendo a nuevas comprensiones" (Falcão; Farias, 2020, p. 179).

La elección de las narrativas como método de investigación cualitativa también se justifica por el hecho de que se presentan como una herramienta reflexiva para la práctica docente porque, al narrar su propia historia, el sujeto rememora hechos vividos, a partir de "[...] **la asunción del reconocimiento de la legitimidad [...]**" (Passeggi, 2016, p. 114), posibilitando visitar experiencias pasadas a partir de sus recuerdos y reminiscencias,



contribuyendo al proceso de formación y profesionalización del profesor. Corroborando esta idea, Passeggi, Souza y Vicentini (2011) afirman:

*Desde esta perspectiva, no se trata de encontrar en las escrituras del yo una "verdad" preexistente al acto de biografiar, sino de estudiar cómo los individuos dan forma a sus experiencias y dan sentido a lo que antes no tenían, cómo construyen conciencia histórica de sí mismos y de sus aprendizajes en los territorios que habitan y son habitados, a través de los procesos de biografización* (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 371).

Siguiendo con el tema de la elección de una entrevista narrativa, Delory-Momberger (2012, p. 526) señala que "el propósito de la entrevista es realmente recoger y escuchar, en su singularidad, el discurso de una persona en x momento de su existencia y experiencia". En este sentido, elegimos como sujetos de nuestra investigación a dos

coordinadores pedagógicos que vivieron la función en contextos temporales diferentes: uno en la década de 1970, en plena dictadura militar, mientras que el segundo trabajó en la década de 2000, tras la implementación de la gestión democrática.

Al abordar la trayectoria de los coordinadores pedagógicos de Ceará, a partir de sus historias de vida, narradas en un momento histórico determinado, podemos comprender cómo los participantes en la investigación se constituyeron y percibieron a sí mismos como coordinadores, desarrollando prácticas pedagógicas que sirvieron de base para el trabajo con la formación continua, realizada en la escuela como instrumento para el desarrollo profesional de los profesores.

En la próxima sección, analizaremos los datos empíricos de la investigación propuesta, a partir de las narraciones de los coordinadores pedagógicos.

---

## RESULTADOS

Los sujetos de este estudio son dos coordinadoras pedagógicas. Una es Rosa, que ocupó los cargos de coordinadora y vicedirectora en la década de 1970, época de gran represión derivada del momento histórico que vivíamos, y la otra, Margarida, que trabajó en la década de 2000, período de cambios en el contexto de la escuela pública brasileña, fruto de conquistas derivadas de la Constitución de 1988 y efectivizadas por la Ley de Directrices y Bases (LDB), nº 9394/1996, como la implementación de la gestión democrática y participativa.

Como primera etapa del análisis de los informes, abordaremos las trayectorias educativas de las coordinadoras pedagógicas, haciendo hincapié en cómo se convirtieron en profesionales de la educación, desde el inicio de sus carreras hasta su ocupación en la gestión.

Tanto Rosa como Margarida cuentan que iniciaron su carrera pedagógica prematuramente, cuando aún eran muy jóvenes, con el curso Normal, que en la época las habilitaba para trabajar como maestras. Rosa explica que se fue de casa muy joven para cuidar de sus hermanos pequeños en una ciudad más grande para estudiar. Esta experiencia hizo que Rosa madurara antes de tiempo y se convirtiera en el "espejo de la casa". Dice que cuando "cayó en el mundo del trabajo" (Maestra Rosa, entrevista del 02 de octubre de 2020), se dio cuenta de la importancia de administrar un hogar y el aula, un lugar que ella llama suyo.

Desde muy joven, Margarida se dio cuenta de que lo que realmente quería hacer era "tratar con la gente [...], dialogar con las personas y abrir caminos con ellas", todo lo cual se convirtió en su misión. Nos cuenta cómo empezó su carrera de profesora a los 16 años, definiendo este proceso como "un universo que acogió mis



*incertidumbres..." e inseguridades"* (Profesora Margarida, entrevista (14 de octubre de 2020), es más, le proporcionó fortaleza para continuar en la profesión.

Ambas coordinadoras pedagógicas son licenciadas en Pedagogía, Margarida como licenciatura inicial y Rosa como segunda licenciatura. Rosa revela en su discurso que sólo después de su "primera experiencia pedagógica", como coordinadora escolar, se dio cuenta de lo que significaba actuar pedagógicamente en la práctica. Según Tardif (2016), la pedagogía se constituye en la práctica del profesional, un ser autónomo que se guía por la ética y que se enfrenta a problemas que no tienen soluciones prefabricadas. Para el autor, este profesional debe construir su propio espacio pedagógico en el que, superando sus limitaciones, pueda resolver situaciones cotidianas, *"necesariamente apoyado en una visión del mundo, del hombre y de la sociedad"* (Tardif, 2014, p. 149). Así, al trabajar directamente con los alumnos, Rosa nos habla de su percepción de la coordinación pedagógica y de su enfoque de la pedagogía:

*Lo que es la coordinación, es la coordinación colaborativa. Y lo que es la coordinación pedagógica, es la Pedagogía como ciencia de la Educación que se ocupa de los fenómenos de la enseñanza y el aprendizaje. Y por enseñar entiendo no sólo la asignatura, sino enseñar la forma de vida, enseñar la vida en sociedad, enseñar los principios de convivencia, vivir con. Así que teníamos reuniones semanales en las que yo escuchaba lo que tenían que decirme, escuchaba lo que veían en las aulas. Creo que fue pedagógico para mí y para ellos, porque estábamos, en aquella época, yo ni siquiera estaba estudiando a Paulo Freire, porque estaba estudiando Lenguas, pero tenía, creo que siempre he sido profesor. [...] esa fue mi primera experiencia pedagógica, tan pedagógica que apenas terminé la carrera de Lenguas me metí a estudiar Pedagogía [...]* (Profesora Rosa, entrevista del 02 de octubre de 2020).

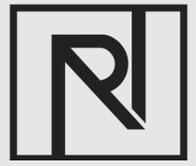
Para Margarida, la universidad fue el lugar que la acercó al conocimiento y donde comprendió la relación entre teoría y práctica, entendiendo esta última como un medio para construir y adquirir nuevos conocimientos, *"orientándolos a construir algo nuevo que promueva la inclusión de todos en las mismas condiciones de aprendizaje"* (Docente Margarida, entrevista del 14 de octubre de 2020). Corroborando esta idea, Vieira, Therrien y Castro (2017), en un artículo sobre el conocimiento de la enseñanza universitaria, afirman que la universidad es *"un espacio de enseñanza y producción de conocimiento"*, contribuyendo *"a la liberación de las conciencias a través de la 'concientización' que humaniza y forma para la vida [...]"* (Vieira; Therrien; Castro, 2017, p. 277).

Al hablar de sus procesos de formación, Rosa, la coordinadora pedagógica, habla de su participación activa en "entrenamientos", como solían llamarlos en los años 70. Después de completar los cursos de formación, Rosa dijo que estaba "empoderada" con el conocimiento, explicando que *"la vida de cualificación siempre me ha dado una ventaja"* (Maestra Rosa, entrevista el 2 de octubre de 2020).

Para Margarida, el conocimiento *"es un territorio sin fronteras"*. Para ella, *"cuanto más sabes, más descubres que hay más por saber"* (Profesora Margarida). Partiendo de esta premisa, participó en algunos cursos de especialización que le hicieron darse cuenta de que necesitaba renovar su *"compromiso con los alumnos de la escuela pública, que en muchas situaciones se sitúan al margen de la sociedad"* (Profesora Margarida, entrevista del 14 de octubre de 2020).

Poetizando en su narrativa, inspirada en Manoel de Barros, poeta del estado de Mato Grosso, Margarida, coordinadora pedagógica, compara su trayectoria profesional a la organización de las palabras que, en el movimiento de desorganización y reorganización, basado en la armonización entre los tiempos, contribuye a la constitución formativa del ser y a la composición de la *"materia de nuestra existencia"*. Margarida complementa sus reflexiones sobre la construcción del ser afirmando que:

*La incompletitud del sujeto es, como dice el poeta, "su mayor riqueza", porque es ella la que abre espacio para la búsqueda infinita de aprender, de (re)aprender y de transformarse en ese camino de aprendizaje, camino que está*



*presente en el horizonte de nuestras búsquedas y de nuestros hallazgos* (Maestra Margarida, entrevista del 14 de octubre de 2020).

García (1999), al abordar el estudio y comprensión de la formación docente, la relaciona con cuatro ámbitos de la didáctica: la escuela, la innovación curricular, la enseñanza y el profesorado. Al hablar del último componente, el autor se refiere al docente, destaca que el profesor es una persona, un profesional y un sujeto que aprende, reforzando la afirmación de Margarida.

Un segundo aspecto analizado fue la experiencia de los profesores en el papel de coordinador pedagógico. Sus declaraciones revelaron la multiplicidad de tareas que los coordinadores deben enfrentar en el ejercicio de sus funciones. Además de la intensa cantidad de actividades, las exigencias tienen diferentes niveles, desde el trato con las familias y los alumnos, cuestiones burocráticas, planificación de agendas, indisciplina, atención a los profesores, formación continuada, es decir, una ajetreada rutina que continúa hasta hoy.

