

Consejo de Editores (Editors Board)

Editores Jefe (Editor-in-Chief)

- Dr. Jaime Padilla-Verdugo, Editor Jefe. Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador).
- Dra. Verónica Marín-Díaz, Editora Jefe. Universidad de Córdoba (España).

Editores Asociados (Associate Editors)

- Dra. Victoria Jara-Cobos, Editora Asociada. Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador).

Editores temáticos (Thematic Editors)

- Dra. Antonia Ramírez García, Universidad de Córdoba (España)
- Dra. Irina Salcines Talledo, Universidad de Cantabria (España)
- Dra. Angélica Guzmán Droguett, Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile)

Co-Editores internacionales (International Coeditors)

- Dr. Geraldo Caliman, Universidade Católica de Brasília, (Brasil)

Consejo Científico (Advisory Board)

- Dr. Alejandro Rodríguez-Martín, Universidad de Oviedo, España
- Dr. Alfonso Torres Carrillo, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
- Dr. Alfredo Veiga-Neto, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Dra. Ana Castro Zubizarreta, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Ana Rosa Arias Gago, Universidad de León, España
- Dr. Antonio Bautista García-Vera, Universidad Complutense de Madrid, España
- Dra. Armanda Matos, Universidad de Coímbra, Portugal
- Dr. Carlos Paladines Escudero, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador
- Dra. Carmen Martínez Novo, Universidad de Florida, USA
- Dra. Cristina Allemann-Ghionda, Universidad de Colonia, Alemania
- Dr. Daniel Mato, Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina
- Dra. Diana Rivera Rogel, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
- Dr. Emilio Álvarez-Arregui, Universidad de Oviedo, España
- Dr. Felipe Trillo Alonso, Universidad de Santiago de Compostela, España
- Dra. Gabriela Borjes, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
- Dr. Geraldo Caliman, Universidade Católica de Brasília, Brasil
- Dr. Gunther Dietz, Universidad Veracruzana, México
- Dr. Ignacio Aguaded, Universidad de Huelva, España
- Dr. Jairo Lugo-Ocando, Northwestern University in Qatar, Qatar
- Dr. Javier Loredó Enríquez, Universidad Iberoamericana, México
- Dr. Jesús María Salinas Ibáñez, Universidad de las Islas Baleares, España
- Dr. Jorge Maldonado Mahauad, Universidad de Cuenca, Ecuador
- Dr. José Antonio Caride Gómez, Universidad de Santiago de Compostela, España
- Dr. José Joaquín Brunner, Universidad Diego Portales, Chile
- Dr. José Manuel Castellano Gil, Universidad Nacional de Educación, Ecuador
- Dr. José Tejada Fernández, Universidad Autónoma de Barcelona, España

- Dr. Juan Silva Quiroz, Universidad de Santiago de Chile, Chile
- Dr. Julio Cabero-Almenara, Universidad de Sevilla, España
- Dr. Lorenzo Cantoni, Università della Svizzera Italiana, Suiza
- Dr. Luis Miguel Pedrero Esteban, Universidad Pontificia de Salamanca, España
- Dr. Luis Miguel Romero Rodríguez, Universidad Internacional de La Rioja, España
- Dr. Manuel Area, Universidad de La Laguna, España
- Dra. María Caridad Valdés Rodríguez, Universidad de las Ciencias Informáticas, Cuba
- Dra. María Isabel Punín Larrea, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
- Dra. María Teresa Bejarano Franco, Universidad de Castilla La Mancha, España
- Dra. María-Soledad Ramírez-Montoya, TEC de Monterrey, México
- Dr. Maurice Tardif, Université de Montréal, Canadá
- Dra. Mercedes González-Sanmamed, Universidad de La Coruña, España
- Dra. Natalia González Fernández, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Paloma Antón Ares, Universidad Complutense de Madrid, España
- Dra. Paula Renés Arellano, Universidad de Cantabria, España
- Dr. Peter McLaren, Chapman University, USA
- Dra. Pilar Arnáiz Sánchez, Universidad de Murcia, España
- Dr. Rafael Tejada Díaz, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
- Dr. Ronaldo Zacharias, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil
- Dra. Rosa García-Ruiz, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Soraya Ferreira Vieira, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
- Dra. Sylvia Schmelkes del Valle, Universidad Iberoamericana, México
- Dra. Verónica Marín Díaz, Universidad de Córdoba, España
- Dr. Vicent Gozávez Pérez, Universidad de Valencia, España

Consejo Internacional de Revisores (International Board of Reviewers)

- Dra. Adelina de Oliveira Novaes, Universidade Cidade de São Paulo, Brasil
- Dra. Adir Casaro Nascimento, Universidade Católica Dom Bosco, Brasil
- Dra. Adriana Peña Pérez Negrón, Universidad de Guadalajara, México
- Dra. Águeda Delgado-Ponce, Universidad de Huelva, España
- Dra. Alba García Barrera, Universidad a Distancia de Madrid, España
- Dr. Alberto Ayaviri-Panozo, Universidad Mayor Real, Bolivia
- Dr. Alejandro Marquez Jiménez, IISUE, México
- Dra. Aleksandra Jablonska, Universidad Pedagógica Nacional, México
- Dra. Alessandra Diehl, Universidade de Ribeirão Preto, Brasil
- Dr. Alexandre Godoy Dotta, UniBrasil Centro Universitário, Brasil
- Dr. Alexandre Martins, Marquette University, USA
- Dra. Alicia Inés Villa, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
- Dra. Alma Rosa Hernández Mondragón, Universidad La Salle, México
- Álvaro Guaymás, Universidad Nacional de Salta (UNSa), Argentina
- Dr. Amauris Laurencio Leyva, Universidad de La Habana, Cuba
- Dra. Amelia Gort Almeida, Universidad de La Habana, Cuba
- Dra. Amneris Chaparro Martínez, UNAM, México
- Dra. Ana Atorresi, Universidad Nacional de Río Negro, Argentina

- Dra. Ana Carolina Maldonado-Fuentes, Universidad del Bío-Bío, Chile
- Ana Cristina Canosa, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil
- Dra. Ana Isabel González Contreras, Universidad de Extremadura, España
- Dra. Ana Lucía Braz, Universidade do Grande ABC, Brasil
- Dra. Ana Lupita Chaves, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
- Ana Marcela Castellanos Guzmán, Universidad La Salle, México
- Dra. Ana María Barbancho, Universidad de Málaga, España
- Dra. Ana Maria Eying, PUCPR, Brasil
- Dra. Ana Pérez-Escoda, Universidad Internacional de La Rioja, España
- Dr. André Boccatto de Almeida, PUC-SP, Brasil
- Dra. Ángela Santamaría Chavarro, Universidad del Rosario, Colombia
- Dra. Angélica Guzmán Droguett, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
- Dra. Anita Gramigna, Università degli Studi di Ferrara, Italia
- Dra. Annachiara Del Prete, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
- Anne Köster, European University Viadrina, Alemania
- Dra. Antonella Cagnolati, Università degli Studi di Foggia, Italia
- Dra. Antonia Ramírez-García, Universidad de Córdoba, España
- Dr. Antonio Hilario Aguilera Urquiza, UFMS, Brasil
- Dr. Antônio Igo Barreto Pereira, Universidade Federal do Acre, Brasil
- Dr. Aristeo Santos López, UAEM, México
- Dra. Azucena Ochoa Cervantes, Universidad Autónoma de Querétaro, México
- Dra. Beatriz Gualdieri, Universidad Nacional de Luján, Argentina
- Dra. Bianca Thoiliez Ruano, Universidad Autónoma de Madrid, España
- Dr. Blas Orlando Garzón Vera, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dra. Carina Fracchia, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- Dra. Carla Förster Marín, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
- Dr. Carlos Roberto Ruano, University of Toronto, Canadá
- Dra. Carmen Marta-Lazo, Universidad de Zaragoza, España
- Dra. Cecilia Dolores Correa de Molina, Universidad Simón Bolívar, Colombia
- Dra. Chantal-M Biencinto-López, Universidad Complutense de Madrid, España
- Dra. Claudia Araújo de Lima, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Dra. Claudia Vélez De La Calle, Universidad de San Buenaventura de Cali, Colombia
- Dra. Claudia Moreno Standen, Universidad de Chile, Chile
- Dra. Constantina Xavier Filha, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Dra. Damia Mendoza-Zambrano, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador
- Dr. Daniel Leonidas Loncón, UNPSJB, Argentina
- Dr. Daniel Llanos Erazo, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dra. Daniela Maturana Castillo, Universidad de Santiago de Chile, Chile
- Dr. David Ruiz Torres, Universidad de Granada, España
- Diana Ávila, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Doris Macías Mendoza, Universitat Politècnica de València, España
- Dr. Eduardo Amadeu Dutra Moresi, Universidade de Brasília, Brasil
- Dr. Eduardo Fabara Garzón, Universidad Andina “Simón Bolívar”, Ecuador
- Dr. Eduardo Mercado Cruz, ISCEEM, México
- Dr. Edwin Fabián Bersosa Vaca, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dra. Elena Guadalupe Rodríguez-Roa, Universidad La Salle, México
- Dra. Elisabete Oliveira, ECOS - Comunicação em Sexualidade, Brasil
- Dra. Elsa Celina Gatti García, Universidad de la República, Uruguay
- Dra. Emiko Saldivar, University of California - Santa Barbara, USA
- Dr. Emiliano Gil Blanco, Universidad San Francisco de Quito, Ecuador
- Dr. Enrique Arturo Parra Marín, Universidad de Chile, Chile
- Dr. Enrique Sánchez Rivas, Universidad de Málaga, España
- Dr. Eric Passone, Universidade Cidade de São Paulo, Brasil
- Dr. Ernesto Guerra García, Universidad Autónoma Indígena de México, México
- Dra. Eska Elena Solano Meneses, UAEM, México
- Dr. Felipe de Jesús Perales Mejía, UPN - Unidad Torreón, México
- Dr. Fernando Lara, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador
- Fernando Paladines, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dra. Flor Marina Bermúdez-Urbina, UNICACH, México
- Dr. Francisco Enrique Rodríguez-Alveal, Universidad del Bío-Bío, Chile
- Dr. Francisco Javier Merchán Iglesias, Universidad de Sevilla, España
- Dr. Francisco José Fernández-Cruz, Universidad Complutense de Madrid, España
- Dra. Gema Sáez Rodríguez, Universidad Francisco de Vitoria, España
- Dr. Gersem dos Santos Luciano, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
- Dra. Gina Benavides Llerena, Universidad Andina “Simón Bolívar”, Ecuador
- Giovanna Barroca de Moura, Universidade Estadual dal Paraíba, Brasil
- Dr. Greby Uriel Rioja Montaña, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
- Dr. Helio Aisenberg Ferenhof, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Dr. Henry Chero Valdiviezo, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Perú
- Dra. Herminia Hernández, Universidad de La Habana, Cuba
- Dr. Hugues Ribeiro, Universidade Estadual Paulista, Brasil
- Dra. Irene García Lázaro, Universidad de Sevilla, España
- Dra. Irene Melgarejo Moreno, Universidad Católica de Murcia, España
- Dra. Irina Salcines Talledo, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Isabel-Maria Gallardo Fernández, Universitat de Valencia, España
- Dr. Ivan Sanchez Soto, Universidad del Bio Bio, Chile
- Dr. Ivar César Oliveira de Vasconcelos, Universidade Católica de Brasília, Brasil
- Dr. Jaime Rivas Castillo, Universidad Don Bosco, El Salvador
- Dr. Jean Carlos García Zacarías, PUCE, Ecuador
- Dra. Jennie Brand Barajas, Universidad La Salle, México
- Dra. Jessica Paños Castro, Universidad de Deusto, España
- Dr. Jesús Cabrerizo Diago, UNED, España
- Dr. Jorge Agustín Zapatero, Universidad Complutense de Madrid, España
- Dr. Jorge Leoncio Rivera Muñoz, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú
- Dr. José Alfonso Jiménez Moreno, UABC, México
- Dr. José Andrés García Méndez, ENAH, México
- Dr. José Antonio Álvarez Bermejo, Universidad de Almería, España
- Dr. José Antonio Fernández Bravo, Universidad Camilo José Cela, España
- Dr. José Antonio Trasferetti, Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil

