

# Convergencia Educativa

Revista Electrónica de Educación

Facultad de Ciencias de la Educación | Universidad Católica del Maule

Diciembre, 2021

Talca - Chile

ISSN: 0719-3351

N°10

## CONTENIDOS

### ARTÍCULOS

#### **COLABORACIÓN, DIÁLOGO Y REFLEXIÓN: UNA MIRADA HACIA LA EMERGENCIA DE LOS SABERES PEDAGÓGICOS DEL SIGLO XXI**

ZAGAL VALENZUELA, Evelyn. Universidad del Bío Bío, San Carlos, Chile.

#### **MODELO DE EVALUACIÓN FORMATIVA PARA EL APRENDIZAJE DESDE CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS**

PUIN LÓPEZ, Jesús Gonzalo. Secretaría de educación de Bogotá, Colombia.

#### **VIRTUALIDAD EN LA EDUCACIÓN: EL DESAFÍO DE CONSTRUIR CALIDAD, IGUALDAD Y EQUIDAD EN LA ESCUELA EN TIEMPOS DE PANDEMIA**

BARRIONUEVO, Liliana Beatriz. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

BOCCARDO, Silvia del Carmen. FLACSO. Santa Fe, Argentina.

MEDINA, Silvia Gladys. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina.

#### **GAMIFICACIÓN: UNA INNOVACIÓN EN AULA PARA FOMENTAR LA MOTIVACIÓN**

CALBACHO CONTRERAS, Valentina. Universidad del Desarrollo. Concepción, Chile.

DÍAZ LARENAS, Claudio. Universidad de Concepción. Concepción, Chile.

ORSINI SÁNCHEZ, Cesar. Universidad de Los Andes. Santiago, Chile.

TORRES MARTÍNEZ, Pilar. Universidad San Sebastián. Concepción, Chile.

DÍAZ NARVÁEZ, Víctor. Universidad Andrés Bello. Santiago, Chile.

#### **DESAFÍO DE LA REALIDAD EDUCATIVA EN EL MUNDO VS REALIDAD EDUCATIVA VENEZOLANA**

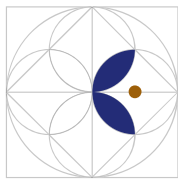
GOLCHEIDT CARRERA, Omaira. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

### ENSAYO

#### **ESTALLIDO SOCIAL, COVID-19 Y EDUCACIÓN: EL CASO DEL PAÍS QUE LE TIENE MÁS MIEDO A UN GOBIERNO OPRESOR QUE A UN VIRUS MORTAL**

CRUZ GONZÁLEZ, Jonathan David. Universidad del Valle. Cali, Colombia.

CASTILLO CABEZAS, María Camila. Universidad del Valle. Cali, Colombia.



## CONTENIDOS

Equipo editorial.....	5
Presentación.....	6

## ARTÍCULOS

COLABORACIÓN, DIÁLOGO Y REFLEXIÓN: UNA MIRADA HACIA LA EMERGENCIA DE LOS SABERES PEDAGÓGICOS DEL SIGLO XXI .....	7
--	---

ZAGAL VALENZUELA, Evelyn. Universidad del Bío Bío, San Carlos, Chile.

MODELO DE EVALUACIÓN FORMATIVA PARA EL APRENDIZAJE DESDE CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS.....	23
--	----

PUIN LÓPEZ, Jesús Gonzalo. Secretaría de educación de Bogotá, Colombia.

VIRTUALIDAD EN LA EDUCACIÓN: EL DESAFÍO DE CONSTRUIR CALIDAD, IGUALDAD Y EQUIDAD EN LA ESCUELA EN TIEMPOS DE PANDEMIA .....	44
---	----

BARRIONUEVO, Liliana Beatriz. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

BOCCARDO, Silvia del Carmen. FLACSO. Santa Fe, Argentina.

MEDINA, Silvia Gladys. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina.

GAMIFICACIÓN: UNA INNOVACIÓN EN AULA PARA FOMENTAR LA MOTIVACIÓN .....	55
--	----

CALBACHO CONTRERAS, Valentina. Universidad del Desarrollo. Concepción, Chile.

DÍAZ LARENAS, Claudio. Universidad de Concepción. Concepción, Chile.

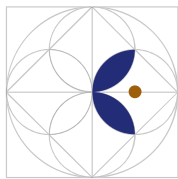
ORSINI SÁNCHEZ, Cesar. Universidad de Los Andes. Santiago, Chile.

TORRES MARTÍNEZ, Pilar. Universidad San Sebastián. Concepción, Chile.

DÍAZ NARVÁEZ, Víctor. Universidad Andrés Bello. Santiago, Chile.

DESAFÍO DE LA REALIDAD EDUCATIVA EN EL MUNDO VS REALIDAD EDUCATIVA VENEZOLANA.....	65
--	----

GOLCHEIDT CARRERA, Omaira. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.



# Convergencia Educativa

Revista Electrónica de Educación  
Facultad de Ciencias de la Educación | Universidad Católica del Maule

*Convergencia Educativa*, (10), diciembre, 2021. ISSN: 0719-3351

ISSN: 0719 – 3351

Talca – Chile

Diciembre, 2021

**N°10**

## ENSAYO

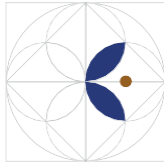
ESTALLIDO SOCIAL, COVID-19 Y EDUCACIÓN: EL CASO DEL PAÍS QUE LE TIENE MÁS MIEDO A UN GOBIERNO OPRESOR QUE A UN VIRUS MORTAL.....78

CRUZ GONZÁLEZ, Jonathan David. Universidad del Valle. Cali, Colombia.

CASTILLO CABEZAS, María Camila. Universidad del Valle. Cali, Colombia.

Sobre la revista .....91

Instrucciones para el envío de artículos.....93



# Convergencia Educativa

Revista Electrónica de Educación

## Contacto principal

Dr. Andrew Philominraj

Director de la Revista

Universidad Católica del Maule Teléfono: (56-71) 2203101

andrew@ucm.cl

## Contacto de soporte

Diana Caro

Teléfono: (56-71) 2203359

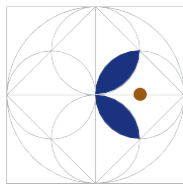
dcaro@ucm.cl

## Aviso de derechos de autor/a



Este obra está bajo una Licencia de Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad Católica del Maule  
Campus San Miguel. Avda. San Miguel 3605, Talca, Chile  
[www.faced.ucm.cl](http://www.faced.ucm.cl)



## Equipo editorial

### Representante legal

Dr. Diego Durán Jara, Rector Universidad Católica del Maule

### Decano de la Facultad

Dr. Rodrigo Vargas Vitoria

### Director de la revista

Dr. Andrew Philominraj

### Coordinación Editorial

Dr. Andrew Philominraj Dr. Rodrigo Arellano Mg. Claudio Cerón Diana Caro

### Comité Científico

Dra. Marta Tenutto – Universidad Nacional del Rosario, Argentina Dr. Pablo Castillo – Universidad Católica del Maule, Chile

Dr. Danny Ahumada Vargas – Universidad de Santiago de Chile, Chile Dra. Claudia Méndez – Universidad Católica del Maule, Chile

Dr. Rajiv Saxena – Jawaharlal Nehru University, India

Dr. Fraño Paukner Nogues – Universidad Católica del Maule, Chile

Dr. Horacio Ademar Ferreyra – Universidad Católica de Córdoba, Argentina Dr. Marcelo Castillo – Universidad Católica del Maule, Chile

Dra. Martha Vergara Fregoso – Universidad de Guadalajara, México Dra. Andrea Pretcht Gandarillas – Universidad Católica del Maule, Chile

Dra. Sarah Margarita Chávez Váldez – Escuela Libre de Psicología ELPAC, México Dra. Carolina Cornejo Valderrama – Universidad Católica del Maule, Chile

Mg. María Bertilla – Queen Marys College, India

Dra. María Valeria Sumonte – Universidad Católica del Maule, Chile Dr. Carlos Parra – La Sierra University, USA

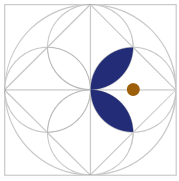
Dr. Gilvan Müller de Oliveira – Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil Dr. Enrique Muñoz – Universidad Católica del Maule, Chile

Dr. Ranjeeva Ranjan – University of Hyderabad, India

Dra. Marta Belmar – Universidad Católica del Maule, Chile

### Diseño Gráfico

Luz María Gutiérrez Tapia



## Presentación

**Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación**, es una publicación semestral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule (Chile), cuyo objetivo es dar a conocer las investigaciones que se realizan a nivel regional, nacional e internacional en el ámbito de la educación, aprovechando las ventajas que ofrece el medio electrónico al quehacer académico.

**Convergencia Educativa**, publica artículos de académicos nacionales y extranjeros, así como de estudiantes de postgrado que abordan las prácticas educativas desde los distintos campos del saber, y desde perspectivas teóricas y metodológicas diversas.

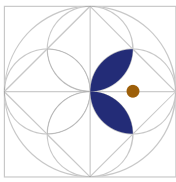
**Convergencia Educativa**, se propone contribuir al fortalecimiento de la investigación educativa, por lo que pretende ser un foro regional, nacional e internacional de convergencia de investigaciones sobre diversos campos disciplinarios, niveles y modalidades educativos; además de abordar temáticas de larga tradición investigativa como aquellos emergentes, poniendo especial atención a los vacíos en la producción intelectual educativa, de modo de favorecer la reflexión y la discusión en torno a posiciones teóricas y metodológicas diversas sobre los problemas que plantea el quehacer educativo, de modo de contribuir a la difusión y establecimiento de parámetros de calidad en los productos de la investigación educativa.

*Indizada en:* Latindex Directorio.

*Copyright:* La propiedad intelectual de los artículos pertenece a los autores y los derechos de edición y publicación a Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación. Los artículos publicados en la revista podrán ser usados libremente para propósitos educativos, académicos y de investigación, siempre y cuando se realice una correcta citación del mismo. El trabajo estará bajo licencia Creative Commons.

*Patrocinadores:* **Convergencia Educativa**, es financiada y patrocinada por la Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación.





## Colaboración, diálogo y reflexión: Una mirada hacia la emergencia de los saberes pedagógicos del siglo XXI

### Collaboration, dialogue and reflection: A vision toward the emergence of pedagogical knowledge in the 21st century

\* Evelyn Zagal Valenzuela

---

Zagal, E. (2021). Colaboración, diálogo y reflexión: Una mirada hacia la emergencia de los saberes pedagógicos del siglo XXI. *Revista Convergencia Educativa*, (10), diciembre, 7-22. <https://doi.org/10.29035/rce.10.7>

[Recibido: 07 septiembre, 2021 / Aceptado: 28 octubre, 2021]

#### RESUMEN

El presente ensayo reflexivo tiene como objetivo reflexionar acerca de los procesos implicados en la acción pedagógica y sostiene la tesis que la emergencia de los saberes pedagógicos necesarios para el siglo XXI, será propiciada, a partir de interacciones dialógicas-participativas, prácticas reflexivas-colaborativas y situadas que realice el profesorado dentro de sus propios contextos educativos. Los procesos vinculados al ámbito pedagógico deben hacer un esfuerzo por lograr avanzar hacia una propuesta reformadora, que invite a construir un camino hacia la transformación. Por ello, resulta imperioso que el profesorado sea capaz de comprender, aprehender y reflexionar acerca de los dilemas esenciales que engloban el quehacer educativo, fundado en reflexiones que nazcan de diálogos al interior de los escenarios educativos, de manera de llegar a un estado de acción pedagógica consciente.

**Palabras clave:** Colaboración, diálogo, educación, saberes pedagógicos, reflexión pedagógica.

#### ABSTRACT

The purpose of this reflective essay is to reflect on the processes involved in pedagogical action and supports the thesis that the emergence of the necessary pedagogical knowledge for the 21st century will be fostered by dialogical-participatory interactions, reflective-collaborative and situated practices carried out by teachers within their own educational contexts. The processes linked to the pedagogical field must make an effort to advance towards a reforming proposal, which invites to build a path towards transformation. Therefore, teachers must be able to understand, apprehend and think about the essential dilemmas that encompass the educational work, based on discussions that result from dialogues within the educational scenarios, in order to reach a state of conscious pedagogical action.

**Key words:** Collaboration, dialogue, education, pedagogical knowledge, pedagogical reflection.

---

<sup>1</sup> Candidata a Doctora en Educación. Universidad del Bío Bío, San Carlos, Chile.  
<https://orcid.org/0000-0003-2777-9926> | [ezagalvalenzuela@gmail.com](mailto:ezagalvalenzuela@gmail.com)

## INTRODUCCIÓN

El camino para transformarse en docente, reflexiona Contreras (2011), se encuentra lleno de paradojas, contradicciones e im/posibilidades. Todos los espacios en los que se desarrollan procesos formativos pueden ser lugares heterogéneos, aun así, ofrecen la oportunidad para la exploración y desarrollo de saberes experienciales. La complejidad, al asumir esta tarea educativa indica Olson (1995), estriba en cómo lograr que lo que se enseña cumpla una función formativa.

De este modo, la amplitud que plantea el saber pedagógico como categoría de análisis, provee diversas formas de comprensión del fenómeno educativo y el mismo arte de enseñar (Marland, 1985, De Tezanos, 2007). Así pues, su acción está referida a la reflexión sobre la formación del sujeto, en la medida que este saber orienta sus acciones a unas finalidades específicas, acordes con las necesidades sociales. Como agentes del saber pedagógico, el profesorado, refiere Gadamer (1997), interpreta en cada acción, decisión y juicio, el saber pedagógico; para el autor, este sería un saber práctico que incluye el proceso de formación personal e histórica y se refleja al momento de aplicar su práctica pedagógica. Son los docentes quienes finalmente determinan y ponen énfasis en qué es enseñable y en qué momento hacerlo (Herrera & Martínez, 2018).

Chacón & Suárez (2006) en relación con el saber pedagógico, enfatizan que este consiste en la reconstrucción que hace el docente de sus experiencias formativas a través de cuestionamientos sobre el proceso formativo, dando lugar a la teorización, principio de la teoría pedagógica. En este sentido, Vasco et al. (2008) afirman que la teoría pedagógica, es la concreción consciente del maestro sobre sus propias prácticas formativas, desde la praxis reflexionada que hace, generalmente motivado por problemas en torno a la enseñanza, el desarrollo del currículo y la gestión educativa. Así, tanto para los procesos educativos como para la sociedad en general el profesorado asume un papel trascendental, en la medida que es este quien debe ir a la par con las necesidades que imponen las demandas sociales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2014).

Feiman (2001), manifiesta que, luego de décadas de reformas y normativas educativas, se llegó al consenso de que la calidad de las instituciones educativas depende de las buenas prácticas pedagógicas del profesorado. De esta forma, los docentes son reconocidos como los actores determinantes de la acción educativa (Darling, 2010), especialmente en contextos educativos desaventajados (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE], 2018). Por tanto, fomentar políticas dirigidas hacia los docentes ha sido un componente central de las reformas desarrolladas por los países, principalmente de América Latina (Gajardo, 2020).

Especial relevancia presenta el caso chileno, ya que, a pesar de los esfuerzos realizados en orden de políticas públicas, las organizaciones escolares siguen mostrando bajos indicadores de desempeño académico (Agencia de la Calidad de la Educación, 2018, OCDE, 2014) y altos niveles de segregación escolar



(OCDE, 2004, Valenzuela et al., 2013). Por esta razón, el presente ensayo tiene como objetivo reflexionar acerca de los procesos implicados en la acción pedagógica y sostiene la tesis de que la emergencia de los saberes pedagógicos necesarios para el siglo XXI, será propiciada, a partir de interacciones dialógicas-participativas, prácticas reflexivas, colaborativas y situadas que realice el profesorado dentro de sus propios contextos educativos.

## PASADO Y PRESENTE DEL SABER PEDAGÓGICO

El debate en torno a la teoría pedagógica, tiene larga data; sin embargo, González (2017) constató que, durante el siglo XX, varios autores plantean preguntas relativas a la práctica pedagógica y a la conformación de saberes escolares, como: “¿Qué se enseña en la escuela? ¿Por qué ciertos saberes se convierten en saberes a enseñar? (...) ¿de qué manera ciertos saberes se convierten en saberes enseñables?” (p. 46). Frente a estas interrogantes expone la autora, el proceso que da como resultado la conformación de saberes a enseñar y enseñables tiene diversas respuestas, pero la más reconocida se sintetiza en el concepto que propone Chevallard (2000), *transposición didáctica*. Según esta concepción, el saber científico o académico, es transformado con el fin de hacerlo plausible de ser enseñado.

En este sentido, surgen reflexiones sobre esta transposición de conocimientos al aula. Los agentes responsables de realizar los diseños curriculares y encargados de que las adaptaciones de los saberes provenientes de las producciones académicas logren decantar en las instituciones escolares, lo harían en un espacio que González (2017) denomina *noosfera*, escenario que se encontraría alejado de la realidad áulica. Para Bernstein (2001), este proceso transformativo ocurre, debido a la necesidad de transferir el saber desde el contexto que se produce hasta el contexto pedagógico, en el que es diseminado y reproducido. Desde esta perspectiva, la institución escolar se transforma en un espacio de reproducción del conocimiento; por tanto, el profesorado solo es un intermediario y reproductor de ese saber (González, 2017).

Álvarez (2015), por su lado postula que existe una cultura escolar con sus fronteras demarcadas, es decir, clausurada pedagógicamente. Esto significa que la escuela no constituiría un espacio en que se reproduzcan prácticas sociales y culturales, tal como lo sostuvieron autores como Bernstein (2001), Bourdieu (1997) y Giroux (2004). Por tanto, es contraria a la definición que plantea Chervel (1992), quién discute a los autores mencionados la noción de la escuela como un espacio de reproducción y se propone concebirla como un lugar de producción de una cultura. El autor argumenta su posición, afirmando que el saber escolar tiene una identidad propia, pues es una “creación histórica de la escuela” (Chervel, 1991, p. 65).

En relación con la cultura escolar, Julia (2001), la considera como “un conjunto de normas que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos” (p.10). La historia de la cultura escolar ha

experimentado importantes avances en los que se destacan estudios provenientes de México, Colombia, España y el mundo anglosajón, y más recientemente en Brasil y Argentina (Álvarez, 2015). Se destacan en este aspecto autores como Cuesta (2001), Viñao (2012), Escolano (2006), quienes han profundizado la temática desde España.

Viñao (2012), retoma en sus argumentos la cultura escolar y disciplinar escolar e indica que las disciplinas escolares son construcciones, productos históricos que se configuraron y modificaron en el transcurso del tiempo en y por la cultura escolar. En este sentido, quien contribuyó a consolidar la línea histórica de las disciplinas escolares en América Latina fue Goodson (1991). Para el autor, el currículo escolar no es un producto técnico, racional, imparcial y sintetizador del conocimiento académico, sino resultado de diversas luchas sociales y políticas.

Entonces, se podría señalar que el saber pedagógico es un discurso que se establece no solo por la recopilación de otros saberes, sino a partir de las prácticas de formación e instrucción de estos. Es decir, que los conocimientos disciplinarios se transforman en objetos de enseñanza al ser procesados didácticamente, sistematizados y registrados (Restrepo, 2004). Runge (2002), propone que se compone de variados discursos relativos a la enseñanza en el sentido teórico o práctico, reunidos en temáticas como: educación, instrucción, pedagogía y enseñanza.

Lo anterior remite a una concepción propuesta por Foucault (1991) respecto de la configuración del saber, que para el autor se encontraría vinculada a la “práctica discursiva”. Para este filósofo, el saber se conforma a partir de los elementos y formas de estar en una práctica a la que solo se puede acceder mediante el discurso. A lo que Zuluaga (1999) agrega:

El discurso del saber pedagógico se encuentra disperso en diversos registros que recogen (información de:) a) Los conceptos propios de la historicidad de la pedagogía [...] b) La difusión llevada a cabo por los organismos del Estado [...] c) La adecuación social a que es sometido el discurso para efectos del poder político y económico [...] d) La producción de saber por los sujetos de saber que delimita para las instituciones de la práctica pedagógica el proceso de institucionalización [...] e) Las adecuaciones que producen en el saber pedagógico otros saberes hegemónicos [...] f) Los registros propios de las instituciones donde se realizan prácticas pedagógicas [...] g) Las normas que provienen del propio saber [...] h) Las posiciones de sujetos de saber que puede asumir un maestro en nuestra formación social. (p.40)

Respecto del debate pedagógico en torno a la educación, históricamente ha transitado dentro de disputas potenciadas por intereses políticos y económicos, que han condicionado las maneras en que se movilizan los sujetos en el mundo. Se ha supeditado el modo de ser y estar, además de irrumpir en las formas de pensar la educación del siglo XXI, y en consecuencia en el ejercicio pedagógico. El surgimiento de diversas metodologías educativas, basadas en tradiciones como la alemana, francesa, anglosajona y americana, con

sus respectivas propuestas influyeron directamente en la emergencia de los saberes pedagógicos. Por tanto, se comprende, a la luz del propósito de este escrito, el saber pedagógico como una interpretación discursiva del mundo, así pues, toda práctica pedagógica como la materialización interpretativa de dichos discursos.

Con todo, la construcción de los procesos pedagógicos continúa replicando el modelo fabril o fordista, propio del capitalismo cognitivo en el que, “los procesos industriales exigen la observancia de unas normas y unos niveles de calidad específicos. Este principio (capitalista) aún se aplica en educación” (Robinson, 2016, p. 69). Con ello, el saber pedagógico en la actualidad se produce bajo una concepción técnico-instrumental, mediada por criterios administrativos de eficiencia y eficacia (Hernández, 2020, Muñoz & Rodríguez, 2017, Pérez, 2016), criterios que se evalúan bajo códigos que responden a distinciones binarias (mejor/peor, bueno/malo, apto/no apto, aprobó/no aprobó). Por esta razón, no se debe olvidar lo expuesto por Delors (1996):

Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación. (p. 96).

Lo expuesto induce a una mirada retrospectiva, acerca de la esencia, valores y fines de la educación. En este sentido, es valedero cuestionar el futuro de la pedagogía, la que hasta el momento mantiene el *statu quo* y prioriza enfoques globales. De momento, contextos territoriales, acervo de conocimientos o miradas inductivas sobre los procesos pedagógicos que consideren los saberes comunitarios y participativos, son deslegitimados y cubiertos con sedimentos de la normativa curricular centralizada.

Por lo descrito en los acápites anteriores, surge la necesidad como afirma, Zuluaga et al. (2014) de una *reconceptualización de la pedagogía* y pensarla desde el pensamiento filosófico; ser conscientes desde dónde se está desarrollando los saberes pedagógicos, desde qué fundamentación se está practicando la pedagogía y para qué lo hacemos. De lo contrario, se continúa abonando la tecnificación del saber pedagógico, olvidando la conciencia pedagógica, y así, el ejercicio de pensar en una educación, que considere, en palabras de Morin (1999), los saberes necesarios para la educación del futuro, con la disposición de contemplar, más allá de lo disciplinar, la adquisición de saberes emocionales, inclusivos, pluriculturales, artísticos, ambientales, patrimoniales, sexoafectivos, comunicacionales, relativos a la equidad de género, por mencionar algunos ejemplos.

## DESDE LOS INICIOS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN CHILE A LA EMERGENCIA DEL SABER PEDAGÓGICO ACTUAL

Los primeros modelos educativos puestos en funcionamiento en Chile, tuvieron influencias tanto de la cristianización como de doctrinas políticas europeas, ideales que se intentaban transmitir a la población y que eran herencia de la llegada de españoles y portugueses a Sudamérica, quienes en su proceso de conquista traían aparejada la fe católica. Durante el período de la colonia (siglos XVI-XVIII), la educación que predominó en Chile, fue la vinculada a las congregaciones religiosas (mercedarios, 1535; franciscanos, 1553; dominicos, 1557; jesuitas, 1593 y agustinos 1595) los que promovían la incorporación de las primeras letras y que, como preludio, su intención era adoctrinar a la población para que pudiesen efectuar los rezos cristianos (Caiceo, 2009).

Frontaura (1892), en un esfuerzo por reconstruir históricamente los cimientos de la educación pública en Chile redacta el texto, *Noticias históricas sobre las escuelas públicas de Chile a fines de la era colonial* publicado en 1892. En su estudio, da a conocer la estructura y los métodos utilizados en la educación chilena, durante el período colonial. Sostiene que los estudiantes, por medio de *Las Cartillas*, comenzaban con el proceso de lectoescritura; leían *Cristo, á, bé, ce* y continuaban hasta conocer todas las letras. El autor relata la exigencia de este proceso, de la siguiente manera:

Los muchachos deletreaban en voz alta, á gritos, todos á un tiempo. Desde la puerta de la escuela no se oía á ciertas horas otra cosa que un gran murmullo, una inmensa algazara y una voz más alta que los demás que gritaba: be, á; ba: be, e, be: be, i; bi: be, ó; bo: be, ú; bu: etc. [...] Después de deletrear, iban los niños lentamente ejercitándose en juntar las sílabas, hasta formar palabras, otro escollo que algunos sólo pasaban á fuerza de latigazos y después de largos meses de ejercicio. (p.33).

Posteriormente, se incorporaron los preceptores a la labor educativa, quienes se desempeñaban en las aulas públicas de instrucción primaria, cuya labor fundamental era lograr que los niños y niñas pudiesen leer, escribir, contar y los principios básicos de la doctrina cristiana. Recuerda la metodología utilizada por estos preceptores en los inicios republicanos de Chile, Pérez Rosales (1886), quien deja registro descriptivo de estas prácticas pedagógicas, en su obra *Recuerdos del pasado 1814-1860*.

El profesor o *dómine*, quien, como todos los de su especie entonces, podía llamarse don Tremendo, ocupando en alto una de las cabecera del salón, ostentaba sobre la mesa que tenía por delante, al lado de algunas muestras de escritura i de tal cual garabateando *Caton*, una morruda palmeta con sus correspondiente látigo, verdaderos propulsores de la instrucción i del saber humano en una época en que se encontraba sumo chiste i mucha verdad al dicho brutal: *la letra con sangre entra*. (p. 9).

Este preceptor para Pérez Rosales, además de ser el poseedor máximo del saber humano, entregaba dichos conocimientos de forma autoritaria y violenta. Más que huellas académicas en sus estudiantes, dejaba marcas que lo hacían merecedor de una categoría, *especie tremenda*, tal como lo describe el autor. Queda de manifiesto, por tanto, que en los inicios de los procesos de escolarización en el país predominó una práctica pedagógica con una estructura rígida. Esto conlleva, como afirma Hernández (2020), a un saber basado en el “reduccionismo cientificista y que por ello requiere ser repensado y construido desde la pasión creadora” (p.8).

Ciertamente, desde estos relatos transcurrieron casi dos siglos y la construcción del saber pedagógico en el contexto chileno evolucionó y se complejizó en la medida que fue alcanzando un mayor nivel de especialización; aunque siempre influenciado por los hitos históricos que ha vivenciado el país y por posturas metodológicas provenientes del exterior, asimismo, resultantes de otros contextos tanto sociales como políticos.

El saber pedagógico, ligado estrechamente con el ejercicio de la profesión docente, exige al profesorado la constantemente reconstrucción de su actuar. Los espacios cuadrangulares de las salas de clases ya no permiten abarcar todo lo que se puede llegar a enseñar y aprender, de la forma en que se concebía en épocas anteriores. Por el contrario, se convirtió en un espacio en el que se contiene a los estudiantes para que pasen más de doce años de sus vidas aprendiendo contenidos que en su mayoría podrían aprender de manera autodidacta (Lisman, 2021). Lo anterior, se reflejó aún más durante la actual pandemia del SARS-CoV-2, donde el aula se volvió híbrida y virtual.

De esta manera, la educación como fenómeno social implica la transformación cognitiva e histórica de quienes habitan los territorios. A partir de esta premisa surge la discusión en torno a la valoración del papel profesional del profesorado (Fandiño & Bermúdez, 2015). Al respecto, se han desarrollado estudios orientados hacia el valor particular del saber pedagógico, en su estrecha vinculación con la práctica educativa; trabajos como los de Chacón & Suárez (2006), De Tezanos (2007), Mercado (2002), Restrepo (2004), Runge (2002), Tardif (2014), Vasco et al. (2008) y Zuluaga (1999), fundamentan el saber pedagógico como un saber construido a partir de la experiencia del ejercicio de la profesión, abarcando además la acción reflexiva que se genera sobre la práctica pedagógica. Según Barrera (2009), a partir del saber que se construye producto de la experiencia del ejercicio de la profesión, como por el que se genera a través de la acción reflexiva alrededor de la práctica, la particularidad del saber de la enseñanza impone la coherencia de toda política de desarrollo del profesorado. Situación, afirma el autor mencionado, “equivalente en el reconocimiento de su saber, como de las condiciones necesarias para su progreso” (Barrera, 2009, p. 42).