Rosa ha ocupado el cargo en tres ocasiones, una como vicedirectora, desempeñando entonces el papel de coordinadora. En su primera experiencia, trabajó en un Centro Cívico, donde trabajaba directamente con los alumnos. Según Rosa, era "obligatorio" elegir a un alumno por clase para formar un colectivo, pero no tenía "un esquema de lo que iba a hacer" (Profesora Rosa, entrevista del 2 de octubre de 2020). Podemos ver la obligatoriedad como marca de un tiempo histórico vivido por la coordinadora pedagógica. La profesora explica que sabían que tenían que participar "más estrechamente" con la dirección. En su valoración, fue una experiencia valiosa, ya que siempre mantuvo una buena relación con los alumnos. Para la profesora, su primera experiencia de gestión en la coordinación se resume así:

*[...] una continuación de lo que hacía antes, una mejora de mi práctica de tener la responsabilidad de cuidar a mis hermanos a los veinte años. Vivir con ellos en una gran ciudad y luego lo que realmente queda es la cuestión del diálogo, de la escucha, del trabajo en colaboración. Me gusta mucho esta palabra "colaborativo" porque dice "co", que da la idea de grupo, "labor", trabajo y "activo", que no es sólo una discusión, pasa a la acción* (Profesora Rosa, entrevista el 02 de octubre de 2020).

Como segunda experiencia, Rosa trabajó en una escuela polivalente, que describió como de características lineales en términos de autoridad. Su trabajo en esta escuela se centró más en los aspectos pedagógicos, desde las relaciones con los profesores hasta la resolución de los problemas cotidianos de indisciplina en el aula en clase. La profesora habla de la empatía que existía en este trabajo, junto con el diálogo que siempre estaba presente. En este sentido, Rosa dice

*Cuando tenía un problema en el aula lo trataba con mucho cuidado como si fuera yo en el aula, una cuestión de empatía y diálogo, que lo hacía mucho en estos puestos de forma dialogada, y sabiendo que allí estaban mis compañeros, que el puesto era temporal. Nunca he querido estar en un puesto directivo, me gusta mucho el aula, incluso hoy. Así que lo afronté de la forma más colectiva posible* (Profesora Rosa, entrevista del 2 de octubre de 2020).

Rosa comenta que lo que realmente le gustaba era el aula, que no le apetecía mucho asumir funciones directivas, pero, aun así, aceptó una tercera invitación para trabajar como subdirectora, cargo que le gustó mucho por la cercanía con las familias de los alumnos. Rosa señala que trabajar como subdirectora tenía un carácter pedagógico, ya que este profesional debe entender la escuela como un lugar para la educación. Ella explica que aprendió mucho de su experiencia como coordinadora pedagógica cuando dice "en mis tres experiencias aprendí poco a poco [...]" (Maestra Rosa, entrevista del 02 de octubre de 2020).

Para Margarida, asumir el papel de coordinadora fue aceptado como un "desafío", ya que fue invitada a asumir el papel en la misma escuela donde había pasado su vida de estudiante. Según la profesora, este llamado se produjo



en un momento en que la escuela pública estaba cosechando buenos frutos en términos de políticas derivadas de los logros de finales del siglo anterior, lo que confirma cuando menciona que **"la primera década del siglo XXI trajo diferentes acontecimientos sociales y económicos que desencadenaron cambios en diferentes aspectos dentro de la escuela pública"** (Maestra Margarida, entrevista del 14 de octubre de 2020). Estos contextos de transformaciones educacionales provienen de la Carta Magna de 1988, que resultó en la implementación de la LDB 9394/96. A partir de un amplio debate en torno a la construcción de estas leyes, se estableció la gestión democrática como herramienta de participación de la sociedad en el ámbito educativo. Vieira (2011) delinea el perfil del gestor escolar, para actuar en la gestión democrática, como

**"[...] un líder organizacional, con las habilidades y El director de la escuela tiene la capacidad de movilizar un equipo activo en la definición de las directrices de la escuela para garantizar las condiciones necesarias para el desarrollo de su proyecto pedagógico"** (Vieira, 2011, p. 63).

Uno de los principales cambios que tuvieron lugar durante este período fue la implementación de la gestión democrática, que tuvo un impacto directo en la práctica de los gestores, abriendo el espacio escolar a la participación activa de la comunidad y al diálogo. Margarida describe este ciclo como una "ganancia" en su formación y agrega que el diálogo, que consideró la "principal herramienta de trabajo", ayudó a romper **"prácticas autoritarias y puso en evidencia la necesidad de tener en cuenta los intereses de los alumnos en el aula, porque una escuela está formada por educadores y alumnos que se ayudan y aprenden unos de otros"** (Maestra Margarida, entrevista del 14 de octubre de 2020).

De acuerdo con esto, Vieira (2011) justifica que estos hechos fueron el resultado de la transformación del modelo de administración pública en la década de 1990, de burocrático a gerencial. Para el autor, esta fase estuvo marcada por el capitalismo competitivo, basado en los principios de flexibilidad y descentralización, además de otros como la eficiencia y el control de los resultados. Según Vieira (2011), todo este escenario que rodeó la reforma administrativa brasileña fue una referencia para la formación de gestores escolares, que se prepararon para responder a la nueva política gerencial.

Cumpliendo con lo que el nuevo modelo administrativo exigía, Margarida también explica que en su papel de coordinadora pedagógica buscó **"participar activamente en todos los momentos de interacción con las familias de los alumnos, escuchando atentamente sus relatos para colaborar mejor con el proceso educativo de los alumnos"**. Añade que su práctica, basada en el diálogo, **"representó una ganancia considerable"** (Maestra Margarida, entrevista del 14 de octubre de 2020) en su formación.

Siguiendo con el tema de los cambios introducidos en la escuela, Margarida menciona la "autonomía de gestión en relación con las actividades escolares" y afirma que la "formación permanente de los profesores" ha pasado a considerarse una "prioridad en la política educativa del país". En cuanto al trabajo con los contenidos, la profesora señala que la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad han aportado **"una nueva dimensión al aprendizaje y la reorganización del currículo se ha convertido en un tema de diálogo profundo entre la coordinación y los educadores"** (Profesora Margarida, entrevista del 14 de octubre de 2020).

Este relato de la Sra. Margarida nos recuerda los cambios educativos a lo largo del tiempo que han repercutido en la formación continua. Para Imbernón (2010), los años previos al nuevo siglo se caracterizaron por ser una **"época creativa y muy importante en la formación permanente, cuyas aportaciones y reflexiones aún estamos asimilando"** (Imbernón, 2010, p. 22). Para la autora, la formación del profesorado se analiza ahora como una estrategia para "plantear la necesidad de establecer nuevos modelos relacionales y participativos en la práctica de la formación", que ya no se centra únicamente en el **"dominio de disciplinas científicas o académicas"** (Imbernón, 2010, p. 23), corroborando el relato anterior.



El tercer aspecto analizado son las prácticas desarrolladas por los coordinadores pedagógicos para llevar a cabo los procesos de formación docente en la escuela. De acuerdo con la investigación de la Fundación Victor Civita, realizada por Placco, Almeida y Souza (2011), al coordinador pedagógico se le asignan funciones relacionadas con la formación docente, ofreciendo condiciones para que los profesores maduren sus conocimientos en su área específica, transformándolos en enseñanza y promoviendo así el desarrollo docente.

El sello distintivo del trabajo de Rosa con el proceso de formación docente fue la improvisación y la informalidad, derivadas de la ausencia de políticas dirigidas a la formación docente. Estas características se confirman en las palabras de la profesora al describir los momentos de "reciclaje" y "capacitación": "No era tan formalizada como lo está hoy en día"; "Entonces, era muy a nivel personal también"; "[...] la historia de la formación se quedaba en el ámbito de la facultad" (Profesora Rosa, entrevista del 2 de octubre de 2020).

El tiempo dedicado a la formación coincidía con las reuniones y planificaciones de los profesores. Como ya se ha explicado, no existía un periodo específico destinado al estudio dirigido con los profesores. Este tiempo se entrelazaba con las rutinas escolares, como dice Rosa: "[...] cada profesor tenía su hora libre y entonces hacíamos pequeños grupos y veíamos quién estaba en su hora libre, a la misma hora y hablábamos".

Las actividades realizadas no se centraban en las reivindicaciones de los profesores, ya fueran centradas en la indisciplina o en los contenidos. Muchas de las sesiones de formación tenían lugar en momentos concretos, como el inicio del curso escolar, y siempre implicaban la lectura y discusión de textos elegidos por el coordinador pedagógico. En este sentido, Rosa

Así que hubo una semana de planificación al principio del trimestre, en la que siempre cogía los textos de Rubem Alves. Me gustaban mucho. Cogía cualquier texto así, un poema, y luego hablábamos de él". Y agrega: "Entonces, una reunión de capacitación realmente sólo al principio de cada semestre donde dábamos las pautas, tomábamos un texto, una persona para hablar y listo" (MAESTRA ROSA, entrevista del 02 de octubre de 2020).

A pesar de no dar lineamientos para la implementación de los procesos de formación docente, el discurso de Rosa muestra su preocupación por llevar a cabo prácticas que apoyaran a los docentes, a lo que se refirió como una "cuestión de empatía". Observamos algunos puntos que marcaron la postura de la coordinadora pedagógica Rosa, como el ejercicio de la escucha, cuando dice:

[...] lo pedagógico era escuchar. Escuchaba mucho a los profesores. Hablaba con ellos. Tenían tiempo de espera y yo respetaba su tiempo de espera. Escuché lo que tenían que decir, escuché sus historias de vida, hablé con ellos, los dejé hablar (Maestra Rosa, entrevista del 2 de octubre de 2020).