- Dr. José Francisco Alvarado García, Universidad Iberoamericana, México
- Dr. José Guilherme dos Santos Fernandes, Universidade Federal do Pará, Brasil
- Dr. José Luis Guzón Nestar, CES Don Bosco, UCM y San Pío X, UPSA, España
- Dr. José Luis Moral, Università Pontificia Salesiana, Italia
- Dr. José Manuel Meza Cano, Universidad Nacional Autónoma de México, México
- Dr. José Raúl Jiménez Ibáñez, Universidad de La Salle, Colombia
- Dra. Josiane Peres Gonçalves, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Dr. Josu Ahedo, Universidad Internacional de La Rioja, España
- Dr. Juan José Leiva Olivencia, Universidad de Málaga, España
- Dr. Juan Vicente Ortiz Franco, Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia
- Dra. Juana Yadira Martín Perico, USTA, España
- Dra. Kajiana Nuernberg Sartor Vidotto, UFSC, Brasil
- Dra. Kathie Njaine, Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
- Laura Liliana Rosso, Universidad Nacional de Nordeste, Argentina
- Dra. Laura Sánchez Blanco, Universidad Pontificia de Salamanca, España
- Dra. Laura Selene Mateos-Cortés, Universidad Veracruzana, México
- Dr. Leonardo J. Ramirez, Universidad Militar de Nueva Granada, Colombia
- Dra. Leonor Buendía Eisman, Universidad de Granada, España
- Dra. Liliana Inés Ávila Garzón, UPTC, Colombia
- Dra. Liliana Mayer, UMET, Argentina
- Dra. Lisset Coba Mejía, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador
- Dra. Lorena Pastor Gil, Universidad Complutense de Madrid, España
- Dr. Luis Antonio Reyes Ochoa, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
- Dr. Luis Enrique Sime Poma, Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú
- Dr. Luis Fernando Cuij Llugna, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
- Dr. Luis Fernando García Álvarez, INAH, México
- Dr. Luis Huerta-Charles, New Mexico State University, USA
- Dra. Ma.Dolores Díaz Noguera, Universidad de Sevilla, España
- Dra. Mara Lúcia Castilho, Instituto Federal de Brasília, Brasil
- Dra. Marcela Rosario Salazar Ibáñez, Universidad La Salle, México
- Dr. Márcio Roberto de Lima, Universidade Federal de São João Del-Rei, Brasil
- Dra. María Alfredo Lopes Moreira, Universidade do Minho, Portugal
- Dra. María Ángeles Blanco Suárez, Universidad Complutense de Madrid, España
- Dra. María Bertha Fortoul Ollivier, Universidad La Salle, México
- Dra. María de Fátima Pereira, Universidade do Porto, Portugal
- Dra. María del Mar Molero Jurado, Universidad de Almería, España
- Dra. María del Mar Rodríguez Rosell, Universidad Católica de Murcia, España
- Dra. María del Valle De Moya Martínez, UCLM, España
- Dra. María Domingo Coscollola, Universitat Internacional de Catalunya, España
- Dra. María Elena Ortiz, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dra. María Inés Copello Danzi, Universidad de la República, Uruguay
- Dra. María Inés Millen, Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Brasil
- Dr. María Isabel Punín Larrea, Università Pontificia Salesiana, Italia
- Dra. María Jesús Martínez Usaralde, Universidad de Valencia, España
- Dra. María José Batista Pinto, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Dra. María José Labrador-Piquer, Universitat Politècnica de València, España
- Dra. María José Serván, Universidad de Málaga, España
- María Margarita Marhx Bracho, Universidad La Salle, México
- Dra. María Sol Villagómez, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dra. María Teresa Prieto Quezada, Universidad de Guadalajara, México
- Dra. María-Carmen Caldeiro-Pedreira, Universidad Pública de Navarra, España
- Dra. Mariana Coralina Carmo, Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Dra. Maribel Enaida Alegre Jara, Universidad Nacional del Santa, Perú
- Dra. Maribel Pinto, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
- Dr. Mário Marcelo Coelho, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Dr. Mario Rueda Beltrán, Universidad Nacional Autónoma de México, México
- Dr. Marlécio Maknamara, Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Dra. Meireluci Costa Ribeiro, Universidade Federal de São Paulo, Brasil
- Dra. Milagros Elena Rodríguez, Universidad de Oriente, Venezuela
- Dra. Mirtes Lira, Universidade de Pernambuco, Brasil
- Dra. Mistli López Pérez, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México
- Dra. Mónica Cecilia Sáenz Amaguaya, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dra. Mónica Montenegro, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- Nelson Rubén Martínez Reyes, Universidad Don Bosco, El Salvador
- Dra. Noelia Alcaraz Salariche, Universidad de Málaga, España
- Dra. Noelia Ceballos Lopez, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Olga Alegre de la Rosa, Universidad de La Laguna, España
- Dra. Olga Espinoza Aros, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
- Dr. Oscar Andrés Vivas Albán, Universidad del Cauca, Colombia
- Dr. Pablo Gómez Jiménez, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
- Dra. Paola Perochena González, Universidad Internacional de La Rioja, España
- Dra. Patricia Hora Correia, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Dra. Patricia Muñoz Borja, Universidad Santiago de Cali, Colombia
- Dra. Patricia Torrijos, Universidad de Salamanca, España
- Dr. Paulo César Nodari, Universidade de Caxias do Sul, Brasil
- Dr. Pierre André Garcia Pires, Universidade Federal do Acre, Brasil
- Dr. Raimundo França, Universidade Federal de Alagoas, Brasil
- Dr. Ramon Luis de Santana Alcântara, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- Dr. Raúl Baños Navarro, Universidad de Almería, España
- Dra. Regina Ferreira Barra, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
- Dra. Renata Nunes Vasconcelos, Universidade Federal de Alfenas, Brasil
- Dra. Rita Gomes do Nascimento, Ministério da Educação, Brasil
- Dr. Robério Barreto, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Roberto López Chila, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dra. Romilda Teodora Ens, Pontificia Universidade Católica do Paraná, Brasil
- Dra. Ruth Aguilar Feijoo, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
- Dra. Ruth Amanda Cortés Salcedo, IDEP, Colombia
- Dra. Salomé Sola-Morales, Universidad de Santiago de Chile, Chile
- Dra. Sandra Alves da Silva Santiago, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

- Dra. Sandra Liliana Londoño Calero, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
- Dr. Sebastián Granda Merchán, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dr. Sergio Enrique Hernández Loeza, UNAM, México
- Dra. Shirlei Rezende Sales, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Dra. Shirley Silva, Universidade de São Paulo, Brasil
- Dra. Silvia Barco, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- Dra. Silvia Ester Orrú, Universidade de Brasília, Brasil
- Dra. Sonia Koehler, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil
- Dra. Sonia Liliana Ivanoff, UNPSJB, Argentina
- Dra. Sonia Sampaio, Universidad Federal de Bahía, Brasil
- Susana Barco, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- Dra. Suyai Malen García Gualda, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- Dra. Suzana dos Santos Gomes, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Dra. Tânia Regina Dantas, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro, Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil
- Dra. Teresa Laura Artieda, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
- Dr. Tiago Duque, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Dr. Tomás Izquierdo Rus, Universidad de Murcia, España
- Dra. Váldina Gonçalves da Costa, UFTM, Brasil
- Dra. Vanessa Figueiredo, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Dra. Vania Tanira Biavatti, Universidade Regional de Blumenau, Brasil
- Dr. Vicente Willians do Nascimento Nunes, Universidade Estácio de Sá, Brasil
- Dra. Victoria Jara Cobos, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dra. Victoria Vázquez Verdura, Universidad de Valencia, España
- Dra. Wedja Maria Oliveira Leal, PUC-SP, Brasil
- Dr. Wellington de Oliveira, UFVJM, Brasil
- Dr. Welson Barbosa Santos, Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Willy Chambi Zabaleta, Universidad Salesiana de Bolivia, Bolivia
- Dra. Ximena Vélez Calvo, Universidad del Azuay, Ecuador
- Dra. Yadira Navarro Rangel, BUAP, México
- Dra. Yamila Irupé Núñez, Universidad Nacional de Misiones, Argentina
- Dra. Yamirlis Gallar Pérez, Universidad Internacional SEK, Ecuador
- Dra. Yolanda Castro Robles, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Consejo Técnico (Board of Management)

- Dr. Ángel Torres-Toukourmidis
- Soledad Aguilar
- Wilson Verdugo (Soporte OJS)
- Marco Gutiérrez (Soporte OJS)
- Paulina Torres (Redacción y estilo)
- Martha Vinuesa (Maquetación)
- Adriana Curiel (Traducción)
- Jessica Rivadeneira-Peñañiel (Asistente editorial)

Edita (Published by)

Universidad Politécnica Salesiana

www.ups.edu.ec

Consejo de Publicaciones (Board of Publications)

- Dr. Juan Cárdenas Tapia, Rector – Presidente
- Dr. Juan Pablo Salgado, Vicerrector de Investigación
- Dr. José Juncosa Blasco, Editorial Universitaria Abya-Yala
- Dr. Ángel Torres-Toukourmidis, Editor de Universitas
- Dr. Jaime Padilla Verdugo, Editor de Alteridad
- MSc. Sheila Serrano Vincenti, Editora de La Granja
- MSc. Jorge Cueva Estrada, Editor de Retos
- Dr. John Calle Sigüencia, Editor de Ingenius
- Dra. Floralba Aguilar Gordón, Editora de Sophia
- MSc. Betty Rodas Soto, Editora de Utopía
- Dr. Jorge Altamirano Sánchez, Editor Revista Virtual-Cátedra Unesco
- MSc. Mónica Ruiz Vásquez, Editora del Noti-Ups
- MSc. David Armendáriz González, Editor Web
- Dr. Luis Álvarez Rodas, Editor General

Editorial Universitaria Abya-Yala

(Quito, Ecuador)

Hernán Hermosa (Coordinación General)

Av. 12 de Octubre N23-116 y Wilson, Bloque A, UPS

Casilla 17-12-7-19

Teléfono: (593-2)3962-800 ext. 2638

E-mail: editorial@ayayala.org.ec

Portal electrónico: <http://www.abayala.org>

Índice



La evaluación educativa como proceso indispensable para la mejora institucional y pedagógica: Posibilidades y limitaciones

Educational evaluation as an indispensable process for institutional and pedagogical improvement: Possibilities and limitations

EDITORES TEMÁTICOS

Dra. Antonia Ramírez García, Universidad de Córdoba (España)

Dra. Irina Salcines Talledo, Universidad de Cantabria (España)

Dra. Angélica Guzmán Drogue, Pontificia Universidad Católica (Chile)

Editorial..... 165

SECCIÓN MONOGRÁFICA (MONOGRAPHIC SECTION)