Los estudios de Álvarez et al. (2011) dan cuenta que lo aplicado en la práctica pedagógica está impregnado de la apropiación de conocimiento que ha adquirido el profesorado a lo largo de la vida y trayectoria académica. De esta manera, se espera que la atención por parte de las investigaciones se centre

en la emergencia de los saberes pedagógicos situados, es decir, profundizar en las acciones pedagógicas que emergen de situaciones locales, que nacen en las propias comunidades y de las reflexiones que se originan al interior de estas y que se realizan mediante el diálogo comunitario.

Como plantea Haraway (1991), se debe asumir el *conocimiento situado, encarnado*, desde una mirada parcial, desde la posición en la que me encuentro y el contexto donde me sitúo; es decir, desde las parcialidades donde nace el conocimiento y no desde la universalidad. Todo conocimiento se produce en situaciones históricas y sociales particulares, como se ha insistido en este escrito. En este sentido, la postura propuesta por Díaz (2006), entrega herramientas para justificar la construcción de saberes relativos al quehacer pedagógico dentro de ambientes reales de aprendizaje y contextos socioculturales con características análogas. Lo mencionado, como elemento clave para ocuparse de situaciones cotidianas, mediante el apoyo de la colectividad, por cuanto lo que se está viviendo, construyendo y reproduciendo se origina bajo experiencias similares.

## **HACIA EL ENCUENTRO DEL OTRO: COMUNIDADES COLABORATIVAS PARA EL PROGRESO DE LA LABOR PEDAGÓGICA**

Uno de los aspectos que considera la Evaluación Docente<sup>1</sup> que realiza el profesorado en Chile refiere al trabajo colaborativo que realizan los docentes en su quehacer cotidiano. En dicha tarea deben dar cuenta de experiencias de trabajo en conjunto en las que hayan tenido la oportunidad de dialogar y reflexionar en torno a aspectos pedagógicos, ya sea con otros docentes, educadoras, profesionales o asistentes de la educación, integrantes de la comunidad educativa, docentes del microcentro o de redes en las cuales participan (DocenteMÁS, 2021). Se debe mencionar que este apartado (trabajo colaborativo) no es obligatorio dentro del portafolio docente.

Los resultados entregados por el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2020) sobre el proceso de evaluación docente 2019, reveló que, de las 17.244<sup>2</sup> evaluaciones realizadas por los docentes, un 66 % de quienes realizaron el portafolio presentó evidencias del trabajo colaborativo. Los resultados obtenidos e indicadores considerados, se describen en la Tabla 1.

---

1 El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente es una evaluación obligatoria para los docentes, educadoras y educadores de aula que se desempeñan en establecimientos que dependen de los municipios o de los Servicios Locales de Educación y voluntaria para docentes de establecimientos particulares subvencionados a lo largo del país. Su objetivo es fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación (DocenteMÁS, 2021).

2 El número de evaluaciones, 17.244 corresponde solo a evaluaciones de docentes que se desempeñan en dependencias municipales o de los Servicios Locales de Educación, ya que el total de evaluaciones realizadas durante el año 2019 corresponde a 21.097.



Tabla 1

*Resultados por aspecto evaluado en el Portafolio: Trabajo Colaborativo.*

Indicadores	Porcentaje alcanzado
Relevancia de la necesidad que motivó el trabajo colaborativo.	33.9 %
Calidad del diálogo profesional.	23.3 %
Valor del trabajo colaborativo para el desarrollo profesional.	14.3 %
Reflexión sobre el impacto de la experiencia de trabajo colaborativo.	18.8 %
Relevancia de la necesidad que motivó el trabajo colaborativo.	33.9 %

Fuente: Elaborado a partir de (Mineduc, 2020).

Como se observa, los resultados develan la imperiosa necesidad de incentivar el trabajo colaborativo. Visto que, la motivación, calidad del diálogo, valoración o reflexión que realizan los docentes sobre su desempeño en esta área, reflejan grandes debilidades. En consecuencia, generar propuestas o intervenciones educativas que fomenten comunidades participativas dentro de las organizaciones escolares, no sería una prioridad del profesorado. Las razones que tendrían los docentes para alejarse de estas prácticas no estarían relacionadas directamente con la falta de voluntad profesional, sino más bien con factores tanto políticos como administrativos relativos al sistema educativo.

Ávalos & Valenzuela (2016), en la investigación que realizaron por medio del Centro de Investigaciones Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE) reveló que cerca de 40% de docentes noveles abandonan el sistema escolar, situación, sostienen los autores, que es motivada por las malas condiciones laborales y el agotamiento emocional. De esta manera, la situación laboral del profesorado también podría impactar en los vínculos que se establecen al interior de las organizaciones educativas impidiendo el desarrollo de prácticas colaborativas.

Respecto de promoción de acciones dialógicas participativas de los docentes al interior de los establecimientos educacionales, se han desarrollado investigaciones como las de: Arévalo & Núñez (2016), Vaillant (2016), Krichesky & Murillo (2011). En dichos estudios se consideran las prácticas colaborativas como una estrategia que logra abrir espacios para el rescate, construcción y reconstrucción de saberes pedagógicos acumulados. Así pues, por medio de la interacción entre docentes noveles y experimentados, se establecerían puentes y nexos hacia una acción comunicativa, en la que se logre reflexionar, pensar, cuestionar y desarrollar prácticas pedagógicas efectivas. Para Habermas (1999) la acción comunicativa es:

[...] la interacción de al menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones (p.124).

Las reflexiones que realiza Habermas no refieren precisamente a la pedagogía, más bien tratan de explicar el orden social; sin embargo, establecen una línea reflexiva para una teoría de la educación (García, 1993). Precisamente, esta línea, es la que genera el interés de este escrito, puesto que se piensa que, para lograr procesos transformativos en educación, se debe comenzar a discutir sobre las prácticas metacomunicativas que nacen de las dinámicas de interacción comunicativa de los actores del sistema escolar, específicamente los vínculos que se generan para la acción pedagógica entre el profesorado.

De esta manera, las interacciones comunicacionales que se podrían producir en los espacios donde se construyen saberes pedagógicos, se estructuran alrededor de la interacción entre los participantes (docentes), los cuales deben estar en condición de distinguir lo que se percibe colectivamente e ir mucho más allá de un diálogo direccional entre un emisor y receptor. Por lo que las selecciones de sentido que operan en las comunicaciones deben realizarse tomando en cuenta a todos los participantes (Urquiza et al., 2018).

Las instancias dialógicas-colaborativas no emergen espontáneamente, por ello las reuniones o consejos de profesores/as<sup>3</sup>, más allá de tratar temas administrativos, deben transformarse en espacios de verdadera reflexión pedagógica y realizarse en lo que se podría denominar diálogos de mesa redonda con temáticas pedagógicas que no emerjan espontáneamente, sino que tengan una dimensión teleológica, considerando los fenómenos complejos de su realidad y desarrolladas transdisciplinariamente (Cruz, 2011). Todo proceso dialógico no se encuentra exento de dificultades o conflictos comunicacionales, producto muchas veces del establecimiento de jerarquías, las que finalmente solo consiguen alejar de la comunicación a los interlocutores. Por ello, el desafío consiste en superar estas dificultades mediante la propuesta dialógica-colaborativa, puesto que la acción pedagógica no es individual sino colectiva.

---

<sup>3</sup> Los Consejos de profesores/as dentro de las organizaciones escolares son organismos técnicos de carácter consultivo, conformados por docentes directivos, técnico-pedagógicos y docentes en general, donde cada uno de sus integrantes expresa su opinión y reflexiones profesionales según la Ley Orgánica 20.501/2011, de 8 de febrero para la Calidad y Equidad de la Educación. <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/86201/97129/F537355554/CHL86201.pdf>

## CONCLUSIONES

La exposición reflexiva presente en este ensayo se traza desde la convicción que para el desarrollo de saberes pedagógicos propicios para el siglo XXI, estos deben asentarse sobre una propuesta reformadora, que invite a construir un camino hacia la transformación educativa. Así como, tan lucidamente lo destacó Morin (2011) “Porque solo la metamorfosis podría mejorar el mundo” (p.283).

Para que esta transformación logre ver la luz es necesario ser capaz de comprender, aprehender y reflexionar acerca de los dilemas esenciales que engloban el quehacer educativo. Resulta imperante establecer diálogos-participativos en espacios de colaboración que tributen a la generación de saberes pedagógicos fundados en el bien-estar, bien-ser, bien-actuar, basados en la profunda sabiduría ancestral como es el *buen vivir*. Una suerte de diálogo entre el conocimiento científico y conocimiento situado, de modo que se encarne en lo educativo.

Finalmente, para la emergencia de saberes pedagógicos situados, estos necesitan ser cultivados en escenarios educativos donde se promueva la conciencia pedagógica por medio de la reflexión en torno a problemáticas y aciertos observados durante el proceso de acción pedagógica. Lo anterior no fundado desde la interacción con matices individualistas, sino más bien desde una disposición a la colaboración como un sistema, como un equipo con un objetivo en común, que es educar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2018). *Informe Nacional de la Calidad de la Educación 2017. Los desafíos de educar para la inclusión y la diversidad*. [https://archivos.agenciaeducacion.cl/IDH\\_web.pdf](https://archivos.agenciaeducacion.cl/IDH_web.pdf)
- Álvarez, F., Abrahams, M., Gaete, C., Galdames, V., Latorre, M., Lee M., & Rojas, M. (2011). *Saber pedagógico y formación inicial de docentes*. Facultad de Educación. Universidad Alberto Hurtado.
- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: Algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172-190. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.014>
- Arévalo, A., & Núñez, M. (2016). Buscando comprender la dimensión de lo colaborativo. Los profesores hablan. *Docencia*, (60), 55-65. <https://www.docentemas.cl/portafolio/wp-content/uploads/2018/05/Buscando-comprender-la-dimensi%C3%B3n-de-lo-colaborativo.pdf>
- Ávalos, B., & Valenzuela J.P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Education Development*, 49, 279-290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>

- Barrera, F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Acción Pedagógica*, 18(1), 42-51. <http://www.revencyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/accion/v18n1/articulo4.pdf>
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Morata.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Caiceo, J. (2009). Estado, iglesia y sistema educativo durante la república en Chile. *Revista HISTEDBR*, 9(35), 3-18. <https://doi.org/10.20396/rho.v9i35.8639610>
- Chacón, M., & Suárez, M. (2006). La valoración del saber pedagógico desde la relación teoría-práctica: Una consideración necesaria en la formación de docentes. *Universitas Tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, (1), 301-311.
- Chervel, A. (1992). L'école, lieu de production d'une culture. En F. Audigier & G. Baillat (Eds.), *Didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*, (195-198). INRP.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/70295>
- Chevallard, I. (2000). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio Al Saber Enseñado*. AIQUE. [https://nelsonreyes.com.br/LIVRO\\_LA%20TRANSPOSICION%20DIDACTICA.pdf](https://nelsonreyes.com.br/LIVRO_LA%20TRANSPOSICION%20DIDACTICA.pdf)
- Contreras, D. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de pedagogía*, (417), 60-63. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/37579>
- Cruz, L. F. (2011). *Educación siglo XXI y sistemas complejos*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/72664>
- Cuesta, R. (2001). Voces y ecos de la enseñanza de la historia en España (1875-1936). *Aula*, 13, 79-93. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/208769>
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education* 61(1-2), 35-47. <https://doi.org/10.1177/0022487109348024>
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar- saber pedagógico: La relación fundante. *Educación y Ciudad*, 12, 7-26. <https://doi.org/10.36737/01230425.n12.175>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid. Santillana/UNESCO.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada*, (2ª Ed.). McGraw Hill.
- DocenteMÁS (2021). *Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente*. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.docentemas.cl/>

- Escolano, B. (2006). Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica. *Historia de la Educación*, 25, 651–652. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11209/11630>
- Fandiño, Y., & Bermúdez, J. (2015). Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente. En: R. Páez (Ed.), *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente* (pp. 29-54). Unisalle.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*. 52(1), 17-30. <https://doi.org/10.1177/0022487101052001003>
- Foucault, M. (1991). *Microfísica del poder*. La piqueta.
- Frontaura, J. (1892). *Noticias históricas sobre las escuelas públicas de Chile a fines de la era colonial: su origen, número, maestros, alumnos, castigos, textos, métodos de enseñanza, é importancia que ellos tuvieron en el éxito de la revolución de independencia*. Imprenta Nacional. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-62098.html>
- Gadamer, H. (1997). *Verdad y método I*. Sígueme.
- Gajardo, M. (2020). *Desarrollo educativo en América Latina. Tendencias globales. Desafíos Regionales*. FLACSO-Chile. [https://flacsochile.org/doc/2020/Desarrollo\\_Educativo\\_en\\_AL\\_Nov\\_2020.pdf](https://flacsochile.org/doc/2020/Desarrollo_Educativo_en_AL_Nov_2020.pdf)
- García, J. (1993). Acción pedagógica y acción comunicativa. Reflexiones a partir de textos de J. Habermas. *Revista de Educación*, (302), 129-164. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d7a46588-e364-4440-a052-a11ab77f631e/re3020700490-pdf.pdf>
- Giroux, H. (2004). Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals. *Communication and Critical/cultural Studies*, 1(1), 59–79. <https://doi.org/10.1080/1479142042000180926>
- González, M. (2017). Los saberes históricos escolares como construcción situada y singular. *Diálogo andino*, 53, 45–57. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200045>
- Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del currículum. *Revista de Educación*, 295, 7–37. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6d91bb79-2ab0-419b-945e-a68624727d35/re29501-pdf.pdf>
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Hernández, J. (2020). *El saber pedagógico anarquista: Una interpretación desde la hermenéutica analógica*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Herrera, J., & Martínez, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, (49), 9-26. <http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n19/2011-804X-ppo-19-00009.pdf>
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista brasileira de história da educação*. 1(1 [1]), 9-43. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>
- Krichesky, G., & Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>
- Lisman, A. (2021). *Pedagogía incendiaria. La escuela tiene los días contados*. Descontrol.
- Marland, M. (1985). *El arte de enseñar: técnicas y organización del aula*. Morata.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación de Chile [Mineduc]. (2020). *Informe Resultados Nacionales Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2019*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación- CPEIP. Ministerio de Educación. [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/08/Informe-Nacional-END-2019\\_rect.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/08/Informe-Nacional-END-2019_rect.pdf)
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2011). *Para el futuro de la humanidad*. PAIDÓS.
- Muñoz, M., & Rodríguez, E. (2017). Priorización de lo técnico-instrumental sobre la filosofía en la formación de docentes para el siglo XXI. *4to Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación*. Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2014). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos 2013/4*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE]. (2018). *Effective Teacher Policies, Insights from PISA*. PISA OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE]. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE]. (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. París: Organization for Economic Co-operation and Development (OCDE). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17435>



- Olson, M. (1995). Conceptualising narrative authority: implication for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 119-135. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00022-X](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00022-X)
- Pérez Rosales, V. (1886). *Recuerdos del pasado, 1814-1860*. Zig-zag.
- Pérez, J. (2016). Reciprocidad socio-pedagógica del educando ante la praxis técnico-instrumental del docente. *Saber*, 28(4), 838-850. <http://ve.scielo.org/pdf/saber/v28n4/art19.pdf>
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>
- Robinson, K. (2016). *Escuelas Creativas. La revolución que está transformando la educación*. Grijalbo.
- Runge, A. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 361-385. [http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0798-97922002000300002&script=sci\\_abstract](http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0798-97922002000300002&script=sci_abstract)
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Urquiza, A., Amigo, C., Billi, M., Brandao, G. y Morales, B. (2018). Metálogo como herramienta de colaboración transdisciplinaria. *Cinta de moebio*, (62), 182-198. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/49461>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, 16, 5-13. <https://www.docentemas.cl/portafolio/wp-content/uploads/2018/05/Trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-para-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>
- Valenzuela, J.P., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2013). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system: The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Vasco, C., Martínez, A., & Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos (Ed.). *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Filosofía de la Educación*. (Vol. 29, pp. 99-127). Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC. <https://www.udocx.com/apuntes/135812/educacion-pedagogia-y-didactica-una-pers>
- Viñao, A. (2012). Historia de las disciplinas, profesionalización docente y formación de profesores: el caso español. *Pro-Posições*, 23(3), 103-118. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642838>
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Siglo del Hombre, Anthropos, Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O., Exheverri, A., Martínez, A., Quinceno, H., Saenz, J., & Álvarez, A. (2014). *Pedagogía y Epistemología*. Magisterio.

### Datos de correspondencia

---

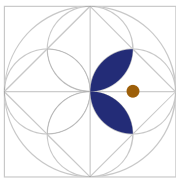
Evelyn Zagal Valenzuela  
Candidata a Doctora en Educación  
Universidad del Bío Bío.  
San Carlos, Chile.  
Dirección postal: 3840000

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2777-9926>

Email: [ezagalvalenzuela@gmail.com](mailto:ezagalvalenzuela@gmail.com)



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



## Modelo de evaluación formativa para el aprendizaje desde concepciones y prácticas evaluativas

### Formative evaluation model for learning from conceptions and evaluative practices

\* Jesús Gonzalo Puin López

---

Puin, J. (2021). Modelo de evaluación formativa para el aprendizaje desde concepciones y prácticas evaluativas. *Revista Convergencia Educativa*, (10), diciembre, 23-43. <http://doi.org/10.29035/rce.10.23>

[Recibido: 29 septiembre, 2021 / Aceptado: 28 octubre, 2021]

#### RESUMEN

La evaluación formativa como un modelo de evaluación para el aprendizaje, es entendido en la literatura cómo el docente reflexiona su práctica de aula de manera constante sin que se pierda el sentido y valor de lo que hay que potenciar y mejorar en términos del aprendizaje de los y las estudiantes. Sin embargo, no se tiene en cuenta dentro del modelo las necesidades, problemáticas, concepciones y prácticas evaluativas de los docentes.

El objetivo es investigar las problemáticas y necesidades que se expresan en las diferentes concepciones de evaluación y en las prácticas evaluativas del docente para el aprendizaje, esto a través del método de teoría fundamentada, cuya orientación busca la comprensión de los fenómenos desde la construcción de la teoría a partir del dato y trabajo de campo, siendo una aliada para el desarrollo de esta investigación.

El avance de esta investigación está dado en un análisis que se hace con relación al decreto 1290 del año 2009 en Colombia y documentos de los colegios, en busca de una relación del modelo de evaluación formativa. La revisión de los documentos de los colegios con relación al decreto 1290 recoge los aspectos de un modelo de evaluación formativa, pero con gran tensión con el modelo de evaluación sumativa.

**Palabras clave:** Modelo, evaluación, formativa, práctica, aprendizaje.

---

\* Magíster en evaluación y aseguramiento de la calidad en educación. Secretaría de educación de Bogotá, Colombia.  
<https://orcid.org/0000-0003-2122-1569> | [jpuin@educacionbogota.edu.co](mailto:jpuin@educacionbogota.edu.co)

## ABSTRACT

Formative assessment as a model of assessment for learning is understood in the literature as a way for teachers to constantly reflect on their classroom practice without losing the meaning and value of what needs to be enhanced and improved in terms of student learning. However, the model does not take into account the needs, problems, conceptions and evaluative practices of teachers.

The objective is to investigate the problems and needs that are expressed in the different conceptions of evaluation and in the evaluative practices of teachers for learning, this through the grounded theory method, whose orientation seeks to understand the phenomena from the construction of the theory from data and field work, being an ally for the development of this research.

The progress of this research is given in an analysis that is made in relation to decree 1290 of 2009 in Colombia and the school documents, in search of a relationship of the formative evaluation model. The review of the documents of the schools in relation to Decree 1290 includes the aspects of a formative evaluation model, but with great tension with the summative evaluation model.

**Key words:** Model, evaluation, formative, practice, learning.

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo muestra algunos avances de investigación desde como las concepciones, problemáticas, necesidades y prácticas evaluativas de los docentes en el contexto de la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá – Colombia; se enmarcan en una evaluación formativa para el aprendizaje.

La evaluación para el aprendizaje en el marco de un modelo de evaluación formativa tiene que ver con los conceptos que se tienen en el quehacer cotidiano de la práctica evaluativa, ya que, dentro del colectivo de algunas instituciones, se entiende la evaluación como solo la ponderación numérica que se da, pero se olvida la esencia que es la retroalimentación y la puesta en movilidad de los saberes adquiridos a través del proceso formativo.

A su vez el rol del docente en la práctica evaluativa no es definida de una manera clara en la teoría de la evaluación, ya que no reconoce de manera precisa la forma en la que el docente concibe o configura su práctica de evaluación del aprendizaje desde lo cotidiano en el aula.

De la misma manera cuando se indaga sobre la evaluación formativa en la práctica cotidiana, “es formativa, aunque la información es solo para el docente” (Anijovich & Cappelletti, 2017, p. 25); se evidencia que las acciones en que se enmarca la evaluación formativa del aprendizaje por parte de los docentes en la práctica evaluativa son condicionadas en términos de resultados, que son tenidos en cuenta para reflexionar sobre sus objetivos de clase, pero no para la retroalimentación del estudiante.

Con base en lo anterior, es necesario comprender esas formas de cómo se concibe y se practica la evaluación del aprendizaje por parte de los docentes, en el caso de la Unidad de Planeamiento Zonal –UPZ– de los Luceros, Ciudad Bolívar, Bogotá (Colombia), que puede ser comprendida desde la forma como ellos

fueron evaluados o en el ejercicio aprendido a través de la experiencia como docente, a su vez los instrumentos para la evaluación, es uno de los insumos de mayor uso para dar un juicio o valoración del aprendizaje; en este sentido “una versión más cercana a la tradición latinoamericana de este tipo de evaluaciones es analizar los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas elaboradas por los docentes” (Anijovich & Cappelletti, 2017, p. 25).

Cabe agregar que en determinados docentes, se concibe la práctica evaluativa del aprendizaje como el conjunto de acciones que responden a un momento de la clase y no como la oportunidad para la mejora de los aprendizajes, en los que también se da un concepto de evaluación entendida, en algunos casos, como un proceso meramente descriptivo, instrumental o definido por una nota o valoración; a propósito, “ para los profesores, evaluar es una actividad que viene exigida como una obligación institucional” (Black, 1986 citado por Gimeno & Pérez, 1999, p. 335), dejando en un segundo plano si el estudiante alcanza un aprendizaje, lo que se vuelve cotidiano en la población de docentes de la zona objeto de este estudio.

Por esto, la evaluación es “el acto o proceso cognitivo por el cual establecemos una afirmación acerca de la calidad, valor o importancia de cierta entidad” (Scriven, 2013 citado por Ravela & Picaroni, 2017, p. 31), algo que se contradice en la práctica evaluativa y que lleva al docente a una ponderación en la que se define si el estudiante es calificado como bueno, regular o deficiente.

El concepto de modelo de evaluación formativa que tienen los docentes de la UPZ de los Luceros, ya que existe una idea que, de acuerdo con el modelo pedagógico de la institución educativa, hay por consecuencia un modelo de evaluación para el aprendizaje; aún más, difícil es preguntarle al docente acerca de lo que es un modelo, ya que no refiere una aproximación teórica, este es un tema que el docente evade en diferentes espacios de discusión y planeación dentro de la escuela.

Pero ¿qué es un modelo? Es “la selección de un conjunto de variables y la especificación de sus relaciones mutuas, con objeto de representar algún sistema o proceso real, en todo o en parte” (Kotler, 1974, p. 425). Esto se entendería como una representación de lo que debe ser un proceso; para este caso, la evaluación del aprendizaje, la cual, el docente no entra a identificar el tipo de modelo de evaluación presente en su práctica evaluativa.

Por otra parte, cuando se define el modelo de evaluación, este “podría caracterizarse como un referente que expresa, desde una perspectiva teórica y metodológica, qué es y cómo debe conducirse un proceso evaluativo” (Fernández, 2008, p. 37); este es otro dilema al momento de ser abordado en las discusiones que se dan en la escuela o en los diálogos entre algunos grupos de docentes que siguen mirando la evaluación como un ejercicio de orden sumativo. Es necesario precisar que cuando se habla de un modelo de evaluación, es básico comprender el momento histórico y las condiciones en las que este va a ser formulado y aplicado, ya que estas variables también condicionan la fundamentación teórica y la práctica de éste.

En otros casos, los procesos evaluativos no son acordes con las planeaciones; esto se puede dar por la forma como los docentes “construyen representaciones del aprendizaje y la enseñanza de modo intuitivo a través de la práctica profesional” (Litwin, 1998, Meckes, 2001, citados por Anijovich & Cappelletti, 2017, p. 40), lo cual, no responde, en algunos casos, con las evidencias de su planeación de aula y los instrumentos de medición, lo que evidencia que no haya coherencia en lo que se pregunta y enseña; lo que ha llevado a que algunos docentes subutilicen los resultados de la evaluación de los aprendizajes realizados a sus estudiantes, se generen incertidumbres y bajos resultado al momento de mirar el alcance de su práctica evaluativa.

En el marco de esta investigación, es necesario establecer que la evaluación del aprendizaje en el contexto de Colombia, se enmarca en unos lineamientos normativos que, para el caso, es el Decreto 1290 del año 2009, expedidos por el Ministerio de Educación, y que en su momento reemplazó al Decreto 230 del año 2002, estos decretos plantearon elementos orientadores para el desarrollo de un modelo de evaluación formativa, desde cómo se define la evaluación para y del aprendizaje, el tipo de prácticas y las concepciones de evaluación de los docentes de la básica primaria, básica secundaria y de la educación media.

Con base en esto, la evaluación del aprendizaje en Colombia no está determinada desde un modelo de evaluación centrado en un enfoque pedagógico, sino que ha obedecido a los momentos de tipo formal de la política de momento, como un referente de cambio del Decreto 1860 de 1994, expedido a partir de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, en Colombia y que tenía como objeto que “la evaluación ya no sería sumativa (promedio de calificaciones numéricas por períodos lectivos), sino formativa, integral y cualitativa” (Ramírez & Orrego, 2012, p. 47); lo anterior se ve más cercano a la siguiente definición de que “la evaluación en el campo de la educación consiste en llevar a cabo juicios acerca del avance y progreso de cada estudiante” (Moreno et al., 2009, p. 1).

## **METODOLOGÍA**

El método de investigación usado para el presente trabajo es teoría fundamentada que “se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción” (Strauss & Corbin, 2002, pp. 13-14), es por lo que para este método no es relevante la construcción de marcos teóricos, ya que la teoría fundamentada está en una “continua interpelación entre el análisis y la recogida de datos” (Strauss et al., 1994, p. 73, citado por Rodríguez, 1996, p. 48), sin embargo, el análisis del código delimita una aproximación conceptual, que hace parte de los avances de la investigación.

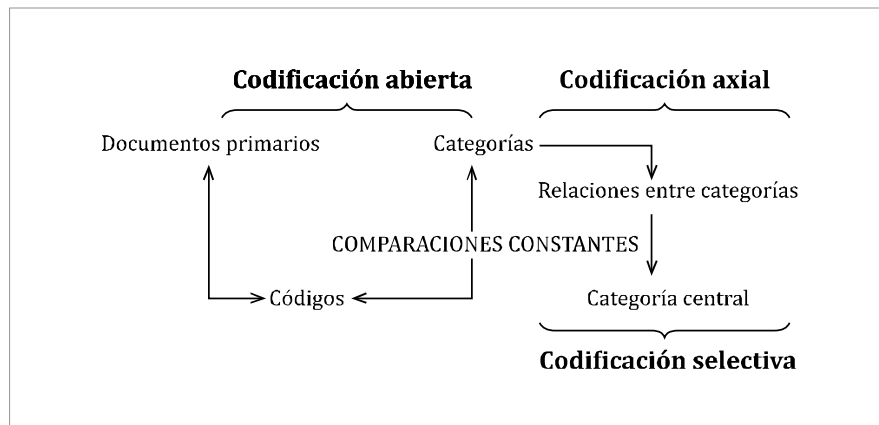
La teoría fundamentada se describe, no como un proceso lineal, ya que,

El investigador ha de categorizar sistemáticamente los datos y limitar la teorización, hasta que los patrones en ellos emerjan de la operación de categorización. Este método requiere la recolección



de datos, la categorización abierta, la elaboración de memos analíticos que interpreten los datos obtenidos, la identificación de una(s) categorías(s) núcleo, el ordenamiento de los memos analíticos y la escritura de la teoría (Galeano, 2007, p. 164).

A continuación, se muestra una figura que indica el proceso de investigación fundamentada,



*Figura 1.* Proceso de investigación fundamentada.  
Fuente: Elaboración propia a partir de Stauss & Corbin (2002).

En el esquema que plantea Strauss & Corbin (2002), ejemplifica los tipos de fuentes, datos y formas de codificación, para el caso de la investigación se tienen el uso de documentos primarios como los son el Sistema Institucional de Evaluación (SIE), Proyecto Educativo Institucional (PEI) y las planeaciones de los docentes de cuatro instituciones, a su vez hay una recolección de datos en docentes del mismo número de colegios, esto con el fin de identificar códigos "Categorías", que salen después de establecer comparaciones constantes, que muestren códigos emergente o saturación de algún código, lo cual lleve posteriormente un proceso de codificación selectiva, esto con el fin de la construcción de teoría.