Otro aspecto que la maestra menciona en su narrativa es el sentido de colectividad que implica el trabajo de la coordinadora pedagógica. Rosa describe este movimiento así: "Caminamos juntos. Hay algo en caminar juntos. Este colectivo era muy respetado. Era lo que yo llamaría hoy terreno común y unidad. Era una comunión" (PROFESORA ROSA, entrevista del 2 de octubre de 2020).

Además de la empatía y del trabajo colectivo, Rosa menciona el diálogo como factor preponderante en su actuación como coordinadora pedagógica. En las situaciones que relata, destaca el uso de la conversación como estrategia de resolución de problemas y también como forma de valoración de los docentes. Al respecto, dice: "Cuando tenía un problema en el aula, lo trataba con mucho cuidado, como si fuera yo en el aula, una cuestión de empatía y de diálogo de esos papeles. Dialogaba mucho [...]". Ella también retrata la importancia del diálogo al hablar del carácter pedagógico del cargo de coordinación: "Y en el colectivo, aprendí más a perfeccionar el arte de hablar con mis compañeros, de escuchar a mis compañeros, de conocer el lado de los alumnos y el lado de los profesores, eso es lo pedagógico" (Maestra Rosa, entrevista del 02 de octubre de 2020). El informe señala que la



enseñanza se caracteriza como un proceso impregnado de colectividad, aspecto presente en el discurso de la profesora Rosa y confirmado por Passos y André (2016, p. 09) cuando afirman que el trabajo colaborativo "[...] es un camino o respuesta para escapar de la cultura individualista en dirección a compromisos colectivos con la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos".

Margarida vivió un período diferente, pero con prácticas y acciones pedagógicas muy próximas a las que Rosa realizaba como coordinadora pedagógica. Como ya se explicó, Margarida asumió el papel de coordinadora pedagógica después de la gestión democrática en la década de 2000. En este contexto histórico, vemos muchos cambios en la educación que han servido para repensar la formación continua de los profesores y el papel del coordinador pedagógico en este proceso.

El diálogo fue elegido como esencial en el trabajo de Margarida como coordinadora pedagógica. En su relato, la profesora señala la relación intrínseca entre el diálogo y la adquisición de conocimientos, además de ser una herramienta de humanización y transformación de la sociedad. Ella dice:

*Trabajé con profesores y alumnos que compartían un interés común. Así que basé mi trabajo en la idea de que en el diálogo con los demás, el sujeto transforma su conocimiento y es transformado por él todo el tiempo, porque es en este terreno donde el conocimiento adquiere sentido práctico y puede ponerse efectivamente al servicio de la humanidad. El diálogo humaniza el conocimiento que, una vez humanizado, se convierte en instrumento de lucha y transformación social (Maestra Margarida, entrevista del 14 de octubre de 2020).*

Cuando habla de su práctica como coordinadora pedagógica, Margarida destaca la importancia de interactuar no sólo con los profesores, sino también "con las familias de los alumnos, escuchando atentamente sus historias para colaborar mejor con el proceso de formación de los alumnos". El ejercicio de la escucha activa le sirvió como herramienta para acercarse a los profesores, además de aportar conocimientos. En este sentido, Margarida afirma

*Con los profesores, también intenté crear momentos de escucha para reaprender la educación a través de los ojos y el habla de quienes estaban en el aula. Asistimos juntos a cursos y construimos una red de conocimientos que justificaba una relación que se extendía más allá del ámbito profesional. Aprendí mucho más de lo que enseñé, nos convertimos en compañeras de aprendizaje, y eso fortaleció mi convicción de que no hay mejor o peor trabajo en una institución escolar, hay diferentes roles que se complementan en la búsqueda incesante de hacer de la educación un camino mejor para aquellos cuyas vidas han sido marcadas por la desigualdad social (Maestra Margarida, entrevista del 14 de octubre de 2020).*

Se observa que la práctica de la coordinadora pedagógica Margarida se basaba en las necesidades que surgían en el ambiente escolar y se resolvían de manera puntual. La construcción del conocimiento no provenía de una formación específica para el cargo, realidad vivida en el trabajo pedagógico de la escuela, contexto que aún hoy se repite. Desde esta perspectiva, Marli André (2012) afirma que: "Desconocemos la existencia, en Brasil, de cursos sistemáticos para la formación profesional de formadores, sea en universidades o en otras instancias, salvo acciones puntuales de los Departamentos de Educación, que promueven sus propios programas de formación continua" (MARLI ANDRÉ, 2012, p. 216).

Después de interpretar las narrativas de los dos coordinadores pedagógicos de Ceará, nos dimos cuenta de la importancia de la práctica de este profesional, ya sea en la compartir dificultades y problemas que surgen en el día a día de la escuela, así como solidificar el proceso de formación, buscando mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Las acciones llevadas a cabo por los coordinadores pedagógicos mostraron que su trabajo se basaba en el empirismo, es decir, anclado en su propia práctica basada en las demandas diarias, construyendo así su conocimiento a partir de sus experiencias, ya que no existe una formación específica para ocupar el cargo, y el



coordinador pedagógico tiene que formarse a sí mismo. El desarrollo de la formación del profesorado se convierte así en una tarea compleja, ya que debe llevarse a cabo en un contexto igualmente complejo

---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Profundizar en las trayectorias formativas de coordinadores de Ceará que actuaron en diferentes períodos históricos y conocer cómo se desarrollaron sus prácticas de formación docente nos hizo comprender que los procesos de formación son uno de los pilares de la práctica docente y que el coordinador pedagógico desempeña un papel protagónico en el apoyo y seguimiento de las acciones pedagógicas desarrolladas por el profesor.

Las narrativas, cargadas de subjetividad y enmarcadas en un contexto social, político, cultural, histórico y educativo, señalaron una praxis que supera las dificultades encontradas en el proceso pedagógico, facilitando la búsqueda de conocimiento y favoreciendo la reflexión sobre la práctica. Los coordinadores pedagógicos demostraron ser agentes en sus trayectos formativos, ejerciendo la función de coordinación.

A partir de las historias relatadas y de sus análisis, hemos señalado aspectos que convergen en la práctica de los coordinadores pedagógicos, aunque trabajen en períodos diferentes. Coinciden las siguientes acciones: diálogo constante, no sólo con los profesores, sino con todos los integrantes de la comunidad escolar, capaz de transformar conocimientos y prácticas más humanizados y orientados a resolver y reflexionar sobre situaciones problemáticas; como segundo aspecto coincidente es el ejercicio de la escucha, que los coordinadores pedagógicos también caracterizaron como un momento de aprendizaje; y la última convergencia es la colectividad, que demuestra

la importancia del trabajo conjunto para el desarrollo profesional de los profesores.

El estudio reveló que, aunque el trabajo del coordinador pedagógico sigue orientado hacia actividades que pueden resumirse como soluciones inmediatas a los problemas y burocracias del día a día de la escuela, también adopta la forma de acciones dirigidas a la formación de los profesores. Este modelo de actuación se realiza más por elección del coordinador pedagógico, que consistiendo en intervenciones sistematizadas que destaquen el trabajo de este profesional como articulador y mediador de la práctica pedagógica desarrollada por los profesores. Esto pone en evidencia los innumerables desafíos enfrentados por estos profesionales en la consolidación de su trabajo dirigido al desarrollo de una praxis educativa autónoma, crítica y reflexiva.

Este artículo no permite generalizaciones, pues fue realizado apenas con dos coordinadores pedagógicos de Ceará, pero es relevante en el sentido de reconocer la importancia del trabajo de este profesional como responsable por la formación de los profesores y, consecuentemente, por hacer efectivo el trabajo pedagógico, repercutiendo en el aprendizaje de los alumnos. También es relevante en el sentido de reflexionar sobre la falta de políticas que apoyen el trabajo realizado por el coordinador pedagógico y su formación, haciendo este tema digno de estudio para pensar críticamente sobre el trabajo y las contribuciones de este profesional a la formación docente.

Los relatos permitieron a los coordinadores pedagógicos recordar y visitar sus recuerdos de una época pasada, situándose en un momento histórico y social, contribuyendo a la comprensión de las funciones del coordinador en la escuela y la importancia de su papel como uno



de los sujetos de la formación docente y la valiosa contribución teórica y práctica a este proceso de desarrollo profesional docente.

---

## REFERENCIAS

- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, (Coleção questões da nossa época; v. 8).
- André, M.E.D.A. de. (2012). Professores do PED criam Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. *Psicologia da Educação*, 35.
- Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)*. Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Brasil. *Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
- Christov, L.H. da S. y Lara, R. de S.B. (2017). Especialização em coordenação pedagógica: uma experiência de formação de coordenadores. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação*. São Paulo: Edições Loyola.
- Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, 17(51)
- Falcão, G.M.B., & Farias, I.M.S. de. (2020). Identidade e formação docente: metamorfose de uma guerreira. *Revista FAEEBA - Ed. e Contemp.*, Salvador, 29 (57) p. 175-189.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Artmed.
- García, C.M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Ghedin, E. y Franco, M.A.S. (2011). Questões de método na construção da pesquisa em educação. Cortez.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Artmed editora.
- Lüdke, M., & André, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.
- Passos, L.F., & André, M.E.D.A. de. (2016). O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola*. Edições Loyola.