PEDRO CÉSAR MELLADO-MORENO, DR. PABLO SÁNCHEZ-ANTOLÍN
Y DRA. MONTSERRAT BLANCO-GARCÍA 170

Tendencias de la evaluación formativa y sumativa del alumnado en Web of Sciences

Trends in formative and summative student assessment in Web of Sciences

DRA. ANA CAROLINA MALDONADO-FUENTES 184

Representación escolarizada de la evaluación: Un aprendizaje social profesional

Representation of evaluation at school: a professional social learning

DR. RUBÉN NANCLARES, FLOR ÁNGELA TOBÓN-MARULANDA 198

Retroalimentación colaborativa de currículo: Caracterizando las resonancias de las experiencias discentes

Collaborative curriculum feedback, characterizing the resonances of student experiences

MATHEUS LIMA FROSSARD, RONILDO STIEG Y DR. WAGNER DOS SANTOS 211

Prácticas evaluativas en tres cursos de educación física en Sudamérica

Assessment practices in three physical education courses in South America

DR. TIBURCIO MORENO-OLIVOS 223

Cambiar la evaluación: Un imperativo en tiempos de incertidumbre

Changing evaluation: a must in times of uncertainty

SECCIÓN MISCELÁNEA (MISCELLANEOUS SECTION)

DRA. ANDREA CÍVICO-ARIZA, DR. ERNESTO COLOMO-MAGAÑA Y DRA. ERIKA GONZÁLEZ-GARCÍA 236

Análisis de los valores de adolescentes en centros educativos salesianos del sur de España

Analysis of values of adolescents in Salesian educational schools in southern Spain

DRA. SONIA MARÍA FERREIRA-KOEHLER, GEORGIANO JOAQUIM PEREIRA-ANTONIO DOS SANTOS
Y CAIQUE FELIPE DE SOUZA-CORREA

Adolescentes en la escuela: grupos de reflexión para pensar en la práctica de la ciudadanía

Teenagers at school: reflection groups upon the practice of citizenship

VÍCTOR MONTRE-ÁGUILA Y JAVIERA ARANEDA-MACHMAR 261

Disponibilidad léxica de profesores sobre democracia, ciudadanía y derechos humanos

Lexical repertoire of teachers on democracy, citizenship and human rights

DRA. SILVIA-MARIA CHIREAC Y DR. GALO RODRIGO GUERRERO-JIMÉNEZ 275

Valor del respeto por la lengua y cultura quichua: concepto del *Sumak Kawsay*

Value of Respect for Quichua Language and Culture: concept of Sumak Kawsay

RAISA MICHELLE GAVILANES CAPELO, BORIS GENARO TIPÁN BARROS 286

La Educación Ambiental como estrategia para enfrentar el cambio climático

Environmental education as a strategy to face climate change

Normas de Publicación en «Alteridad» 300

Publication Guidelines of «Alteridad» 307



Fuente: <https://www.shutterstock.com/es/image-photo/businessman-hand-putting-check-mark-checkbox-1016383906>

La evaluación del aprendizaje continúa siendo objeto de análisis, discusión y debate, ya que el impacto social de sus resultados incide de forma decisiva en las instituciones educativas, en la vida de los estudiantes y hasta en el entorno familiar. La estrecha relación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación, implica que en dependencia de la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje que se asuma, será la concepción y la práctica de la evaluación del aprendizaje.

Editorial



EDITORES TEMÁTICOS

Dra. Antonia Ramírez García, Universidad de Córdoba (España)

Dra. Irina Salcines Talledo, Universidad de Cantabria (España)

Dra. Angélica Guzmán Droguett, Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile)

EDITOR JEFE

Dr. Jaime Padilla-Verdugo, Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)

La evaluación es un escenario indispensable para la generación de información útil, que permita tomar decisiones fundamentadas de cara a la mejora de las instituciones educativas y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los seres humanos estamos permanentemente evaluando cuando atribuimos un valor a determinados objetos, actos o situaciones. Sin embargo, es preciso sistematizar, elaborar criterios y adaptar, tanto los procesos evaluativos como las técnicas e instrumentos, a cada una de las situaciones a evaluar, para que dicha información genere evidencia pertinente y oportuna que permita una toma de decisiones más ajustada a cada contexto.

Tradicionalmente, la evaluación se configuraba como un proceso rígido, dirigido a la certificación y acreditación de conocimientos o estándares, ajeno a la reflexión y participación de los colectivos implicados. Sin embargo, aunque la evaluación tradicional sigue presente, cada vez se desarrollan más experiencias evaluativas centradas en el proceso, la mejora y abiertas a la participación de todos los agentes implicados.

En las últimas décadas se puede encontrar abundante bibliografía en la que se afronta el tema de la evaluación en diferentes ámbitos.

El objetivo de este monográfico de la Revista “Alteridad” es contribuir al análisis y la discusión de los aspectos teórico-prácticos relacionados con los procesos evaluativos institucionales y pedagógicos en Educación Superior, así como compartir las posibilidades y limitaciones de experiencias desarrolladas en diferentes contextos y bajo distintas aproximaciones teóricas.

Siendo así, el primer artículo de la **Sección Monográfica** “Tendencias de la evaluación formativa y sumativa del alumnado en Web of Sciences”, desarrolla una revisión bibliográfica con la finalidad de recoger la producción científica de la última década en relación con evaluación formativa, como un modelo complejo y social, frente a la evaluación sumativa, de carácter más operacional e individual, a través de la base de datos Web of Science. Los resultados arrojan un número de investigaciones sobre evaluación formativa notablemente superior a las investigaciones sobre evaluación sumativa. Igualmente se constata que la evaluación del alumnado es una línea de investigación con larga trayectoria histórica que continúa siendo un objeto de investigación de actualidad.

Siguiendo esta línea de reflexión, el estudio “Representación escolarizada de la evaluación: un Aprendizaje Social Profesional”, indaga en el lugar que ocupa la evaluación dentro de la formación inicial docente, específicamente con la intención de trascender el enfoque técnico-instrumental tradicional. En este marco, se presenta una investigación cualitativa que profundizó en las representaciones sociales de profesores en formación y nóveles respecto del quehacer evaluativo. El estudio

concluye que la representación sobre la evaluación es dinámica y, en gran medida, se configura a partir del autoaprendizaje social profesional desarrollado tanto en educación superior como en los centros educativos. Se infiere así la incidencia de distintos actores de las comunidades escolares en la alfabetización del profesorado sobre evaluación y se releva la dimensión emocional subyacente, en tanto el acto de evaluar se vincula directamente con consecuencias derivadas del rol de poder que ostenta el docente en el aula.

Por su parte, los autores del artículo “Retroalimentación colaborativa de currículo, resonancias de las experiencias discentes” abordan la necesidad de que las instituciones universitarias consideren en el desarrollo de sus procesos de mejora la participación del estudiantado. El trabajo se apoya en el paradigma cualitativo desde un informe fenomenológico y utiliza el diario de campo y grupos focales para la generación de información. Al mismo tiempo, expresa el valor de las experiencias discentes, entendidas como coautorías de la formación que se desarrolla en estas instituciones, en el ajuste de las propuestas de los componentes curriculares para el incremento de la calidad del proceso didáctico.

En lo que concierne al artículo “Prácticas evaluativas en tres cursos de educación física en Sudamérica”, este analiza y compara los momentos y de las funciones de la evaluación en los planes de disciplinas de tres cursos de formación de profesores en Educación Física (Ufes/Brasil, Cesmag/Colombia y Udelar/Uruguay). Se caracteriza por ser una investigación de método mixto de tipo secuencial explicativo. Sus principales resultados evidencian una influencia de las concepciones gubernamentales que estos países manifiestan sobre la evaluación, así como que la preocupación de las disciplinas es el cumplimiento de las prescripciones relativas a los instrumentos de evaluación, obviando otros aspectos como la definición de los criterios, funciones, agentes y/o momentos de la evaluación. La formación continua del profesorado en evaluación constituye una de las mejores opciones para resolver estas disfunciones y favorecer la profesionalidad docente.

Por último, el objetivo de la investigación que lleva por título “Cambiar la evaluación: un imperativo en tiempos de incertidumbre” es proponer soluciones a problemas esenciales que afectan al aprendizaje y al logro educativo del alumnado, especialmente aquellos que aluden al pensamiento crítico en la Universidad. A través de una metodología cualitativa, el autor muestra que la evaluación del aprendizaje es una práctica idiosincrática y contextualizada, que la falta de formación docente es un factor que afecta las concepciones y prácticas de evaluación, así como que las formas participativas de evaluación son incipientes en este contexto. Al mismo tiempo, concluye que las evaluaciones en el ámbito universitario se centran más en la evaluación del aprendizaje, más que en una evaluación *para* el aprendizaje y *como* aprendizaje.

En la **Sección Miscelánea**, los artículos tratan básicamente el tema de educación en valores y la formación para la ciudadanía; temáticas medulares y necesarias para esta época de pandemia, en la que se están re-significando la mayoría de valores que nos habían orientado durante las últimas décadas; convirtiéndose algunos de estos en referentes para investigaciones posteriores a nivel internacional: la jerarquía axiológica planteada en la pre-pandemia abre la posibilidad de realizar estudios comparativos con los valores pos-pandemia; así como la necesidad de una formación socio-emocional en vista de la anunciada época pos y trans-humanista.

El primer artículo “Análisis de los valores de adolescentes en centros educativos salesianos del sur de España” considera, por una parte, que la jerarquía de valores determina las acciones y decisiones del sujeto; y por otra, que la adolescencia constituye una etapa clave para las elecciones axiológicas. Un elemento destacable del diseño metodológico, de corte cuantitativo y alcance descriptivo, es el uso del test de valores desarrollado por el grupo de investigación “Valores emergentes, educación social y políticas educativas” de la Universidad de Granada, propuesto por Gervilla et al. (2018); un



referente en el tema de valores. Se constata una mejor apreciación de los valores afectivos, morales e individuales, en desmedro de los valores intelectuales y de participación política; así como un mayor agrado por parte de las mujeres.

Por otra parte, mediante un diseño metodológico de investigación-acción, “Adolescentes en la escuela: grupos de reflexión para pensar en la práctica de la ciudadanía”, muestra la discusión de un grupo de adolescentes del Estado de São Pablo-Brasil, como alternativa al ejercicio de la ciudadanía activa. Entre los temas debatidos están el autoconocimiento, el rol de la escuela en la sociedad, las relaciones familiares, la salud, las relaciones de género, la desigualdad, el racismo y la injusticia, entre otros. Se trata de una experiencia contextualizada más que una descripción emotiva o subjetiva; que además de promover la articulación con nuevos conocimientos han permitido su implementación en la escuela y otros contextos. La descripción de experiencias como esta es importante para alertar a los profesionales de la educación los nuevos caminos que serán recorridos en la escuela o en otros contextos.

En la misma línea, “Disponibilidad léxica de profesores sobre democracia, ciudadanía y derechos humanos”, desde un enfoque cualitativo describe el uso de los principales vocablos sobre formación ciudadana por parte de profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el contexto chileno. Los resultados demuestran que los vocablos más utilizados en torno a la ciudadanía son respeto, derecho, deberes y personas; respecto a los derechos humanos, son respeto, derechos e igualdad; y relacionados con la democracia, son reivindicación, violación, constitución y agrupación. Si bien la formación ciudadana se ha convertido en un eje clave por el Ministerio de Educación, los autores sostienen que existen diferencias sustanciales en los vocablos formulados en los planes y programas. El estudio deja abierta la discusión sobre la enseñanza de la ciudadanía en el dicho contexto.