Es por lo que esta investigación usa técnicas de recolección de información a partir del análisis de contenido, la pregunta y el diálogo, para las cuales, se plantean instrumentos como, fichas de revisión documental, encuestas, entrevistas semiestructuradas y grupo taller focal; es claro que estos instrumentos, deben estar apoyados por el uso de grabaciones de audio y video, que permitan obtener detalles de acciones propias de los sujetos que intervienen en el proceso evaluativo.

Otra estrategia que se plantea es el análisis de contenido, para lo cual, se hace necesario el diseño de fichas de análisis documental, en el que se puedan establecer relaciones de las diferentes prácticas evaluativas. La información aquí registrada, debe ser analizada con ayuda del software cualitativo Nvivo, el cual brinda un apoyo para la organización y análisis de la información. En la siguiente figura se muestra la

forma cómo se hará el análisis de la información, arrojada a partir del método propuesto; en este caso, teoría fundamentada.

## AVANCES DE RESULTADOS

En esta parte se pretende abordar de manera muy precisa algunos conceptos que ayudan a interpretar el objeto de esta investigación que lleva a brindar una posición de orden reflexivo y crítico con relación a modelos de evaluación, evaluación formativa, evaluación para el aprendizaje y prácticas evaluativas.

En este orden de ideas cuando se habla de modelo de evaluación, es necesario precisar cómo se puede explicar desde la ciencia social y en el campo de la educación, como,

Un instrumento analítico para describir, organizar e inteligir la multiplicidad presente y futura, la mutabilidad, la diversidad la accidentalidad y contingencias fácticas que tanto han preocupado al hombre desde siempre, desde su empresa de control del caos, del azar y de la indeterminación irracional (Flórez, 2000, p. 160).

A partir de la definición de modelo, es necesario precisar que las sociedades siempre han buscado formas de comprender sus fenómenos, es por lo que han planteado unos posibles escenarios en donde existan unas condiciones que ayuden al desarrollo de estos, por lo cual se deben diseñar instrumentos que permitan describir, clasificar, diferenciar, organizar e interpretar estos fenómenos.

Es por lo que, en los modelos de “aprendizaje apenas existe una teoría genérica: todo modelo de aprendizaje es una esquematización de un experimento de un cierto tipo y los modelos que son adecuados en casos diferentes no parecen encajar en una singular teoría comprensiva” (Bunge, 1972, p. 44), es acá donde las ciencias sociales y la teoría en educación, posibilitan una comprensión desde lo objetivo y lo subjetivo, lo cual lleva a que la evaluación como disciplina pueda generar sus propios modelos acorde a la interpretación y comprensión del proceso de evaluación en diferentes contextos y sujetos.

En este orden de ideas, los modelos de evaluación “permiten la formulación de referentes conceptuales y estrategias metodológicas que guían el conocimiento y la valoración de objetos relacionados con el aprendizaje, los programas o las instituciones, cuya naturaleza compleja hace difícil su comprensión” (Fernández, 2008, p. 151); es por esto que la evaluación, como disciplina en su proceso histórico, ha delimitado una serie de escenarios, sujetos y objetos de análisis que han sido clasificados en algunos modelos de evaluación.

Como consecuencia de este proceso de clasificación de los modelos de evaluación, algunos refieren a Tyler, Scriven, Stake, Provis y Stufflebeam como los fundadores de los modelos contemporáneos en evaluación, para quienes estas diferentes formas de teorizar y practicar la evaluación, se caracterizan “como un referente que expresa, desde una perspectiva teórica y metodológica, qué es y cómo debe conducirse un proceso evaluativo” (Fernández, 2008, p. 151).

Dentro de esta línea de reflexión, hay una clasificación realizada por Guba y Lincoln en 1989, en la que los autores hacen referencia a unas generaciones de evaluación, las cuales se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 1

*Generaciones de la evaluación propuesta por Guba y Lincoln.*

Generaciones de la evaluación	Características
<b>Primera generación</b>	El énfasis se da en la medición y en el desarrollo de medios e instrumentos de medida. Por esto, la denominan la generación de la medida. El papel del evaluador es técnico, como proveedor de instrumentos de medición. Esta primera generación permanece todavía viva, pues existen programas, proyectos e instituciones, que asocian de manera indisoluble, la evaluación y la medida.
<b>Segunda generación</b>	Énfasis en la efectividad de los programas, los proyectos o las actividades. Interesa la relación de los objetivos versus la ejecución. El objeto del proceso evaluativo es el de determinar el cambio efectivo ocurrido en los alumnos o en los programas. Su función es informar sobre la eficacia del programa educativo y la acción continua del profesor.
<b>Tercera generación.</b>	Énfasis en la valoración y el juicio, como un contenido intrínseco en la evaluación. El evaluador no solo analiza y describe la realidad, además, la valora, la juzga con relación a distintos criterios. Al necesitarse algo más que la recopilación de pruebas o la descripción de discrepancias entre objetivos y ejecución, aparece la toma de decisiones, producto de la valoración obtenida. Este nuevo aporte influyó decisivamente en la comunidad de evaluadores, incidiendo no solo en estudios de investigación evaluativa, sino también en la evaluación orientada al sujeto, en la línea de evaluación como «assessment».
<b>Cuarta generación</b>	Se enfatiza la negociación, desde la perspectiva del paradigma constructivista y la introducción de metodologías no convencionales. Trata de superar la falta de pluralismo de valores y la tendencia de trabajar la evaluación al estilo de las “ciencias duras”. Se consideran los efectos bidireccionales entre evaluador y evaluado, alejándose de la “neutralidad” y control de las anteriores generaciones. En este sentido, se pretende superar las dificultades de las tres generaciones anteriores, de una visión de la evaluación asociada a la medición, una escasa atención al pluralismo de valores y un excesivo apego al paradigma positivista de tipo instrumental.

Fuente: Guba & Lincoln, 1989, Cit. en Fernández, 2008.

En este sentido, la evaluación formativa desde la aproximación conceptual de modelo de evaluación es una esquematización de una forma de interpretar y comprender el avance en el aprendizaje y para el

aprendizaje, cuyo fundador es Michael Scriven en la década de los 60, quien precisa esta denominación para diferenciar dos tipos de práctica evaluativa con relación al aprendizaje, pues afirma que se debe:

Distinguir entre las evaluaciones que tiene lugar al final de un periodo de enseñanza y cuyo propósito es calificar al estudiante, y aquellas que tienen lugar durante el proceso de enseñanza y cuya finalidad es adaptar el proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en los alumnos, con el fin de contribuir a mejorar su desempeño (Scriven, 1967, citado por Ravela & Picaroni, 2017, p.138).

En consecuencia, se establece una diferencia entre dos tipos evaluación, una centrada en el resultado y la otra en el proceso, y con un elemento más para la reflexión; es por lo que Michael Scriven en el siglo XX, logra caracterizar dos tipos de modelos de evaluación, realizados a través del estudio de la evaluación sobre el aprendizaje, lo que llevó a diferenciar dos modelos, sumativo y formativo. Un aspecto relevante en la evaluación sumativa es que su propósito es la calificación y la evaluación formativa promueve mejorar el desempeño, lo que determina el cambio que debe tener la práctica evaluativa del docente sobre el aprendizaje.

De aquí que, la evaluación formativa “es un proceso continuo, integrado naturalmente a las estrategias de enseñanza, de la cuales forma parte, y que tiene como propósito principal promover y hacer avanzar la reflexión, la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes” (Ravela & Picaroni, 2017, p. 145); es por esto que para entender la evaluación formativa como modelo de la evaluación para el aprendizaje, se debe precisar que hay un cambio en la forma como se concibe la práctica evaluativa que, para el caso de lo formativo, se centra más en un ejercicio continuo de retroalimentación y apoyo del aprendizaje que adquieren los alumnos.

En el siguiente cuadro se muestra de manera breve, la evolución de la evaluación formativa.

Tabla 2

*Evolución del concepto de evaluación formativa*

Representante	Concepto de evaluación formativa
Michael Scriven, 1967	Da importancia a la función de la evaluación en el mejoramiento continuo del currículo, y establece la diferencia en pruebas de resultados (William, 2011).
Benjamín Bloom, 1969	Aplicó esta distinción a las pruebas que se utilizan en las aulas, denominando como formativas a las evaluaciones cuya finalidad es dar devolución y orientación a docentes y estudiantes, como apoyo en cada etapa del proceso de aprendizaje (William, 2011).
Benjamín Bloom, 1971	Agregó que un elemento central de la evaluación formativa es que sea empleada para tomar decisiones con respecto a su enseñanza (Martínez, F., 2012).
D. Sadler, 1989	Incorporó un elemento más: que la información recabada no solo debía ser utilizada por el docente, sino también por los propios alumnos, para mejorar su desempeño. El carácter formativo de la evaluación, por tanto, no es algo intrínseco a la actividad propuesta, sino que se refiere al uso que se hace de la información recogida. Este uso involucra tanto al docente como los propios estudiantes, a través de la autorregulación de sus procesos de aprendizaje.
Paul Black, Dylan William, Susan Brookhart y Rick Striggins, 2000	Incorporaron al concepto de evaluación formativa un componente de “motivación del alumno para aprender” (Martínez, F., 2012)
Dylan William y S. M. Brookhart, 2011 al 2013	La evaluación formativa implica ir formando mientras se aprende, y proveer información que contribuye a que el estudiante avance. “Evaluar para aprender” se instala claramente en el paradigma de la evaluación formativa. Cabe tener presente que en la última década se asiste a una suerte de desplazamiento del concepto “evaluación formativa” hacia el de “evaluación para el aprendizaje”.

Fuente: elaboración propia 2020.

En este sentido es relevante en esta investigación la práctica evaluativa, como un ejercicio de reflexión en el ambiente del aula y que no es ajena a una serie de estructuras de orden social, político y culturales, que determinan cómo el docente aborda la evaluación, del y en pos el aprendizaje, a través de un modelo de evaluación que es válido en su realidad, aunque no responda a una teoría de evaluación; en el caso de este trabajo de orden formativo, se configura cómo concibe el docente su evaluación en relación con realidades, problemas y necesidades que enfrenta en el aula.

En este orden de ideas, el docente desarrolla su práctica evaluativa “en un proceso generador de tensiones en el profesorado y el estudiantado” (Hernández, 2017, p. 14), en el que la presión por entregar resultados, cumplir con algún tipo de lineamiento institucional o responder a la comunidad educativa, lleva

a “procesos evaluativos poco valorativos y convulsos, donde se pierde su carácter formativo” (Hernández, 2017, p. 14).

Según se ha visto, las prácticas evaluativas se mueven dentro de dinámicas de orden normativo, las cuales conllevan a que estas se direccionen al cumplimiento, o a una falsa percepción de que respeta el orden normativo en relación con informes, pero que, en el cotidiano escolar, se resume a un ejercicio en el que el docente recurre a su saber y la forma que considera más efectiva para evaluar el aprendizaje. En este sentido Moreno (2016) refiere que:

Las prácticas de evaluación continúan siendo, en su mayor parte, normativas con un énfasis en la selección y, aunque ha habido intentos por desarrollar nuevos procedimientos de evaluación, estos no han sido radicalmente modificados para informar y apoyar el cambio en la enseñanza y el aprendizaje (p.101).

Con referencia a lo anterior, es claro que la práctica evaluativa es atravesada por la normatividad que determina el avance que se da en términos de resultados de la enseñanza y el aprendizaje; es por esto que “Al evaluar actuamos de acuerdo con las regularidades sociales, algunas expresadas en las normas y las leyes que representan los valores sociales que pautan el comportamiento de los individuos y los grupos” (Cataño et al., 2008, p. 25); a su vez, existe una vigilancia y regulación de la práctica evaluativa por las autoridades educativas, familia y sociedad que asumen el éxito o fracaso desde el punto de vista del resultado, lo que lleva a la práctica evaluativa al plano de resultados.

En consecuencia, la práctica evaluativa en un marco de un modelo de evaluación formativa debe centrar su atención en la comprensión e interpretación del avance en el proceso de los aprendizajes, y no tanto en que la evaluación sea un dispositivo de control, que solo determine la promoción, o no, de un estudiante y que deje de lado un sentido valioso, que es la posibilidad de retroalimentar procesos de aprendizaje.

Continuando con esta aproximación conceptual, la evaluación para el aprendizaje como concepto da la posibilidad de explicar el sentido que tiene el modelo de evaluación formativa en el desarrollo de cada uno de los alumnos; para este caso, evaluar para el aprendizaje es una forma evaluación escolar.

En este orden, la evaluación para el aprendizaje es un “proceso comprensivo y formativo cuyo resultado final es el aprendizaje propiamente dicho” (Muñoz et al., 2016, p. 78); de igual forma, este tipo de evaluación está enmarcada en un paradigma más cualitativo que lleva a que sea “un espacio para la reflexión, comprensión y valoración de los avances, intereses, aspiraciones, consideraciones e interpretaciones de quienes participan en la acción educativa” (Rivera de Mendoza & Piñero, 2006, p. 44).

Con referencia a lo anterior la evaluación para el aprendizaje cambia la forma como se aborda el proceso de acompañamiento del docente al estudiante en relación con su aprendizaje, es por lo que,

La evaluación permite detectar, si los problemas en el aprendizaje son generados por el propio docente, el alumno, los contenidos, las condiciones de enseñanza que se están propiciando, por el grupo de alumnos, etc. Sin la información obtenida mediante la evaluación, no sería posible tener fundamentos sólidos para realizar alguna mejora, reorientar el proceso o para informar y sugerir a los alumnos algunas acciones que optimicen su aprendizaje (Pérez, 2007, p. 48).

En efecto, para evaluar el aprendizaje de los alumnos en la actualidad, es necesario precisar el contexto del alumno, las condiciones en las que se da el aprendizaje, los ambientes de aprendizaje, que estos factores se conviertan en el insumo de una evaluación situada y que reconozca un enfoque de evaluación diferenciada para el aprendizaje; en este sentido, “evaluar los aprendizajes de los estudiantes implica enjuiciar sistemáticamente el mérito y/o valía de las competencias adquiridas por ellos en un contexto específico” (Pimienta, 2008, p. 38).

En este sentido, Anijovich & Cappelletti (2017), precisa unas diferencias entre evaluación formativa y evaluación para el aprendizaje, las cuales se presentan en el siguiente cuadro:

Tabla 3

*Diferencias entre evaluación formativa y evaluación para el aprendizaje.*

Evaluación formativa	Evaluación para el aprendizaje
Se propone como un enfoque para la evaluación.	Apunta a pensar acerca de la enseñanza y del aprendizaje.
Puede implicar períodos muy largos, como todo un curso, por ejemplo.	Tiene que ver con el futuro inmediato y próximo.
En esta evaluación se puede involucrar y ser de utilidad para otros profesores, alumnos y personas en diferentes contextos.	Los protagonistas y beneficiarios son los alumnos en particular y el profesor en el aula específica.

Fuente: elaboración propia a partir de los aportes de Anijovich & Cappelletti (2017).

A modo de cierre, es necesario precisar que la evaluación para el aprendizaje contempla una práctica evaluativa más situada con la realidad de los contextos escolares en los que claramente se “centra la importancia en lo que se está aprendiendo y en la calidad de las interacciones y las relaciones en el aula (Stobart, 2010 citado por Anijovich & Cappelletti, 2017, p. 29); esto hace que, necesariamente, la evaluación para el aprendizaje lleve a la transformación curricular, didáctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que las concepciones de la evaluación del docente tengan una posibilidad de encuentro en los contextos escolares.

Las concepciones de los docentes con relación a la evaluación formativa y a la evaluación del aprendizaje “permean las acciones de los docentes en los procesos de evaluación” (Castillo & Colmenares, 2017, Cit. en Jara & Jara, 2018, p. 64), a su vez “al no existir claridad en dichas concepciones epistemológicas se genera mayor resistencia a los cambios, en especial en la evaluación formativa” (García, 2014, Cit. en Jara & Jara,



2018, p. 64), es por esto que “La evaluación educativa se ha transformado a lo largo de los años en cuanto a sus funciones y concepciones, originando diversos modelos vinculados a los movimientos sociales de la época” (Rodríguez & Rivilla, 2013, Cit. en Jara & Jara, 2018, p. 64).

Con base en lo anterior, es claro que las forma como los docentes conciben la evaluación están condicionadas por sus saberes iniciales, las discrepancias que pueden tener ante la posibilidad de nuevas posturas entorno a la evaluación para el aprendizaje en el marco de la evaluación formativa y cómo estas nuevas ideas están unidas a movimientos sociales y, para este caso, de orden pedagógico a nivel local, regional e internacional. Por consiguiente, “las concepciones de los profesores pueden entenderse como un conjunto de creencias, criterios, argumentaciones y rutinas de acción, a veces explícitas y otras más bien implícitas” (Contreras, 2004, p. 41).

Así mismo Porlán et al. (1997), manifiesta que,

las concepciones así entendidas guardan relación más o menos directa con el conocimiento escolar y con su proceso de construcción y facilitación, sean estas ideas de nivel más epistemológico-filosófico estricto, psicológico, didáctico-curricular, metodológico, experiencial, etc., o se manifiesten de forma más o menos tácita o explícita (Cit. en Contreras, 2004, p. 41)

A partir de la definición de Porlán, Rivero y Martín en 1997 surgen ciertos aspectos para tener presentes en esta aproximación conceptual de evaluación; estos son el conocimiento escolar y el conocimiento disciplinar, este último no explícito como tal, pero si mencionado en diferentes ramas del saber, lo que lleva a que se plantee en la academia como la evaluación para el aprendizaje y el modelo de evaluación formativa, dentro de unos marcos del conocimiento formal y del sentido común, asociado a las realidades y contextos escolares en donde se desenvuelve la práctica evaluativa de los docentes.

Para finalizar, las concepciones que pueden estar presentes en los docentes al momento de la evaluación para el aprendizaje, es por los que Anijovich & Cappelletti (2017) clasifican dos grupos,

- Los profesores que consideran la evaluación como un instrumento de control a partir del cual se obtiene información lo más objetiva posible, por lo que en sus evaluaciones formales o incidentales privilegian las respuestas concretas y promueven la realización de tareas simples.
- Los profesores que creen que la evaluación constituye una oportunidad para realizar una mirada sobre sus propios procesos de enseñanza y tienen la posibilidad, entonces, de comprender, construir y reconstruir los procesos de aprendizaje de los estudiantes y con los estudiantes (p. 43).

Con relación a lo anterior, la evaluación para el aprendizaje en el marco de un modelo de evaluación formativa, puede entenderse que está marcada por aquellos docentes que se preocupan más por la necesidad de una nota, y que esta responda al interés de lo que, en términos de aprendizaje, considera el docente debe saber el estudiante y otra posición que está más preocupada por la forma como aprende el

estudiante, sus necesidades y no se preocupa tanto por lo correcto o no de los resultados de instrumentos, sino que busca en todo momento la mejora y reorientación de la práctica de aula y, a su vez, de la práctica evaluativa.

## **ALGUNOS RESULTADOS**

Para el caso concreto de esta investigación, se tomó de referente los Sistemas Institucionales de Evaluación de Estudiantes (SIEE) de cuatro instituciones públicas, ubicadas en la UPZ los Luceros Bogotá Colombia, las cuales accedieron a colaborar en términos de acceso al documento que contiene el SIEE de su institución, cuyo fin es caracterizar, desde lineamientos de política pública, con relación a la evaluación y de las prácticas evaluativas de los docentes sobre el aprendizaje, en el marco de un modelo de evaluación formativa.

Es por esto que, en la revisión de los documentos SIEE (Tabla 4) de cuatro instituciones, se reconoce un modelo de evaluación que, en algunos casos, no es claro si está en consonancia con el marco de evaluación formativa o emerge otro tipo de modelo, lo cual, se puede sintetizar en la siguiente tabla.

Tabla 4

*Concepciones de evaluación formativa en los SIEE.*

Código Documento	Código sustantivo	Código In vivo
(A1SIEEIED1)	Evaluación formativa	En el SIEE de la institución, hay una tensión relacionada con evaluación formativa y evaluación sumativa, ya que, en algunas partes del documento, hace referencia a una mirada integral de evaluación en términos de proceso de una evaluación auténtica; sin embargo, al momento de reporte de informes a la comunidad educativa, predomina el resultado, calificación, ponderación, porcentajes y reporte numérico.
(A1SIEEIED2)	Evaluación formativa	No se menciona, de manera clara, este enfoque de evaluación; sin embargo, sí es claro que dentro del documento SIEE, busca el desarrollo de habilidades y capacidades.
(A1SIEEIED3)	Evaluación formativa	En la revisión se identifica la finalidad de la evaluación que emerge, la cual es de tipo dialógica, con una tendencia al empoderamiento y que está en una discrepancia con lo sumativo, que también está presente en la forma como se desarrolla la evaluación del aprendizaje allí descrita.
(A1SIEEIED4)	Evaluación formativa	El modelo predominante en este IED, desde su SIEP, como lo definen, está en un marco de lo sumativo, ya que, aunque se menciona en un momento un diálogo con padres y de autoevaluación de los padres en el proceso, es necesario precisar que ésta se da en términos de resultados, ya que el espacio que plantea para la solución de los logros pendientes se menciona hasta la semana 35, quedando claro que no hay más espacios durante el año para que el estudiante nivele el aprendizaje no alcanzado.

Fuente: elaboración propia 2021.

En relación con identificar en el SIEE, el tipo de prácticas evaluativas de los docentes, descritas en estos documentos, se elaboró una tabla en la que se toman tres momentos, según quien está en el rol de evaluador, (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) (Tabla 5).

Tabla 5

*Postura de la evaluación según sujeto evaluador descritas en el SIE.*

Código Documento	Código sustantivo	Código In vivo
(A1SIEEIED1)	Autoevaluación	Se describe la intención, pero no determina, de manera precisa, cómo se desarrolla en el colegio. No es claro si este momento de la evaluación se enmarca en un modelo de evaluación formativa.
	Heteroevaluación	En términos del documento, el sujeto en la evaluación que tiene más relevancia y casi todo el proceso de la evaluación está en términos del rol del docente y su influencia la evaluación del aprendizaje.
	Coevaluación	Se menciona en la escala de valor, pero no se desarrolla y tampoco determina qué tipo de evaluación se haría por parte de los estudiantes, ya que implica dar una serie de recomendaciones con relación a cómo puede mejorar mi par (estudiante).
(A1SIEEIED2)	Autoevaluación	Se menciona el sentido, pero no precisa como se realiza en la institución, que momentos tiene, desde donde se da relevancia a esta.
	Heteroevaluación	Es la más relevante dentro del documento, toma en el momento de la evaluación, ya que casi todos los momentos referidos en el SIEE, son de preponderancia, guiados y retroalimentados por el docente del área.
	Coevaluación	No se menciona en el documento.
(A1SIEEIED3)	Autoevaluación	Existe un formato, con unos criterios, que parecen determinados en la institución y sobre los cuales el estudiante da un concepto numérico final de una nota o valoración, la pregunta es ¿si estos criterios consensuados con los estudiantes?, y a su vez, algo que no es evidente en el formato, es cómo se autoevalúa el aprendizaje, o mejor, si el estudiante es consciente de lo que aprendió.
	Heteroevaluación	Es la presente en la institución en la cual, el docente determina las acciones dentro de la enseñanza que ayuden a determinar un tipo de aprendizaje, de acuerdo con la intención formativa de cada disciplina; esto lleva que aplique diferentes formas de evaluación.
	Coevaluación	Hay un formato para el proceso de coevaluación; sin embargo, este es general, y el interrogante es ¿qué tan estandarizado puede ser el instrumento que pueda ser aplicado en cualquier tipo de clase o grado?, a su vez, el formato no ofrece la posibilidad de escribir que se puede mejorar, es similar al de la autoevaluación, se percibe que es construido por el docente, pero hasta donde hay la participación del estudiante.
(A1SIEEIED4)	Autoevaluación	No se observa en el documento cómo se asume la autoevaluación.
	Heteroevaluación	Es la forma más relevante en casi todo el SIEP, de la IED, la heteroevaluación cobra un nivel de relevancia en el proceso de evaluación del aprendizaje; al leer el documento, el centro de la discusión y la forma de presentación de avance del aprendizaje está determinado por el rol del docente.
	Coevaluación	No se observa en el documento un aspecto que muestre la forma como se asume la Coevaluación.

Fuente: elaboración propia 2021.

Es significativa en esta tabla, la relevancia que tiene la heteroevaluación en las cuatro instituciones educativas, en donde el sujeto evaluador predominante en la práctica evaluativa es el docente, quien determina las diferentes formas, estrategias e instrumentos de la evaluación.

Por otro lado, con relación a la práctica evaluativa del docente sobre el aprendizaje, evidenciada en los SIEE de las cuatro instituciones, permitió establecer que debe tener un momento que es la aplicación y para este caso en la Tabla 6, se evidencian algunas aproximaciones.

Tabla 6

*Evaluación según la aplicación.*

Código Documento	Código sustantivo	Código In vivo
(A1SIEEIED1)	Ev. Diagnóstica	En el documento no hay de manera explícita, un dato que indique que se desarrolla un proceso de diagnóstico del estudiante en relación con el estado de aprendizaje.
	Ev. Procesual	Con relación a este tipo de aplicación de la evaluación en el documento revisado, no deja evidencia que esté determinado cómo se hace una evaluación por proceso en un modelo de evaluación formativa. Lo que se menciona es cómo, a través del concepto numérico, se refleja el resultado del proceso desarrollado durante el periodo y año.
	Ev. Final	Esta se ve clara en el documento y se refiere, en términos de conceptos números que determinan la promoción del estudiante, a un grado siguiente, o el alcance de un área y asignatura.
(A1SIEEIED2)	Ev. Diagnóstica	El documento no contempla una serie de acciones que permitan decir que hay una aplicación de la evaluación diagnóstica con relación al aprendizaje.
	Ev. Procesual	La evaluación por proceso no se identifica, de manera clara; sin embargo, el documento menciona instancias con relación a la evaluación del aprendizaje no se alcanzaron los desempeños propuestos en cada una de las áreas y asignaturas.
	Ev. Final	En este aspecto de la evaluación final, se evidencia en términos de resultado e informes con un sentido sumativo y por consiguiente desde lo cuantitativo.
(A1SIEEIED3)	Ev. Diagnóstica	No hay evidencia que se hagan procesos de diagnóstico con relación a cómo está el aprendizaje del estudiante al iniciar un ciclo de formación; dentro del desarrollo del grado existen instrumentos de verificación del aprendizaje, cómo se haga uso de estos, no es claro dentro del documento.
	Ev. Procesual	Se puede mencionar que hay evaluación por proceso en la aplicación, en la medida que el documento refleja una serie de momentos y acciones en donde se vincula a los miembros de la comunidad educativa en torno al proceso de aprendizaje de los estudiantes.
	Ev. Final	Esta se ve reflejada en los reportes que se entregan por cada trimestre y que está dado en un concepto numérico, con apoyo de observaciones y recomendaciones que no se definen si son particulares a cada estudiante o generales.
(A1SIEEIED4)	Ev. Diagnóstica	No es claro que haya estos momentos en la aplicación en la descripción que se hace en el documento, el término está dado en resultado y alcance.
	Ev. Procesual	Hay una mirada en términos de precisar tres momentos de evaluación de los estudiantes: lo cognitivo, procedimental y actitudinal, en términos de delimitar unos descriptores para evaluar a los estudiantes, no se puede determinar si estos están dados en niveles de complejidad,
	Ev. Final	Es claro que el SIEP, de esta institución reconoce la importancia de los informes finales y da relevancia al resultado como un criterio para la promoción de estudiante.

Fuente: elaboración propia 2021.

En la evaluación para el aprendizaje, cobra importancia la denominación de evaluación diagnóstica, como uno de los momentos en el proceso evaluativo más mencionado en los diferentes documentos, lo cual sería una aproximación a un modelo de evaluación formativa, sin embargo, queda la duda cómo se hace y en qué medida se tiene en cuenta en el resto del proceso evaluativo. Con relación a los otros dos momentos (procesual - final), son mencionados y en varios casos no son desarrollados, aunque la evaluación final se describe desde la aplicación de pruebas y entrega de valoraciones numéricas de los datos a analizar y momento de partida en un modelo de evaluación formativa.

A continuación, se muestra un mapa de conglomerado, resultado de un ejercicio de codificación de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), Sistema Institucional de Evaluación (SIE) y las planeaciones de aula de algunos docentes, el que permite sustentar su práctica en términos de lo escrito, donde se pueden observar los códigos que se van generando al cruzar los documentos, objeto del análisis.