- Passeggi, M. da C. (2016). Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, 41(1).
- Passeggi, M. da C., Souza, E.C. de, & Vicentini, P.P. (2011). Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, 27(1). DOI: 10.1590/S0102-46982011000100017.
- Pierini, A.S., & Aragão, A.M.F. de. (2015). In: Almeida, L. R. de; Placco, V. M. N. de S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*. Edições Loyola.
- Placco, V.M.N. de S., & Souza, V.L.T. de. (2016). A constituição identitária de professores em contexto. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola*. Edições Loyola.
- Placco, V.M.N. de S., & Souza, V.L.T. de. (2017). Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação*. Edições Loyola.
- Placco, V.M.N. de S., Almeida, L.R., & de Souza, V.L.T. de. (2011). O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Relatório de pesquisa desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita**. FVC.
- Saviani, D. (2013). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção memória da educação).
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Vieira, A.P.G.F. (2011). Formação dos gestores escolares no contexto das políticas de avaliação da aprendizagem. 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.
- Vieira, H.P., Therrien, J., & Castro, F.M.F.M. (2017). Saberes da docência universitária na percepção de professores da educação básica. *Revista Educação em perspectiva*, 8(2).

## DATOS AUTORAS

Iris Martins de Souza Castro, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2542-4673>. Gobierno del Estado de Ceará; Secretaría de Estado de Educación; EEEP Manuel Abdias Evangelista. Doctorando y Máster en Educación por el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad del Estado de Ceará (PPGE/UECE). Licenciada en Letras por la misma institución. Profesora efectiva en la Red Estatal de Educación (Ceará), actuando en la enseñanza media.

Francinalda Machado Stascxak, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6152-4295>. Ayuntamiento de Fortaleza, Departamento Municipal de Educación, Escuela Municipal Odilon Gonzaga Braveza. Doctoranda y Master en Educación por el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad del Estado de Ceará (PPGE/UECE). Licenciada en Lengua Portuguesa por la Universidad Estadual Vale do Acaraú. Miembro del Grupo de



Investigación Prácticas Educativas, Memorias y Oralidades (PEMO/UECE). Profesora efectiva en la Red Municipal de Fortaleza.

**Maria Aparecida Alves da Costa**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5213-4869>. Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Ceará (IFCE); Campus de Sobral. Departamento de Estudios de Pregrado. Doctora en Educación por el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad del Estado de Ceará (PPGE-UECE). Profesora del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Ceará (IFCE). Miembro del Grupo de Investigación Prácticas Educativas, Memorias y Oralidades (PEMO/UECE).



# MANEJO EMOCIONAL DURANTE PANDEMIA: PRÁCTICAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON TRAYECTORIA CONTINUA<sup>8</sup>

## HANDLING EMOTIONS IN PANDEMIC: THE PRACTICES OF COLLEGE STUDENTS WITH CONTINUOUS ACADEMIC PATHS

Anna Belykh | Centro de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México | [annabelykh@yahoo.fr](mailto:annabelykh@yahoo.fr)

### RESUMEN

La pandemia ha marcado nuestra cotidianeidad de muchas maneras, dejando sobre todo un rastro fuerte de cambios en las rutinas y en las prioridades que se les asignan a distintos aspectos de la vida. Cualquier cambio, y más el de esta naturaleza, tiene un efecto emocional considerable, y muchos estudios lo han abordado desde el estrés, la ansiedad y otras emociones negativas. Este escrito reporta la detectada intensificación de la emotividad en general, tanto negativa y positiva, y tiene por objetivo compartir el hallazgo de que, en estudiantes de trayectoria continua, esta intensificación fue acompañada por un fuerte incremento en manejo emocional. En los resultados de este estudio comparativo ex post facto se detallan las estrategias de manejo emocional en estudiantes de licenciatura y posgrado, con base en las áreas experiencial y estratégica de la inteligencia emocional como capacidad de Mayer, Salovey y Caruso (2016). Las tendencias de control de emotividad positiva y de aceptación de la emotividad negativa, con sus matices según el nivel educativo, marcan pauta para la triangulación de los hallazgos en la futura etapa cualitativa del proyecto de investigación en curso.

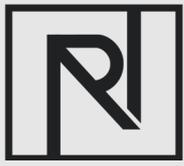
**Palabras clave:** Manejo emocional, Inteligencia emocional, Fortalezas de carácter, Estudiantes universitarios, Pandemia.

### ABSTRACT

The pandemic has marked our daily lives in many ways, leaving above all a strong trail of changes in routines and in the priorities that we assign to different aspects of our lives. Any change, and more one of this nature, has a considerable emotional effect, which has been approached in many studies from stress, anxiety, and other negative emotions. This paper reports the detected intensification of emotionality in general, both negative and positive, and aims to share the finding that, in continuous educational path students, this intensification was accompanied by a strong increase in emotional management. The results of this comparative ex post facto study detail the emotional handling strategies in undergraduate and graduate students, based on the experiential and strategic areas of emotional intelligence capacity of Mayer, Salovey & Caruso (2016). Tendencies of control of positive emotion and acceptance of negative emotion, with their nuances according to educational levels, set the ground for the triangulation of the findings in the future qualitative stage of the ongoing research project.

**Keywords:** Handling emotions, Emotional intelligence, Character strengths, College students, Pandemic.

<sup>8</sup> Artículo publicado en Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar de México, 3(2), pp. 61-80. <https://doi.org/10.48102/riieb.2023.3.2.42>, MÉXICO.



---

## INTRODUCCIÓN

### Emotividad durante la pandemia por SARS-CoV-2

La pandemia llegó a los contextos educativos como una experiencia personal e institucional hasta entonces desconocida para docentes y estudiantes, y sus consecuencias han durado mucho más de lo que se podía imaginar en los primeros días de intensas capacitaciones para la educación en línea y el confinamiento proclamado desde el gobierno. Esta circunstancia, por así llamarla, ha trastocado nuestras vidas de un sinfín de maneras, modificando las actividades productivas, educativas, sociales, de casa y hasta de cuidado personal. En muchos sentidos fue regresar a lo básico, aprender a lavarse las manos, aprender que el celular puede volverse el canal principal no sólo de comunicación, pero también de la educación, readaptar dinámicas de convivencia familiar en un espacio que de un momento a otro se vio cortado del mundo exterior y por un tiempo fungió como único escenario de trabajo, descanso, ocio y convivencia.

Variados fueron los efectos sobre reorganización de prioridades, reacomodos espaciales, de inversión de dinero, tiempo y de esfuerzo. En el ámbito escolar, desafortunadamente, esto ha implicado tasas crecientes de rezago, rápida reducción de la zona de desarrollo próxima, o del yo + 1 formulado por Vygotsky (1931), durante la migración a entornos virtuales de aprendizaje y con ello la reducción de la base de todo aprendizaje (Ayala-Mendoza y Gaibor-Ríos, 2021). Se ha presenciado también la modificación de ritmos de aprendizajes y adecuación de expectativas de logro escolar (Osorio, Montoya e Izasa, 2020; Schmelkes, 2021). Variadas fueron las reivindicaciones de lo que debió haberse hecho diferente tanto a nivel de las autoridades como a nivel de docentes y estudiantes

en el mundo entero (Cobo-Rendón, Vega-Valenzuela y García-Álvarez, 2020; Kuric, Calderón y Sannmartín, 2021; Naranjo y Calderón, 2021; Navia, Czarny y Salinas, 2021; entre otros). Han sido muy valiosas estas contribuciones que acotaban problemáticas y ofrecían soluciones en tiempos muy cortos. En este artículo, sin embargo, se cambia de enfoque para compartir lo positivo que se logró a pesar de la adversidad que se está viviendo por la pandemia.

Este elemento positivo se recupera desde el estudio de trayectorias escolares, son el énfasis en su continuidad. Aunque ya existen estudios de trayectorias escolares discontinuas que nos comunican los factores causantes principales (Díaz-Barriga, Alatorre-Rico y Castañeda-Solís, 2022), el énfasis en el estudio de trayectorias continuas ha sido subexplorado. Es por ello que, en el marco de un proyecto de investigación sobre las trayectorias de resiliencia y bienestar en la pandemia por SARS-CoV-2, aquí se reporta un aspecto del estudio de trayectorias escolares continuas: alto incremento en el manejo emocional que los participantes reportan. A continuación, se expone de manera breve el marco teórico y metodológico para el estudio del manejo emocional en el contexto de las fortalezas de carácter, esto para ahondar en los detalles del crecimiento personal desde el manejo emocional que reportan los participantes.

### Las fortalezas de carácter y su desarrollo en la pandemia

Se define como fortaleza de carácter un rasgo personal que coadyuva en llevar una vida bien intencionada, una vida buena en el sentido moral, y con ello lograr resultados positivos en el ámbito personal, social y educativo o profesional con desempeño óptimo y bienestar personal (Lavy, 2020). Existen diversas clasificaciones de estas fortalezas también llamadas valores, virtudes o cualidades. Aunque no haya en la investigación educativa un consenso sobre el conjunto completo



de fortalezas personales que el sistema educativo debería fomentar en el marco del desarrollo socioemocional, formación ciudadana y educación para la vida, existe la necesidad objetiva de proponer tal opción para que los hallazgos provenientes de distintos contextos puedan analizarse en un marco unificado y a partir de un lenguaje común.