En el artículo “Valor del respeto por la lengua y cultura quichua: concepto del *Sumak Kawsay*”, a partir de las concepciones del buen vivir (*Sumak Kawsay*), los autores indagan los valores comunes y diferenciadores entre las opiniones del profesorado indígena y los contenidos de los textos escolares usados en Ecuador, relacionados con el respeto a la lengua y a la cultura quichua. El estudio se realiza en el contexto indígena ecuatoriano. Entre los resultados del estudio cualitativo se mencionan que tanto los docentes como los materiales educativos transmiten el valor del respeto por la lengua y cultura quichua, gracias en particular, a la política de implementación de la educación bilingüe intercultural. El alcance y retos que implica el buen vivir en Ecuador y, sobre todo, el vínculo creado entre estudiantes, agentes educativos y grupos familiares lo hacen significativo.

La sección miscelánea se cierra con el artículo “La educación ambiental como estrategia para enfrentar el cambio climático”; un artículo que, ante la crisis ambiental que enfrenta la humanidad entera y los esfuerzos que esta realiza para una mayor resiliencia socio-ecológica, se propone determinar la validez de una educación ambiental como estrategia que aporte a la mitigación y adaptación al cambio climático. Desde un enfoque mixto, este estudio presenta los resultados desde tres fuentes: encuesta a los estudiantes, encuesta los profesores y entrevistas a las autoridades de tres instituciones educativas. El tema de educación ambiental no solo es original y relevante para la situación actual, sino para las generaciones futuras.

Si bien el tema monográfico sobre evaluación educativa constituye una disciplina que se ha ido consolidando desde hace décadas, en la actualidad sigue representando un gran desafío innovador de conformidad con los cambios que se están generando en el proceso de enseñanza aprendizaje, debido básicamente a la pandemia y el incremento en el uso de tecnologías. De igual manera, casi como un estudio emergente, la educación en valores nos plantea interrogantes como ¿de qué valores estamos hablando? ¿la humanidad necesita de una educación en valores? ¿es posible hablar de una



re-significación de valores? ¿cuál es el rol de las instituciones educativas, de los gobernantes, del entorno familiar en la educación en valores?, entre otros. En este sentido, este número de Alteridad deja abiertos nuevos interrogantes para futuras investigaciones. Con el desarrollo de la vacuna, se analiza la posibilidad de un pronto retorno a las aulas en modalidad presencial; sin embargo, nunca será como antes.

Se les invita a lectores e investigadores a seguir enviando sus manuscritos para ser arbitrados en Alteridad.



Sección Monográfica *(Monographic section)*

La evaluación educativa como proceso indispensable
para la mejora institucional y pedagógica:
Posibilidades y limitaciones




*Educational evaluation as an indispensable process for institutional
and pedagogical improvement: Possibilities and limitations*





Tendencias de la evaluación formativa y sumativa del alumnado en Web of Sciences

Trends in formative and summative student assessment in Web of Sciences

-  **Pedro César Mellado-Moreno** es doctorando en la Universidad de Castilla-La Mancha (España)
(PedroCesar.Mellado@alu.uclm.es) (<https://orcid.org/0000-0001-8982-2120>)
-  **Dr. Pablo Sánchez-Antoín** es profesor en la Universidad de Castilla-La Mancha (España)
(pablo.sanchez@uclm.es) (<https://orcid.org/0000-0001-9715-7044>)
-  **Dra. Montserrat Blanco-García** es profesora en la Universidad de Castilla-La Mancha (España)
(montserrat.blanco@uclm.es) (<https://orcid.org/0000-0001-7752-3828>)

Recibido: 2021-01-12 / **Revisado:** 2021-05-24 / **Aceptado:** 2021-06-10 / **Publicado:** 2021-07-01

Resumen

Abordar desde una perspectiva profesional la evaluación del alumnado implica reflexionar sobre el modelo educativo tradicional, que ha empleado las pruebas de evaluación consistentes en la reproducción escrita de los contenidos como el referente fundamental para evaluar y calificar los conocimientos del alumnado. Sin embargo, en las últimas décadas la comunidad científica educativa ha planteado alternativas a esa evaluación en el plano estratégico, técnico, temporal e instrumental. El objetivo de la investigación es conocer la producción científica sobre la evaluación formativa, relacionada con un modelo complejo y social, frente a la evaluación sumativa, de carácter más operacional e individual. Para ello se ha utilizado una metodología mixta que analiza cuantitativa y cualitativamente la evaluación formativa y sumativa en la literatura científica a través de una revisión bibliográfica de las investigaciones de la última década, comparando sus principales indicadores bibliométricos y usando para ello la base de datos Web of Science. Los resultados arrojan un número de investigaciones sobre evaluación formativa notablemente superior a las investigaciones sobre evaluación sumativa, un dominio de la investigación anglosajona y una relación de la investigación sobre evaluación de la educación con otras áreas científicas. Entre las conclusiones se observa que la evaluación del alumnado es una línea de investigación con larga trayectoria histórica que continúa siendo un objeto de investigación de actualidad y generador de transferencia tecnológica entre las distintas áreas de conocimiento.

Descriptor: Evaluación del estudiante, examen escrito, método de enseñanza, revisión sistemática, bibliometría, educación.

Abstract

A professional point of view about student's assessment requires to think about a conventional method of assessment, which has remained the exams and tests conducted on pen and paper base as the main reference to assessing and qualifying the knowledge of students. In recent decades, has emerge alternatives to this model on educational research at the strategical, technical, temporal, and instrumental level. The objective of the study is to know the scientific production of the formative assessment research, related with a social and complex assessment model, in front of a summative assessment research, related with an operational and individual assessment model. To achieve the objective, the investigation uses a mixed methodology of quantitative and qualitative analysis of the scientific literature about formative and summative assessment on the last decade, comparing their principal bibliometrics indices and using for that the Web of Science scientific data base. The results show a substantial difference on the number of investigations between formative and summative evaluation, a prevalent of the investigations of English-speaking countries and a relation between the scientific production on evaluation with other research fields. Conclusions of this article confirms the student's assessment as an object of research with a long historical overview on developed countries, but still remains to be a current interesting field with a relevant technology transfer to the rest of research areas.

Keywords: Educational assessment, examinations, teaching methods, systematic review, bibliometrics, education.

1. Introducción y estado de la cuestión

Las decisiones que se toman acerca de la evaluación del alumnado no se hacen de forma aislada, sino que son reflejo del posicionamiento epistemológico que se adopta sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto. Estas posiciones han sido variadas a lo largo del siglo XX y XXI, con teorías y visiones pedagógicas dispares, que confrontan sobre qué se debe evaluar, para qué y cómo hacerlo (Acosta-Baldivián & De la Cruz, 2016; Ballano-Olano et al., 2011; Escudero-Escorza, 2003; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017), llegando a elaborar cerca de 50 modelos distintos distribuidos entre los que emplean un paradigma positivista orientado a la calificación (que caracterizamos como evaluación desde el marco pedagógico de la racionalidad técnica o evaluación sumativa) o un paradigma cualitativo orientado al aprendizaje (que caracterizamos como evaluación desde el marco pedagógico de la racionalidad crítica o evaluación formativa) (Gros-Salvat & Cano-García, 2021; López-Pastor & Palacios-Picos, 2012; Luzuriaga, 1985; Negrín-Fajardo & Vergara-Ciordia, 2006).

Estos marcos pedagógicos (racionalidad técnica y racionalidad crítica), que dan lugar a unas prácticas evaluativas que le son propias (sumativa y formativa) y que conforman el estado de la cuestión del estudio, se entienden como teorías distintas cuyo desarrollo histórico explica su conceptualización, pero que no son necesariamente excluyentes y pueden ser integradas de manera complementaria en la práctica educativa, dado que, como se verá a continuación, satisfacen necesidades distintas.

1.1. La evaluación desde el marco pedagógico de la racionalidad técnica: La evaluación sumativa

Partiendo del modelo de producción taylorista (Sancho, 2017), la evaluación educativa positivista adopta un modelo empresarial y economicista

con referentes como Henry Fayol (Rodríguez-Laguía et al., 2010), teórico clásico del enfoque funcional de la administración (Hernández-Palma, 2011), que estableció en 1916 un método de evaluación administrativa basado en segmentar y descomponer los elementos de la totalidad, distinguiendo entre previsión, organización, dirección, coordinación y control; para su análisis, planificación y posterior evaluación (González-Díaz, 2010). Estos principios de evaluación empresarial se aplicaban a la educación a través de la evaluación sumativa para analizar el rendimiento del alumnado, controlando los objetivos propuestos y el tiempo empleado como pretendida garantía de objetividad y obtención rigurosa de evidencias (Casanova, 2019).

Por ello, la evaluación sumativa conlleva normalmente instrumentos y técnicas de evaluación del alumnado sencillas, escasas y centradas en el diseño experimental, mediante pruebas estandarizadas o entrevistas personales (Stufflebeam & Shinkfield, 1985). Instrumentos que buscan medir el rendimiento del alumnado, que la evaluación desempeñe un papel de refuerzo operativo positivo o negativo, que permita observar el resultado de un producto acabado y que obvia el proceso de transformación y las condiciones de inicio, simplificando así la conducta humana (Pérez-Gómez, 2004).

Esta corriente continúa su recorrido histórico poniendo el enfoque en el desarrollo curricular de Ralph Tyler, que plantea en su obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949) un modelo basado en el diseño de objetivos, indicando que el profesorado se guía por conocimientos intuitivos a través de los cuales se establecen los criterios sobre qué materiales seleccionar, qué contenido es procedente, qué procedimientos hay que efectuar y qué examinar. Aunque admite la existencia de una controversia en torno a enseñar lo mismo y evaluar a todo el alumnado de la misma manera, defiende que existen necesidades comunes en el alumnado, o al menos, entre el alumnado norteamericano en un momento histórico concreto de gran expan-



sión de la escolarización en EEUU caracterizado por una ausencia de planificación sistemática para el diseño de la práctica docente (Wraga, 2017). Por lo tanto, Tyler diseña una evaluación por objetivos iguales para todos, elaborando un cuadro de doble entrada que cruza los objetivos propuestos para la consecución de la asignatura con siete ítems conductuales, marcándose por parte del evaluador aquellos que se consideren alcanzados satisfactoriamente.

Años después, Bloom (1956) con su taxonomía de objetivos educativos profundiza sobre el planteamiento base de Tyler (Tian et al., 2018) tomando como precedente la organización taxonómica de las especies en la biología, tratando de hacer una clasificación de los aprendizajes análoga a la clasificación de las especies y que actualmente todavía se utiliza para clasificar conocimientos de múltiples disciplinas (Bedford et al., 2017; Brewer & Brewer, 2010; Sisson & Mazzuchi, 2017; Sönmez, 2019). En materia evaluativa, Bloom (Amer, 2006; Shugert, 1968) realiza una clasificación más racional de los objetivos operativos y los ítems de Tyler a la hora de diseñar las pruebas escritas (test) con los que se sigue evaluando el aprendizaje del alumnado. Quizás lo más novedoso es la noción que aporta William (2006) sobre la obra de Bloom; planteando que la intencionalidad del evaluador se debe considerar como el elemento diferenciador que puede superar la naturaleza del instrumento, ya que una misma prueba puede ser empleada para realizar tanto una evaluación sumativa como formativa según los objetivos y estrategia evaluativa que se marque el docente al respecto.