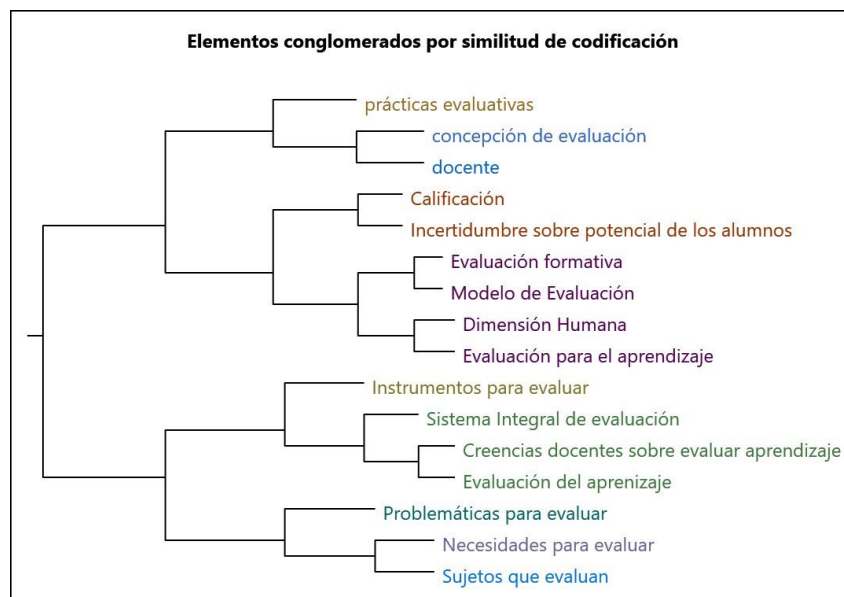


Figura 2. Mapa de elementos conglomerados por similitud de codificación.

Fuente: elaboración propia 2021 a través del software Nvivo.

A partir del mapa de conglomerados, es necesario hacer algunas precisiones; en esta orientación mapa recoge y agrupa códigos dados en el proceso de construcción conceptual y otros códigos que emergen del análisis de la información, para el caso de tipo documental. Entonces, se puede observar que se dan dos grandes grupos que responden a dos códigos sustantivos: uno, evaluación formativa y modelo de evaluación y en el otro, relacionado con evaluación para el aprendizaje y necesidades y problemáticas para evaluar el aprendizaje.

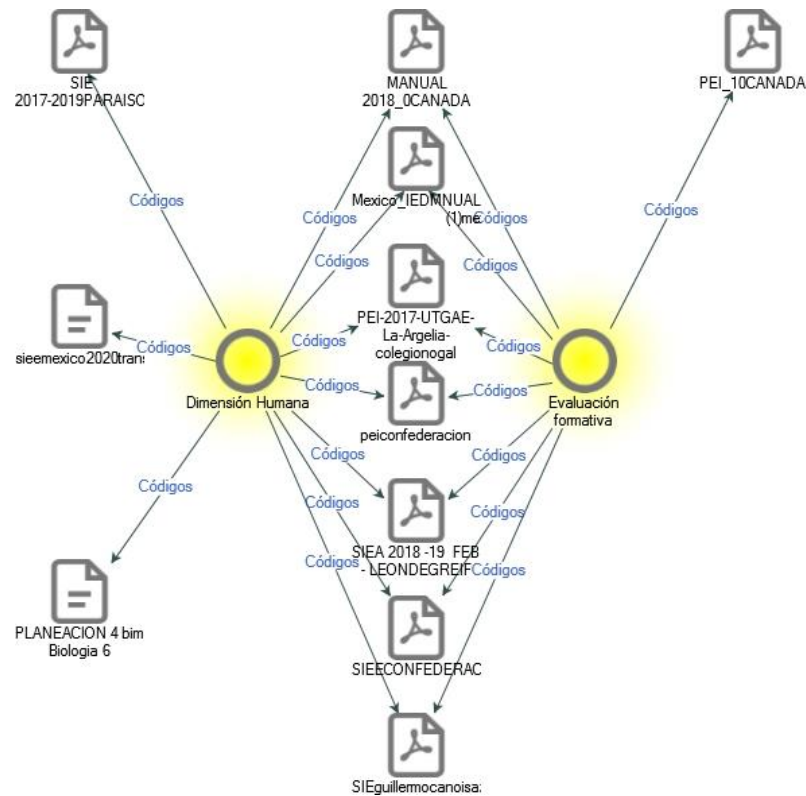


Figura 3. Frecuencia de código de evaluación formativa y dimensión humana en documentos de colegios Ciudad Bolívar-Bogotá-Colombia. Fuente: Elaboración propia 2021 a través del software Nvivo.

El esquema también permite visualizar un código que emerge, el cual se denota como dimensión humana de la evaluación formativa, con respecto a este código, se debe aclarar que no se asocia a creencias, concepciones o prácticas evaluativas, sino que adquiere su relevancia en el hecho de que, en el análisis de contenido y en especial en los SIE, se observa que la evaluación del aprendizaje busca el desarrollo integral del ser y potenciar diferentes capacidades y habilidades, en algunos casos, tomando como principio el error como la posibilidad de avanzar y mejor en el ejercicio evaluativo.

En esta investigación, adquiere relevancia el hecho de que, en el análisis de la información documental, emerja este código de dimensión humana, el cual justifica en qué medida los modelos de evaluación en el campo de la educación están permeados por un componente que reconoce al sujeto que se evalúa y permite trazar una mirada de lo que la evaluación debe ser.

## CONCLUSIONES

A modo de conclusión, existe una tensión entre un modelo de evaluación formativa y un modelo de evaluación sumativa, la que se evidencia en la forma como se describe la evaluación en los documentos revisados, que son propios de cada institución, donde, por un lado, buscan mejorar el proceso de



aprendizaje del estudiante, pero al momento de valorar, están determinados por escalas de valor y conceptos numéricos.

Otro aspecto para tener en cuenta en este avance de la investigación, y que lleva a una conclusión preliminar, se da por la necesidad de evaluar del docente en términos del desarrollo de objetivos, competencias y logros, los cuales en varias situaciones están diseñados en términos de un tema o contenido, y no en el desarrollo de una habilidad o capacidad de aprendizaje.

Por otra parte, emerge un código (categoría) asociado con la dimensión humana de la evaluación, aspecto que dentro del modelo de evaluación formativa, permanece indefinido, tal como en la clasificación que hace Lincoln de las cuatro generaciones de modelos de evaluación, ya que mayoritariamente centran su estudio, desde la mirada de los sujetos que evalúan, los instrumentos, los momentos y las formas de retroalimentación, pero en cuanto a reconocer la evaluación como un mecanismo para potenciar las capacidades, necesidades y habilidades del ser, no hay tanta claridad.

Para finalizar, el docente está centrado en la búsqueda de instrumentos o formas de evidenciar un aprendizaje en el estudiante; a través de esta primera etapa de indagación, se describe en los documentos de pruebas, rubricas, actividades y formas de medir, a su vez, se convierte en la evidencia que se traduce en informes, en su gran mayoría numérico, que clasifica a un estudiante y que, en cierta medida, da tranquilidad o preocupación al docente de su labor, lo que lleva a la reflexión de que tan cercano a la realidad puede llegar un boletín escolar a lo que haya aprendido el estudiante.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La Evaluación Como Oportunidad*. Paidós.

Bunge, M. (1972). *Teoría y realidad*. Ariel.

Castaño, J., Oicatá, A., Castro, L., Castañeda, A., Poveda, M., Rojas, G., Flórez, M., Angarita, O., Montoya, M., Pardo, M., Rodríguez, R., Jaimes, S., Meló, S., Vásquez, M., Rojas, G., Triviño, A., Malagón, C., Figueroa, G., León, R.,... Cifuentes, W. (2008). *Evaluación en el aula: del control a la comprensión*. IDEP. <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Evaluaci%C3%B3n%20en%20el%20Aula.pdf>

Contreras López, G. (2004). *Prácticas y concepciones de evaluación del aprendizaje en profesores de física* [Tesis Doctoral]. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Decreto 1860 de 1994. [Ministerio de Educación Nacional, Bogotá]. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. 3 de agosto de 1994. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf)

Decreto 230 de 2002. [Ministerio de Educación Nacional, Bogotá]. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. 11 de febrero de 2002. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4684>

Decreto 1290 de 2009. [Ministerio de Educación Nacional, Bogotá]. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. 16 abril de 2009.

Fernández, S. M. (2008). *Informe Maestro*. Universidad Santo Tomás.

Flórez, R. (2000). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw Hill.

Galeano, M. E. (2007). *Estrategias de Investigación Social Cualitativa*. La Carreta Editores.

Gimeno, J., & Pérez, Á. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Alfaomega.

Hernández-Nodarse, M. (2017). ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 420-446. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.21>

Jara Henríquez, M., & Jara Coatt, P. (2018). Concepciones y Prácticas Evaluativas Declaradas por los Docentes en Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de Carácter Permanente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 59-77.

Kotler, P. (1974). *Fundamentos de mercadotecnia, análisis, planeación y control*. Hispanoamericana.

Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Moreno, P., Triana, J., & Ramírez, D. (2009). *Un recorrido histórico sobre concepciones de la evaluación y sus propósitos en el proceso educativo en Colombia: ¿cómo ha influido en la educación?* [Comunicación]. Memorias del X Encuentro Colombiano de Matemática Educativa. <https://docplayer.es/3972598-Un-recorrido-historico-sobre-concepciones-de-la-evaluacion-y-sus-propositos-en-el-proceso-educativo-en-colombia-como-ha-influido-en-la-educacion.html>

Muñoz, J. A., Villagra, C. P., & Sepúlveda, S. E. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). *Folios*, (44), 77-91. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702016000200005&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702016000200005&script=sci_abstract&tlng=es)

Pérez, G. (2007). La evaluación de los aprendizajes. *Reencuentro*, (48), 20-26. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34004803.pdf>

Pimienta, J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes un enfoque basado en competencias*. Pearson Educación.

Ramírez, T., & Orrego, G. (2012). Evolución de la evaluación externa de los estudiantes en la educación básica colombiana. *Itinerario Educativo*, 26(60), 27-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280189>

Ravela, P., & Picaroni, B. L. (2017). *¿Cómo Mejorar la Evaluación en el Aula?* Magro.

Rivera de Mendoza, M. E., & Piñero M., M. L. (2006). La generación emergente en la evaluación de los aprendizajes: concepciones y modelos. *Laurus*, 12(22), 26-48. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102203.pdf>

Rodríguez, G. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Stobart, G. (2010). *Tiempos de prueba: los usos y abusos de la evaluación*. Morata.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

### **Datos de correspondencia**

---

Jesús Gonzalo Puin López

Magíster en evaluación y aseguramiento de la calidad en educación.

Secretaría de educación de Bogotá, Colombia.

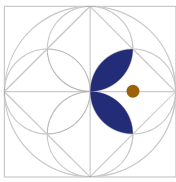
Bogotá, Colombia.

Dirección postal: 250058

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2122-1569>

Email: [jpuin@educacionbogota.edu.co](mailto:jpuin@educacionbogota.edu.co)





## Virtualidad en la educación: el desafío de construir calidad, igualdad y equidad en la escuela en tiempos de pandemia

### Virtuality in education: the challenge of building quality, equality and equity at schools in times of pandemic

\*1 Liliana Beatriz Barrionuevo, \*2 Silvia del Carmen Boccardo & \*3 Silvia Gladys Medina

---

Barrionuevo, L., Boccardo, S., & Medina, S. (2021). Virtualidad en la educación: el desafío de construir calidad, igualdad y equidad en la escuela en tiempos de pandemia. *Revista Convergencia Educativa*, (10), diciembre, 44-54. <http://doi.org/10.29035/rce.10.44>

[Recibido: 30 septiembre, 2021 / Aceptado: 28 octubre, 2021]

#### RESUMEN

El presente escrito analiza los desafíos que los estados latinoamericanos y en especial Argentina han afrontado y deben afrontar frente reto de construir calidad, igualdad y equidad en la escuela atravesada por la pandemia de Covid-19 en los años 2020 y 2021. La metodología responde al análisis de narraciones de docentes y datos que se obtuvieron sobre capacitaciones a supervisores y profesores de educación secundaria y superior no universitaria y universitaria, frente a la pandemia en instituciones de distintos niveles y de gestión estatal y privada, en el período 2020 – 2021. El análisis gira desde la reflexividad a partir de la teoría la cual nos permite indagar y establecer criterios de perspectivas que conforman la situación para poder aproximarnos a conclusiones, que no son definitivas, pero que permiten entrever el futuro.

**Palabras clave:** instituciones escolares, calidad educativa, distanciamiento, políticas educativas, oportunidades de aprendizajes.

---

\* Doctoranda del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba (Universidad Jesuita) - Argentina

<sup>1</sup> Profesora de inglés para el nivel primario y secundario. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

<https://orcid.org/0000-0002-6070-1525> | [misslilibarrionuevo@yahoo.com.ar](mailto:misslilibarrionuevo@yahoo.com.ar)

<sup>2</sup> Especialista en Ciencias Sociales con Mención en Currículum y Prácticas Escolares, FLACSO. Santa Fe, Argentina.

<https://orcid.org/0000-0002-4655-5699> | [silviaboccardo@gmail.com](mailto:silviaboccardo@gmail.com)

<sup>3</sup> Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina.

<https://orcid.org/0000-0002-9189-7305> | [silgmed@gmail.com](mailto:silgmed@gmail.com)

## ABSTRACT

This article analyzes the challenges that Latin American states, and specially Argentina, have faced and must go on doing so, as regards the building of quality, equality and equity in schools affected by Covid-19 in 2020 and 2021. The methodology responds to the analysis of teachers' narrations and data obtained from training to supervisors and teachers of high-school and higher education (university and non-university), in the context of the pandemic in educational institutions of different levels as well as state and private schools. The analysis is based on the reflexivity theory, which allows us to investigate and establish criteria of perspectives that shape the situation in order reach conclusions that are not definitive, yet allow us to get a glimpse of the future.

**Key words:** educational institutions, educational quality, lockdown, educational policies, learning opportunities.

## INTRODUCCIÓN

A fines de abril se cumplió un año del mayor cierre de escuelas de la historia moderna. Más del 90% de las y los estudiantes en 190 países del mundo vieron suspendida la educación presencial. Luego de las respuestas de emergencia, especialistas se preguntan cuánto tiempo tomará la recuperación educativa, cuáles son las medidas prioritarias y qué recursos demandan (Matovich & Cardini, 2021). La pandemia nos encontró a todos en una situación sin precedentes, y se presenta como “un corte inesperado” que sin dudas modificará las imágenes educativas de los próximos años y décadas (Matovich & Cardini, 2021). El mundo, nuestra región y nuestro país, se sumieron en un masivo traslado de las actividades a los hogares, especialmente aquellas que podían ser realizadas desde la distancia para evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. Esto obligó a contemplar las diferencias que los contextos familiares suponen frente a las posibilidades tecnológicas. En el ámbito educativo las medidas tomadas en políticas por los países de la región, expresa la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2020) que giraron en torno a la suspensión de clases de la modalidad presencial, en todos los niveles (primario, secundario, superior no universitario, universitario), lo que originó diferentes acciones en lo referente al ingreso del aprendizaje a distancia, a través de internet, activando a las diversas comunidades educativas y procurando afianzar el vínculo afectivo entre los diferentes agentes educativos.

Asimismo, en nuestro país, desde los diferentes estamentos gubernamentales, se adecuaron plataformas virtuales de contenidos que ya existían, como por ejemplo, “Educ.ar”, se lanzó una línea educativa en WhatsApp, se entregaron licencias a docentes y estudiantes de escuelas técnicas para realizar prácticas virtuales en laboratorios de Física, Química, Matemática, etc.; propuestas de formación y capacitación docente; se puso a disposición material impreso para la población con impedimentos al acceso a medios digitales; se abordaron estrategias enfocadas a transferir recursos de aprendizajes hacia docentes y familias; se re-organizaron los contenidos y metas de aprendizaje, se implementó un reordenamiento

temporal del año escolar, teniendo en cuenta una progresión de aprendizaje que abarca el 2020 y 2021 y se puso en marcha una evaluación expresada en informes descriptivos y conceptuales.

Esta situación de emergencia sanitaria tiene y tendrá importantes efectos negativos y positivos en los distintos sectores sociales, y el campo de la educación no es la excepción. Lewin (2020) sostiene que una cosa quedó clara y ha sido que el sistema educativo argentino no estaba preparado para garantizar una educación virtual igualitaria y a distancia.

Ante este panorama nos preguntamos: ¿cuáles han sido los mecanismos que los distintos gobiernos de la región pusieron en marcha para enfrentar esta situación problemática del Covid-19, promoviendo oportunidades de aprendizajes para todos/as y garantizar el derecho a una educación de calidad, igualitaria y equitativa?

El presente trabajo tiene por objetivo “abordar los nuevos modos que la intervención docente en la clase demanda, a partir de la irrupción de la virtualidad en el aula, y en los distintos niveles del sistema; los diversos mecanismos que se pusieron en marcha para afrontar el desafío de garantizar el derecho a una educación de calidad, igualitaria y equitativa, promoviendo oportunidades de aprendizaje para todos”. Se considera necesario profundizar desde diferentes perspectivas, el abordaje de las complejas realidades de los/as estudiantes, en un contexto donde la virtualidad se instaló, en entornos donde la conectividad no era posible, teniendo que acudir a la implementación de cuadernillos, guías de aprendizajes y de actividades, como modalidad para sostener el vínculo pedagógico en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La determinación de los gobiernos estatales de suspender las actividades presenciales y el cierre de los establecimientos escolares, marcó una brecha significativa en lo educativo. Dada la primera ola global del coronavirus (COVID-19), y a fin de mitigar el impacto del cierre de las escuelas, se desarrollaron iniciativas para asegurar la continuidad del proceso de aprendizaje, y para ello se enfocó en la introducción o ampliación de la modalidad de aprendizaje a distancia o remoto, a través de entornos digitales y plataformas web. Esto significó que los distintos países, tanto a nivel regional como internacional, recurrieran al uso masivo de internet. Esta propuesta “de profundas transformaciones e innovaciones” intentó convertirse en una garantía para el acceso a la educación, sin embargo, diferentes factores profundizaron la inequidad, ya existente, al acceso a una educación de calidad (Bonilla, 2020, p. 90). Una de las dificultades fue la falta de recursos tecnológicos, tanto de estudiantes como de docentes, que este nuevo mecanismo requiere para la escolarización. Asimismo, se percibió una carencia de habilidades específicas por parte de los estudiantes para hacer frente a los requerimientos que un entorno virtual exige, como también la falta de preparación y experiencia por parte de los docentes, para desarrollar estrategias de enseñanza y de aprendizaje remotos. Así se instaló un escenario de inseguridades e incertidumbres que afectó directamente el proceso, y que vulneró, en cierto modo, la calidad educativa y que se apreció a lo largo de este período de confinamiento y bimodalidad educativa.

De esta manera, la modalidad virtual hizo más evidente la exclusión y desigualdad que las instituciones educativas han cobijado en todas las épocas. Un mundo en donde algunos alumnos podían continuar sus estudios en entornos virtuales, respondiendo a las demandas que esta modalidad implica; y otros, que acorde a sus posibilidades, hicieron frente a esta situación con notables desventajas. La reapertura de escuelas en 2021 estuvo, también, acompañada de políticas de organización en tres maneras de transitar la educación obligatoria: presencial, no presencial y combinada. Esta organización demanda nuevos saberes, un nuevo currículum y nuevas formas de gestionar las clases.

La educación a distancia y/o por medios digitales, nos hizo repensar qué contenidos son prioritarios, cómo se evalúa, cómo sostener los vínculos pedagógicos, entre otras cuestiones. Las autoridades gubernamentales, los equipos directivos y los profesores de diferentes niveles se encontraron ante un cambio que el ASPO y DISPO<sup>4</sup> nos había presentado.

Ante esta situación surgen una serie de interrogantes ¿Los actores institucionales estuvimos y estamos formados para afrontar dichos desafíos? ¿Pudimos distanciarnos de las pedagogías estructuradas o volvimos a propuestas poco constructivistas? ¿Cómo afrontamos este nuevo camino de la educación y cómo lo vamos a continuar?

## **DESARROLLO**

Estos momentos históricos, donde se nos invita a ser protagonistas, líderes y transformadores, constituyen un enorme desafío, pero con certeza de que serán también los logros de todos los actores involucrados. La pandemia provocó cambios sin precedentes en todos los ámbitos. Rupturas que tienen y tendrán importantes efectos en los distintos sectores sociales, pero que, en el campo de las políticas educativas, significó y significa múltiples desafíos para garantizar el derecho a la educación en condiciones de amplia desigualdad e incertidumbre.

### **El “distanciamiento social, preventivo y obligatorio” que se estableció para evitar el riesgo de propagación del virus SARS-CoV-2 para proteger la salud pública de la población**

Este momento significó, por un lado, que las instituciones educativas dejaron de ser el lugar donde se aprende y se trasladaron al hogar. Las condiciones habitacionales, el acceso a dispositivos tecnológicos y el capital educativo de los hogares son factores que se manifiestan de forma diversa en nuestro territorio nacional y esto marcó “el volver a pensar” que el mundo educativo ya estaba inmersos en dos tipos de distanciamiento por la fragmentación que existe en la sociedad e impacta en las instituciones educativas:

---

<sup>4</sup> ASPO implica el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio para la primera etapa de la pandemia, mientras que el DISPO refiere al Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio en la segunda etapa pandémica.



un distanciamiento físico que era evidente pero no asumido en las escuelas por los profesores y un distanciamiento social que impacta en la exclusión de nuestros/as estudiantes.

Pensamos la fragmentación y la falta de equidad como una “frontera de referencia”, sin constituir un todo integrado y coordinado y sí como una “ruptura”; situaciones que permiten visualizar en el proceso de enseñar y de aprender nuevas dificultades para supervisores (inspectores), profesores, estudiantes y familias que, en el día a día de la educación, se fueron y se siguen naturalizando, las prácticas educativas se vieron y se ven afectadas por este distanciamiento físico y social que se hizo aún más presente en la virtualidad, porque las prácticas institucionales y áulicas ya pertenecían a un sistema en conflicto, donde no se encontraban las formas o las estrategias para seguir hacia un futuro esperado, ocultando la necesidad de una transformación. Esta situación hace que en el espacio interior se puedan distinguir continuidades y diferencias, o hasta una suma de fragmentos cerrados o con escasa articulación. Además, esta idea es una de las razones que nos permite volver a mirar la configuración actual del sistema educativo y revisar la escuela y las universidades como instituciones donde se forjan la formación de subjetividades en un sentido cultural, normativo y social que sistematizan las relaciones e interrelaciones entre los sujetos.

La educación (en todos sus niveles) no ha quedado al margen del impacto del distanciamiento sanitario y social, de la “fragmentación educativa” en la que veníamos inmersos, profundizándose durante los años 2020 y 2021 ¿Qué situaciones o acciones nos permiten volver a pensar la educación de los ciudadanos del futuro? Un camino para la formación general de la ciudadanía sería si las políticas educativas nacionales y provinciales contemplan variedad de aspectos a través de programas de inclusión, calidad y equidad de currículos adaptados a los diferentes niveles con variedad de formatos y tiempos. De esta manera, la modalidad virtual hizo más evidente la exclusión y desigualdad que las instituciones educativas han cobijado en todas las épocas. Sin embargo, cabe interrogar ¿por qué las escuelas y formación superior universitaria y no universitaria siguen expulsando a tantos niños/as, adolescentes, y jóvenes o permiten que ellos solos se excluyan de este espacio de desarrollo personal y grupal? ¿Cuáles son las dificultades que la educación conserva para no poder acompañar e incluir a “todos/as” dentro de las instituciones brindando una educación de calidad? ¿El distanciamiento que se fue profundizando ha sido físico, social, y/o cultural? Estas y otras preguntas ya estaban instaladas previas a la pandemia y a las decisiones de la política educativa y hoy siguen preocupando a la sociedad actual.

Este momento donde fue y es necesario (casi una exigencia) implementar nuevos formatos de gestionar la enseñanza y el aprendizaje, nos invita a revisar, reflexionar y repensar el currículo, junto a una curación de contenidos sobre los diseños de cada nivel educativo, que permite una adaptación a las diferentes necesidades pedagógicas que nos atraviesan como una comunidad educativa en un mundo global. Repensar los contenidos, implica revisar las metodologías de enseñanza y de aprendizaje, y poner en práctica diferentes formas de evaluar y valorar lo enseñado y lo aprendido.

La situación social e histórica actual nos interpela para volver a pensar y replantear los contenidos a desarrollar desde el aislamiento y en los formatos presenciales, semipresenciales y a distancia que aún conviven en las instituciones escolares y de nivel superior. Estudiantes con escasos aprendizajes, con dificultades para interpretar textos u otros lenguajes nos exigen nuevos y diversos modos y formatos innovadores a partir de contenidos significativos, relevantes y abordados con calidad, que están atravesados por la interdisciplinariedad, y que deben incluir a los/as estudiantes y sus culturas a través de diferentes propuestas de aprender dentro y fuera del aula. Estos contenidos no solo abordan conocimientos disciplinares, hoy nos enfrentamos a la “importancia” que tiene el desarrollo de competencias y macro habilidades que sean transversales a todas las disciplinas, que permitan pensar de manera flexible, divergente y creativa al “otro”, que abran puertas para crear y comunicar de manera responsable la construcción y reconstrucción de conocimientos y saberes propios, y de manera prioritaria, que atiendan a la toma de decisiones, al diálogo y a la comunicación permanente a través de buenas preguntas donde juega la creatividad y la reflexión del/la profesor/a y los/as estudiantes.

Otro de los desafíos o quiebres frente a las clases a distancia y virtuales, la selección de contenidos prioritarios y significativos para estos nuevos modos y formatos del proceso de enseñar y aprender fue y es cómo se evalúa o valora el proceso de aprendizaje. La evaluación y acreditación entró en el cuestionamiento de ¿continuidad o ruptura? Lo vivenciado durante los años 2020 y lo transcurrido durante 2021 con el Covid-19 “acentuó muchos temores más o menos infundados” (Chartier, 2021, p.62) acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las dudas y la incertidumbre de cómo evaluar y acreditar en los diferentes niveles de educación, las formas de valorar los procesos, la falta de la evaluación cuantitativa se convirtió en un momento de formatos diferentes los cuales implicaron repensar y revisar desde un periodo inédito a través “de un todo digital (o casi) para las comunidades formales e informales” (Chartier, 2021, p. 62) de educación. Esta revisión y reflexión frente a la distancia social y la necesidad de mantener un vínculo afectivo y pedagógico nos exigió ver la evaluación y acreditación de los estudiantes como un proceso de valoración y de continuidad, tarea que nos condujo a la lectura y análisis que nos permitan evolucionar de manera conjunta y colaborativa con el otro al momento de valorar el proceso de construcción de conocimiento y saberes que no sólo pertenecen a los/as estudiantes, sino que el/la profesor/a es, asimismo, parte de dicho acontecimiento educativo, social y cultural.

Hoy, en el año 2021, en el territorio argentino se ha vuelto a la presencialidad y con esta presencia física, donde tal vez perdura la ausencia social, la evaluación pasó a ser un trámite más, un momento de pruebas tradicionales, ¿es este un momento de volver hacia atrás o dar pasos gigantes de transformaciones? Quizás se necesiten de innovaciones que generen y adelanten un futuro educativo que nos permita pensar y reflexionar de manera creativa y autónoma con proyectos de enseñanza y aprendizaje colaborativos a través de medios digitales y tecnológicos que fortalezcan la presencialidad.

Hemos referido que una de las medidas llevadas a cabo por los gobiernos de la región, ante el avance de la pandemia, fue la suspensión de la presencialidad en los establecimientos educativos de todos los niveles, lo que llevó a una alternativa de solución que fue la implementación de la modalidad a distancia, involucrando la adaptación de enfoques orientados al uso de las TIC, lo que planteó interrogantes desde diferentes perspectivas: la del/la docente sobre la preparación y el conocimiento en el uso de estas herramientas digitales, y los modos en que se desarrollaron las actividades de enseñanza y de aprendizaje bajo la modalidad a distancia.

En el aula, los/as docentes a través de sus competencias pedagógicas suelen tener dificultades para atender a la diversidad, en medio de la crisis sanitaria el/la docente se ha visto en la necesidad de aprender a involucrarse en la sociedad del conocimiento de las TIC para no verse ajeno a la realidad digital, con la finalidad de superar las barreras tecnológicas y de conectividad, afirman Macías et al. (2021). Esto nos remite a la competencia digital que involucra el uso creativo, crítico y seguro de las TIC, para alcanzar los objetivos relacionados con el aprendizaje (en nuestro caso), el uso del tiempo, la inclusión y participación en lo educativo. Ahora bien, desde la perspectiva docente la preparación y el conocimiento previo en el uso de recursos y herramientas digitales para desarrollar una clase no presencial nos hace preguntarnos ¿cómo ha llevado la actividad de enseñar bajo la modalidad virtual? Investigadores como Martínez & Garcés (2020) consideran que la educación en este tiempo de pandemia ha pasado por tres desafíos: la accesibilidad a internet, el uso de herramientas tecnológicas y el acompañamiento de las familias para lograr la continuidad en la formación de los/as estudiantes.