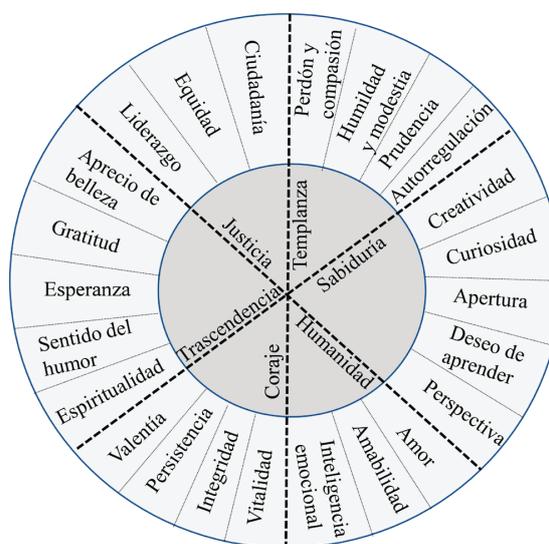
La psicología de funcionamiento humano óptimo, también llamada "psicología positiva", es la que ofrece una opción formulada a partir de un esfuerzo investigador internacional sin precedente. Antes de proceder a explicarlo brevemente, aquí se aclara que la autora comparte las reservas relacionadas con el nombre de la "psicología positiva" que existe en el medio de la investigación psicopedagógica (como si hubiera "psicología negativa") y ha decidido trabajar con ella con base en el entendimiento que ésta no conlleva un imperativo impuesto de eterna positividad individual ni se refiere a la pseudociencia de relajación y ludicidad absoluta. Así como la psicología en sus orígenes se dedicó a estudiar la disfunción en la psique humana, esta nueva rama la complementa al centrarse en la alta funcionalidad humana. Es a partir de los rasgos personales altamente valorados social, cultural y moralmente que se elabora la clasificación que sirvió de base al presente estudio.

Las virtudes y fortalezas de carácter de Peterson y Seligman (2004) representan la clasificación más sólida y mejor validada en el área del estudio de la psique humana sana. Se organizó en torno a seis virtudes centrales: sabiduría, humanidad, justicia, coraje, trascendencia y templanza. Éstas fueron transversales en un estudio previo de diversas corrientes literarias, filosóficas y teológicas en más de 50 países del mundo (aunque representan cerca de un cuarto del número total de países del mundo, hasta la fecha es el alcance más amplio que han tenido los estudios integradores de este tipo). A cada una de estas virtudes se le subordinaron de

tres a cinco fortalezas de carácter por asociación semántica (véase figura 1).

Figura 1.

Clasificación de virtudes y fortalezas de carácter de Peterson y Seligman, 2004



*Fuente: organización gráfica propia con base en Peterson y Seligman, 2004.*

Al analizar esta clasificación desde el prisma del tema anunciado, el manejo emocional, se puede observar que varias fortalezas de carácter tienen que ver con la emotividad. Algunas de ellas hacen referencia directa a emociones, como lo son amor, esperanza y gratitud. Otras indican conductas basadas en la emotividad: amabilidad, prudencia o valentía. Otras se refieren a actitudes mentales frente a situaciones de la vida que se adoptan tras un manejo emocional consciente: perdón, apertura o autorregulación. Otras más tienen el potencial de suscitar fuertes emociones en caso de presenciar conductas que les son contrarias: equidad, integridad o humildad. Es posible que cada lector(a) encuentre otras categorías y asociaciones de estas fortalezas con la emotividad. Y es en parte por ello que esta clasificación es tan sólida: todos los elementos se relacionan con una respuesta



cognitivo-emocional inmediata en el marco del tema de una personalidad bondadosa. Todas con, quizá, una salvedad.

La excepción sería la inteligencia emocional, término mediatizado en su acepción moderna por Daniel Goleman (1995) con la frase "La inteligencia cognitiva hace que te contraten, y la inteligencia emocional hace que te promuevan". El término es frecuentemente percibido como perteneciente a ámbitos de coaching empresarial y es manejado con cautela en la investigación educativa. Además de su origen en la divulgación inicial como herramienta de capacitación para el área de los recursos humanos, falta de sustento científico, el término ha sido conceptualizado por la mayoría de sus estudiosos como un conjunto de cualidades personales (Bar-On, 1997; Bar-On y Parker, 2000; Petrides, Fredrickson y Furnham, 2004) haciendo que se confunda con fortalezas de carácter y otras clasificaciones de valores. Otros planteamientos lo han calificado como un capital, aunado a otros capitales de Bourdieu (Gendron, 2007), o como competencias (Bisquerra, Pérez y García, 2015; Mikolajczak, 2010), o como una combinación de conocimientos, aptitudes y del misterioso *je ne sais quoi* llamado profundidad y alquimia (Cooper y Sawaf, 1998). Esta multitud de planteamientos ha generado confusión en el medio de investigación educativa lo que tuvo como resultado estudios que combinan distintos planteamientos sin dar cuenta de su compatibilidad epistemológica (un claro ejemplo, Ortiz-Mancero y Núñez-Naranjo, 2021). Con ello, dichas tendencias no contribuyen al fortalecimiento de esta línea de investigación.

El único equipo que ha trabajado la inteligencia emocional como tal, como una inteligencia, fue el de Mayer, Caruso y Salovey (Mayer, Caruso y Salovey, 2016; Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997), quienes la han definido como una capacidad de manejo emocional en cuatro niveles: percepción, facilitación, uso y regulación. Es el modelo mejor validado científicamente y el más

acertado en cuanto al manejo de la inteligencia como lo que es: una inteligencia, no un comportamiento, no una competencia, no una destreza, una habilidad o una actitud (Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco, 2005). La situación con el término "inteligencia emocional", desde el punto de vista de la autora, es algo similar a la del término "psicología positiva": necesita de explicaciones y reivindicaciones. Es por ello que, al referirse a la inteligencia emocional como elemento de la clasificación de virtudes y fortalezas, se le llamará aquí manejo emocional y se entenderá como una capacidad en el sentido que le acuerdan (Mayer, Caruso y Salovey, 2016).

---

## MÉTODO

### Participantes

La muestra fue conformada por 122 estudiantes mexicanos inscritos en una universidad pública en cursos de su carrera al semestre de primavera de 2022. Entre ellos, 70% fueron estudiantes de licenciatura de quinto, sexto, séptimo u octavo semestre y 30% de posgrado de tercer semestre en adelante, 70% mujeres, edad promedio de 27 años. En el apartado de datos personales, quienes participaron indicaron que, en promedio, habían tenido 2.5 factores de adversidad durante pandemia (pérdidas personales, sociales o económicas) y dos factores de éxito (crecimiento personal, social o económico). Todos contaron con una trayectoria continua durante la pandemia, por lo que fueron categorizados como estudiantes con trayectorias escolares exitosas. Esto último fue el criterio de inclusión para la conformación de la muestra incidental.

A manera de caracterización adicional de la población estudiantil, se puede resaltar que el semestre fue marcado por el regreso paulatino a clases presenciales, permitiendo superar algunas



de las dificultades que los estudiantes afrontaban durante la educación a distancia. A saber, en el promedio de la población universitaria, según el informe de la Comisión del Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (2020), sólo 23% de estudiantes contaba con una laptop para su uso exclusivo en actividades académicas, 6% contaba con una tablet y 4% con una computadora de escritorio para tales efectos. Tan sólo 56% de estudiantes reportó contar con un servicio de Internet en su casa. El regreso a clases permitió superar dificultades tecnológicas, aunque implicó también la reorganización de la rutina para recuperar las dinámicas pre pandémicas.

Al analizar el desarrollo de las fortalezas personales de los participantes, se identificó que la que se reportó con el más alto puntaje de desarrollo en la muestra total fue la inteligencia emocional (Belykh y Jiménez-Vásquez, 2023). Al desglosar los datos según el grado de adscripción de los participantes, licenciatura y posgrado, se notó que la tendencia al fuerte desarrollo de inteligencia emocional se conservaba, superando 60% de crecimiento posible, aunque cedía el primer lugar a la fortaleza de esperanza y optimismo en los estudiantes de posgrado (véase tabla 1).

Tabla 1.

Desarrollo de fortalezas de carácter en estudiantes de licenciatura y posgrado

Manejo emocional	8,19	1,89	Optimismo	8,27	2,26
Optimismo	7,90	1,97	Manejo emocional	8,03	2,14
Liderazgo	7,76	2,01	Civismo	7,84	2,78
Prudencia	7,73	2,11	Gratitud	7,76	2,11

Ganas de aprender	9.70	2.25	Perspectiva	7.68	2.35
Perspectiva	7.57	2.37	Prudencia	7.57	2.23
Gratitud	7.52	2.10	Energía	7.54	2.40
Disciplina	7.52	2.10	Sensibilidad	7.54	2.18
Humor	7.46	2.12	Persistencia	7.51	2.46
Persistencia	7.43	2.30	Saber amar	7.46	2.32
Curiosidad	7.39	2.04	Curiosidad	7.43	2.23
Energía	7.39	2.16	Ganas de aprender	7.38	2.24
Creatividad	7.32	2.51	Disciplina	7.24	2.66
Sensibilidad	7.26	1.99	Amabilidad	7.19	2.58
Pensamiento crítico	7.24	2.32	Humor	7.11	2.69
Valentía	7.21	2.04	Pensamiento crítico	6.97	2.42
Integridad	7.04	2.45	Humildad	6.97	2.41
Compasión	7.00	2.24	Espiritualidad	6.95	2.60
Equidad	6.96	2.74	Compasión	6.95	2.20
Espiritualidad	6.93	2.46	Valentía	6.92	2.48
Saber amar	7.38	2.01	Liderazgo	7.35	2.51
Civismo	6.93	2.86	Creatividad	6.81	2.49
Humildad	6.79	2.65	Equidad	6.68	2.93
Amabilidad	6.76	2.58	Integridad	6.32	2.48

*Fuente: elaboración propia con datos del estudio.*

### Instrumento

El instrumento utilizado para medir el desarrollo de fortalezas personales de los estudiantes exitosos, cuyos resultados se muestran en la sección anterior, fue basado en un cuestionario de elaboración propia validado en la investigación doctoral de la autora (Belykh,



2019). Se administró remotamente mediante la plataforma Google Forms junto con una sección sobre datos sociodemográficos y educativos y una serie de preguntas sobre el manejo emocional.