El siguiente paso en la evolución de la evaluación sumativa lo aporta Mager (1973), cuyo objetivo es alcanzar la máxima objetividad a la hora de evaluar. Por ese motivo, propone reformular cualquier objetivo que requiera de una interpretación docente o requiera de una adaptación a las necesidades específicas del grupo o del contexto, reformulando esos objetivos considerados ambiguos. Así, todo aprendizaje que no pueda ser observado de manera clara e inequívoco

ca y evaluado por un cuestionario resulta problemático, debiendo ser sustituido por otro.

En la década de los ochenta destaca Stufflebeam (1985) que, en línea con el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (Diamond, 1985), establece un modelo de evaluación curricular llamado *Context-Input-Process-Product* (CIPP) que determina la utilidad de lo que se enseña y se evalúa en lo que quiere el “cliente” y no el evaluador, basando la fiabilidad de los estándares de evaluación en su aplicabilidad al mundo real, su conveniencia en su carácter ético y constitucional, y su exactitud en la aceptación que merezca a través de un juicio técnico (Stufflebeam, 1985). Así, las decisiones sobre qué evaluar y cómo implican determinar cuáles son las expectativas de las familias del alumnado, qué aporta a la sociedad aquello que se enseña y evalúa, determinar hasta qué punto es necesario y si los recursos que requiere consumir lo hacen viable.

Con la llegada de la década de los 90 y la tercera revolución tecnológica en el ámbito de la información y comunicación, se alumbra la llamada sociedad del conocimiento (Barroso-Jerez, 2013; Taberner-Guasp & García-Marín, 2013), que tiene implicaciones en la manera en la que aprendemos (Zambrano-Farias, 2017), la manera en la que debemos enseñar (Muñoz-López et al., 2018) y la manera en la que debemos evaluar (Juárez-Hernández & Ponce-López, 2020). Pero a la vez que se sucede la transformación y digitalización de la economía y la sociedad, la psicología y la filosofía hegemónicas abrazan de nuevo el conductismo y el positivismo, que impulsa el enfoque de una evaluación del aprendizaje del alumnado objetiva, científica y fragmentable (Forde et al., 2016), con una enseñanza programada y basada en la taxonomía de objetivos operativos de aprendizaje (Torres-Santomé, 2017) y un nuevo auge de pruebas de evaluación estandarizadas (Rizvi & Lingard, 2010; Robinson & Aronica, 2016).

Bajo el marco pedagógico de la racionalidad técnica, la evaluación sumativa del aprendi-



zaje del alumnado se define como la búsqueda objetiva de resultados a través de la obtención de evidencias con una función fundamentalmente acreditadora y operatoria de refuerzos positivos y negativos. El resultado de la evaluación sumativa determina la distancia entre lo que la norma establecida considera aceptable y la posición mesurable en la que se encuentra el alumnado con respecto a ella. Los objetivos operatorios deben ser concretos, clasificables y comprendidos perfectamente tanto por el profesorado como por el alumnado. Las pruebas de evaluación han de ser estandarizadas, universales, procedimentalmente sencillas y diseñadas a gran escala para todo el sistema educativo, por lo que preferiblemente adoptarán el formato de test.

1.2. La evaluación desde el marco pedagógico de la racionalidad crítica: La evaluación formativa

De forma paralela al desarrollo de la evaluación desde el enfoque de la racionalidad técnica, surgen distintas ideas de renovación crítica ante una enseñanza tradicional basada en la autoridad, en el magistrocentrismo, la pasividad del alumnado, la reproducción de las desigualdades sociales y la supuesta objetividad del profesorado examinador de evaluaciones sumativas (Álvarez-Méndez, 2003; Barrios-Graziani, 2005; Campdepadrós-Cullell & Pulido, 2009). Son pedagogías que se pueden encuadrar en el marco tanto del idealismo como del materialismo pedagógico, según las fuentes y bases teóricas empleadas en cada caso para la crítica (Murillo-Torrecilla & Hernández-Castilla, 2015; Vilanou-Torrano, 2015; Zuleta-Medina & Chaves-Torres, 2009) y que surgen como reacción a la pedagogía positivista, entendiendo que el aprendizaje y su evaluación son procesos demasiado complejos como para reducirlos a estándares (Clarke & Moore, 2013), ya que se considera que los aprendizajes son elementos fundamentalmente prácticos, construidos social e históricamente (Tapiero-Vásquez, 2000) y donde el interés del alumnado por el

asunto a aprender se alza como el elemento fundamental (Wiliam, 2011) dentro de un ambiente y un trasfondo familiar que determina en mayor medida los resultados del alumnado que la propia variable escolar (Chomsky, 2014).

Aunque la aparición del término de evaluación formativa se lo debemos a Scriven (1967), que junto con otros autores norteamericanos como Stake (1967) o Stenhouse (1975) entendían que la evaluación sumativa era una limitación para la innovación y la mejora progresiva de la educación, las alternativas a la evaluación sumativa tradicional hunden sus raíces en la corriente renovadora progresista norteamericana que combinaba la reforma educativa con la reforma social, y que tiene en Dewey uno de sus pedagogos más influyentes (González-Monteagudo, 2001). Dewey (2002) relaciona el concepto de evaluación con el de la valoración, y lo hace en un doble sentido. Se parte de que una valoración es para estimar algo, para apreciarlo, pero también para emitir un juicio de valor que sirva para compararlo con otro. En el primer caso nos encontramos ante una valoración intrínseca, donde las cosas tienen un valor por sí mismo, no son objeto de juicio y, por tanto, invalorable. En el segundo, hacemos una valoración extrínseca, por la cual podemos establecer categorías comparables y ordenables para determinar lo que es mejor de lo que es peor.

En España este movimiento se replica a través de la Escuela Unificada, de inspiración krausista y orteguiana, destacando Giner de los Ríos entre sus pensadores implicados en la pedagogía. Para Giner de los Ríos los exámenes son percibidos por el alumnado como interrogatorios (García-Velasco, 2015), que desvirtúan el sentido de la educación, provocan aprendizajes efímeros y aparentes, y no es una herramienta al servicio de la educación sino lo contrario (Giner De los Ríos, 1894).

La alternativa a la evaluación del alumnado desde una perspectiva crítica adquiere un mayor peso teórico con la pedagogía freireana, donde se renuncia al castigo y al suspenso



(Araújo-Freire, 2017) o a la educación bancaria que se limita a la repetición mecánica de aquello que se le ha dicho al alumnado en clase (Gomes-Arelaro & Martins-Cabral, 2017), tratando en su lugar de averiguar, a través de la evaluación, si el alumnado es capaz de acceder por sí mismo a un determinado conocimiento (Delbosco, 2018) que habrá de ser útil para la vida social del ser humano (Gauterio- Cruz et al., 2014).

La visión freiriana de la evaluación coincide con el análisis crítico que realiza la pedagogía materialista, que relaciona la educación con el trabajo y analiza la pedagogía desde un punto de vista histórico-culturalista (Barros-Ferreira & Vicentini, 2017). Este es el caso de Basil Bernstein (1975), que reflexiona sobre la necesidad de examinar las implicaciones sociales y las relaciones de poder que subyacen al proceso de evaluación del alumnado y que define la función de la evaluación como la determinación de los contenidos que deben ser transmitidos socialmente y que está condicionada por la ideología del docente, lo cual provoca una alta disparidad entre lo que cada docente enseña y lo que su respectivo alumnado aprende. Apple (1994) comparte el mismo planteamiento, pero entiende que además de la económica hay que considerar la dominación que se ejerce en el plano cultural, de manera que no sitúa a las clases medias en términos de explotación económica sino de subordinación cultural. Esas relaciones de poder entre clases establecen límites a lo que es posible en el sistema educativo, donde el discurso y la identidad juegan un papel crucial.

Así pues, desde la pedagogía crítica, se defiende una evaluación formativa con características subjetivas (Becerra-Hernández & Moya-Romero, 2008), contextualizada, comprensora, permanente, heterogénea, comunicativa, dialéctica y diseñada para que nos dé la información oportuna de la evolución de cada uno de los individuos que forman parte del proceso de enseñanza (Antón-Sancho & Sánchez-Domínguez, 2020; Borjas, 2014; Fonseca, 2007; Maureira-Cabrera et al., 2020; Molina-Soria et al., 2020). Una evaluación formativa integrada en

la práctica educativa (Allal & Pelgrims Ducrey, 2000) con unos objetivos flexibles adaptados a las necesidades e intereses personales de cada individuo como forma de satisfacer un interés público: la inclusión educativa (House, 2000). Esta evaluación formativa pretende ampliar la evaluación hacia destrezas y actitudes (Acebedo, 2016; Puiggali-Allepuz & Tesouro-Cid, 2021) para reorientar el proceso de aprendizaje enfocado a mejorar la ayuda pedagógica que se presta al alumnado (Valero-Flores, 2017).

Desde el marco pedagógico de la racionalidad crítica, la evaluación formativa se define como la búsqueda subjetiva, en tanto que individual y personal, de la evolución que ha experimentado cada sujeto gracias a la intervención educativa. La función operatoria de la evaluación sumativa da paso a la función informadora de la evaluación formativa que tiene como finalidad, no acreditar conocimientos, sino mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El resultado de la evaluación no es determinista y comparable, pero tiene un valor intrínseco y descriptivo acerca de los logros alcanzados a través de unos objetivos flexibles y adaptados a cada individuo. Los instrumentos de evaluación son heterogéneos, empleados permanentemente, contextualizados y variados.

2. Metodología

El enfoque metodológico del estudio es el propio de los estudios bibliométricos, realizando un análisis mediante estadística descriptiva, centrado en el análisis de frecuencias de la producción de artículos y sus principales indicadores bibliométricos como son el año, citas recibidas, área temática, revista, institución de afiliación del autor y país en el que se ha hecho cada publicación (González et al., 2015), entendiéndose que son estos los indicadores que mayor relevancia tienen para los objetivos del estudio (Molas-Gallart & Ràfols, 2018) y estudiando, además, la existencia de correlaciones positivas o negativas (Reguant-Álvarez et al., 2018) entre la producción científica sobre evaluación formativa y



sumativa y las citas recibidas en dichos estudios a lo largo de la última década.

El análisis inicial, de carácter cuantitativo, se ha realizado con el software SPSS v.26. Posteriormente, se ha empleado el software Atlas ti v.7.5.4 para el análisis de contenido de los cinco estudios con mayor impacto sobre evaluación formativa y los cinco estudios con mayor impacto sobre evaluación sumativa en el periodo 2010-2020, asumiendo una definición de impacto asociada al número de veces que el artículo ha sido citado (Belter, 2015).

La muestra se ha obtenido buscando en las investigaciones disponibles en la base de datos de carácter científico Web of Science debido al elevado número de investigaciones de alto impacto disponibles (Cuervo-Carabel et al., 2018) y que incluye, además de su propia base de datos, los resultados de la búsqueda en las bases de datos City Colleges of Chicago (CCC), Derwent Innovations Index Database (DIIDW), Korean Journal Database (KJD), Medline, Russian Science Citation Index (RSCI) y Scielo. Se han realizado dos tipos de búsqueda, por un lado, con los operadores booleanos TS=(“evaluación formativa” OR “formative evaluation” OR “formative assessment”) para hallar los estudios de evaluación formativa, obteniendo

7609 resultados, y por otro, con los operadores booleanos TS=(“evaluación sumativa” OR “summative evaluation” OR “summative assessment”) para hallar los estudios de evaluación sumativa, obteniendo 2664 resultados.