Los principales indicadores, acorde a la Encuesta permanente de hogares (2020), en Argentina registraron en el cuarto trimestre del 2020, que el 63,8% de los hogares urbanos tienen acceso a computadoras, y el 90% a internet, mientras que 88 de cada 100 personas emplean teléfono celular y 85 de cada 100 utilizan internet. Estos datos nos permiten tener una idea aproximada sobre cómo los/as estudiantes han resuelto las clases a distancia que tuvieron durante el 2020 y qué acciones llevaron a cabo las instituciones cuando los/as educandos/as informaban a las instituciones escolares el carecer de conectividad. Esto significó que el Ministerio de Educación Nacional, como de las distintas jurisdicciones, tuvieron que elaborar cuadernillos (en el nivel primario y secundario), sobre los ejes prioritarios de enseñanza y de actividades a las que los/as estudiantes resolvían para dar cuenta de sus aprendizajes. Aproximadamente el 78.8% de los/as escolares pudieron conectarse para seguir las clases virtuales sincrónicas y de modo asincrónicas en estos dos niveles del sistema educativo. Estos datos que reflejan una realidad de inequidad de acceso a posibles modalidades no presenciales nos conducen a considerar que la conectividad y el uso de herramientas digitales han sido y son cruciales en la educación a distancia o remota, y que la democratización del acceso debe estar garantizada por el Estado sin distinción alguna.

En el nivel superior no universitario y universitario, las actividades de enseñanza se resolvían a través de las plataformas con las que contaban, las cuales, en muchos casos, habían sido creadas como apoyo en el dictado de clases, para material complementario y el dictado de cursos online. De esta manera, en este nivel la situación fue menos angustiante, ya que se facilitaron, a modo de comodato elementos tecnológicos para aquellos/as estudiantes que no contaban con los mismos, y de este modo pudieron regularizar el cursado y ser evaluados bajo la modalidad virtual.

Finalmente cabe referir al principal actor sin el cual el hecho educativo no tiene sentido y es el/la 'educando' cuyo rol en la virtualidad supone una implicación personal mayor que la requerida en el entorno presencial, que se refleja en una actitud reflexiva hacia su propio proceso de aprendizaje seguido de interrogantes como: "¿qué quiero aprender?, ¿por qué? y ¿para qué?, de acuerdo al nivel educativo en el que se halle, y que deben ser impulsados por cada docente, a partir de estrategias metodológicas que apunten al desarrollo de capacidades de metacognición, de autorregulación, de interacción con el grupo en actividades colectivas. Se debe reforzar en el/la estudiante una disposición particular para aprender en un entorno virtual, apuntando a la autonomía y al aprendizaje cooperativo, siempre vinculando, especialmente en la bimodalidad, los saberes propios del entorno virtual con aquellos del entorno real (Sánchez & Alvarenga, 2014). De esta manera, los tiempos de la pandemia reconfiguró elementos que están presentes al momento de educar en las sociedades contemporáneas: tiempo, espacio, saberes, valores, transmisión (Dussel et al., 2020).

## CONCLUSIÓN

En el contexto de la emergencia por la pandemia por Covid-19, hemos asistido a un hecho educativo que tuvo que reconfigurarse, en primer lugar el sitio de mayor transformación fueron los hogares de los/as estudiantes y de los/as docentes, escenarios que se metamorfosearon en aulas, oficinas, laboratorios, despachos, etc., donde los padres, madres y a veces hermanos mayores u otros familiares convivientes, desde su experiencia, acompañaron a los/as estudiantes, lo que significó que se revalorizará el rol docente en sus prácticas áulicas, en actividades vinculadas a explicar, organizar y evaluar (Dussel et al. 2020).

La socialización que brinda la presencialidad en las aulas se vio trastocada, mutó a la virtualidad, donde las diferentes ventanas o el solo poder ver al docente impartiendo una clase con diapositivas, con imágenes, con documentales o películas llevó a los/as estudiantes a una construcción deficitaria de la otredad; si bien estaba presente el cara a cara, ¿qué sucedió con aquellos/as que no tuvieron la conectividad óptima o carecían de ella, y lo hicieron a través de cuadernillos? ¿Cómo fue el vínculo pedagógico? Esta situación planteada que pretendía garantizar el proceso educativo e intentaba mantener el vínculo pedagógico a través de la distancia, no logró este objetivo.

Sin embargo, esta virtualidad que irrumpió sorpresivamente tiene aspectos positivos que, al decir de Moreira & Delgado (2015), favorecen aspectos que la presencialidad limita o no contempla: rompe la barrera de la distancia, la rigidez de los horarios y facilita la distribución del tiempo. No obstante, requiere la prevalencia de ciertas estrategias como son la comunicación fluida y efectiva, en una atmósfera cálida y de acompañamiento constante. Ante esta situación, continúan estos autores, en la que se ven inmersos los modelos pedagógicos “lineales, autoritarios y analógicos” se deben favorecer modelos “en red, participativos y digitales en el contexto de procesos educativos dinámicos” (p. 123). Por lo tanto, estos nuevos modelos digitales requieren, por parte del tutor virtual, ciertas características con el objeto de poder guiar y promover un proceso educativo dinámico:

- Ser capaz de crear, adaptar y valorar nuevas actividades que inviten a la reflexión, la crítica y discusión.
- Ser un constante motivador para promover lazos afectivos y reforzar los logros que los estudiantes vayan alcanzando, promoviendo, en todo momento, la participación y la integración y el trabajo autónomo.
- Ser observador del proceso de aprendizaje a través de un constante seguimiento, realimentación y acompañamiento.
- Ser un impulsor de ideas que trasciendan y conecten con la realidad de los participantes logrando así, un aprendizaje significativo: de “aprender a aprender”.
- Ser organizado porque el trabajo virtual requiere una dosis extra de planeamiento de recursos y tiempo, como así también una definición de contenidos a trabajar (p. 124).

No obstante, y siguiendo a aquellos autores, la modalidad virtual no solo requiere un ajuste en contenidos, evaluación, roles de los participantes y del tutor, requiere, además, “un pensamiento flexible y holístico” por parte de todos los involucrados que comparten esta modalidad de experiencia educativa. Ciertamente, la experiencia en la educación presencial es importante, pero, no es suficiente para abordar una experiencia en la virtualidad; requiere, esta última, “un cambio de paradigmas y de concepciones con respecto al proceso educativo, acompañado del conocimiento técnico de cómo conducir la virtualidad” (p. 128). Se hace necesario conocer no sólo el ámbito particular del propio espacio curricular, sino tener cierta formación en técnicas didácticas virtuales, junto al uso adecuado de la plataforma en la que su aula virtual, se encuentre. Esta nueva actitud, que trasciende lo meramente educativo, no puede reducirse, solamente, a la capacitación docente, se requiere pensar en recursos que apuesten a la rápida adaptación de los miembros de la comunidad educativa (docentes, estudiantes y familias), a las exigencias de una situación que no brinda el tiempo suficiente para adquirir las habilidades necesarias para enfrentarla. Juega aquí un

papel preponderante el Estado, a través de su ministerio de educación, los supervisores de cada institución y su correspondiente equipo directivo.

Desde otra perspectiva, se hace necesario que los/as profesores/as dejen de ser aplicadores de contenidos, y comiencen a ser creadores activos y colaborativos de saberes y habilidades. Ello permitirá poder diseñar procesos de enseñanza-aprendizajes en diferentes entornos y en consecuencia que los/as estudiantes desarrollen las competencias necesarias para asumir desafíos futuros.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2020), "América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19. Efectos económicos y sociales". *Informe Especial COVID-19*, (1), 1-15. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45337>

Chartier, R. (2021). *Lectura y pandemia. Conversaciones*. Katz.

Bonilla-Guachamín, J.A. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 89-98. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.294>

Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (Comp.). (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Unipe Editorial Universitaria. <https://articulateusercontent.com/rise/courses/BoJrwdi3AydIzpUmp6oIYmd2CPFA0J4A/xBVQcdl3PHXJ940b-Dussel-Ferrante-Pulfer-%2520ecuaciones%2520-%2520vf.pdf>

Encuesta permanente de hogares. (2020). *Microdatos y documentos 2016-2021*. <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Institucional-Indec-BasesDeDatos>

Lewin, L. (15 de abril del 2020). La nueva grieta, ahora de la mano de la educación: ¿Escuelas para unos y escuelas para otros? Millones de alumnos sin conectividad o sin dispositivos móviles, se quedaron afuera del sistema. *Perfil*. <https://www.perfil.com/noticias/opinion/opinion-laura-lewin-coronavirus-escuela-nueva-grieta-educacion.phtml>

Macías-Figueroa, F. M., Mendoza-Vergara, G. M., Mielles-Pico, G. L., & San Andrés-Soledispa, E. J. (2021). Competencias digitales del docente para atender a la diversidad de aprendizajes en la pandemia COVID-19. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 288-306. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2142>

Matovich, I., & Cardini, A. (2021). Educación en América Latina: un futuro que se escribe desde hoy. *Redacción Periodismo Humano*. <https://www.redaccion.com.ar/educacion-en-america-latina-un-futuro-que-se-escribe-desde-hoy/>

Martínez-Garcés, J., & Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>

Moreira, C., & Delgadillo, B. (2015). La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación. *Tecnología en Marcha*, 28(1), 121-129. [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0379-39822015000100121&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0379-39822015000100121&lng=en&tlng=es)

### Datos de correspondencia

---

Liliana Beatriz Barrionuevo

Doctoranda del Doctorado en Educación de la

Universidad Católica de Córdoba (Universidad Jesuita) - Argentina

Profesora de inglés para el nivel primario y secundario.

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

Dirección postal: Dublín 191- B° Playas de Oro – CP:5152

Carlos Paz, provincia de Córdoba, Argentina

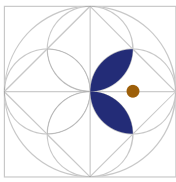
Research ID: <https://orcid.org/0000-0002-6070-1525>

Email: [misslilibarrionuevo@yahoo.com.ar](mailto:misslilibarrionuevo@yahoo.com.ar)



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





## Gamificación: una innovación en aula para fomentar la motivación

### Gamification: innovation in the classroom to encourage motivation

<sup>1</sup>Valentina Calbacho Contreras, <sup>2</sup>Claudio Díaz Larenas, <sup>3</sup>Cesar Orsini Sánchez, <sup>4</sup>Pilar Torres Martínez, & <sup>5</sup>Víctor Díaz Narváez

Calbacho, V., Díaz, C., Orsini, C., Torres, P., & Díaz, V. (2021). Gamificación: una innovación en aula para fomentar la motivación. *Revista Convergencia Educativa*, (10), diciembre, 55-64. <http://doi.org/10.29035/rce.10.55>

[Recibido: 29 octubre, 2021 / Aceptado: 28 noviembre, 2021]

#### RESUMEN

**Objetivo:** Evaluar la aplicación de la gamificación en relación a la satisfacción y la motivación en los estudiantes de Odontología. **Método:** Estudio piloto evaluativo realizado en estudiantes de tercer año, en la asignatura de Rehabilitación Oral y Preclínico. La clase gamificada constó de 35 alumnos: 25 mujeres y 10 hombres. Los instrumentos utilizados fueron características sociodemográficas, escala motivación situacional, escala de satisfacción académica. **Resultados:** Al evaluar la satisfacción, los estudiantes evidenciaron resultados positivos con todas las preguntas sobre un 95% de aprobación. En cuanto a la motivación situacional, las cuatro categorías puntuaron alto, siendo las más altas: motivación intrínseca con un 94 % y regulación interna un 97%, ambas en relación con la motivación autónoma. De los 35 estudiantes, 33 puntuaron alto para ambas categorías por lo que el 94% de la muestra tiene una motivación autónoma. No hubo diferencias significativas por sexo. **Conclusión:** La gamificación como metodología de la enseñanza y aprendizaje demostró una alta satisfacción y motivación autónoma por parte de los estudiantes. Se sugiere realizar nuevos estudios con muestras más significativas para comprobar que la gamificación mejora la satisfacción y la motivación académica favoreciendo un mejor rendimiento académico en educación superior.

**Palabras clave:** Gamificación, educación, motivación, odontología.

<sup>1</sup> Magíster en Educación Universitaria para Ciencias de la Salud. Universidad del Desarrollo. Concepción, Chile.

<https://orcid.org/0000-0002-3889-4535> | [valentinacalbaho@gmail.com](mailto:valentinacalbaho@gmail.com)

<sup>2</sup> Doctor en Educación. Universidad de Concepción. Concepción, Chile.

<https://orcid.org/0000-0003-2394-2378> | [claudiodyaz@udec.cl](mailto:claudiodyaz@udec.cl)

<sup>3</sup> Doctor en Educación de Profesiones de la Salud. Universidad de Los Andes. Santiago, Chile.

<https://orcid.org/0000-0002-5226-3625> | [cesar.orsini@gmail.com](mailto:cesar.orsini@gmail.com)

<sup>4</sup> Magíster en Educación Universitaria para Ciencias de la Salud. Universidad San Sebastián. Concepción, Chile.

<https://orcid.org/0000-0001-8845-8224> | [pilar.torres@uss.cl](mailto:pilar.torres@uss.cl)

<sup>5</sup> Facultad de Odontología. Universidad Andrés Bello. Santiago, Chile.

<https://orcid.org/0000-0002-5486-0415> | [vicpadina@gmail.com](mailto:vicpadina@gmail.com)

## ABSTRACT

**Objective:** To evaluate the application of gamification concerning satisfaction and motivation in dental students **Method:** A pilot study was carried out on third year students, in the Oral and Preclinical Rehabilitation subjects. The gamified class consisted of 35 students: 25 women and 10 men. The instruments used were sociodemographic characteristics, situational motivation scale, academic satisfaction scale. **Results:** When assessing satisfaction, the students showed positive results with all the questions on 95% approval. In terms of situational motivation, the four categories scored high, the highest being intrinsic motivation with 94% and Identified regulation 97%, both in relation to autonomous motivation. Of the 35 students, 33 scored high for both categories, so 94% of the sample had autonomous motivation. There were no significant differences by gender. **Conclusions:** Gamification as a teaching and learning methodology showed high satisfaction and autonomous motivation on the part of the students. It is suggested to carry out new studies with more significant samples to verify that gamification improves satisfaction and academic motivation, favoring better and academic performance in higher education.

**Key words:** Gamification, Education, Motivation, Dentistry.

## INTRODUCCIÓN

La gamificación se entiende como el uso de estrategias, modelos, dinámicas, mecánicas y elementos propios de los juegos en contextos ajenos a éstos, con el fin de enviar un mensaje, un contenido o de cambiar un comportamiento, mediante de una experiencia lúdica motivadora y divertida (Kapp, 2012) siendo una de las estrategias de enseñanza y aprendizaje más innovadora de los últimos años. También se señala que esta estrategia aumentaría la motivación y el esfuerzo de los estudiantes, haciéndoles más partícipes en el proceso de aprendizaje (Cortizo et al., 2011). Por otra parte, la gamificación mejoraría la motivación y la satisfacción, aumentando, incluso, la atención y consolidación de los conocimientos aprendidos (Serna et al., 2016). Aunque existen varios estudios internacionales sobre gamificación en aula, hay muy pocos en relación al área de la salud (Serna et al., 2016, Amer et al., 2011, Beylefeld & Struwig, 2007, Hannig et al., 2013).

La motivación individual es un factor relevante para la enseñanza-aprendizaje como para generar cambios en la conducta y la gamificación tendría la capacidad de estimular esta motivación (Deterding et al., 2011, Llagostera, 2012, Werbach, 2014, Mauricio et al., 2015). Este cambio promueve que el estudiante pase a tener un papel más activo, autónomo y participativo en la sala de clase (Serna et al., 2016).

Por otra parte, es importante lograr la diversión en los estudiantes pues ésta permite fijar nueva información en el cerebro, de manera que en ella reside la clave del aprendizaje óptimo (Csíkszentmihályi's, 1990); de esta forma, la satisfacción académica que podría generar la gamificación se percibe como el estado placentero que se produce en el estudiante obteniendo un alto nivel de identificación y disfrute en relación a lo que se hace (Salinas et al., 2008).

En la literatura se puede observar que los estudiantes de Medicina y Odontología presentan mayor nivel de estrés y menor motivación académica (Ahmad et al., 2017, Hawazin et al., 2014, Feldman et al., 2008), y que ésta fluctúa a medida que avanzan en la carrera (Orsini et al., 2016).

Debido a lo expuesto anteriormente, el objetivo de este estudio es evaluar la aplicación de la gamificación como una metodología de la enseñanza y aprendizaje en relación a la satisfacción y la motivación en los estudiantes Odontología.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

Este estudio piloto evaluativo fue realizado con una población constituida por los estudiantes de tercer año, en el primer semestre de la asignatura de Rehabilitación Oral y Pre-clínico de la Facultad de Odontología de la Universidad del Desarrollo, sede Concepción, Chile, durante el año 2018. Luego de una clase magistral se les hizo una clase gamificada en la Unidad de aprendizaje de Oclusión, en la que participaron 50 estudiantes quedando una muestra de sólo 35 estudiantes: 26 mujeres y 9 hombres. Antes de aplicar la metodología de enseñanza y aprendizaje se les hizo firmar un consentimiento informado que fue aprobado por el comité de ética de la Universidad del Desarrollo, sede Santiago, siguiendo los principios de Helsinki. Los criterios de inclusión fueron estudiantes regulares que asistieran a las actividades teóricas de la asignatura de la Unidad de Oclusión de tercer año de Odontología. Los criterios de exclusión aquellos estudiantes que no firmaron el consentimiento o abandonaron la clase antes de terminar la intervención.

### ***Instrumentos***

1. Características sociodemográficas: estas fueron determinadas por un cuestionario de 10 preguntas de selección múltiple.
2. La Motivación académica: se utilizó escala Motivación Situacional en versión español (Albo et al., 2009). Existen cuatro tipos: la motivación intrínseca, regulación externa, regulación identificada y la amotivación, con subescalas que se relacionan.
3. Satisfacción con la actividad: se realizó la encuesta Satisfacción Académica con el Ambiente Pedagógico modificada por Medrano y validada culturalmente al contexto chileno (Sisto et al., 2008, Melo et al., 2015).

## **Intervención**

La gamificación consistió en un juego presencial utilizando un power point creado por la docente donde la misión era lograr que el paciente cerrara la mandíbula: "Ocluir". Los estudiantes se reunieron en dos grupos para competir pasando un representante de cada grupo adelante según el número asignado. Se establecieron los objetivos de aprendizaje que durante la actividad lúdica debían ser aprendidos por los estudiantes. El primer estudiante del grupo en pasar debía decir *stop*, mientras la docente pasaba rápidamente las diapositivas, una vez que decía "stop" se abría la pregunta y contestaba. Se presentaron preguntas de alternativas con casillas que tenían distintas consignas lúdicas: *bomba*, *reto*, *Bonus* y *medalla de honor* con música e imágenes asociadas al power point. Los logros obtenidos fueron establecidos en un tablero de puntuación donde, a través de respuestas correctas al llegar a ciertos puntajes, lograban darles también niveles de estatus: principiante, instructor, maestro, doctor. Por otra parte, existió la posibilidad de retroalimentación desde sus pares como del docente, quien hizo de guía del juego actuando como Avatar. Para el cierre del juego se presentaron los puntajes declarando al grupo vencedor y clarificando dudas puntuales de la materia que pudieron generarse. Por último, en los 10 últimos minutos se aplicaron las encuestas de motivación académica situacional y la satisfacción con la actividad asociada a la gamificación (Tabla 1).

Tabla 1

*Cuadro explicativo de las actividades realizadas en el Unidad de aprendizaje de Oclusión según tiempo del módulo académico.*

Actividad de la Unidad de aprendizaje intervenida	Tiempo
Consentimiento y explicación del juego	10 min
Aplicación ME y sesión Gamificada	50 min
Cierre de actividad: Dudas y puntaje final	10 min
Aplicación de encuestas post test M y S	10 min

M=motivación académica situacional; ME= metodología de la enseñanza; S=satisfacción con la actividad.

Fuente: Elaborado por los autores.

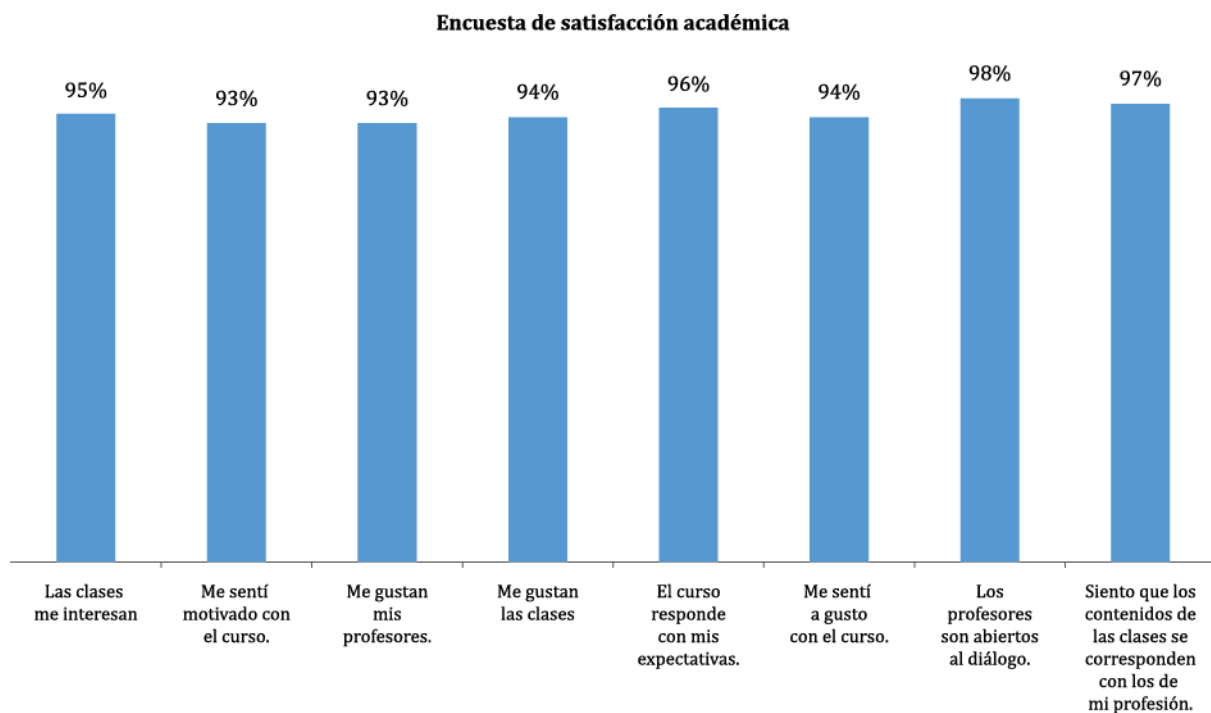
## **Análisis estadístico**

Se tabularon los resultados de las encuestas para las características sociodemográficas, motivación académica y satisfacción con la actividad según sexo. Los datos de las variables en estudio fueron examinados, se evaluaron las frecuencias y se presentaron los datos obtenidos en gráficos de barras. Además, se calculó el índice de autodeterminación de Ullrich & Cox (2009), que considera el siguiente cálculo:  $2 \times \text{Motivación intrínseca situacional (MIS)} + 1 \times \text{regulación identificada situacional (RIS)} - 1 \times \text{regulación externa situacional (RES)} - 2 \times \text{amotivación situacional (AS)}$ , siendo todos los datos positivos como sujetos de motivación autónoma y los negativos sujetos de motivación controlada.

## RESULTADOS

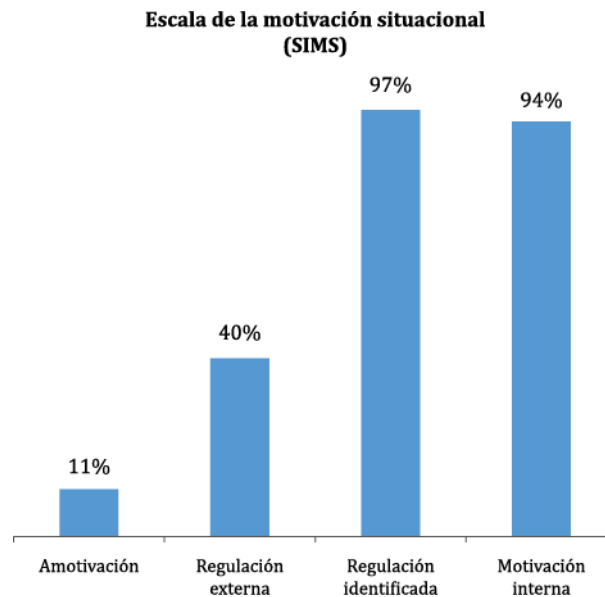
De las características sociodemográficas, vale destacar edad media 20 años (Melo et al., 2015, Ullrich & Cox, 2009, Caballero et al., 2007, Cabrera & Galán, 2002, Elliott & Healy, 2001), sólo un estudiante tenía gratuidad, el 11% era autofinanciado y el resto tenía beca de arancel y/o beca estatal, el 62% de la muestra provenía de colegios privados, seis de ellos trabajaban para costear su carrera y sólo el 65% señaló que Odontología era su carrera de preferencia al postular, donde dos de ellos señalaron que querían cambiarse de carrera.

Al evaluar la satisfacción, los estudiantes evidenciaron resultados positivos en todas las preguntas, siendo las ocho contestadas con sobre un 95% de aprobación. En esta encuesta, la afirmación: “*los profesores son abiertos al diálogo*” fue la que obtuvo el más alto porcentaje de la muestra, donde el 98% señaló estar totalmente de acuerdo. No hubo diferencias significativas por sexo (Figura 1).



*Figura 1.* Evaluación de la satisfacción académica en relación a la clase gamificada.  
Fuente: Elaborado por los autores.

En cuanto a la motivación situacional, de las cuatro categorías, Amotivación (A), Motivación intrínseca (MI), Regulación externa (RE) y Regulación identificada (RI), las que puntuaron más alto fueron las categorías de Motivación intrínseca, con un 94% y Regulación interna un 97%, ambas en relación con la motivación autónoma. De los 35 estudiantes, 33 puntuaron alto para ambas categorías, por lo que el 94% de la muestra tuvo una motivación autónoma en relación a la gamificación. No hubo diferencias significativas en el sexo (Figura 2).



*Figura 2.* Categorías de motivación situacional y porcentaje obtenido posterior a la gamificación.

Fuente: Elaborado por los autores.

Al calcular el índice de autodeterminación, se observó que hubo 30 estudiantes con valores positivos, es decir, 86% de la muestra presentó motivación autónoma y sólo cinco estudiantes presentaron motivación controlada, constituyendo el 14% de la muestra.

## DISCUSIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior se fundamenta en el aprendizaje autónomo de competencias por parte del estudiante universitario (Martínez, 2011). La gamificación demostró una alta satisfacción y motivación autónoma por parte de los estudiantes. Esto coincide con otros trabajos realizados con respecto a la satisfacción en el uso de juegos serios, donde los estudiantes estaban satisfechos con el juego de vinculación de dentina pues disfrutaron la actividad y creyeron que podría ayudarlos a mantener el interés en el tema (Amer et al., 2011). Del mismo modo, en otro estudio (Hannig et al., 2013) informaron una alta calificación para la usabilidad del juego a partir del cuestionario de comentarios, donde informaron resultados positivos en motivación, atmósfera de aprendizaje adecuada, humor, retroalimentación y aprendizaje incidental.

En Chile la satisfacción académica es un tema escasamente abordado y, menos aún, en relación a una metodología de aprendizaje y enseñanza como la gamificación, por lo cual el presente trabajo constituye un precedente para impulsar investigación en torno a este tema, particularmente porque la satisfacción académica como la motivación han demostrado ser un constructo de gran importancia para comprender el comportamiento de los estudiantes (Amer et al., 2011) y, según muestra la literatura, se relaciona con la retención, el rendimiento académico, la autoeficacia académica, la satisfacción general con la vida y el buen

funcionamiento académico (Caballero et al., 2007, Cabrera & Galán, 2002, Elliott & Healy, 2001, Fernández et al., 2007). Por otra parte, la importancia de implementación de este piloto radica en evidenciar que la gamificación como metodología de la enseñanza requiere de un trabajo previo importante en cuanto a la confección del juego, que debe cumplir con los elementos necesarios en cuanto a su dinámica y narrativa, donde los estudiantes deben involucrarse y tomar sus propias decisiones participando en un entorno social que los reconoce con retroalimentación constante por parte del tutor. Así mismo la incorporación de los aspectos clave como: diversión, motivación, autonomía, progresividad, retroalimentación inmediata y tratamiento del error, son varios aspectos a considerar en el diseño la actividad gamificada (Llorens et al., 2016).

Se sugiere realizar nuevos estudios con muestras más significativas para comprobar cómo la gamificación mejora la satisfacción y la motivación académica en relación al rendimiento académico en educación superior.

Este estudio tiene ciertas limitaciones, tales como la mayor dificultad en hacer participar a estudiantes más tímidos, preguntas de igual dificultad, ajustar los tiempos ya que algunos se ponían nerviosos demorando más en contestar. Además, a veces las respuestas no estaban completas o no estaban 100% correctas por lo que hay que manejar preguntas dicotómicas y bien dirigidas en el juego.