El cuestionario sobre fortalezas se llamó REEMFOCA (por la articulación de los conceptos de REsilencia, inteligencia Emocional y FORTalezas de CARácter para su elaboración). Constó de 24 ítems conforme a la clasificación de virtudes y fortalezas de la autoría de Peterson y Seligman (2004). En el proyecto de investigación sobre trayectorias escolares de resiliencia y bienestar, del cual se desprende el presente artículo, se le realizaron adaptaciones para un enfoque de estudio de trayectorias escolares (Jiménez-Vásquez, 2014): se reformuló la instrucción para una evaluación dinámica, mas no estática, lo cual se explica a continuación.

Mientras que el instrumento REEMFOCA se había formulado para evaluar la medida en la que cierta cualidad describía a la persona, en una escala de 0 a 10, la nueva versión REEMFOCA-T (en la cual la letra T se refiere al énfasis en las trayectorias) propone que se analice qué tanto cambió, debido a la pandemia, la medida en la que cierta cualidad describe a la persona. La autoevaluación se hizo en una escala de 0 a 10, como en el instrumento inicial, debido a que un rango ampliado de la escala Likert permite detectar incluso cambios menores como suelen ser los cambios en la autoevaluación (Llanos et al., 2001). En las instrucciones de la sección se precisó que 5 era un nivel neutro, "no hubo cambio", comparando con la personalidad pre pandémica. El 0 representaba una fuerte disminución en la cualidad y un 10 correspondía a un fuerte incremento. Es por ello que los datos del apartado anterior hacen referencia al desarrollo de fortalezas, y no a la medición de fortalezas como tales.

El examen estadístico de confiabilidad confirmó buenas propiedades de la nueva versión del cuestionario. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer Olkin fue de .961. Para el total de los 24 ítems del cuestionario REEMFOCA-T, el valor Alfa de Cronbach fue de  $\alpha = .97$ , y a nivel de las dimensiones entendidas como las seis virtudes, éste varió entre  $\alpha = .79$  y  $\alpha = .89$ , indicando un excelente rango de confiabilidad.

Asimismo, se incluyó un apartado de manejo emocional en el que a los participantes se les preguntó si habían intentado hacer algo con las emociones que surgían en ellos durante la pandemia. Al contestar que sí, se les abrió la opción de casillas con opción respuesta múltiple donde se les pedía indicar que habían hecho exactamente.

Las opciones se presentaban en forma de verbos que surgían comúnmente al hablar de experiencias emocionales en la comunidad. Dichos verbos estaban relacionados con los dominios de la Inteligencia Emocional del modelo PEFUR (Mayer, Caruso y Salovey, 2016), con una a dos opciones por área de manejo emocional, pero también se ofrecía la opción "otro" donde los participantes podían agregar sus propias opciones.

### Diseño de la investigación

Este estudio correlacional, transversal, ex post facto no incluyó manipulación experimental o intervención alguna. Representa una primera etapa del proyecto de investigación sobre resiliencia y bienestar de estudiantes de trayectoria continua durante la pandemia por SARS-CoV-2, previa a una etapa de recolección y análisis de datos cualitativos. La totalidad del proyecto fue aprobada por el Comité de ética del Centro de Investigación Educativa en la Universidad Autónoma de Tlaxcala.



Los cuestionarios se aplicaron mediante Google Forms en línea, de manera anónima, restringidos a una respuesta por participante y con orden aleatorio de preguntas. El cuestionario fue contestado por los participantes en tiempo y ambiente libre, fuera del horario de clase. Su participación fue voluntaria, incidental, sin remuneración. No se pidieron correos u otros

datos personales que pudiesen identificar a los participantes. En el último apartado del cuestionario, los participantes indicaron su consentimiento informado para el uso de los datos recolectados para fines académicos y de divulgación científica. La respuesta negativa en este apartado fue razón para la exclusión del caso.

## RESULTADOS

Los resultados se enfocan en aportar detalle sobre el crecimiento personal en el área de manejo emocional reportado por los participantes. Se construye ese apartado en torno al nivel educativo de estudios de licenciatura y de posgrado y la emotividad positiva y negativa. Antes de presentar los resultados a manera de tabla con las cuatro especificaciones, es de resaltar que a nivel de la muestra total (N = 122) se observa la predominancia de recuerdo y control para el manejo de emociones positivas y de aceptación, control y análisis para las emociones negativas.

Figura 1.

Manejo de emociones por los participantes (N=122)



*Fuente: elaboración propia con el uso del sitio gratuito de libre acceso <https://www.nubedepalabras.es/>*

Los estudiantes de licenciatura, en respuesta a la pregunta sobre si intentaron hacer algo con las emociones negativas y positivas, contestaron invariablemente que sí, afirmando que no dejaban fluir sus emociones sin



analizarlas y darles algún manejo según la situación por la que estaban pasando. Ellos abordaron el manejo emocional con la preferencia de controlarla (33%), aceptarla (31%) y analizarla (30%); 11% trataron de evitar sus emociones negativas, 13% ignorarlas, 15% compartirlas y 17% utilizarlas. En cuanto a la emotividad positiva, los participantes de licenciatura prefirieron controlarla (36%) y recordarla (27%); 23% buscaron utilizar su emotividad positiva, 19% la compartieron, 18% la agradecieron y 13% la estuvieron reviviendo.

Los estudiantes de posgrado, a su vez, reportaron una preferencia dividida entre aceptarlas (46%), controlar las emociones negativas (32%) o analizarlas (32%). Puesto que en promedio reportaron dos acciones que tomaban respecto a su emotividad, 8% reportó intentar ignorarlas, 14% evitarlas, 19% utilizarlas y 30% compartirlas. En cuanto a la emotividad positiva, 35% intentó controlarlas, 30% reportaron agradecerlas y compartirlas, mientras que sólo 19% buscó utilizarlas y revivir o recordar sus emociones positivas.

Si se representan estas respuestas con base en la teoría de la inteligencia emocional capacidad, se podrían representar estos resultados con base en el modelo PEFUR (Mayer, Caruso y Salovey, 2016). Ellos dividen el manejo emocional en dos grandes áreas: la experiencial y la estratégica. Estas áreas, a su vez, se subdividen en dos etapas: la experiencia inicial que consta de reconocer y aceptar las emociones y, en un grado de manejo más experimentado, priorizar ciertas actividades compatibles con el estado emocional actual que se ha identificado (este segundo nivel lo llaman facilitación emocional). El área más avanzada, la estratégica, implica el análisis y uso de las emociones, mientras que el nivel experto, el más alto en el manejo emocional, corresponde a la regulación emocional propia y la de las emociones de otros actores del contexto.

Si se aplica este modelo a las estrategias de manejo emocional que reportaron los participantes de este estudio, se puede ubicar el intento de ignorar o evitar como aquel que no es indicativo de la inteligencia emocional y, por lo tanto, se ubica fuera de los cuatro niveles mencionados. El hecho de aceptar, recordar o agradecer se ubicaría en el nivel básico de la experiencia emocional. La utilización de las emociones correspondería a un nivel experiencial avanzado: facilitación emocional para las tareas pendientes. El análisis y socialización de las emociones corresponderían al nivel estratégico básico de comprensión emocional, mientras que buscar controlar las emociones podría equipararse con el intento de regulación emocional. Analizados de esta manera, los resultados se pueden organizar como se muestra en la tabla 2.

Se aprecia en esta síntesis de resultados que en los estudiantes de posgrado el uso estratégico básico fue más frecuente en ambos afectos, mientras que su manejo experiencial fue menos equilibrado que en estudiantes de licenciatura, inclinándose fuertemente hacia el afecto negativo en estudiantes de posgrado. Es de destacar también la distribución muy pareja de los porcentajes a nivel del manejo estratégico avanzado.

Como último elemento de análisis de resultados, se reportan algunas tendencias generales en las respuestas de la muestra total. En la opción "otro", en ese rubro casi no hubo respuestas. Una persona indicó que había trabajado asertivamente con sus emociones negativas y otra agregó que trataba de ignorar la emotividad positiva. Una persona escribió que no entendió que había que hacer en la pregunta de respuestas múltiples. Diez personas de la muestra total contestaron que no hacían nada con su emotividad positiva y 29 no intentaron hacer nada con la emotividad negativa. En promedio, se reportaron 1.8 estrategias utilizadas respecto a la emotividad positiva y 2.0 estrategias para la negativa.