Posteriormente se ha aplicado como criterio de exclusión la fecha de publicación, limitando la búsqueda al intervalo 2010-2020, ambos años inclusive. Esto ha reducido el resultado de la búsqueda de las publicaciones sobre evaluación formativa a 5904 y las de evaluación sumativa a 1921, constituyendo así nuestra muestra definitiva (N=7825).

Todos los datos analizados fueron obtenidos el 1 de enero de 2021 a las 12:00 horas.

3. Resultados

Sobre el total de la muestra (N=7825), resulta superior la investigación realizada sobre la evaluación formativa (N=5904, 75,45 %) que la realizada sobre la evaluación sumativa (N=1921, 24,55 %), una distribución entre ambos tipos de evaluación cuya desproporción se incrementa aún más en el número de citas recibidas por la evaluación formativa (N=36 234, 78,31 %) frente a la sumativa (N=10 035, 21,69 %).

Tabla 1. Resumen de las publicaciones

Año	Publicaciones evaluación formativa	Citas a publicaciones de evaluación formativa	Publicaciones de evaluación sumativa	Citas a publicaciones de evaluación sumativa
2010	301	4868	96	1032
2011	330	4993	124	1127
2012	382	4534	122	1148
2013	453	4775	172	1342
2014	518	4265	160	1126
2015	574	3888	219	1122
2016	609	3084	220	1280
2017	670	2604	221	962
2018	738	1971	201	508
2019	695	975	199	325
2020	634	277	187	63
N	5904	36 234	1921	10 035



La evolución que han tenido las publicaciones sobre evaluación formativa ha sido mucho mayor que la evolución en el número de publicaciones sobre evaluación sumativa. No obstante, coinciden en que ambas se encuentran en un punto menor que el pico alcanzado en años anteriores, y aun así, se mantienen por encima del número alcanzado en el año de partida (2010) en ambos casos.

En cuanto a las citas recibidas por estas publicaciones, podemos ver cómo el número de citas recibidas por las publicaciones sobre evaluación formativa aumenta a medida que nos

remontamos en el tiempo, mientras que en el caso de las publicaciones sobre evaluación sumativa se mantienen relativamente estables desde 2016.

Estas tendencias en el número de publicaciones y citas recibidas arrojan una correlación significativa positiva existente entre el número de publicaciones de evaluación formativa y sumativa (0,888), una correlación significativa negativa ente el número de publicaciones en evaluación formativa y las citas que han recibido (-0,830) y otra correlación significativa negativa ente el número de publicaciones en evaluación sumativa y las citas que han recibido (-0,603).

Tabla 2. Correlaciones entre tipos y número de publicaciones y citas

		Publicaciones evaluación formativa	Publicaciones de evaluación sumativa	Citas a publicaciones de evaluación formativa	Citas a publicaciones de evaluación sumativa
Publicaciones evaluación formativa	Correlación de Pearson	1	,888**	-,830**	-,575
	Sig. (bilateral)		,000	,002	,064
	N	11	11	11	11
Publicaciones de evaluación sumativa	Correlación de Pearson	,888**	1	-,603*	-,239
	Sig. (bilateral)	,000		,050	,479
	N	11	11	11	11
Citas a pub. de ev. formativa	Correlación de Pearson	-,830**	-,603*	1	,892**
	Sig. (bilateral)	,002	,050		,000
	N	11	11	11	11
Citas a pub. de ev. sumativa	Correlación de Pearson	-,575	-,239	,892**	1
	Sig. (bilateral)	,064	,479	,000	
	N	11	11	11	11
** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).					
* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).					

En cuanto a las áreas de conocimiento en las que se encuadran las investigaciones, aunque con ciertas alteraciones en el orden, coinciden en ambos casos las cinco principales áreas: investigación educativa, psicología, ciencias informáticas, medicina y ciencias del comportamiento.

Para conocer el interés investigador que despierta en los países con más publicaciones sobre evaluación formativa y sumativa, presentamos en

la Tabla 3 una comparación entre la frecuencia de las publicaciones de un tipo de publicación y otra comparada con sus publicaciones en cualquier otro campo científico durante el mismo periodo de estudio. De esta manera podemos observar cuál es el peso relativo que tienen las investigaciones sobre evaluación formativa y sumativa, por separado y en conjunto, frente a su producción nacional total de literatura científica (Gráfico 1).



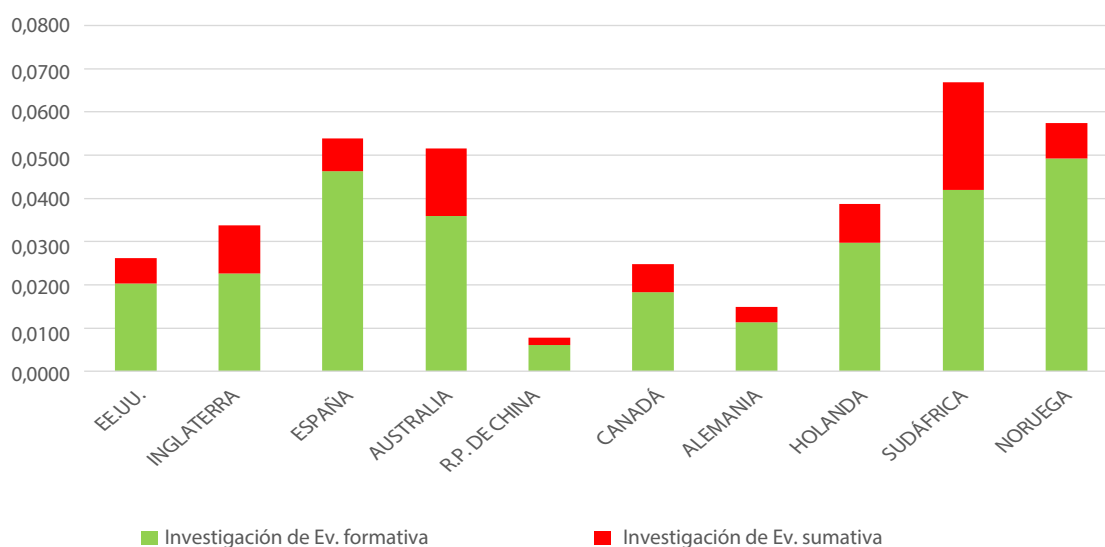
Tabla 3. Publicaciones sobre Evaluación Formativa (EF), Evaluación Sumativa (ES) y porcentaje sobre el total de publicaciones (P)

	N	EF	P (EF)	ES	P (ES)	EF+ES	P (EF+ES)
EE.UU.	8 075 028	1633	0,0202	482	0,0060	2115	0,0262
Inglaterra	2 069 459	468	0,0226	232	0,0112	700	0,0338
España	1 108 936	513	0,0463	84	0,0076	597	0,0538
Australia	1 096 645	394	0,0359	171	0,0156	565	0,0515
R.P. de China	4 577 317	274	0,0060	83	0,0018	357	0,0078
Canadá	1 247 935	228	0,0183	82	0,0066	310	0,0248
Alemania	1 902 147	215	0,0113	68	0,0036	283	0,0149
Holanda	691 213	206	0,0298	62	0,0090	268	0,0388
Sudáfrica	240 616	101	0,0420	60	0,0249	161	0,0669
Noruega	231 515	114	0,0492	19	0,0082	133	0,0574

Se manifiesta un dominio anglosajón (EEUU e Inglaterra) que sucede fundamentalmente al observar los datos absolutos, pero si son relativizados en función de la producción científica total de cada país, se pueden ver los datos eliminando el efecto que produce sobre ellos que esos países sean a su vez los que mayor investigación producen en todos los campos

científicos. De esta manera, podemos ver que existen países anglosajones donde la investigación en este campo tiene un mayor interés, como es el caso de Sudáfrica y Australia, pero también otros países no-anglosajones tienen un interés que puede ser considerado relevante como es el caso de Noruega, España y Holanda.

Gráfico 1. Tasa de publicaciones de evaluación formativa y sumativa sobre la producción científica total



En lo que se refiere a los estudios sobre evaluación más relevantes, hemos recogido en la siguiente tabla los cinco estudios con mayor impacto sobre evaluación formativa (Tabla 4) y los cinco estudios con mayor impacto sobre evaluación sumativa (Tabla 5) de la década.

Tabla 4. Estudios (E) sobre evaluación formativa clasificados por autor y año (A), país (P), palabras clave (PC), área temática (AT) y ordenados por mayor número de citas (NC)

A	E	P	PC	AT	NC
Curran, G.M. et al. (2012)	Effectiveness-implementation Hybrid Designs Combining Elements of Clinical Effectiveness and Implementation Research to Enhance Public Health Impact.	EE.UU.	Servicios de salud mental, cuidados colaborativos, desorden bipolar, ensayos clínicos, eficacia, intervenciones, ciencia de aplicación.	Psicología	861
Boud, D. & Molloy, E. (2013)	Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design	Australia	Feedback, evaluación sostenible, impacto en el aprendizaje; diseño del currículum.	Investigación educativa	421
Sadler, R. (2010)	Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal.	Australia	Evaluación formativa, feedback, evaluación cualitativa; evaluación entre pares, criterios de evaluación.	Investigación educativa	381
Bennett, R.E. (2011)	Formative assessment: a critical review.	EE.UU.	Evaluación formativa, Evaluación para el aprendizaje.	Investigación educativa	372
Nicol, D. (2010)	From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education.	Escocia	Diálogo, feedback, carga de trabajo.	Investigación educativa	361

En cuanto al contenido de estas investigaciones, las tendencias de la investigación formativa señalan el feedback como un elemento fundamental para la evaluación formativa. Se obtiene una mayor satisfacción con el feedback escrito que con el feedback oral cuando se traslada el protagonismo del feedback del profesorado hacia el alumnado (más dialógico), cuando participa más de un docente (más colectivo) y más de un estudiante (menor carga académica) en el mismo proceso y cuando se encuentra mejor secuenciado (más cohesión). El feedback tiene que aportar información sobre los criterios de evaluación, sobre la calidad del trabajo y consejos de mejora para realizar tareas similares en el futuro (*feedforward*).

Se detectan ciertas limitaciones, como es el posible escaso interés por participar del feedback. Por ello, se identifica como necesidades mejorar el desarrollo profesional del profesorado a través de una mayor investigación sobre el uso de la evaluación formativa, así como crear entornos de aprendizaje que funcionen eficazmente y mejoren la comprensión de las tareas, de la calidad exigida de las respuestas y de los criterios de evaluación establecidos. Mención diferenciada merece la investigación sobre la mejora de la salud pública que, a pesar de abordar un ámbito no educativo, aporta evidencias de cierta transferencia de conocimiento del área educativa a otras áreas científicas y de cómo la evaluación formativa ayuda a proporcionar un contexto que explica los resultados de las evaluaciones sumativas.