**Conflicto de interés:** Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmad, F. A., Karimi, A. A., Alboloushi, N. A., AL-Omari, Q. D., AlSairafi, F. J., & Qudeimat, M. A. (2017). Stress Level of Dental and Medical Students: Comparison of Effects of a Subject-Based Curriculum versus a Case-Based Integrated Curriculum. *Journal of Dental Education*, 81(5), 534-544. <https://doi.org/10.21815/JDE.016.026>
- Albo, M., Núñez, J., Gregorio, J., & Grijalvo, F. (2009). Un modelo explicativo del bienestar Psicológico en la Universidad. *Revista Mexicana de investigación en Psicología*, 26(1), 41-50. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243016317004.pdf>
- Amer, R. S., Denehy, G. E., Cobb, D. S., Dawson, D. V., Cunningham-Ford, M. A., & Bergeron, C. (2011). Development and evaluation of an interactive dental video game to teach dentin bonding. *Journal of Dental Education*, 75(6), 823-831. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2011.75.6.tb05111.x>
- Beylefeld, A., & Struwig, M. (2007). Gaming approach to learning medical microbiology: Students' experiences of flow. *Medical Teacher*, 29(9-10), 933-940. <https://doi.org/10.1080/01421590701601550>

- Caballero, C., Abello, R., & Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1208/1076>
- Cabrera-Guillén, P., & Galán Delgado, E. (2002). Factores contextuales y rendimiento académico. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(3), 4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034506>
- Cortizo, J., Carrero, F., Monsalve, B., Velasco, A., Díaz del Dedo, L., & Pérez, J. (2011). *Gamificación y Docencia: Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos* [Sesión de conferencia]. Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, Madrid, España. [https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/1750/46\\_Gamificacion.pdf](https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/1750/46_Gamificacion.pdf)
- Csikszentmihályi's, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row. [https://www.researchgate.net/publication/224927532\\_Flow\\_The\\_Psychology\\_of\\_Optimal\\_Experience](https://www.researchgate.net/publication/224927532_Flow_The_Psychology_of_Optimal_Experience)
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15). <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Elliott, K., & Healy, M. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1-11. [https://doi.org/10.1300/J050v10n04\\_01](https://doi.org/10.1300/J050v10n04_01)
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón, G., Zaragoza, J., Bages, N., & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-92672008000300011](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672008000300011)
- Fernández, E., Fernández, S., Álvarez, A., & Martínez, P. (2007). Éxito académico y satisfacción de estudiantes con la enseñanza universitaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13(2), 203-214. <https://doi.org/10.7203/relieve.13.2.4207>
- Hannig, A., Lemos, M., Spreckelsen, C., Ohnesorge-Radtke, U., & Rafai, N. (2013). Skills-o-mat: computer supported interactive motion- and game- based training in mixing alginate in dental education. *Journal of Educational Computing Research*, 48(3), 315-343. <https://doi.org/10.2190/EC.48.3.c>



- Hawazin, EW., Allison, PJ., Kumar, R., Mancini, L., Lambrou, A., & Bedos, C. (2014). A Systematic Review of Stress in Dental Students. *Journal of Dental Education*, 78(2), 226-242. <https://asset-pdf.scinapse.io/prod/1835919563/1835919563.pdf>
- Kapp, M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Llagostera, E. (2012). *On Gamification and Persuasion* [Sesión de conferencia]. XI SBC-Proceeding of SB Games, Brasilia, Brasil. <http://www.sbgames.org/sbgames2012/proceedings/papers/gamesforchange/g4c-02.pdf>
- Llorens-Largo, F., Gallego-Durán, F., Villagrà-Arnedo, C., Compañ, P., Satorre-Cuerda, R., & Molina-Carmona, R. (2016). Gamificación del proceso de aprendizaje: lecciones aprendidas. *VAEP-RITA*, 4(1), 25-32. <http://rita.det.uvigo.es/VAEPRITA/201603/uploads/VAEP-RITA.2016.V4.N1.A4.pdf>
- Martínez, J. (2011). La motivación para aprender en el espacio europeo de educación superior. Cuadernos de Educación y Desarrollo, *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (25). <https://ideas.repec.org/a/erv/cedced/y2011i2549.html>
- Mauricio, M., Serna, E., & Vallés, S. (2015). Experiencias en la aplicación de la gamificación en 1º Curso de Grado de Ciencias de la Salud. En: *In-Red 2015-Congreso Nacional de Innovación Educativa y de Docencia en Red*. Universitat Politècnica de València. <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2015.2015.1583>
- Melo, B., Moreira, L. O., Villalobos, C. P., Araneda, G. T., Calvo, P. M., Kother, A. M., Matus, O., Bastías, N., & Bustamante, C. (2015). Estructura Factorial y Confiabilidad del Cuestionario de Satisfacción Académica en Estudiantes de Medicina Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(40), 73-82. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645432008.pdf>
- Orsini, C., Binnie, VI., & Wilson, S. L. (2016). Determinants and outcomes of motivation in health professions education: A systematic review based on Self-determination theory. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 13, 19. <http://dx.doi.org/10.3352/jeehp.2016.13.19>
- Salinas, A., Morales, J., & Martínez, P. (2008). Satisfacción del estudiante y calidad universitaria: un análisis explicatorio en la unidad académica multidisciplinaria agronomía y ciencias de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31, 39-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3900906>
- Serna, E., Mauricio, M., San Miguel, T., & Megías, J. (2016). Experiencia de gamificación en Docencia Universitaria: aprendizaje activo y entretenido. En: *In-Red 2016. II Congreso nacional de innovación educativa y docencia en red*. Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/INRED2016.2016.4292>

Sisto, F. F., Muniz, M., Bartholomeu, D., Pasetto, N. S. V., de Oliveira, A. F., & Lopes, W. M. G. (2008). Estudo para a Construção de uma Escala de Satisfação Acadêmica para Universitários. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 45-55. <https://www.redalyc.org/pdf/3350/335027183007.pdf>

Ullrich-French, S., & Cox, A. (2009). Using Cluster Analysis to Examine the Combinations of Motivation Regulations of Physical Education Students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31(3), 358-379. <https://doi.org/10.1123/jsep.31.3.358>

Werbach, K. (2014). (Re)Defining Gamification: A Process Approach. En: A. Spagnolli, L. Chittaro, & L. Gamberini (Eds.) *Persuasive Technology. PERSUASIVE. Lecture Notes in Computer Science, 8462*, 266-272. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-07127-5\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-319-07127-5_23)

### **Datos de correspondencia**

---

Valentina Calbacho

Magíster en Educación Universitaria para Ciencias de la Salud.

Universidad del Desarrollo

Concepción, Chile.

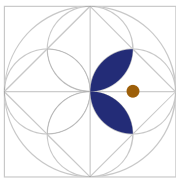
Dirección postal: 4030000

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3889-4535>

Email: [valentinacalbaho@gmail.com](mailto:valentinacalbaho@gmail.com)



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



## Desafío de la realidad educativa en el mundo vs realidad educativa venezolana

### Challenge of educational reality in the world vs. venezuelan educational reality

\* Omaira Golcheidt Carrera

---

Golcheidt, O. (2021). Desafío de la realidad educativa en el mundo vs realidad educativa venezolana. *Revista Convergencia Educativa*, (10), diciembre, 65-77. <https://doi.org/10.29035/rce.10.65>

[Recibido: 06 octubre, 2021 / Aceptado: 27 octubre, 2021]

#### RESUMEN

Evidentemente, la pandemia originada por el virus COVID-19 generó que en todo el mundo se tomaran grandes previsiones, activándose la llamada emergencia sanitaria con la finalidad de resguardar a la humanidad y evitar desenlaces fatales. Asimismo, las grandes organizaciones efectuaron sus adecuaciones, haciendo cambios en sus modalidades de trabajo, emigrando de la presencial a una virtual. No escapa a este nuevo panorama el ámbito educativo, donde a partir de este momento se evidenció que la gran mayoría de los docentes no estaban capacitados para afrontar la nueva realidad educativa bajo un contexto virtual y mediado por las TIC. A partir de esta premisa, se hace la revisión del trabajo elaborado por Flores et al. (2020), el cual se toma de base para realizar el análisis comparativo de las realidades educativas de docentes pertenecientes a una zona rural ubicada en la provincia de Manabí-Ecuador, y la experiencia de la Universidad Politécnica Territorial del Zulia (UPTZ), en Venezuela. El propósito de la investigación es describir la experiencia de implementar la Educación a Distancia adoptada ante la emergencia sanitaria provocada por la pandemia COVID-19. El estudio se fundamenta en los planteamientos de Chavaro (2016), Salgado (2015), CEPAL-Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina (2020), Argandoña et al. (2020) y Flores et al. (2020), entre otros. La metodología empleada fue de tipo descriptiva, con enfoque mixto, donde se maneja la aplicación de métodos y técnicas de tipo cuantitativo y cualitativo; la muestra estuvo constituida por un grupo de 150 docentes, para el caso de la provincia de Manabí-Ecuador, mientras que para el caso de la Universidad Politécnica Territorial del Zulia (UPTZ) Venezuela, la muestra estuvo representada por 27 docentes y 15 estudiantes. Los resultados arrojaron la preponderancia del rol docente como un líder con compromiso y vocación, que aun en medio de una crisis, que también lo afecta, mantiene su deseo de brindar lo mejor de sus competencias en favor de los niños y jóvenes.

**Palabras clave:** Desafíos, Realidad Educativa.

---

\* Postdoctora en Investigación Transcompleja, Dra en Ciencias de la Educación. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.  
<https://orcid.org/0000-0001-6637-4089> | [omygol@gmail.com](mailto:omygol@gmail.com)

## ABSTRACT

Obviously, the pandemic caused by the COVID-19 virus caused great forecasts to be made throughout the world, activating the so-called health emergency in order to protect humanity and avoid fatal outcomes. Likewise, large organizations also made their adjustments, making changes in their work modalities, migrating from a face-to-face mode to a virtual one. The educational field is not escaping this new panorama, where from this moment it was evident that the vast majority of teachers were not trained to face the new educational reality under a virtual context and mediated by ICT. Based on this premise, a review is made of the work prepared by Flores et al. (2020), which is taken as a basis to carry out the comparative analysis of the educational realities of teachers belonging to a rural area located in the province of Manabí-Ecuador and the experience of the Universidad Politécnica Territorial del Zulia (UPTZ) in Venezuela. The purpose of the research is to describe the experience of implementing Distance Education adopted in the face of the health emergency caused by the COVID-19 pandemic. The study is based on the proposals of Chavaro (2016), Salgado (2015), ECLAC-UNESCO (2020), Argandoña et al. (2020) and Flores et al. (2020) among others. The methodology used was descriptive, with a mixed approach where the application of quantitative and qualitative methods and techniques is handled; The sample consisted of a group of 150 teachers, in the case of the province of Manabí-Ecuador. While in the case of the Universidad Politécnica Territorial del Zulia (UPTZ) Venezuela, the sample was represented by 27 teachers and 15 students. The results showed the preponderance of the teaching role as a leader with commitment and vocation, who, even in the midst of a crisis that also affects him, maintains their desire to offer the best of their skills in favor of children and young people.

**Key words:** Challenges, Educational Reality.

## Introducción

El mundo ha sufrido grandes transformaciones desde épocas antiguas lo cual le ha permitido evolucionar y lograr grandes avances en diferentes campos de la vida de la humanidad, así sucede en el campo educativo pasando del mito a la lógica, del constructivismo al holismo, de las diferentes modalidades que hoy conocemos como presencial, en línea, a distancia, dual y semi-presencial. Sin embargo, desde el año 2019 ocurrió un suceso mundial que paralizó al planeta producto de una pandemia originada por un virus, llamado COVID-19, generando la interrupción de las economías, la producción disminuyó, miles de contagios, además de un panorama de tristeza. Las instituciones educativas como medida sanitaria suspendieron las clases en todos los niveles académicos clasificados en: primaria, secundaria, diversificada y universitaria, donde lo prioritario es resguardar la vida.

Es por lo anteriormente expuesto, que se inicia de forma inmediata una reorganización, cuyos responsables son los diferentes gobiernos del mundo como reacción ante este hecho inesperado. Tarea nada fácil, para una gran mayoría de naciones que por sus políticas erradas presentan mayor dificultad para hacer frente a este flagelo, sumándose a otros problemas no resueltos mucho de ellos en materia sanitaria y educativa, en el campo de la enseñanza las infraestructuras deterioradas, poca disponibilidad en cuanto a las tecnologías y uso de las TICS.

El presente artículo pretende mostrar los desafíos que se muestran en el campo educativo producto de la pandemia ocasionada por el COVID-19, tanto a nivel mundial como local, a través del análisis comparativo donde se replantea la forma del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, rompiendo esquemas y originando nuevas formas de aprender haciendo.

En este sentido se presenta en primer lugar una descripción del porque se asume un cambio en la modalidad de aprendizaje, luego avanzamos al rol del docente como gran mediador y conductor de este aprendizaje, por otro lado, el papel que juegan los estudiantes en la nueva modalidad desde su contexto y para finalizar se muestra la realidad educativa en el ámbito venezolano, comparada con el contexto educativo de una población rural de Ecuador.

Cabe destacar que, en medio de lo sucedido recientemente producto de la pandemia originada por el COVID-19, los países se han enfocado casi de manera exclusiva a establecer políticas y estrategias en todos los niveles organizativos de sus países para hacer frente a tan terrible flagelo. Una de ellas es la relacionada con a la educación, donde se estableció como primera acción la suspensión de la presencialidad de las clases como medida preventiva, evitando la mayor propagación de los contagios además de seguir las recomendaciones de la Organización Mundial de Salud (OMS). Al respecto la CEPAL-UNESCO (2020), en un estudio realizado en la región plantea lo siguiente:

En el ámbito educativo, gran parte de las medidas que los países de la región han adoptado ante la crisis se relacionan con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, lo que ha dado origen a tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes.(p.2)

Siguiendo el mismo orden de ideas, es a partir de este momento donde se decide cambiar de una modalidad presencial a una virtual, evidenciándose grandes desafíos tanto para la mayoría de los países como para los docentes, ya que ambos contextos no estaban preparados para asumir la nueva realidad. Asimismo, también se genera una gran brecha de diferenciación en el acceso al aprendizaje, lo cual incide directamente en la población estudiantil y su entorno social.

Cabe considerar por otra parte, que la gran responsabilidad de las diferencias antes mencionadas recae en los gobiernos y la generación de las malas políticas educativas, quienes durante años dentro de sus apartados no han considerado el desarrollado de infraestructuras que estén acorde a los cambios y avances tecnológicos, además de la obligatoriedad de mantener una capacitación continua a sus docentes. Sin embargo, algunos países europeos, centroamericanos y latinoamericanos entre otros, han desarrollado políticas educativas donde se incluye el uso e implementación de las TICs en las instituciones educativas,

aunado a los elementos que la componen como lo son los programas, el software, y la creación de ambientes informáticos; permitiendo migrar de forma inmediata a la nueva modalidad de educación.

La enseñanza a distancia es un fenómeno histórico, que da respuesta al requerimiento de un medio distinto a la escolaridad formal, práctica considerada para niños y jóvenes, con el objeto de incorporar al adulto, sobre todo en las sociedades industrializadas. Parte de ese fenómeno busca responder a la prolongación y consecución de la educación a todos los niveles beneficiando a los niños, jóvenes y adultos en aislamiento (Salgado, 2015).

Resulta claro que, los docentes y profesores en conjunto con el equipo de gestión educativa se han convertido en los protagonistas que han hecho frente a esta situación de crisis de salud pública, a pesar de sus limitaciones, dando respuesta a una serie de demandas emergentes de diferente índole, han debido replanificar y adaptar los procesos de enseñanza aprendizaje, incluyendo ajustes de métodos, estrategias, reorganización del currículo, diseño de material, uso de nuevas plataformas de trabajo, entre otras. Además de coordinar y colaborar en las acciones que permiten asegurar las condiciones de seguridad material y de alimentación de los estudiantes, aunado a la orientación de los familiares. Al respecto Chavaro (2016), expone:

El docente ha tenido que asumir su labor en escenarios diversos y respondiendo a necesidades particulares que van emergiendo en cada uno de los momentos que enmarcan el desarrollo educativo, entonces el profesor ya no solo es dueño de un saber que debe transmitir a sus estudiantes, sino que además debe analizar, proponer, reflexionar, investigar y comprender las relaciones que se configuran en su ejercicio profesional. (p.70).

En este sentido se comprende que, en medio de la crisis los docentes siguen cumpliendo con su autoformación y actualización como parte de su crecimiento profesional, el rol que representa y el compromiso que asume para continuar tanto con sus funciones pedagógicas como la responsabilidad de asumir nuevos retos y desafíos en medio de situaciones de emergencia, siendo conscientes de las debilidades y fortalezas que poseen.

## **METODOLOGÍA**

La función de la metodología es hilar la conexión entre la temática, los propósitos y los resultados obtenidos para mantener la particularidad categórica que se manifiesta a lo largo del estudio. Por esto su selección se adapta a los intereses y necesidades de la realidad investigada. Un elemento importante en el proceso de investigación es la opción epistemológica tomada por el investigador para afrontar la situación estudiada. En la investigación que se reporta, se tomó el enfoque cuantitativo dentro del paradigma positivista, siendo este último donde se afirma que la realidad es absoluta y medible, la relación entre investigador y fenómeno

de estudio debe ser controlada, puesto que no debe influir en la realización del estudio. Los métodos estadísticos inferenciales y descriptivos son la base de este paradigma (Hernández et al., 2010).

Referente al método, se utilizó el hipotético deductivo quien se basa en el razonamiento partiendo de casos particulares, hasta conocimientos generales. Este método permite la formación de hipótesis, investigación de leyes científicas, y las demostraciones donde la inducción puede ser completa o incompleta (Guanipa, 2010). También se hizo un trabajo de campo, con un nivel descriptivo empleándose la técnica de la encuesta y como instrumento un cuestionario compuesto por preguntas cerradas y abiertas. El tipo de muestra fue intencional, conformado por un grupo de 150 docentes con relación directa a la actividad propia del docente en los momentos de pandemia, para el caso de la zona rural ubicada en la provincia de Manabí-Ecuador, mientras que para el caso de la Universidad Politécnica Territorial del Zulia (UPTZ) Venezuela, la muestra estuvo representada por 27 docentes y 15 estudiantes adscritos al Programa Nacional de Formación en Procesos Químicos (PNFPQ).

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

En toda investigación lo que determina su importancia son los resultados y hallazgos, producto de la aplicación de las técnicas seleccionadas descritas en cada una de las vertientes tanto a nivel cuantitativo, como su análisis a nivel cualitativo e integrativa que recogen lo significativo de lo investigado, representando aquello que se deseaba encontrar, interpretar, y comprender luego de un proceso de reflexión acerca del fenómeno. Para el tratamiento de los datos cuantitativos, se aplica un cuestionario analizando los resultados obtenidos a través de la estadística descriptiva y porcentual para posteriormente graficarlos en función de las siguientes variables: Actualización docente, participación en capacitaciones, formación previa a la pandemia y autoformación. En este caso y por razones de contenido, se muestra solo el resultado del gráfico denominado análisis de actualización docente (Ecuador) y un cuadro comparativo con la variable Oportunidades y Desafíos del Plan de Educación a distancia (Venezuela).

A continuación, se despliegan los resultados y hallazgos en función de los momentos de la investigación y de los aportes, productos de la participación de los colaboradores del proceso de investigación.

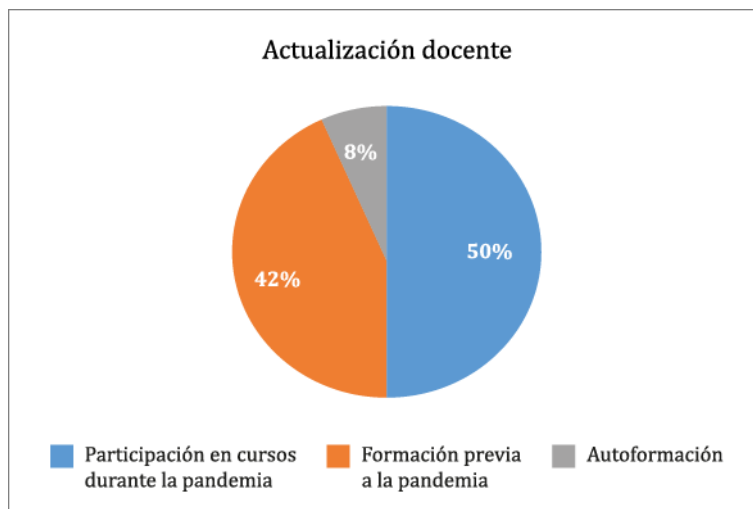


Gráfico 1. Fuente: Argandoña et al. (2020).

Al analizar la actualización docente se observa el gráfico, que el 50,0% ha participado en curso de formación continua, programados durante la pandemia como parte de la actualización para el nuevo periodo académico, el 42,0% considera que tiene una adecuada formación para manejar la virtualidad antes de darse la emergencia de la pandemia y el 8,0%, considera que su autoformación le ha permitido tener mayores conocimientos con respecto a esta nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje. (Argandoña et al., 2020). Visto de esta forma, se evidencia que el rol del docente mantiene su espíritu de líder ante cualquier contexto, además de mantener su compromiso y vocación ante los desafíos propios del ámbito pedagógico.

En función de los hallazgos obtenidos, es importante resaltar que migrar de la modalidad presencial a la virtual, ha representado un cambio drástico en la forma de desarrollar los contenidos académicos, sin embargo, es a partir de mediados del año 2020, que se tuvo que implementar dicho cambio como producto de la crisis sanitaria, trayendo consigo un ambiente de incertidumbre. Cabe destacar, que dentro de este marco y en virtud de las experiencias vividas de un entorno pedagógico ligado directamente a las realidades de aprendizaje de los estudiantes, se pudo evidenciar, que el cambio de modalidad de enseñanza ha traído consigo la generación de un puente interactivo en el proceso de enseñanza aprendizaje, donde converge la escuela y la vida de los estudiantes. Es importante resaltar, que esta nueva realidad trae consigo modificaciones en las estrategias de enseñanza, las cuales se debieron adecuar al nuevo contexto de aprendizaje, tomándose en cuenta también el nuevo rol del estudiante. Es por ello que se emplea, el uso de metodologías activas que potencian el pensamiento crítico y analítico, siendo una de ellas el Aula Invertida, que exige al docente considerar los conocimientos previos de sus estudiantes para obtener aprendizajes significativos en las sesiones de clase.

Es precisamente el rol del docente quien debe robustecerse transformándose en el guía, orientador y acompañante del proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, “el profesor cede el protagonismo al



alumno y su rol se convierte en secundario porque consiste en seleccionar las experiencias realmente significativas para cada estudiante. Por eso el profesor debe otorgar al alumno más responsabilidad e iniciativa” (Dewey, 1938 citado en Ahedo, 2018, p. 134). A partir de ello, es necesario resaltar que cada niño o joven posee una personalidad diferente, con intereses y necesidades distintivas, carencias, falta de materiales y equipos entre otros elementos. Frente a este panorama, un docente se esfuerza en diseñar sus estrategias de forma que puedan despertar en sus alumnos el deseo de continuar su formación, pasando de aprendices pasivos a estudiantes activos donde predomine la creatividad, ya que se trata de educar para la vida y el futuro, en una triada padre-estudiante-docente (Argandoña et al., 2020).

Vale la pena mencionar que, la creación de espacios virtuales y el uso de Internet en favor de la educación son indispensables, porque, como manifiestan Rodríguez & Chávez (2020), citado por Alvarado & Tolentino (2021), el uso y manejo de las redes sociales en la actualidad es un estilo de vida de muchas personas y de generaciones venideras. Por eso, el sistema educativo y el profesorado deben considerar estos aspectos para adaptar la labor pedagógica a las necesidades del estudiantado y de la sociedad en general.

Resulta claro, los cambios que ha sufrido la educación durante la pandemia generó un gran impacto en muchos establecimientos educacionales, sobre todo en aquellos que no poseían los requerimientos mínimos para iniciar un proceso de enseñanza bajo una modalidad de tipo virtual, sin embargo, los docentes, haciendo uso de la creatividad y su vocación de servicio pedagógico, aplicaron estrategias a través de los recursos que ofrecían los buscadores de internet, por ejemplo: Google y Classroom, para continuar con el proceso de enseñanza aprendizaje bajo la concepción y deseo de: el ganar-ganar, además de fortalecer el vínculo docente y estudiante.

Estos nuevos formatos requieren de docentes formados y empoderados para que puedan tomar decisiones pedagógicas sobre la base de los lineamientos curriculares definidos en cada país además de las condiciones y circunstancias de sus estudiantes (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 11). Es decir, en la actualidad el docente debe considerar tanto las necesidades de sus estudiantes como el contexto originario y en donde se desenvuelve, permitiéndole usar elementos didácticos y pedagógicos para promover el aprendizaje significativo.

Desde el punto de vista de la continuidad educativa, es necesario que los ajustes curriculares y los recursos pedagógicos que se elaboren deben considerar las necesidades de colectivos que tienen requerimientos específicos. Por tal razón es fundamental realizar las adecuaciones y proveer los apoyos necesarios para estudiantes con discapacidad o en condiciones y situaciones diversas que han dificultado la continuación de estudios. También se debe abordar la diversidad lingüística y cultural de poblaciones migrantes y de comunidades indígenas. Igualmente, es necesario incorporar un enfoque de género, que permita visibilizar y erradicar situaciones de desigualdad o violencia de género que podrían estar viéndose profundizadas en el contexto de confinamiento (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 4).

Aunado a ello, es importante considerar que el desafío del docente actual también se basa en conocer el camino de la educación intercultural, ya que esta busca el enriquecimiento mutuo entre grupos humanos diversos así cómo, el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural dentro de la sociedad y en el sistema educativo (Aranda, 2011). Este concepto aporta una nueva visión de la educación, que visibiliza, valora y respeta la diversidad, considerándola como una riqueza, lo cual es necesario tomar en cuenta bajo la nueva concepción de la educación y las modalidades de aprendizaje que se están llevando a cabo.

Por todo ello, la respuesta a favor de los estudiantes y de acuerdo a sus requerimientos forman parte de las prioridades no solo de cada nación, o institución educativa sino a nivel mundial, en este sentido el Banco Interamericano de Desarrollo (Bergamaschi et al., 2020), plantea dentro de sus políticas:

Implementar programas de nivelación y aceleración de aprendizajes, con el desarrollo de recursos análogos y en línea, y modalidades flexibles para las tres áreas base: lenguaje, matemáticas y ciencias en todos los niveles. Se podrá establecer un programa de tutorías con materiales de instrucción para tutores y estudiantes (p. 25).

El gran objetivo, es garantizar por todos los medios la continuidad en la formación de los niños y jóvenes hasta que volvamos a la normalidad, sin embargo, como todos sabemos llevara un tiempo prudencial especialmente, en los países que han iniciado el proceso de vacunación con grandes deficiencias, siendo propias de sus políticas sanitarias.

Siguiendo el mismo orden de ideas en cuanto a la investigación, ahora se aborda lo referente al caso de Venezuela y la migración hacia una modalidad de enseñanza aprendizaje en la modalidad virtual, a partir de lo cual se realiza un análisis comparativo en función del perfil educativo, donde se evidencian características que van desde un deterioro de infraestructuras y servicios estatales, hasta una descomposición social propia de la situación política que atraviesa, lo que se indica a continuación:

Primeramente, hay que destacar, que todo proceso de conexión a internet depende de un servicio eléctrico estable y robusto, lo cual en el país antes mencionado existe de forma limitada e inestable. Asimismo, se observa como otra de las aristas que incide directamente en la educación en Venezuela bajo una nueva cultura de educación online, es la formación docente y la satisfacción salarial, donde la primera se ve algo fortalecida por el suministro de computadoras por parte del gobierno a partir del programa Canaima, sin embargo para la variables referente al sueldo, esta no cubre las necesidades de la cesta básica, sumado a las constantes devaluaciones que sufre la moneda de circulación nacional, haciendo que el poder adquisitivo sea cada vez más limitado.

Lo anteriormente mencionado, hace que el proceso educativo se vea afectado de una manera considerable, ya que, si no existe la cobertura de las necesidades básicas de una población, no puede predominar un buen desempeño, en este caso, por parte del gremio docente, lo que repercute de manera

directa en el proceso de enseñanza aprendizaje hacia los estudiantes al igual que la calidad educativa que deben recibir, quien se ve disminuida de una forma creciente.

Ahora bien, también se ha sumado una nueva situación que afecta de forma considerable a la población venezolana, como lo es el efecto pandemia, ya que al no existir una economía sólida que beneficie a todos los ciudadanos del país, muchos de sus sistemas empiezan a colapsar, siendo este el caso del sector salud, quien no cuenta en la actualidad con los insumos ni programas de vacunación suficientes para iniciar un proceso de inmunización para todos los venezolanos, trayendo como consecuencia que el proceso de vacunación contra el Covid 19 sea muy lento, aumentando de manera considerable los niveles de contagio. Todo ello hace, que el sistema educativo venezolano sea cada día más vulnerable y enfrente mayores desafíos.