Tabla 2.



## Manejo emocional por afecto y nivel educativo

	Licenciatura, afecto positivo	Posgrado, afecto positivo	Licenciatura, afecto negativo	Posgrado, afecto negativo
Manejo estratégico avanzado. Regulación (R)	36%	35%	33%	32%
Manejo estratégico básico. Comprensión y uso (U)	19%	30%	23%	31%
Manejo experiencial avanzado: facilitación (F)	23%	19%	17%	19%
Manejo experiencial básico: percepción y expresión (PE)	22%	17%	31%	46%
El "no manejo"	(1%*)	(5%*)	12%	11%

*Fuente: elaboración propia. nota\* Aunque respecto a la emotividad positiva nadie trató de ignorar o evitar dichas emociones, algunos estudiantes no indicaron ninguna opción de respuesta.*

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De manera general en este proyecto de investigación se ha constatado que las circunstancias de alta adversidad como lo son las de esta pandemia por SARS-CoV-2 han provocado una tendencia común a la intensificación emocional en los participantes (Belykh y Jiménez-Vásquez, 2022). Este escrito brinda detalles sobre el manejo emocional que se dio en acompañamiento de dicha intensificación. En primer lugar, en la pregunta inicial sobre la existencia de intención de manejo emocional, fueron 29 personas, cerca de un cuarto de la población participante, las que declararon no haber intentado hacer nada con su emotividad negativa, dejándola ser. En cambio, sólo 10 personas afirmaron no haber hecho nada con la emotividad positiva que experimentaban,

mostrando una posible estigmatización o un posible rechazo de la positividad en las condiciones de la pandemia. Esto brinda datos interesantes para la reflexión sobre todo si se toma en cuenta que los participantes son todos casos de éxito por haber mantenido una trayectoria continua en la adversidad pandémica.

Así, por un lado, los datos indicarían que en esta población se da una mayor aceptación de la emotividad negativa que de la positiva, una respuesta reivindicada en la llamada "segunda ola de la psicología positiva". En ella, estudiosos como Itai Ivtzan y Paul Wong, entre otros, señalan la importancia de la emotividad negativa para forjar el carácter y construir su personalidad, crecer, transformarse, encontrar su propósito, darle sentido a su vida (Ivtzan et al., 2015; Wong, 2011). Por el otro lado, vale la pena recordar la asociación de la emotividad negativa con el trabajo intelectual que ha señalado Csikszentmihalyi (1998). El éxito de estos



estudiantes bien podría relacionarse con su aparente aceptación de la emotividad negativa aunada a la tendencia de controlar las emociones positivas. Este hallazgo necesita, desde luego, corroborarse en la etapa cualitativa mediante la recuperación elementos de la construcción del sentido que han acompañado estas dinámicas que se han detectado.

Es de destacar este alto nivel de tendencia de control incluso en emociones positivas. Para ellos, no se trataría de canalizar la positividad en actividades productivas o del ocio, ya que esto corresponde a la facilitación emocional que consiste en priorizar cierto tipo de actividades en función de su compatibilidad con el estado emocional de la persona. Buscarían más bien controlar su manifestación, lo cual en el contexto de la pandemia podría interpretarse como tendencia a disimular por juzgar tal emotividad inapropiada. Este dato, tomando en cuenta el contexto pandémico que de por sí no propicia la emotividad positiva con facilidad, requiere de mayores datos para su interpretación. Pero esto podría señalar que las actividades lúdicas en contextos educativos en tiempos adversos pueden, ante la tendencia de control de positividad, no lograr su cometido.

En cuanto a las diferencias observadas entre los niveles de licenciatura y posgrado, estos estudiantes exitosos actuaron de una manera comparable al tratar de controlar su emotividad, en el nivel de regulación emocional: los puntajes han sido incluso un poco menores en estudiantes de posgrado, por lo que la respuesta de control no parece incrementar con la cantidad de años de estudio. Sin embargo, esta tendencia no se replicó en el área estratégica básica. Los estudiantes de licenciatura reportaron tratar de analizar sus emociones con menor frecuencia, lo cual se relacionaría con orientación hacia la

investigación en el posgrado que parece haber permeado al ámbito de desarrollo personal.

En el área experiencial, de nuevo el nivel avanzado de facilitación emocional parece estar presente de manera bastante uniforme, mientras que el nivel experiencial básico muestra una fuerte inclinación de los estudiantes de posgrado hacia el trabajo en la aceptación de la emotividad negativa y una menor tendencia, comparado con los estudiantes de licenciatura, a recordar y agradecer la emotividad positiva. Esta similitud de tendencias en los niveles avanzados de ambas áreas de manejo emocional, experiencial y estratégica, contrastada con clara diferenciación entre licenciatura y posgrado en niveles básicos en ambas áreas, es otro elemento que se deberá retomar en la etapa cualitativa del proyecto de investigación. Sería importante corroborar esta tendencia hacia menor análisis y mayor refugio en momentos positivos en estudiantes de licenciatura, por un lado, y mayor análisis y aceptación de emotividad negativa en estudiantes de posgrado, por el otro lado.

Además de este análisis retrospectivo, habría que considerar el panorama prospectivo. Así, la naturaleza del manejo de la emotividad positiva, si se analiza junto con el fuerte desarrollo de la fortaleza de optimismo que compartió el liderazgo en ambas submuestras, indica una orientación al futuro con esperanza, a pesar de todas las incertidumbres que ha traído consigo la pandemia. Este optimismo puede estar condicionado por el contexto puesto que se trata de un semestre en el que se dio el paulatino regreso a clases y los estudiantes vieron resolverse algunos de sus problemas tecnológicos y de conectividad. De igual manera, se dio el reencuentro social, fortaleciendo el “yo más uno” y ampliando la zona de desarrollo próximo, y con ella los alcances del aprendizaje universitario. Todo ello podría haber provocado



naturalmente una mayor emotividad positiva, y la respuesta de control de emociones positivas podría estar relacionada con cautela que los estudiantes tuvieron que generar respecto a la respuesta emocional ante distintos planes y expectativas ya que este regreso se pospuso de manera reiterada.

En este contexto la menor tendencia de refugiarse en la positividad (y de agradecerla) que fue reportada por los estudiantes de posgrado resulta algo contraintuitiva cuando se piensa en el contexto del primer lugar que ocupa el optimismo en su evaluación de desarrollo de fortalezas de carácter, y el cuarto lugar de la gratitud, por lo que se requiere mayor indagación. En esta etapa de la investigación, se podría resumir que la intensificación emocional acompañada de un fuerte desarrollo de la capacidad de manejo emocional fue el rasgo distintivo de los estudiantes con trayectoria continua en el contexto histórico de pandemia por coronavirus y que su uso varía, en algunos aspectos, en función del nivel educativo de los participantes.

Este hallazgo podría, entre otros, informar los estudios de trayectorias discontinuas y las propuestas que se realizan para contrarrestar el rezago escolar (Díaz-Barriga, Alatorre-Rico y Castañeda-Solís, 2022). Podría de igual manera ayudar a ver algunos estudios de estrés y burnout de otra manera. Así, analizando el nivel de burnout en docentes, Cabrera y Colina (2022) constatan el desgaste de trato personal y alta autocrítica de su desarrollo personal (tendencias de despersonalización y baja autorrealización), no así del manejo emocional (no se comprueba agotamiento emocional). Las autoras llegan a la conclusión que los docentes despersonalizan su ambiente educativo y ponen en pausa la autorrealización como estrategia de protección emocional. Si los docentes pasaran por

dinámicas similares que los estudiantes de esta institución, se podría proponer explorar la direccionalidad de los efectos encontrados o reinterpretar los valores obtenidos en el cuestionario tomando en cuenta la emotividad general incrementada.

Antes de concluir, cabría también explicitar las consideraciones fundamentales del presente estudio que delimitan su alcance. Así, la muestra no fue conformada de manera probabilística lo cual limita la validez externa de los hallazgos. Este proceder del muestreo se debió al hecho de definir a los participantes como estudiantes de trayectoria continua con bienestar y resiliencia. La participación voluntaria fue parte del proceso de conformación de la muestra ya que los participantes mostraron con ella el suficiente nivel de bienestar y fortaleza al tomarse el tiempo y contestar la encuesta a pesar de todas las tareas y demás encuestas institucionales que les llegan en carácter de obligatorias. Otra característica a considerar es que la muestra no fue totalmente equilibrada en cuestión de género y de nivel educativo. Esto último, sin embargo, obedece a la composición natural de las poblaciones estudiantiles.

De igual manera, debe tenerse en cuenta que las estrategias de manejo emocional no tienen una relación causal con el éxito académico, tal afirmación no es compatible con la naturaleza del presente estudio. Otros factores como, por ejemplo y entre otros, condiciones económicas y de apoyo familiar, infraestructura y herramientas disponibles pueden haber contribuido considerablemente al éxito académico de los participantes. Sin embargo, éstos no son elementos susceptibles de ser influenciados por los docentes desde el aula, por lo que este estudio se enfocó en identificar elementos de crecimiento personal susceptibles de observarse, compartirse e incluso de promoverse en el aula,



como lo son las experiencias y estrategias de manejo emocional por parte de los estudiantes universitarios.