Tabla 5. Estudios (E) sobre evaluación sumativa clasificados por autor y año (A), país (P), palabras clave (PC), área temática (AT) y ordenados por mayor número de citas (NC)

A	E	P	PC	AT	NC
Victoria, C.G., et al. (2011)	Measuring impact in the Millennium Development Goal era and beyond: a new approach to large-scale effectiveness evaluations.	Brasil	Enfermedades en la infancia, intervenciones médicas, indicadores, mortalidad.	Medicina	146
Veneable, J. et al. (2016)	FEDS: a Framework for Evaluation in Design Science Research.	Australia	Diseño de investigación científica, metodología de investigación, sistemas de evaluación, utilidad de la evaluación.	Ciencias informáticas	128
Wistone, N.E., et al. (2017)	Supporting Learners' Agentic Engagement With Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes.	Inglaterra	Estudiantes de medicina, educación superior, evaluación entre pares, evaluación sumativa, feedback.	Investigación educativa. Psicología	120
Boud, D. & Soler, R. (2016)	Sustainable assessment revisited.	Australia	Evaluación sostenible, propósitos de la evaluación, autoevaluación, evaluación para el aprendizaje.	Investigación educativa	106
Gogalniceanu, P., et al. (2010)	Is Basic Emergency Ultrasound Training Feasible as Part of Standard Undergraduate Medical Education?	Inglaterra	Estudiantes de medicina; educación; ultrasonografía; cirugía general.	Investigación educativa. Medicina	92

Por su parte, las tendencias de la evaluación sumativa demuestran una alta eficacia de este tipo de evaluación para recoger datos a gran escala, permitiendo una cobertura geográfica amplia y obteniendo unos resultados que aportan evidencias de gran alcance. Los instrumentos y técnicas de evaluación sumativa tienen una gran importancia en el ámbito de las ciencias aplicadas para evaluar los resultados de diseño y de productos o para la detección de estrategias de trabajo eficaces. Permite combinarse con la evaluación formativa empleándose como estrategia de evaluación temprana que pueda subsanar errores del planteamiento inicial.

Algo que también es aplicable a la evaluación de los aprendizajes del alumnado en los

que se pueden emplear estrategias formativas para, por ejemplo, garantizar que el alumnado conoce los criterios de éxito en una tarea para luego evaluarla de forma sumativa. La evaluación limitada a la calificación también puede mejorar el proceso porque se puede completar con juicios fundamentados que reorienten el aprendizaje del alumnado. Así, se entiende que emplear de forma exclusiva la evaluación sumativa es un planteamiento reduccionista y que puede ser compatible con otros elementos no sumativos, como son la autoevaluación, la evaluación continuada o evaluaciones intermedias para mejorar un proceso con diseño flexible o el uso del feedback al final del periodo de intervención educativa.



4. Discusión y conclusiones

Considerando las 7825 publicaciones científicas halladas en Web of Science sobre evaluación formativa y sumativa, podemos concluir que existe una tendencia de dominio claro del primer fenómeno frente al segundo. Ello se traduce en un impacto científico que es incluso mayor, existiendo un efecto multiplicador entre producción e impacto que explica que la diferencia en el porcentaje de citas sea superior proporcionalmente a la diferencia en el porcentaje de producciones. Se ha detectado una correlación clara entre las publicaciones de un tipo y otro de evaluaciones, lo que sugiere que existe cierta retroalimentación que provoca que el interés por investigar uno y otro fenómeno tiene una estrecha relación. Un hecho que se ve corroborado en el análisis de contenido de las investigaciones de evaluación sumativa, en las que aparece de manera recurrente la combinación de instrumentos y técnicas de evaluación sumativas con otras propias de la evaluación formativa.

El dominio de la producción científica sobre ambos tipos de evaluación corresponde a la esfera anglosajona y aunque se realizan dentro del área educativa, no lo es en exclusiva, pues tiene aplicaciones a áreas relacionadas con la educación como es la psicología o las ciencias del comportamiento, pero también otras como informática o medicina, provocado por la existencia de investigaciones que emplean métodos de evaluación de sistemas de diversa índole y por el estudio del rendimiento académico del alumnado de educación superior en dichas áreas. Esto demuestra que la investigación en el área de la evaluación no solo aporta avances en el área de la educación, sino también puede suponer avances en otras ramas del conocimiento.

En definitiva, la evaluación del alumnado como objeto de estudio, tanto en el caso de la evaluación formativa como sumativa, además de tener una larga trayectoria histórica como se ha visto en el estado de la cuestión, resulta ser una línea de investigación de interés y actualidad en

el ámbito académico internacional que publica mayor número de investigaciones al final de la década que al principio, generando una producción científica numerosa y relevante, que se retroalimenta entre sus distintas variables y que genera transferencia tecnológica con otras áreas de conocimiento en sus contextos más prácticos.

Referencias bibliográficas

- Acabedo, M.J. (2016). La evaluación del aprendizaje en la perspectiva de las competencias. *Revista Temas: Departamento de Humanidades Universidad Santo Tomás Bucaramanga*, 11, 203-226.
<https://doi.org/10.15332/rt.v0i11.1756>
- Acosta-Baldivián, B.A., & Dela Cruz, E. (2016). Evaluación del programa social de lactancia materna ofrecido a madres adolescentes (OSMAN) bajo el enfoque de Stufflebeam. *Investigación y Postgrado*, 31(2), 95-115. <https://bit.ly/3dlJ6Jo>
- Allal, L., & Pelgrims-Ducrey, G. (2000). Assessment of -or in- The zone of proximal development. *Learning and Instruction*, 10(2), 137-152. <https://bit.ly/3pv2Lcq>
- Álvarez-Méndez, J.M. (2003). *La evaluación a examen: ensayos críticos*. Miño y Dávila.
- Amer, A. (2006). Reflections on bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(8), 213-230. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i8.1217>
- Antón-Sancho, Á., & Sánchez-Domínguez, M. (2020). Metodología mixta Flipped Classroom y Aprendizaje Basado en Proyectos para el aprendizaje de la geometría analítica en Secundaria. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 38(2), 135-156. <https://doi.org/10.14201/et2020382135156>
- Apple, M. (1994). Educación, cultura y poder de clase: Basil Bernstein y la sociología neomarxista de la educación. *Revista de Educación*, 305(305), 157-177. <https://bit.ly/3u5EZHn>
- Araújo-Freire, A.M. (2017). La actualidad de Freire: educación, política y ciudadanía. *Rizoma Freireano*, 23, 1-2. <https://bit.ly/3s4jhSg>
- Ballano-Olano, I., Llorián-González, S., Carbó-Marro, C., Martínez-Baztán, A., Vila-Mendiburu, I., Luna-Arcos, F., Villalba-Martínez, F., Francos-



- Maldonado, C., Garay, U., Etxebarria, A., Gaminde, I., & Larrea, K. (2011). *Evaluar la competencia lingüística del alumnado inmigrante*. Universidad de Deusto. <https://bit.ly/3qtVRW4>
- Barrios-Graziani, L. (2005). Visión crítica de las teorías postracionalistas de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(2), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie3622824>
- Barros-Ferreira, M.S., & Vicentini, D. (2017). A pedagogia socialista como possibilidade de superação da pedagogia toyotista: contribuições do materialismo histórico-dialético. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 12(2), 1056-1068. <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n2.9095>
- Barroso-Jerez, M.C. (2013). Sociedad del conocimiento y entorno digital. *Teoría de la educación; educación y cultura en la sociedad de la información*, 14(3), 61-86. <https://bit.ly/3s0GkgQ>
- Becerra-Hernández, R., & Moya-Romero, A. (2008). Una perspectiva crítica de la evaluación en matemática en la Educación Superior. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(1), 35-69. <https://bit.ly/3pyJ3wm>
- Bedford, D.A.D., Georgieff, M., & Brown-Grant, J. (2017). Lifewide, lifelong comprehensive approach to knowledge management education-emerging standards. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 47(4), 467-489. <https://doi.org/10.1108/VJIKMS-12-2016-0068>
- Belter, C.W. (2015). Bibliometric indicators: Opportunities and limits. *Journal of the Medical Library Association*, 103(4), 219-221. <https://doi.org/10.3163/1536-5050.103.4.014>
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control, Volume I: Theoretical studies towards a sociology of language* (Vol. 1). Routledge & Kegan Paul Ltd. <https://bit.ly/2OOeLsX>
- Bloom, B.S., Engelhart, M., Furst, E., & Hill, Walker-Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Borjas, M. (2014). La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica. *Rastros Rostros*, 16(30), 35-45. <https://doi.org/10.16925/ra.v16i30.816>
- Brewer, P.D., & Brewer, K.L. (2010). Knowledge Management, Human Resource Management, and Higher Education: A Theoretical Model. *Journal of Education for Business*, 85(6), 330-335. <https://doi.org/10.1080/08832321003604938>
- Campdepadrós-Cullell, R., & Pulido, C. (2009). La sociología de la educación desde la pedagogía crítica. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 10(3), 57-73. <https://bit.ly/3qC84bw>
- Casanova, M.A. (2019). *Manual de evaluación educativa*. Muralla.
- Chomsky, N. (2014). *La (des)educación*. Crítica.
- Clarke, M., & Moore, A. (2013). Professional standards, teacher identities and an ethics of singularity. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 487-500. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819070>
- Cuervo-Carabel, T., Orviz-Martínez, N., Arce-García, S., & Fernández-Suárez, I. (2018). Technostress in Communication and Technology Society: Scoping Literature Review from the Web of Science. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 21(1), 18-25. <https://doi.org/10.12961/apr.2018.21.01.4>
- Delbosco, R. (2018). Educación, persona y política. Intuiciones y tensiones en P. Freire. *Revista Cultura Económica*, 95, 36-50. <https://bit.ly/2N6BrnR>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Diamond, E.E. (1985). Development of the Joint Committee Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 18(2), 51-57. <https://doi.org/10.1080/07481756.1985.12022790>
- Escudero-Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 11-43. <https://doi.org/10.7203/relieve.9.1.4348>
- Fonseca, J. G. (2007). Modelos cualitativos de evaluación. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 38, 427-432. <https://bit.ly/3b9NFUA>
- Forde, C., McMahon, M.A., Hamilton, G., & Murray, R. (2016). Rethinking professional standards to promote professional learning. *Professional Development in Education*, 42(1), 19-35. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.999288>