A continuación, se muestra un estudio estadístico donde se vislumbra una realidad antes del nuevo paradigma educativo en Venezuela: Según datos de la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (ENCOVI), para el año 2019 la tasa de asistencia escolar de la población entre 3 y 24 años fue de setenta por ciento (70%); donde tres de cada diez personas en edad escolar están fuera del sistema educativo (IIES, 2020). Respecto a la tasa de asistencia escolar, está se considera como el mejor indicador de la cobertura educativa real, porque refleja cuántas personas asisten efectivamente a un centro educativo. Entre 2014 y 2019 la cobertura educativa se mantuvo estancada y mostró una tendencia ligeramente decreciente. (Medina, 2021, p. 4).

Se suma a esta realidad, el cambio de paradigma de la educación presencial, al modelo virtual producto del COVID-19; por tal razón se presenta un análisis de la experiencia de la Universidad Politécnica Territorial del Zulia (UPTZ), con el fin de reflexionar sobre desafíos y oportunidades que enfrentan las universidades venezolanas ante la virtualización de la enseñanza (Flores et al., 2020); para hacer la recogida de datos se diseñó un instrumento a través de Formularios de Google Forms, el cual fue aplicado a docentes y estudiantes que cursan estudios en el PNFPPQ; finalmente este cuestionario fue enviado por correo electrónico a cada uno de los participantes de este estudio, y a través de la mensajería instantánea usando la aplicación móvil WhatsApp.

A razón de lo anteriormente expuesto, se muestra en la siguiente tabla un análisis de los resultados obtenidos:

Tabla 1

*Oportunidades y desafíos del Plan de Educación a distancia.*

PLAN DE EDUCACIÓN A DISTANCIA	
<b>OPORTUNIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• La mayoría de los docentes y estudiantes tienen acceso a un equipo de computación en el hogar.</li><li>• Ante la situación de la cuarentena social existe ánimo, voluntad, capacidad y cooperación entre los docentes, mejorando y estableciendo las relaciones e interacciones con sus estudiantes.</li><li>• La educación a distancia permite combinar una gran variedad de herramientas e instrumentos de comunicación multimodales, permitiendo superar barreras de tiempo y espacio; logrando la inmediatez comunicativa.</li><li>• Posibilidad de utilizar la experiencia de haber tomado la modalidad a distancia debido a la cuarentena, y poner en práctica la modalidad b-learning como metodología para mejorar los entornos de aprendizajes post-pandemia.</li><li>• Accesibilidad y mayor volumen de información, así como, metodologías y recursos didácticos disponibles a través de la web.</li><li>• Esta modalidad permite ofrecer una mejor retroalimentación e interacción docente-estudiante, obteniendo alta producción e intercambio de conocimientos.</li></ul>
<b>DESAFÍOS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Constantes cortes y/o fallas eléctricas de la región, lo que dificulta la conectividad virtual.</li><li>• La modalidad a distancia se ve afectada por el poder adquisitivo de los docentes y estudiantes, debido a los altos costos en los servicios de internet y/o datos móviles, así como los recursos tecnológicos limitan proceso de enseñanza-aprendizaje.</li><li>• La mayoría de los docentes manifiestan no tener formación en entornos y plataformas virtuales, por lo que se requiere un plan de actualización permanente del docente y de la comunidad académica, para el uso, manejo de las TIC y aulas virtuales, con el fin de impartir clases bajo la modalidad a distancia.</li><li>• Diseño y actualización constante de plataformas web universitarias.</li><li>• La obsolescencia de las tecnologías.</li></ul>

Fuente: Flores et al. (2020).

Luego de la revisión de los resultados, de la información en donde se presenta la realidad del país, se puede destacar que a pesar de la deserción escolar, de las dificultades de los servicios de conectividad y que no todos los docentes y estudiantes poseen equipos de computación o un teléfono inteligente, se han establecido planes para generar un proceso de enseñanza aprendizaje efectivo, con el objeto de salir adelante mostrando la vocación de servicio por parte de los docentes aun sin contar con los incentivos básicos. Asimismo, se evidencio que los estudiantes participan de diferentes formas en sus actividades académicas, lo que demuestra que a pesar de las dificultades se puede avanzar por voluntad propia y en cooperación con sus profesores (Flores et al., 2020).

## CONCLUSIÓN

El cambio acelerado de una educación presencial a una virtual sigue en pie ya que la crisis sanitaria se mantiene producto del COVID-19, los maestros, docentes y profesores están convocados a colaborar en el desarrollo del ser humano en este duro tiempo de aislamiento por medidas de seguridad, y evitar la propagación, el contagio de este virus que en muchos casos es mortal; el gran aporte y voluntad es favorecer las estrategias, mecanismos, métodos con el apoyo de la educación a distancia para propiciar el intercambio

de conocimiento y acceder a la continuidad de la formación de los niños, jóvenes y adultos en todos los niveles educativos, aun de las deficiencias y restricciones que se presenta en el contexto local, al respecto Flores et al.,(2020):

Por su parte, las posibilidades de implantar la modalidad de educación a distancia continúan pese a las limitaciones de conectividad virtual, la crisis eléctrica, la inexistencia o falta de actualización de infraestructuras y plataformas web universitarias, la falta de formación de la comunidad académica en competencias digitales, entre otros aspectos (p 102).

Por su parte los estudiantes igualmente tienen que hacer un esfuerzo de ajuste en virtud que para la mayoría de ellos son nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, aprovechando la continuidad que se les ofrece a pesar de las dificultades y carencias. La opción por soluciones de continuidad que exigen conectividad está topando en todo el mundo con la realidad de una baja conectividad en los hogares en los países de ingresos bajos y medios (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2020, p.15), es necesario destacar que a pesar de las dificultades se sigue adelante con el apoyo de los padres, docentes y estudiantes, venciendo esas brechas que lamentablemente continúa presentándose en varios países de la región.

La rapidez de los cambios tecnológicos aumenta los desafíos; en virtud de que desempeña un papel crucial, que sirve de apoyo a los maestros, los estudiantes y al proceso de aprendizaje en general, brindando ayuda a los maestros para administrar de mejor forma sus clases, permitiéndole interactuar y ejecutar su nuevo rol (Banco Mundial, 2019, p.5).

El uso eficaz de la tecnología beneficia a millones de alumnos, pero otros millones de estudiantes en el mundo en desarrollo no tienen acceso a ello. El llamado es asumir un papel protagónico frente a la pandemia en sintonía con un aprendizaje a distancia de calidad, para garantizar la vida. ¿Cuál es tu aporte, estás dispuesto a desarrollar nuevas estrategias y herramientas para garantizar una formación de calidad en este nuevo escenario?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahedo Ruiz, J. (2018). ¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral?. *Foro de Educación*, 16(24), 125-140. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.510>
- Alvarado, E., & Tolentino, H. (2021). Enseñanza y aprendizaje en la educación remota en la Educación Básica mediante plataformas virtuales. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(4-1), 155-165. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.4-1.679>
- 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*, 37(2), 301-314. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200018>
- Argandoña Mendoza, M., Ayón Parrales, E., García Mejía, R., Zambrano Zambrano, A., & Barcia Briones, M. (2020). La educación en tiempo de pandemia. Un reto Psicopedagógico para el docente. *Polo de Conocimiento*, 5(7), 819-848. [https://redib.org/Record/oai\\_articulo2776358-la-educaci%C3%B3n-en-tiempo-de-pandemia-un-reto-psicopedag%C3%B3gico-para-el-docente](https://redib.org/Record/oai_articulo2776358-la-educaci%C3%B3n-en-tiempo-de-pandemia-un-reto-psicopedag%C3%B3gico-para-el-docente)
- Bergamaschi, A., Cardini, A., D'Alessandre, V., Torre, E., & Ollivier, A. (2020). *Educación en pandemia: entre el aislamiento y la distancia social*. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002494>
- Banco Mundial. (2019). *La crisis del aprendizaje: Estar en la escuela no es lo mismo que aprender*. <https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2019/01/22/pass-or-fail-how-can-the-world-do-its-homework>
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)
- Chavaro Olarte, O. (2016). *Rol que desempeña el profesor en la educación a distancia en la modalidad virtual un estudio de caso de la Especialización en Pedagogía a distancia con apoyo de la tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional*. [Tesis de Maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/848>
- Flores, E., Meléndez, J., & Baptista, M. (2020). Educación a distancia en las universidades venezolanas ante la pandemia COVID-19: Desafíos y Oportunidades. *Revista Científica*, 5(18), 85-107. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.4.85-107>
- Guanipa Pérez, M. J. (2010). *Reflexiones Básicas sobre Investigación*. Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín. <https://isbn.cloud/9789806510654/reflexiones-basicas-sobre-investigacion/>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Ibáñez-Salgado, N. (2015). La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 357-368. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1657>

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después: análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375125/PDF/375125spa.pdf.multi>

Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales (IIES). (2020). *Encuesta Nacional de Condiciones de Vida 2019-2020*. [https://assets.website-files.com/5d14c6a5c4ad42a4e794d0f7/5f0385bb99f3ad48111aed96\\_Presentaci%C3%B3n%20%20ENCOVI%202019-Educacion\\_compressed.pdf](https://assets.website-files.com/5d14c6a5c4ad42a4e794d0f7/5f0385bb99f3ad48111aed96_Presentaci%C3%B3n%20%20ENCOVI%202019-Educacion_compressed.pdf)

Medina, V. (2021) El sistema educativo venezolano en terapia intensiva. *Debates IESA*. <http://www.debatesiesa.com/el-sistema-educativo-venezolano-en-terapia-intensiva>

Salgado, E. (2015). *La enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual desde la experiencia de estudiantes y profesores de posgrado* [Tesis de Doctorado]. Universidad Católica de Costa Rica, San José, Costa Rica. <https://www.academica.org/edgar.salgado.garcia/2.pdf>

## Datos de correspondencia

---

Omaira Golcheidt Carrera

Postdoctora en Investigación Transcompleja,

Doctora en Ciencias de la Educación.

Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

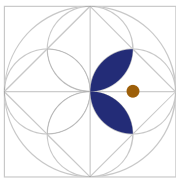
Dirección postal: Avenida San Miguel #3605. Talca, Chile.

Dirección postal: 3460000

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6637-4089>

Email: [omygol@gmail.com](mailto:omygol@gmail.com)





## Estallido social, Covid-19 y educación: el caso del país que le tiene más miedo a un gobierno opresor que a un virus mortal

### Social outburst, Covid-19 and education: the case of the country that is more fear of an oppressive government than a mortal virus

\* Jonathan Cruz & \*\* María Camila Castillo Cabezas

---

Cruz, J., & Castillo, M. C. (2021). Estallido social, Covid-19 y educación: el caso del país que le tiene más miedo a un gobierno opresor que a un virus mortal *Revista Convergencia Educativa*, (10), diciembre, 78-90. <https://doi.org/10.29035/rce.10.78>

[Recibido: 06 octubre, 2021 / Aceptado: 27 octubre, 2021]

*Cuando los justos gobiernan, el pueblo se alegra.*

*Pero cuando los perversos están en el poder, el pueblo gime.*

Proverbios 29:2 (NTV)

*When the righteous are in authority, the people rejoice:*

*But when the wicked beareth rule, the people mourn.*

Proverbs 29:2 (KJV)

#### RESUMEN

Este ensayo es una reflexión de un estudiante de universidad pública colombiana, donde se presentan análisis a lo acontecido al paro nacional, así como a los últimos 3 años en la política. El paro nacional colombiano ha sido objeto de múltiples respuestas, controversias, llamados y comparaciones. Aunque si bien esta sucesión de manifestaciones ha sacudido al país y ha atraído a extranjeros, se tiende a tomar la idea de que esto comenzó recién en el año 2019 pero, en realidad, viene de muchos más años atrás, particularmente del año pasado al 2019. Aunque el problema social y político puede provenir desde hace doscientos años, la realidad es que este estallido social tiene que ver con los últimos tres, en donde el ente político ha eclipsado a los entes sociales y económicos. Es por esto, entonces, que la ciudadanía colombiana ha emprendido el viaje de la transformación, a la expectativa de poderlo realizar. Se reconoce, también, que estas reflexiones no van de la línea con ningún partido político, sino que son solo meditaciones del autor.

**Palabras clave:** Gran Confinamiento, Paro Nacional, Colombia, Educación, Política.

---

\* Técnico en mantenimiento de automotismo industriales. Candidato a grado licenciatura en Literatura. Universidad del Valle. Cali, Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-7821-4381> | [cruz.jonathan@correounivalle.edu](mailto:cruz.jonathan@correounivalle.edu)

\*\* Magíster en Educación. Universidad del Valle. Cali, Colombia.

<https://orcid.org/0000-0003-4086-9686> | [maria.castillo.cabezas@correounivalle.edu.co](mailto:maria.castillo.cabezas@correounivalle.edu.co)



## ABSTRACT

This essay is a reflection of a student of a Colombian public university, which presents an analysis of what happened on the national strike, as well as the last 3 years in politics. The Colombian national strike has been the object of multiple responses, controversies, appeals and comparisons. Although this succession of demonstrations has shaken the country and has attracted foreigners, there is a tendency to take the idea that this started only in 2019 but, in reality, it comes from many more years ago. Although the social and political problem may be two hundred years old, the reality is that this social outburst has to do with the last three, where the political organization has eclipsed the social and economic organizations. It is for this reason, then, that Colombian citizens have embarked on the journey of transformation, in the expectation of being able to achieve it. It is also recognized that these reflections are not in line with any political party, but only meditations of the author.

**Key words:** Great Confinement, National Strike, Colombia, Education, Politics.

## INTRODUCCIÓN

Colombia siempre se ha situado entre los países más desiguales del mundo. Sin embargo, desde hace veinte años, con el arribo del uribismo, las cosas comenzarían a tornarse un poco más densas y turbias: grupos extralegales participando en apoyo militar a gobernantes, inseguridad nacional con el fin de mantener un caótico orden establecido, controlar las fuerzas del país en ámbitos sociales, jurídicos y económicos, así como generar ingresos privados para diferentes individuos públicos e impunidad para ellos. En los últimos tres años, con la vuelta al poder de ese mismo movimiento, se ha visibilizado la necesidad de un cambio en toda la estructura política, militar, social y económica del país. Particularmente desde estos dos últimos años, esa búsqueda está asociada a una inconformidad y desespero por parte de toda la región nacional. Es por este motivo que deseo presentar el estallido social de este año no como una gravante surgida gracias a la Reforma Tributaria presentada, ni al erróneo precio de una docena de huevos<sup>5</sup>, sino que es más el resultado de una olla a presión que se venía calentando desde que el señor Iván Duque Márquez llegó al poder, con el fin de realizar una suerte de línea temporal con los asuntos que comenzarían a aumentar la temperatura de esta olla. La llegada de Iván Duque, junto a su pésima administración y la particularidad histórica de la *Gran Reclusión* en la que nos encontramos, solo generaría motivaciones aún mayores para que las calles se llenaran de personas exigiendo un cambio que velara a favor del pueblo.

---

5 En una entrevista realizada por la periodista Vicky Dávila de la *Revista Semana* a Alberto Carrasquilla, el entonces ministro de hacienda, una de las preguntas fue acerca de la canasta familiar a la que, en la Reforma Tributaria que el mismo exministro presentó, le añadía impuestos, lo que subiría notablemente su precio. El exministro, sin embargo, anunció que la docena de huevos debería rondar los mil ochocientos pesos colombianos (COP \$1 800, más o menos 50 centavos de dólar), cuando en realidad su precio ronda los nueve mil pesos colombianos (alrededor de USD 2,50). Esto trajo mucha indignación a la ciudadanía colombiana, pues se preguntaban cómo era posible que alguien encargado de la política macroeconómica del país, no conozca, ni siquiera, el precio del mercado local. En algunas conversaciones, mis amistades han asociado los «huevos de Carrasquilla» con el alza a la tarifa del transporte público de Chile, ya que ambos fueron fuertes motivaciones para iniciar la búsqueda del cambio.

Es por lo anterior que en este ensayo trataré, a manera de reflexión, el tema acerca de las acciones políticas, sociales y económicos desde una línea temporal, donde se presentarán cuatro años (2018, 2019, 2020 y 2021), y en cada uno contaré diferentes instancias que apelarán al estallido social de 2021 como resultado. No sin antes aclarar que la molestia, el inconformismo y la problemática no viene de la posición de Iván Duque Márquez como presidente, sino que esta se arrastra desde hace casi veinte años, con el posicionamiento de su maestro y ahora jefe del partido al que pertenece gran parte del gobierno, Álvaro Uribe Vélez, como presidente de Colombia. Es decir, Iván Duque Márquez funge como la gota que rebasó un vaso que ya venía estando muy cargado.

En el primero de ellos, el cual me llama particularmente la atención que no he visto a nadie mencionarlo, se trata del primer paro estudiantil durante el mandato del presidente Iván Duque Márquez, que coincidía con el recién ascenso de este al poder. Se tratará el por qué comenzó la movilización, quiénes participaron, los motivos y en qué concluyó. Seguidamente, hablaré acerca de esa primavera colombiana del 2019, donde ya no solo se trataría de un movimiento o colectivo, o colectivos estudiantiles, sino que las movilizaciones comenzarían a ser masivas, además de que internacionalmente comenzaríamos a ser nombrados, pero todo esto sería interrumpido al siguiente año. Posteriormente, viene la etapa que nadie se esperaba: la Gran Reclusión o el Gran Confinamiento, siendo el segundo el elegido por el Fondo Monetario Internacional para referirse a toda la problemática que dejó la pandemia del Covid-19. Aquí mostraré datos que, si bien, no engendraron una nueva jornada de movilización en sus inicios, sí alimentó más el fuego con el que la olla estaba siendo calentada. Finalmente, me centraré en los meses de abril a agosto del 2021, para mostrarlo como el resultado de los anteriores, con lo que terminaré recogiendo todo lo informado y plantearía una posible culminación del periodo presidencial en el próximo año.

### **El antecedente que nadie pronuncia**

Esto empezó así: en octubre del 2018, mismo año en el que el electo ganador, Iván Duque, hace poco se había colocado en el poder, algunos sectores mostrando su inconformidad (principalmente estudiantes y profesores; seguidos de indígenas, obreros y deportistas.) manifestándose o parando con la noticia del recorte de presupuestos a la salud, la educación, los deportes, las pensiones y la investigación para el año 2019. Para el apartado de la educación, Colombia tiene una deuda histórica con esta, especialmente después de la reforma a la Ley 30 (ley que velaba por el acceso de todo ciudadano colombiano a la educación pública, segura y gratuita), siendo lo más reciente el plan gubernamental de *Ser Pilo Paga* y el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX).

El presupuesto, que en teoría debía ser destinado a las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas para infraestructura, mantenimiento y sostenimiento, en realidad se daba a unos créditos bancarios para aquellos aspirantes a estudiar en una universidad del país, se endeudaran con el Estado y, a lo largo de su vida fueran pagando la suma total del costo de su carrera, más unos intereses añadidos. Ahora

bien, al ser un endeudamiento que te permite elegir cualquier tipo de universidad afiliada a los programas, los aspirantes, en su mayoría, han elegido universidades privadas. Esto de acuerdo con Moreno (2018), quiere decir que la mayoría de los recursos públicos para las universidades del Estado terminan dirigidos a universidades privadas, las cuales no dejan de aumentar su presupuesto cada año, gracias a estos dineros facilitados (Forbes Staff, 2020).

Por su parte, deportistas como Mariana Pajón, una de las deportistas nacionales más importantes e influyentes, se reunió con el presidente para pedir un no recorte al presupuesto nacional para el deporte. En una conferencia de prensa que dio la deportista, la revista *Pulzo* (2018) recogió: *“que le suba el presupuesto al deporte, que no nos lo vaya a bajar, que tengamos un apoyo ahora con la carrera 2.1 (Colombia Oro y Paz), que nos dé presupuesto para esa carrera y que veamos que el deporte de verdad construye país”*<sup>6</sup>. Así, también, los indígenas pidieron más atención a sus condiciones de vida, así como el respeto a los Acuerdos de Paz firmados por el expresidente Juan Manuel Santos con la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). De otro lado, los obreros y camioneros estaban luchando contra la Ley de Financiamiento, la reforma tributaria de ese año, que buscaba aumentar los impuestos.

Desde el 10 de octubre comenzaría, por fin, una huelga nacional estudiantil con un paro indefinido primero en las instituciones de mayor nombre en el país (Universidad Nacional, Universidad del Valle, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad de Caldas y la Universidad de Antioquia), reclamando más fondos del gobierno para financiar 32 universidades públicas.

“Se exige con urgencia que el mandatario pueda completar este año 4.500 millones de pesos, de los cuales 3.000 millones de pesos se destinarán a la educación superior pública, y los 1.5 pesos restantes se destinarán a tecnología e instituciones técnicas”, dijo el estudiante líder Khristian León de la Universidad Nacional de Bogotá, la institución insignia del país (Moreno, 2018).

Fue en este mismo año en el que los profesores y estudiantes universitarios comenzaron a realizar el proceso de pedagogía local, explicando quién, por qué y para qué se protestaba, así como compartir espacios de conocimiento, debate y comunicación. Mis compañeros de la Licenciatura en Literatura de la Universidad del Valle (así como muchos otros compañeros de la universidad) comenzaron a distribuirse el trabajo mediante grupos de comités. Así, por ejemplo, algunos compañeros se dirigieron al transporte público y mediante escritos relacionados con la educación y el movimiento estudiantil se dirigieron a los usuarios para crear consciencia de lo que estaba sucediendo y de lo que podría ocurrir si no se hacía algo al respecto. Otros compañeros, ya de la misma universidad, colocarían pancartas, alusiones y referencias entre la cultura popular y la crisis universitaria (Salazar, 2021a, 2021b).

---

6 La razón por la que Mariana Pajón se reunirá personalmente con Iván Duque, 4.10.2018. <https://www.pulzo.com/deportes/reunion-entre-mariana-pajon-presidente-ivan-duque-PP569140>

Así también, se dirigieron a diferentes espacios públicos para continuar con la concientización de lo que estaba ocurriendo en la educación, el sistema educativo y el estado político del país. En este mismo sentido, ya que todas las universidades públicas de la nación buscaban una participación igualitaria e incluyente de los diferentes estamentos universitarios, se comenzaron a crear entidades como la Asociación Sindical de Profesores Universitarios, la Asociación Colombiana de Representantes Estudiantiles (ACREES) y Unión Nacional de Estudiantes de Educación Superior (UNEES), donde cada una tenía un vocero que recogía las conclusiones de las diferentes asambleas estudiantiles de cada universidad participativa.

Pero también fue un año bastante violento en cuanto a la dispersión de las masas organizadas en puntos de concentración una vez finalizadas las jornadas de movilización: el Escuadrón Móvil Antidisturbios (ESMAD), desde su fundación en 1999, utilizó un uso desproporcionado de la fuerza y en el 2018 no haría excepción alguna: varios miembros de este escuadrón, junto a algunos militantes de la Policía Nacional e, incluso, civiles, en conjunto realizaron varios rompimientos a los Derechos Humanos a lo largo de los dos meses. Así mismo, un estudiante de la Universidad del Cauca, Esteban Mosquera Iglesias, perdería uno de sus ojos debido a un funcionario del ESMAD, quien lanzó una granada de gas lacrimógeno al momento de dispersar (BBC News Mundo, 2020, González, 2018).

Pasarían dos meses antes de que el presidente comenzara a realizar mesas de diálogo con los estudiantes, y la vista que llegaba al final de las protestas de este año se encontraban todavía muy en el horizonte: los estudiantes pedían mayor presupuesto, mejor infraestructura, reformas a las reformas que tenían ahogadas a todas las instituciones de educación superior. El gobierno, por su parte, comenzaría a rechazar las demandas monetarias, inversión hacia algunos campus y cambios políticos. Sin embargo, justo antes de finalizar el año, los estudiantes y el gobierno de Iván Duque Márquez lograron llegar a acuerdos históricos para la educación: se concentraba en el mayor presupuesto en toda la historia educativa de Colombia, 4.5 billones de pesos adicionales para el presupuesto del próximo año

Así pues, con esa promesa por el entonces recién presidente Iván Duque Márquez, se llegaron a algunos acuerdos, muchos de ellos históricos (histórica, también, la cantidad de gente que apoyó movilizándose o demostrando estar a favor del Paro Nacional Estudiantil). Los estudiantes cumplimos y levantamos todo, esperando el cumplimiento por parte del Gobierno, celebrando, declarando históricos todos los acuerdos a los que se llegó. Ese año nos sentimos victoriosos, capaces, osados y, en cierta medida, invencibles. Ya el asunto sería recuperar el tiempo, con tres semestres en un año. Pero no importaba: si logramos algo con el Gobierno, lograríamos más con lo académico.

### **La primavera colombiana**

Al año siguiente, en 2019, los estudiantes, terminando de recuperarnos de dos meses de paro, volvimos a parar porque casi todo lo que nos prometieron no fue cumplido: de los 4.5 billones adicionales, solo habían entregado 1.56 millones. También fue el año de aquel 21N, día que representaría todo el descontento

nacional frente a la administración del Gobierno, pues no era más ni menos que toda la clase politiquera bélica que el pueblo deseaba arrancar del poder. Casi todos los sindicatos obedecieron a la huelga, hubo protestas en todos los rincones del país, la mayoría de las personas que no protestaron vivieron una especie de feriado; el país quedó paralizado por un día. Desde casi todos los sectores del país, se escuchaba la unión al paro en contra del paquetazo, exigiendo que se cumplieran los acuerdos convenidos el año pasado entorno a la educación, los asesinatos calculados y el proceso de paz. También, esa misma noche, salieron varios ciudadanos a continuar con el paro con la cacerola de la casa. Un primo mío también participó allí, y casi no me lo cuenta cuando regresó a la casa y su mujer vio el estado en que trajo la olla. “Pero qué importa la olla, si yo me debía manifestar. Eso se recupera, pero quién sabe si nos recuperemos de un paquetazo como ese”, me decía (Silva, 2020).

El Gobierno, que de por sí no había agradado desde su posicionamiento en 2018 y que, de hecho, fue recibido a los pocos días con el Paro Nacional Estudiantil, venía demostrando cada vez más su deficiencia frente a temas políticos, sociales y económicos, así como su familiaridad y simpatía con la clase oligárquica colombiana, especialmente con la llamada Ñeñe política, donde en marzo de 2019, se denuncia el uso de dinero del narcotráfico para la compra de votos del posicionado presidente, salpicándolo a él, a la directora y muchos miembros del Centro Democrático e, incluso, al mismísimo Álvaro Uribe Vélez, ante lo que se negó toda relación con intereses políticos, atribuyendo el hecho a meras coincidencias de encuentros eventuales (Palma, 2019).

Aquí comenzaría también a sonar el grito de la olla a presión por la inconformidad con la Fuerza Pública representada por el Escuadrón Móvil Antidisturbios (ESMAD), desde aquel 23 de noviembre, donde sería impactado en su humanidad el joven estudiante de secundaria, Dilan Cruz con una escopeta calibre 12, llevándolo a su fallecimiento dos días después.

Internacionalmente comenzamos a llamar la atención, quizá porque al mismo tiempo estalló la revolución chilena y las manifestaciones en Argentina, también muy notorias, más todavía no habría ningún tipo de participación internacional en el tema del paro. Esta vez fue muy poco lo que se logró; si bien la educación recibió parte del dinero prometido, no significaba siquiera la mitad de lo acordado, el paquetazo se introdujo de todas formas y, cuando el Comité Nacional de Paro y el presidente Iván Duque se dispusieron a dialogar en marzo de 2020 para llegar a otros acuerdos y levantar el paro, llegó la pandemia. Con la pandemia, llega el aislamiento y, con el aislamiento, el paro llega a un punto muerto, caracterizado por el desánimo, y la falta de palabra por parte del Estado para sacar esto adelante ganó; pero se olvidaron de observar las cenizas de la fuerza quemada (Santana, 2019).

## **La Gran Reclusión**

En 2020, las cenizas comenzaban a juntarse: aumento en el armamento bélico –aunque, hay que decirlo, este gasto fue a nivel mundial–, publicidad cuyo presupuesto fue tomado del Fondo de Programas Especiales

para la Paz<sup>7</sup> y ¿viajes?<sup>8</sup>, mientras en todo el país existía un aislamiento “preventivo” obligatorio. Y, sí, pongo “preventivo”, pues el Gobierno de Iván Duque tardó alrededor de dos semanas desde que se conoció el paciente cero en Colombia, hasta que nos encerraron a todos. E, igualmente, el aeropuerto –teniendo en cuenta que el paciente cero llegó desde Italia– continuaba su uso ordinario, sin ningún tipo de mediación. Para este mismo tiempo, la Fiscalía General de la Nación también comenzaría a realizar investigaciones con la Ñeñe política, lo que implicaría la renuncia de muchas personas del Centro Democrático. Pero, a fin de cuentas, como era de esperarse, las investigaciones no llegaron a ningún resultado, aunque el caso continuaba abierto (BBC News Mundo, 2021).