Entre las fortalezas del presente estudio es importante volver a subrayar que ofrece la claridad de definiciones y un referente epistemológicamente sólido, internacionalmente validado como base para el estudio de crecimiento personal, incluyendo fortalezas de carácter y modelo de inteligencia emocional capacidad, todo ello para equiparar resultados de estudios realizados en diversos países y formular futuros estudios que se desprendan de él. El enfoque en los casos de éxito complementa estudios de factores adversos y se presenta de manera breve a consideración de todo público interesado en este tipo de acercamientos al estudio de procesos que se dan en medios educativos.

Agradecimientos. Para concluir, se extiende un agradecimiento por el apoyo institucional de la Universidad y del Centro de Investigación Educativa, y de los estudiantes y docentes quienes participaron en este proyecto, su valioso tiempo y franqueza en las respuestas hicieron posible este estudio. De igual manera, agradecer el apoyo de Conacyt, quien apoya este proyecto de investigación "Trayectorias de resiliencia y bienestar en la academia durante la pandemia por SARS-CoV-2" al otorgar una beca postdoctoral, e informar que futuros análisis de los resultados recopilados en el marco del presente proyecto aportarán datos sobre las fortalezas personales y la emotividad docente, así como la corroboración de los hallazgos basados en los datos cuantitativos, mediante entrevistas en la etapa cualitativa.

---

## REFERENCIAS

- Ayala-Mendoza, A. E., & Gaibor-Ríos, K. A. (2021). Aprendizaje de la lectoescritura en época de pandemia. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 5, 13-22. DOI: 10.53877/rc.5.e.20210915.02
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto: Multi Health System.
- Bar-On, R., y Parker, J. (Eds.) (2000). *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey Bass.
- Belykh, A. (2019). El saber ser del estudiante: resiliencia y bienestar. Estudio comparativo en clases universitarias de idiomas. (Tesis de doctorado.) Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. [https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/tesis\\_c\\_/2019\\_5.html](https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/tesis_c_/2019_5.html)
- Belykh, A., & Jiménez-Vásquez, M.S. (2023). Autorrealización estudiantil en pandemia: *Estudio de trayectorias escolares exitosas*. *Psicoperspectivas*, 22(1). DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2781



- Belykh, A., & Jiménez-Vásquez, M.S. (2022, 29 de septiembre). Emotividad durante pandemia en estudiantes de trayectoria exitosa: caso de carreras y posgrado en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2022. Tlaxcala, México. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/anual6no6.html>
- Bisquerra, R., Pérez, J., & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cabrera, H., & Colina, A. (2022). Nivel de estrés en el profesorado universitario mexicano. *Revista Castalia - Revista de Psicología de La Academia*, 38(1), 61-78. DOI: 10.25074/07198051.38.2241
- Cobo-Rendón, R., Vega-Valenzuela, A., & García-Álvarez, D. (2020). Consideraciones institucionales sobre la Salud Mental en estudiantes universitarios durante la pandemia de Covid-19. *Ciencia America*, 9(2, especial). DOI: 10.33210/ca.v9i2.322
- Comisión Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (2021). La comunidad universitaria ante el confinamiento social por Covid-19. Reporte interno de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. [https://drive.google.com/file/d/1CelqgwkGgwQwlzqBJ9Tno5AJ\\_bxTZgjR/view](https://drive.google.com/file/d/1CelqgwkGgwQwlzqBJ9Tno5AJ_bxTZgjR/view)
- Cooper, R., & Sawaf, A. (1998). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. Cali: Editorial Norma.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Madrid: Paidós.
- Díaz-Barriga, F., Alatorre-Rico, J., & Castañeda-Solís, F. (2022). Trayectorias interrumpidas: motivos de estudiantes universitarios para suspender temporalmente sus estudios durante la pandemia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(36), 3-25. DOI: 10.22201/iisue.20072872e.2022.36.1181
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera-Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 54, 63-94. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Gendron, B. (2007). Des compétences émotionnelles au capital émotionnel: une approche théorique relative aux émotions. *Cahiers du Cerfee*, 23, 9-55. [https://www.academia.edu/6219767/GENDRON\\_BENEDICTE\\_Des\\_comp%C3%A9tences\\_%C3%A9motionnelles\\_au\\_capital\\_%C3%A9motionnel\\_une\\_approche\\_th%C3%A9orique\\_relative\\_aux\\_%C3%A9motions](https://www.academia.edu/6219767/GENDRON_BENEDICTE_Des_comp%C3%A9tences_%C3%A9motionnelles_au_capital_%C3%A9motionnel_une_approche_th%C3%A9orique_relative_aux_%C3%A9motions)
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Ivtzan, I., Lomas, T., Hefferon, K., & Worth, P. (2015). *Second wave positive psychology: Embracing the dark side of life*. Londres: Routledge.
- Jiménez-Vásquez, M. S. (2014). Trayectorias profesionales de egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala: Un análisis de las funciones, productividad y movilidad en el mercado académico. *Perfiles Educativos*, 36(143), 30-48. DOI: 10.1016/S0185-2698(14)70608-7



- Kuric, S., Calderón, D., & Sannmartín, A. (2021). Educación y brecha digital en tiempos del COVID-19. Perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para continuar sus estudios durante el confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 63-84. DOI: 10.7203/RASE.14.1.18265
- Lavy, S. (2020). A Review of Character Strengths Interventions in Twenty-First-Century Schools: their Importance and How they can be Fostered. *Applied Research in Quality of Life*, 15, 573-596. DOI: 10.1007/s11482-018-9700-6
- Llanos, F., Rosas, A., Mendoza, D., & Contreras, C. (2001). Comparación de las escalas de Likert y Vigesimal para la evaluación de satisfacción de atención en un hospital del Perú. *Revista Médica Herediana*, 12(2). <http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v12n2/v12n2a02.pdf>
- Mayer, J.D., Caruso, D., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. DOI: 10.1177/1754073916639667
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mikolajczak, M. (2010). Going Beyond the Ability-Trait Debate: The Three-Level Model of Emotional Intelligence. *E-Journal of Applied Psychology*, 5(2). DOI: 10.7790/ejap.v5i2.175
- Naranjo, V.F., & Calderón, L.E. (2021). Factores de riesgo de deserción escolar durante la pandemia (Covid-19) en la Unidad Educativa «12 de noviembre» del cantón Píllaro. (Tesis de licenciatura.) Facultad de Trabajo Social, Universidad Técnica de Ambato, Ecuador. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/33753>
- Navia, C., Czarny, G., & Salinas, G. (2021). Estudiar fuera de la universidad en pandemia: estudiantes indígenas en México. *Revista Ciencia y Cultura*, 25(46), 69-87. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-33232021000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232021000100004&lng=es&tlng=es)
- Ortiz-Mancero, M.F., & Núñez-Naranjo, A.F. (2021). Inteligencia emocional: evaluación y estrategias en tiempos de pandemia. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 5(11), 57-68. DOI: 10.53877/rc.5.11.20210701.06
- Osorio, D.M., Montoya, E., & Isaza, G.D. (2020). Percepción de los estudiantes de segundo semestre de la carrera de Medicina de la Pontificia Universidad Javeriana (Cali) ante la transición de una modalidad presencial a una apoyada en medios digitales durante el tiempo de la pandemia por Covid-19. *Universitas Medica*, 61(4), 193-207. DOI: 10.11144/javeriana.umed61-4.pemp
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). Character Strengths and Virtues: A handbook and classification. Washington: American Psychology Association. Petrides, K., Frederickson, N., y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293. DOI: 10.1016/S0191-8869(03)00084-9



Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. DOI: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Schmelkes, S. (2021). Pandemia y educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LI(Especial), 7–12. DOI: 10.48102/rlee.2021.51.

Vygotsky, L. (1931). *Historia de desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Kerala: MGU.

Wong, P.T.P. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology*, 52(2), 69–81. DOI: 10.1037/a0022511

#### DATOS AUTORA

**Anna Belykh:** Licenciada en lingüística, traductología y en derecho europeo e internacional, se especializó en la enseñanza de idiomas extranjeros en educación superior desde la visión educativa de la UNESCO de saberes transversales para un desempeño exitoso en un mundo cambiante. En sus estudios de postgrado, se enfocó en el saber ser entendido como fortaleza de carácter (resiliencia) con equilibrio emocional (bienestar). En el actual proyecto postdoctoral que realiza en el Centro de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Tlaxcala con el apoyo de CONAHCyT, se enfoca en trayectorias universitarias de resiliencia y bienestar en la pandemia por SARS-CoV-2 y en la pospandemia. Adicionalmente, participó en el rediseño curricular institucional de la UATx en la que se transitó de competencias a capacidades (desde la visión de los saberes de la UNESCO y del pleno desarrollo de potencialidades humanas). También colabora en el convenio del CIE UATx con la SEP de Tlaxcala en proyectos de investigación relacionados con la identidad docente normalista y en la formación de docentes y directivos de educación básica desde la Nueva Escuela Mexicana. Sus actividades de divulgación tocan temas generales de derecho, educación, psicología, filología y filosofía en el marco de un común objetivo de la educación en la reflexión y para el pleno desarrollo de talentos personales. Tales actividades, como talleres, ponencias, pláticas, conferencias y entrevistas, van dirigidas tanto a los estudiantes de secundarias y universidades como a los docentes y directivos de distintos niveles educativos. A nivel internacional, se comparten los avances con el diverso medio de estudiosos de la psicología de funcionamiento óptimo humano (psicología positiva) y de la investigación educativa.