Finalmente, llegaría aquello que despertaría las brasas y al fénix para comenzar a volar: ese mismo año, dos agentes de la policía civil redujeron hasta la muerte al estudiante, padre y taxista Javier Ordoñez. Tras conocer este lamentable incidente, estallaron –principalmente en Bogotá– una serie de protestas contra la brutalidad policial. En la noche del 11 de septiembre, 10 personas murieron y 315 resultaron heridas (más de 70 personas heridas fueron a bala) en la capital del país.

En otras ciudades del país, también hubo protestas contra los abusos policiales y se rechazó categóricamente el caso de Ordoñez, la mayoría de los cuales terminaron en enfrentamientos entre uniformados y manifestantes. Esto fue lo que hizo a la ciudadanía regresar a las calles, a manifestarse, a indignarse, a protestar. Hasta el 2019, el ESMAD que respondió solo con gases lacrimógenos, ahora comenzaría a “dispersar” con armas de fuego a civiles desarmados. A partir de aquí, pienso yo, fue que la ciudadanía comenzó a tenerle más rabia al Gobierno, que miedo a la pandemia. Los picos continuaban creciendo, las personas no tenían trabajo, comida, ni salud; la gente seguía muriendo y el Gobierno continuaba... haciendo lo que sea que el Gobierno estaba haciendo. Finalmente, para finales de junio comenzaría la reactivación económica, lo que implicaría diferentes medidas de bioseguridad que fueron aplicando poco a poco en diferentes lugares, hasta que en 2021 se volvió la denominada *Nueva normalidad*.

### **A parar para avanzar...**

La situación económica para inicios de este año no era muy favorable: el año pasado dejó a las empresas, los bancos y el mismo Estado, endeudados hasta el cuello. Incluso el PIB llegó a su punto más bajo y catastrófico en los últimos cuarenta años. Por ende, se necesitaba recolectar veintitrés mil billones de pesos

---

7 Se estima que el gobierno de Iván Duque Márquez gastó más de 20 000 millones (más de USD 5 000 000) solamente en su programa diario “Prevención y acción”, de los cuales el 50% habrían sido recogidos desde este Fondo, acto considerado sumamente inoportuno, teniendo en cuenta que el Fondo de Programas Especiales para la Paz está destinado al presupuesto que maneja el Acuerdo de Paz de 2016; acuerdo que el señor presidente y su partido político ha atacado fuertemente desde su anuncio.

8 El fiscal general Barbosa y el contralor general estuvieron en San Andrés Islas para reconocer el impacto de la pandemia en la isla. Sin embargo, llama la atención que sus esposas e hijos estuvieron con ellos durante el viaje. Así mismo, ese mismo año, el presidente Iván Duque utilizó el avión presidencial para llevar a su esposa e hija y las amigas de ellas (junto a sus madres), a una hacienda en el centro-oeste del país. Pero esto lo validó la presidencia, con el argumento de velar por la «seguridad de la familia presidencial».

para poder dar abasto con, al menos, las deudas que dejó el estado de alerta por la pandemia. Sin embargo, y como afirma Salazar (2021b), en lugar de buscar recolectarlos mediante las entidades de mayor capacidad económica, el Gobierno estaba destinando la cosecha mediante la población vulnerable de la nación, lo que implicaría implementar impuestos a la canasta familiar, aumentar el precio de la gasolina, los peajes, el transporte público, eliminar la categoría de bienes exentos de IVA, mientras se aumenta la cobertura de la devolución del impuesto; aumentar la base gravable del impuesto de renta para personas naturales; volver permanente el impuesto al patrimonio; crear impuestos verdes, eliminar una devolución monetaria por parte del Estado al campesino (lo que aumentaría el precio de todos los alimentos), buscaba realizar las reformas (de educación, pensionales y laborales) que en anteriores años no había logrado y aumento al IVA de los productos de consumo básico (agua, luz, gas) a la clase media y media baja.<sup>9</sup>

Es decir, todo sitio donde prima el dinero quedaba exenta de ayudar con la deuda del Estado, y nosotros, los pobres, los nadie, debíamos acarrear con todo el alto costo, cuando, incluso, la mayoría de esta población debe estar hasta en tres trabajos para poder sobrevivir en este país. Añado el malestar generado por la demora con el plan de vacunación nacional del cual solo se sabía que habían llegado cincuenta mil dosis de vacunas a inicios de febrero, pero no había ningún anuncio de plan de vacunación. Toda esta mal llamada Ley de Solidaridad Sostenible fue presentada a inicios de abril y se pensaba aplicar una vez pasada Semana Santa (Palomino, 2021, Publimetro Colombia, 2018).

Con lo que no contaría nadie del Gobierno es que, aún en pandemia y con leves noticias de inicio de jornadas de vacunación para los mayores de edad, el pueblo colombiano, en su totalidad, se reuniría el veintiocho de abril a rechazar la Reforma Tributaria. Así, entonces, ese 28A comenzó el Paro Nacional de este año que, considero, es más una reactivación del 2019 – recordando que fue frenado debido al inicio de la pandemia, sin haber llegado a ningún acuerdo–, trayendo consigo la ahora costumbre de convocar con el día seleccionado y la inicial del mes acordado para la manifestación (Bermúdez, 2021, Redacción Vivir, 2018, Redacción Bogotá, 2020).

De cierta manera, es como si tres años de este gobierno pudieran resumirse en los últimos tres meses de Paro Nacional en Cali: desconformidades, injusticias, abandono, asesinatos, desapariciones, incumplimientos, creación de la Primera Línea (también a nivel social, cultural y jurídica), despedidas, renunciaciones, asignación de embajadas, burlas a la población mediante toma de decisiones<sup>10</sup>, entre otros.

---

9 Esto forma parte de un artículo elaborado por Carolina Salazar Sierra para la revista especializada en economía *La República* (2021b), donde analiza las reformas que se han realizado en Colombia desde el año 1897, hasta la última aceptada en el 2019, siendo en total 50 reformas tributarias, de las cuales 12 fueron implementadas desde el expresidente Álvaro Uribe Vélez, hace 19 años, donde comenzarían las sobretasas a los impuestos y la implementación de nuevos impuestos.

10 Tras la renuncia de Carolina Soto como directora del Banco de la República, atribuido a la confirmación de su esposo Alejandro Gaviria como candidato presidencial, el presidente Iván Duque Márquez nombró codirector a Alberto Carrasquilla, quien renunciara a su cargo luego de haber sido rechazada la Reforma Tributaria en el Senado.



Ahora, bien, cabe mencionar que el mandato de Iván Duque Márquez ha realizado algo que nunca, en la historia de Colombia, había sucedido: dividió a toda el ala derecha del poder. Incluso, dentro de su mismo partido, el Centro Democrático, se estaban disputando acerca de si Duque debía venir a Cali para hablar con los manifestantes, entablar diálogos y plantar soluciones con la creciente crisis que estaba generando el paro, o buscar otros métodos menos diplomáticos. Esto se expandió en toda el ala derecha de la política tradicional, al punto de que ahora, el mismo que colocó a Iván Duque Márquez en el poder, el exsenador Álvaro Uribe Vélez, haya anunciado no apoyar a ningún precandidato presidencial. Esto llama la atención, especialmente porque entre esos precandidatos, hasta hace poco, sonaba su propio hijo, Tomás Uribe Moreno (Blandón, 2018).

La pandemia se agravaría, pero todos estuvimos de acuerdo en que eso se superaría, pero ¿cómo se recupera uno de una deuda eterna con el Estado? Si todo impuesto que realizan como de emergencia, se vuelve ley y la aumentan. Esta vez, la voz la levantamos tan fuerte que llegó a diferentes instancias de Derechos Humanos, lo que incluso traería la visita de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos para revisar las denuncias. Como se esperaba, la Comisión estuvo a favor de los Derechos Humanos, aconsejándole al Gobierno que respetara todo lo involucrado a los mismos. Pero, claro, si los consejos fueran obligatorios e inmediatos, ni libros de autoayuda se escribirían ya. También se manifestaron políticos, intelectuales e, incluso, artistas del entretenimiento –aunque fueron muy pocos los locales.

A nivel internacional, llegaría la prensa norteamericana, francesa y alemana. Particularmente, de la alemana, se volvería notoria una periodista, quien se quedó por su voluntad, mientras participaba activamente en el Paro Nacional en Cali. También llegaría la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, con sede en Washington D.C., pero, si de algo sirviesen las recomendaciones y solicitudes, los libros de autoayuda sí serían obsoletos (Pardo, 2019, González, 2019).

Finalmente, no sería el presidente quien hablara con los protestantes, en su mayoría jóvenes buscando oportunidades, sino que serían los mismos alcaldes con quienes llegarían a un acuerdo. Particularmente en Cali, el alcalde Jorge Iván Ospina llegó a los acuerdos que los jóvenes buscaban: oportunidades laborales, soporte económico, auxilio estatal. Ya luego, la clase alta de la ciudad (y de gran parte del país) lo tacharía de vándalo, de hijo de guerrillero, de buscador de beneficios mediante la destrucción de la ciudad, y mil cosas más. Buscan ahora también su renuncia, su sacada de la Alcaldía, pero, a diferencia de otros alcaldes de capitales, considero que hizo lo mejor: escuchar al pueblo y llegar a algo. No es que yo apoye al alcalde, particularmente no apoyo a ningún político, pero siempre estaré de acuerdo con que se escuche al inconforme, al marginado, al que alza la voz porque nadie le escucha.



## **A manera de conclusión**

He visibilizado, pues, las condiciones que fueron propicias para la culminación del estallido social que Colombia lleva viviendo los últimos cinco meses del presente año. No se trata únicamente de una falta de responsabilidad social del actual gobierno colombiano, sino que esto corresponde a un malestar civil que decidió actuar, gritar y molestar cuando no fue escuchado mientras negociaba, hablaba y estaba en una tensa calma. Se puede ver que, si bien el presidente comenzó su mandato con negociaciones con la ciudadanía, siento que eso debió estar relacionado a su recién posicionamiento como presidente de Colombia. Del 2019 en adelante, vemos que cada vez fueron menos las participaciones de la ciudadanía que se manifestaba en contra de los planes del gobierno.

Ahora bien, me es difícil dar una especie de conclusión respecto a esta situación de las manifestaciones –no así del ensayo–, pues el Paro Nacional no ha terminado, mas sí está pausado en Cali. En Bogotá, Barranquilla, Popayán, Medellín y muchas otras ciudades, se sigue matando, desapareciendo, gritando, luchando. Aunque Cali dio muchas vidas por un mejor país, realmente, después de todo lo sucedido, queda una indiscutible sensación de derrota. No puedo decir que la Reforma Tributaria ahora sí tiene más sentido, pues fue aprobada mientras dormíamos y ni siquiera se compartió con el pueblo. Aun así, pienso que hay cosas positivas: la especial atención que comenzamos a darle a los medios alternativos de información; las revistas alternativas y populares que surgieron gracias al paro desde 2019; movimientos políticos y sociales que germinaron a partir del estallido social; el que tumbaran la reforma tributaria cuando fue presentada por primera vez, la renuncia de Alberto Carrasquilla como ministro de hacienda, la autorregulación de la sociedad (como, por ejemplo, en Cali la misma ciudadanía construyó un Monumento a la Resistencia), la resistencia que ha tenido el pueblo que sigue luchando y creyendo, la organización civil mediante, la autorregulación, así como la participación desde lo local: vecindario, barrio, comuna, ciudad. Pienso, entonces, que esto es solo el comienzo de algo más grande, más importante, más certero. Sin embargo, de momento, solo puedo asegurar que nos hemos dado cuenta de que don Iván no es el presidente de Colombia, sino el amigo de la alta politiquería, el presidente de la clase alta y alto jefe de todos los demás. Pero solo le queda un año, la política tradicional ha quedado bastante herida y los jóvenes ahora están más interesados en estos temas. Si ha habido un verdadero cambio posible en los últimos treinta años para Colombia, es el que estamos viviendo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BBC News Mundo (10 de septiembre de 2020). Javier Ordoñez: 10 muertos y decenas de heridos en Colombia durante las protestas por la violencia policial. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-54106609>
- BBC News Mundo (29 de abril de 2021). 3 factores para entender las protestas en Colombia y la indignación contra la reforma tributaria. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-56932013>
- Bermúdez, G. (06 de septiembre de 2021). Postales de un viaje al corazón del Paro Nacional en Cali. *Cuestión Pública*. <https://cuestionpublica.com/postales-de-un-viaje-al-corazon-del-paro-nacional-en-cali/>
- Blandón, D. (11 de octubre de 2018). Tras marcha estudiantil, inicia paro nacional de universidades públicas. *NotiCentro 1 CM&*. <https://noticias.canal1.com.co/nacional/tras-marcha-estudiantil-inicia-paro-nacional-de-universidades-publicas/>
- Forbes Staff. (27 de agosto de 2020). Más de \$20.000 millones ha gastado el Gobierno en publicidad oficial. *Forbes Colombia*. <https://forbes.co/2020/08/27/actualidad/mas-de-20-000-millones-ha-gastado-el-gobierno-en-publicidad-oficial/>
- González, L. (12 de octubre de 2018). Estudiantes de universidades públicas de Colombia declaran paro indefinido por presupuesto. *Sputnik Mundo*. <https://mundo.sputniknews.com/20181012/crisis-educacion-superior-colombia-1082666875.html>
- González, L. (21 de noviembre de 2019). Bogotá se sumerge en protestas y en un paro nacional. *Sputnik Mundo*. <https://mundo.sputniknews.com/2091121/21n-bogota-se-sumerge-en-protestas-y-en-un-paro-nacional-1089394841.html>
- Moreno, O. (2018). La financiación de la ed. sup. y las deudas de los estudiantes. *El Observatorio de la Universidad Colombiana*. <https://www.universidad.edu.co/la-financiacion-de-la-ed-sup-y-las-deudas-de-los-estudiantes-oscar-moreno-nov-18/>
- Palomino, S. (30 de junio de 2021). Paro nacional 2021, un hito en la protesta social de Colombia. *Anadolu Agency*. <https://www.aa.com.tr/es/an%C3%A1lisis/paro-nacional-2021-un-hito-en-la-protesta-social-de-colombia/2290453>
- Palma, E. (26 de noviembre de 2019). La primavera colombiana. *Las 2 Orillas*. <https://www.las2orillas.co/la-primavera-colombiana/>
- Pardo, D. (22 de noviembre de 2019). Paro nacional en Colombia: 3 factores inéditos que hicieron del 21 de noviembre un día histórico. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50520302>

Publimetro Colombia (14 de diciembre de 2018). Esto fue lo que lograron los estudiantes con el paro de dos meses. *Publimetro*. <https://www.publimetro.co/co/noticias/2018/12/14/fue-lo-lograron-los-estudiantes-paro-dos-meses.html>

Pulzo (4 de octubre de 2018). La razón por la que Mariana Pajón se reunirá personalmente con Iván Duque. *Pulzo*. <https://www.pulzo.com/deportes/reunion-entre-mariana-pajon-presidente-ivan-duque-PP569140>

Redacción Bogotá (10 de septiembre de 2020) Cinco muertos, 80 heridos y CAI incendiados: balance de protestas por abuso policial. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/bogota/cinco-muertos-80-heridos-y-cai-incendiados-balance-de-protestas-por-abuso-policial-article/>

Redacción Vivir (16 de noviembre de 2018). Un mes de marchas universitarias en 12 claves. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/educacion/un-mes-de-marchas-universitarias-en-12-claves-article-823790/>

Salazar, C. (16 de febrero de 2021a). La caída de 6,8% del Producto Interno Bruto de 2020 fue la peor de la historia del país. *La República*. <https://www.larepublica.co/economia/la-caida-de-68-del-producto-interno-bruto-de-2020-fue-la-peor-de-la-historia-del-pais-3125632>

Salazar, C. (01 de abril de 2021b). En Colombia se han hecho más de 50 reformas tributarias desde 1897. *La República*. <https://www.larepublica.co/especiales/mis-documentos-semana-santa-2021/en-colombia-se-han-hecho-mas-de-50-reformas-al-sistema-tributario-en-mas-de-un-siglo-3147619>

Santana, P. (14 de noviembre de 2019) El paro nacional del 21 de noviembre. *América Latina en movimiento*. <https://www.alainet.org/es/articulo/203245>

Silva, D. (11 de septiembre de 2020). 13 civiles muertos y más de 400 heridos en dos días de protestas en Colombia por la muerte de Javier Ordóñez. *CNN en español*. <https://cnnespanol.cnn.com/2020/09/11/10-civiles-muertos-y-mas-de-400-heridos-en-dos-dias-de-protestas-en-colombia-por-la-muerte-de-javier-ordonez/>

### Datos de correspondencia

---

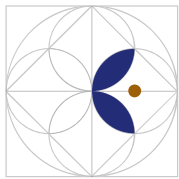
María Camila Castillo Cabezas  
Magíster en Educación  
Universidad del Valle  
Cali, Colombia.  
Dirección postal: 76001

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4086-9686>

Email: [maria.castillo.cabezas@correounivalle.edu.co](mailto:maria.castillo.cabezas@correounivalle.edu.co)



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



## Sobre la revista

**Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación** de la Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Católica del Maule, es una publicación electrónica semestral, editada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule (Chile), definida como una revista especializada en temáticas educativas, de carácter multidisciplinario, que publica aportes que se inscriben en la categoría de: artículos, revisiones documentales, estados del arte, reseñas, ensayos y afines, tanto de académicos e investigadores nacionales y extranjeros, como de estudiantes de post – grado.

Se propone contribuir al fortalecimiento de la investigación educativa, por lo que pretende ser un foro regional, nacional e internacional de convergencia de investigaciones sobre diversos campos disciplinarios, niveles y modalidades educativos; además de abordar temáticas de larga tradición investigativa como aquellos emergentes, poniendo especial atención a los vacíos en la producción intelectual educativa, de modo de favorecer la reflexión y la discusión en torno a posiciones teóricas y metodológicas diversas sobre los problemas que plantea el quehacer educativo, de modo de contribuir a la difusión y establecimiento de parámetros de calidad en los productos de la investigación educativa.

En **Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación**, el lector encontrará también reseñas de publicaciones recientes sobre educación, entrevistas a académicos de reconocido prestigio, conferencias magistrales impartidas en eventos nacionales e internacionales, subsidios metodológicos; además de los resultados de las investigaciones de los estudiantes de postgrado en el ámbito de la educación.

Las secciones que comprende Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación de la Facultad de Ciencias Educativas, son las siguientes:

### Artículos de investigación

Investigaciones empíricas, revisiones y análisis documentales, intervenciones educativas o sistematizaciones de experiencias, estudios evaluativos o de diagnóstico, ponencias o comunicaciones a congresos, etc. (12 a 20 páginas como máximo, incluyendo referencias bibliográficas, gráficos, tablas, anexos u otros).

## **Ensayos**

Reflexiones acerca del fenómeno educativo que contribuyan a la reformulación o conceptualización de un problema, tema o metodología, que se ubiquen en el debate actual sobre el tema y manejen una bibliografía pertinente y actualizada. (12 a 20 páginas como máximo, incluyendo referencias bibliográficas, gráficos, tablas, anexos u otros).

## **Reseñas de libros**

Del ámbito educativo o de disciplinas cuyas reflexiones hagan referencia a él (3 a 8 páginas como máximo).

## **Alcance y política editorial**

**Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación**, recibirá sólo trabajos originales e inéditos. Será responsabilidad exclusiva de los autores cautelar esta disposición, correspondiendo al Comité Editorial de Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación, sólo la evaluación de la calidad intrínseca de los trabajos recibidos mediante los sistemas de arbitraje establecidos para este efecto.

Cada trabajo recibido por, **Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación**, para su eventual publicación, es enviado a dos árbitros bajo la modalidad de revisión ciega. Cada árbitro recibirá una copia del trabajo (sin referencias de autores o afiliación a proyectos) y el protocolo de arbitraje de la revista. En el caso de diferencias significativas en los informes emitidos, el trabajo será enviado a un tercer árbitro. Desde la base de la triangulación de estos informes, el Director de la Revista, determinará su publicación o su rechazo. En todos los casos, se informará al (la) autor(a) o autores(as).

## **Copyright**

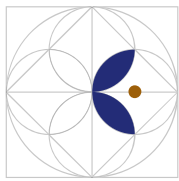
La propiedad intelectual de los artículos pertenece a los autores y los derechos de edición y publicación a **Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación**. Los artículos publicados en la revista podrán ser usados libremente para propósitos educativos, académicos y de investigación, siempre y cuando se realice una correcta citación del mismo. El trabajo estará bajo licencia Creative Commons.

## **Patrocinadores**

Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación, es financiada y patrocinada por la Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación.

## **Antiplagio**

La Revista Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación, utiliza el programa antiplagio URKUND para garantizar la originalidad de los trabajos enviados.



## Instrucciones para el envío de artículos

### Lista de comprobación para la preparación de envíos

Como parte del proceso de envío, los autores/as están obligados a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a los autores/as aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

- El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los Comentarios al editor/a).
- El archivo de envío está en formato Microsoft Word.
- Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.
- El texto tiene interlineado sencillo; 12 puntos de tamaño de fuente; se utiliza cursiva en lugar de subrayado (excepto en las direcciones URL); y todas las ilustraciones, figuras y tablas se encuentran colocadas en los lugares del texto apropiados, en vez de al final.
- El texto se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos resumidos en las Directrices del autor/a, que aparecen en Acerca de la revista.

### Directrices para autores/as

#### Forma y preparación de manuscritos

##### 1. Consideraciones generales

- 1.1.** Los textos deben estar escritos en castellano, inglés y/o portugués, desarrollados en formato Word, tamaño carta.
- 1.2.** En la primera página debe figurar el título del trabajo en castellano, inglés y/o portugués, seguido del nombre y apellidos del autor (a) o los autores, institución a la que pertenece(n), teléfonos y correo electrónico.
- 1.3.** El título de la colaboración debe representar el contenido del artículo y permitir al lector situarse en el contexto específico que aborda. Se debe incluir también la traducción al inglés, en el caso de los textos en español y portugués. Los textos escritos en inglés deben incluir la traducción del título al español.

- 1.4. En caso de que el trabajo haya sido auspiciado o financiado por alguna institución, debe ser indicado al pie de página. De igual forma, los artículos derivados de un proyecto de tesis de postgrado deben indicar el nombre de la respectiva tesis, autor(es), así como del profesor(a) guía.
- 1.5. Los artículos deben incluir un resumen (abstract) que no exceda las 250 palabras; además de 3 a 5 palabras clave. Tanto el resumen como las palabras clave deben estar traducidos al inglés, en el caso de los textos en castellano o portugués. Los textos en inglés deben contener el resumen y palabras clave traducidos al castellano.
- 1.6. La extensión del trabajo debe fluctuar entre 12 a 20 páginas como máximo, en el caso de los artículos, incluyendo referencias bibliográficas, gráficos, tablas, anexos u otros. Las entrevistas y conferencias no tienen una extensión mínima ni máxima. Las reseñas deben fluctuar entre 3 y 8 páginas.
- 1.7. El tipo de letra debe ser Times New Roman, o Arial tamaño 12, empleando un interlineado de un espacio y medio, con un margen de 3 cms. por lado justificado.

## **2. Consideraciones referidas al texto**

- 2.1. En caso de que el artículo se halle subdividido en secciones o apartados, los títulos deberán ir en negrita e irán precedidos por la numeración decimal, comenzando por 1., siguiendo por 1.1. o 2, según corresponda.
- 2.2. En la línea que da inicio a un nuevo párrafo se utilizará una sangría de cinco espacios en el margen izquierdo. Un párrafo que va a continuación de un título o un subtítulo no lleva sangría en su primera línea.
- 2.3. Las notas a pie de página serán utilizadas, preferentemente, para efectuar comentarios o agregar información que permitan ampliar la perspectiva de lo referido en el cuerpo del artículo. No hay límite de notas a pie de página, siempre que cumplan con lo señalado. Las referencias bibliográficas no deben incluirse como notas, ya que éstas deben aparecer en la lista al final del artículo.
- 2.4. Todas las tablas o gráficos incluidos en el documento deben poseer exactamente el mismo formato.
- 2.5. En el caso de adjuntar imágenes, estas deben estar en formato jpg, tiff, png y/o gif de alta resolución.
- 2.6. Las páginas o folios del documento enviado no debe incluir texto en las cabezas (headers).



### 3. Consideraciones referidas a la citación

- 3.1. Para las citas no textuales o de referencia general, se indicará entre paréntesis el apellido y el año; por ejemplo: (Morin, 2006). Si se trata de una fuente con dos autores, se procederá según el siguiente ejemplo: (Maturana & Varela 1984). En el caso de una fuente con más de tres autores se hará así: (Marchesi et al. 2001). Si la cita procede de una fuente indirecta, se tomará como ejemplo lo siguiente: (Cit. en Touraine 2006, p. 47).
- 3.2. Las citas textuales (en las cuales no se utilizará la letra cursiva, salvo que esta se encuentre en el texto original), serán presentadas de la siguiente manera. Cuando las citas no sobrepasen las cuatro líneas irán entrecomilladas e incorporadas en el párrafo. Las citas de más de cuatro líneas irán en párrafo aparte y exclusivo, sangrado a 10 espacios y sin comillas. Al final de cada tipo de cita se indicará entre paréntesis el apellido, el año y la página; por ejemplo: (Morin, 2006, p. 63). Si se trata de una fuente con dos autores, se procederá según el siguiente ejemplo: (Maturana & Varela 1984, p. 73). En el caso de una fuente con más de tres autores se hará así: (Marchesi et al., 2001, p. 98). Si la cita procede de una fuente indirecta, se tomará como ejemplo lo siguiente: (Cit. en Touraine, 2006, p. 47).
- 3.3. Sólo si el (o los) autor(es) y el año han sido precisados claramente antes de introducir la cita, entonces se señalará exclusivamente el número de la página. En el caso de que la cita proceda de Internet, a continuación del apellido se escribirá “en línea” (la dirección electrónica específica será señalada dentro del listado de obras citadas).
- 3.4. El apego de la cita al texto original será pleno, reproduciéndose incluso las singularidades expresivas que pueda contener aquél, en cuyo caso, junto a la palabra o expresión que corresponda, se escribirá entre paréntesis sic.
- 3.5. La exclusión u omisión de alguna parte del texto original (ya sea de una o más palabras) será advertida en la cita poniendo entre corchetes tres puntos suspensivos en el sitio en que corresponda. Asimismo, serán puestas entre corchetes palabras o expresiones que, no hallándose en el texto original, resulta necesario introducir, ya sea para facilitar la fluidez de la lectura o bien para contextualizar una expresión o un contenido que podría resultar equívoca.
- 3.6. De acuerdo a las normas APA, al final del artículo se presentará un listado con las obras citadas, ordenado alfabéticamente según el primer apellido del autor principal. Si en el artículo se han citado dos o más obras de un mismo autor, estas se ordenarán cronológicamente, poniendo en primer lugar la más reciente (y escribiendo el apellido sólo en ésta; en las demás entradas se realizará una línea). Si coincide el año de edición, se diferenciarán agregando una letra después de éste (a, b, c).

### 3.7. Las referencias bibliográficas se elaborarán de acuerdo al siguiente criterio:

#### **Libro completo de un solo autor**

Apellido, coma, inicial del primer nombre, punto, año de edición entre paréntesis, punto, título del libro en cursiva, punto, editorial, punto.

#### **Ejemplo**

García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Gedisa.

#### **Libro completo de varios autores**

Se indicarán todos los autores, siguiendo el orden anterior. Entre el penúltimo y el último autor (o entre el primero y el segundo, si son dos) se escribirá una “y” (&, en inglés).

#### **Ejemplo**

Ceberio, M., & Watzlawick, P. (1998). *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. Herder.

#### **Capítulo de libro**

Se indicará el autor, siguiendo el orden anterior. Después del año se indicará el nombre del capítulo (sin comillas ni cursiva). A continuación, y tras un punto, se escribirá “En”, agregando la inicial y el apellido (este último en mayúscula) del editor o compilador del libro. Después de una coma, se escribirá en cursiva el título de éste, agregando entre paréntesis la página inicial y final del capítulo (ambas unidas por un guión).

#### **Ejemplo**

Prigogine, I. (1998). Resonancias y dominios del saber. En M. Elkaïm, *La terapia familiar en transformación (pp. 183-188)*. Paidós.

#### **Artículo de revista**

Después del año de publicación se hará un punto y a continuación se indicará el título del artículo (sin comillas ni cursiva). Tras un punto, se indicará en cursiva el nombre de la revista. Después de una coma, se señalará el número de la revista y, tras otra coma, la página inicial y final del artículo (ambas unidas por un guión).

#### **Ejemplo**

Villalta, M. (2009) Análisis de la conversación: una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios pedagógicos*, 35(1), 221-238.

### Documentos electrónicos

En general, se procede de una manera similar a lo indicado arriba, incorporando al final de cada referencia la dirección electrónica.

#### Ejemplo

Fredrickson, B. L. (2000). *Cultivating positive emotions to optimize health and well-being*. *Prevention & Treatment*, 3, Article 001a. <http://journals.apa.org/prevention/volume3/pre030001a.html>

### Declaración de Privacidad

Los nombres y direcciones de correo-e introducidos en la “**Revista Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación**” se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

### Aviso de derechos de autor/a



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento- NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.