- García-Velasco, J. (2015). Taller de ciudadanos. La educación integral en la Institución Libre de Enseñanza. *Participación Educativa Segunda Época*, 4(6), 63-71. <https://bit.ly/37pa3bl>
- Gauterio-Cruz, R., Vinhas-Bigliardi, R., & Minasi, L.F. (2014). A dialética materialista de Paulo Freire como método de pesquisa em educação. *Conjectura: Filos. Educ.*, 19(2), 40-54. <https://bit.ly/37lOngw>
- Giner-De los Ríos, F. (1894). O educación o exámenes. *Boletín de La Institución Libre de Enseñanza*, 257-263. <https://bit.ly/37ogn37>
- Gomes-Arelaro, R. L., & Martins-Cabral, R.M. (2017). Paulo Freire: por uma teoria e praxis transformadora. *Rizoma Freireano*, 23, 1-15. <https://bit.ly/37oH9Z1>
- González-Monteagudo, J. (2001). John Dewey y la pedagogía progresista. En *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó. <https://bit.ly/3bdN7gy>
- González-Díaz, J.E. (2010). Taxonomía de las funciones administrativas y las habilidades del líder empresarial. *Saber, Ciencia y Libertad*, 5(1), 155-164. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2010v5n1.2549>
- González, M.J.P., Guzmán, M.F., & Chaviano, O.G. (2015). Criteria, classifications and tendencies of bibliometric indicators in the evaluation of the science. *Revista Cubana de Informacion en Ciencias de la Salud*, 26(3), 290-309. <https://bit.ly/3bic61Z>
- Gros-Salvat, B., & Cano-García, E. (2021). Procesos de feedback para fomentar la autorregulación con soporte tecnológico en la educación superior: Revisión sistemática. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 107. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28886>
- Hernández-Palma, H. G. (2011). La gestión empresarial, un enfoque del siglo XX, desde las teorías administrativas científica, funcional, burocrática y de relaciones humanas. *Escenarios*, 9(1), 38-51. <https://bit.ly/3beCiL8>
- House, E.R. (2000). *Evaluación, ética y justicia*. Morata.
- Juárez-Hernández, L.G., & Ponce-López, I. (2020). Construcción y validación de un instrumento para evaluar el abordaje de la sociedad del conocimiento en docentes. *Apuntes Universitarios*, 10(1), 40-65. <https://doi.org/10.17162/au.v10i1.417>
- López-Pastor, V.M., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. <https://bit.ly/3bgBEX>
- López-Pastor, V., & Palacios-Picos, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 317-341. <https://bit.ly/3k6414M>
- Luzuriaga, L. (1985). Ideas de la educación nueva. In *Textos de pedagogía: conceptos y tendencias en las ciencias de la educación*. <https://bit.ly/2NC1O4C>
- Mager, R.F. (1973). *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Marova.
- Maureira-Cabrera, O., Vásquez-Astudillo, M., Garrido-Valdenegro, F., & Olivares-Silva, M.J. (2020). Evaluación y coevaluación de aprendizajes en blended learning en educación superior. *Alteridad*, 15(2), 174-189. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.04>
- Molas-Gallart, J., & Ráfols, I. (2018). Why bibliometric indicators break down: Unstable parameters, incorrect models and irrelevant properties. *BiD*, 40(40). <https://doi.org/10.1344/BiD2018.40.23>
- Molina-Soria, M., Pascual-Arias, C., & López-Pastor, V. M. (2020). El rendimiento académico y la evaluación formativa y compartida en formación del profesorado. *Alteridad*, 15(2), 204-215. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.05>
- Muñoz-López, I., Cuervo-Gamboa, L.M., González-Hernández, C.A., Bacca-Rozo, J.E., & Garzón-Gallego, K.J. (2018). Sociedad del conocimiento, revolución educativa y transformaciones de los paradigmas del modelo educativo. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2(3), 108-124. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog18.09020308>
- Murillo-Torrecilla, F.J., & Hernández-Castilla, R. (2015). Esperanza Crítica en educación para la justicia social. *Revista Internacional de*



- Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 5-9. <https://bit.ly/2NyEd4Y>
- Negrín-Fajardo, O., & Vergara-Ciordia, J. (2006). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Pérez Gómez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata.
- Puiggali-Allepuz, J., & Tesouro-Cid, M. (2021). Influencia de variables contextuales en el enfoque de enseñanza: relación entre enfoque de enseñanza y estilo de aprendizaje. *Aula Abierta*, 50(1), 481-490. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.481-490>
- Reguant-Álvarez, M., Vilà-Baños, R., & Torrado-Fonseca, M. (2018). La relación entre dos variables según la escala de medición con SPSS. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 11(11 (2)), 45-60. <https://doi.org/10.1344/reire2018.11.221733>
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). Globalizing education policy analysis. In *Globalizing education policy*. <https://doi.org/10.4324/9780203867396>
- Robinson, K., & Aronica, L. (2016). *Escuelas creativas*. Debolsillo.
- Rodríguez-Laguía, F.J., Herraiz-Gascuña, M., & Martínez-Cano, A. (2010). *Las competencias básicas y la programación didáctica*. Universidad de Castilla-La Mancha. <https://bit.ly/3s2P99R>
- Sancho, J.M. (2017). Discourses and Practices around the Competencies in Education. *Fonseca, Journal of Communication*, 15, 127-144. <https://doi.org/10.14201/fjc201715127144>
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In Tyler, R. W., Gagne, R.M. & Scriven, M. *Perspectives of curriculum evaluation*. Rand McNally
- Shugert, D.P. (1968). *A Rationale for Curriculum Decisions*. <https://bit.ly/3asJK5X>
- Sisson, P.W., & Mazzuchi, T. (2017). Organic and fundamental functions: New perspective on the multidisciplinary nature of knowledge management. *Proceedings of the European Conference on Knowledge Management, ECKM*, 2(September), 1296-1300. <https://bit.ly/2OJ5S3H>
- Sönmez, H. (2019). Examination of the reading comprehension skill according to revised Bloom's taxonomy. *International Journal of Language Academy*, 7(June), 127-147. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.4101>
- Stake, R. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68, 523-540
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research an development*. Heinemann.
- Stufflebeam, D.L., & Shinkfield, A.J. (1985). Introducción a la Evaluación. In Paidós (Ed.), *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. (pp. 17-63). <https://bit.ly/3atGO9m>
- Taberner-Guasp, J., & García-Marín, J. (2013). La sociología de la educación ante la sociedad del conocimiento. *Praxis Sociológica*, 17, 47-66. <https://bit.ly/3dnHYoE>
- Tapiero-Vásquez, E. (2000). La evaluación crítica: dispositivo para la transformación escolar. *Pedagogía y Saberes*, 14, 51-55. <https://doi.org/10.17227/01212494.14pys51.55>
- Torres-Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press.
- Valero-Flores, F.M. (2017). La evaluación formativa desde el enfoque por competencias en educación básica. *Educando Para Educar*, 32, 41-50. <https://bit.ly/2NFqJUX>
- Vilanou-Torrano, C. (2015). Pensamiento pedagógico en el idealismo alemán y en Schleiermacher, por José María Quintana Cabanas. *Historia y Memoria de la Educación*, 1(1), 497. <https://doi.org/10.5944/hme.1.2015.13206>
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Wraga, W.G. (2017). Understanding the Tyler rationale: Basic Principles of Curriculum and Instruction in historical context. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(2), 227. <https://doi.org/10.14516/ete.156>
- Zambrano-Farias, F.J. (2017). Sociedad del conocimiento y las TEPs. *INNOVA Research Journal*, 2(10), 169-177. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n10.2017.534>
- Zuleta-Medina, A., & Chaves-Torres, A. (2009). La educación bajo el lente de la teoría crítica. *Plumilla Educativa*, 6(1), 50-61. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.6.558.2009>





Representación escolarizada de la evaluación: Un aprendizaje social profesional

Representation of evaluation at school: a professional social learning

 **Dra. Ana Carolina Maldonado-Fuentes**, académica en la Universidad del Bío-Bío (Chile)
(amaldonado@ubiobio.cl) (<http://www.orcid.org/0000-0002-9198-5882>)

Recibido: 2021-03-30 / **Revisado:** 2021-06-08 / **Aceptado:** 2021-06-11 / **Publicado:** 2021-07-01

Resumen

La formación del profesorado como evaluador constituye un desafío de la docencia, al ser la evaluación un constructo polisémico que está ligado a las relaciones de poder y a la cultura escolar. Esto invita a su estudio como objeto de aprendizaje específico en la Formación Inicial Docente, más aún si desde las normativas se alberga la expectativa de superar el enfoque técnico-instrumental. Esta investigación, de tipo cualitativa, indaga en la tarea de evaluar como objeto representado por docentes de Educación Básica, en cuyo nivel hay amplia cobertura, con el objetivo de caracterizar las representaciones sociales sobre la evaluación del profesorado en formación. Bajo el supuesto de que las representaciones sociales se construyen en distintos momentos del itinerario formativo, se implementó un diseño seccional cruzado, contando con 18 estudiantes en formación inicial y 13 egresados/nóveles de dos universidades regionales del Consejo de Rectores de Chile. La recolección de información se basó en entrevistas focalizadas aplicadas entre abril y octubre de 2019. El análisis de contenido se desarrolló en cinco etapas y los datos fueron categorizados con un libro consolidado de códigos teórico-emergentes. Los hallazgos revelan que las representaciones sobre la tarea de evaluar y el sistema de evaluación escolar son dinámicas, producto del autoaprendizaje social profesional en los centros educativos. Así, se interfiere la incidencia de distintos actores de las comunidades escolares en la alfabetización del profesorado sobre evaluación.

Descriptor: Formación Inicial Docente, formación de docentes de primaria, evaluación escolar, evaluación del aprendizaje, representaciones sociales, cultura escolar.

Abstract

Training teachers as evaluators is a challenging task, as evaluation is a polysemous construct linked to power relations and school culture. It becomes an interesting study object as a specific learning during Initial Teaching Training, particularly when school communities expect to overcome the technical-instrumental approach. This qualitative study inquiry into the evaluation task as object of representation by primary education teachers, an educational level with a high number of enrolled students, with the objective of characterizing the social representations on the evaluation of the teaching staff in training. Based on the assumption that social representations are built at different moments during the training route, a cross-sectional study design was implemented involving 18 students undergoing initial teaching training and 13 recently graduated students from two regional universities that are members of the Chilean Council of University Presidents. The collection of data was based on focused interviews conducted from April to October 2019. The content analysis was carried out in five stages and data were organized in a consolidated sheet of emerging theoretical codes. The findings show dynamic representations about the evaluation task and the school evaluation system, as a result of social and professional self-learning at educational institutions. These results suggest that various actors from school communities have an influence on teachers' development of literacy in the area of educational evaluation.

Keywords: Initial Teaching Training, primary school teachers training, school evaluation, assessment of learning, social representations, school culture.

1. Introducción y estado de la cuestión

Evaluar es una de las tareas comúnmente asociadas a la función docente ejercida por el profesorado. Es constitutiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje, “a la vez, una actividad reguladora imprescindible y una vía para mejorar el aprendizaje del estudiantado” (Hernández-Nodarse, 2017, p. 2). Esta acción de valoración y elaboración de juicios es connatural al ser humano y se vincula a fines diversos (diagnóstico, medición, certificación, clasificación o segregación), no siempre de carácter educacionales. De allí que sea un objeto de interés en varias disciplinas, como las Ciencias de la Educación.

Asimismo, es sabido que “las relaciones entre educación y evaluación han sido marcadas por relaciones de poder, a través de la evaluación, el examen y el castigo” (Londoño-Restrepo, 2015, p. 157), de lo que se desprende su carácter sancionador. Dicha representación se originó en China (alrededor del siglo II a. C.) y se vincula a las escuelas modernas (siglo XIX); en que prevalece un interés en los resultados por sobre una valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta situación, expresa disonancia con los principios de la definición tyleriana de Evaluación Educativa (década 1950), cuyo propósito era determinar cuánto se ha logrado de los programas curriculares en forma articulada con una revisión permanente de las acciones pedagógicas y de los recursos disponibles.

Otro elemento a considerar es el consenso en torno a la imagen de que evaluar es una actividad de difícil comprensión para un educador. Por un lado, ya que coexisten distintas definiciones, enfoques o paradigmas de evaluación a nivel de discurso educativo. Es decir, es un constructo polisémico que puede tener bases conceptuales diversas, como la lógica técnico-instrumental, la perspectiva práctica o una visión crítico-transformadora (Saul, 2001; Escudero, 2003, Moreno-Olivos, 2014). Por otro, la evaluación es un ámbito presente en la cultura de las escuelas,

cuyas premisas no necesariamente se encuentran explícitas. Por ejemplo, se ha naturalizado una visión compartida sobre el aprendizaje como principal objeto a evaluar, cuya idea se ha acrecentado con la incidencia de la psicometría para medir logros individuales. En consecuencia, los resultados académicos son una preocupación para el estudiantado como para las familias, directivos y agentes institucionales responsables de la escolarización. Se suma a esto el rol asignado al docente como el principal agente educativo responsable de la acreditación de los aprendizajes a nivel de aula. Es así como “el/la docente, en su papel de evaluador goza de una destacada relevancia en el desarrollo de este proceso y en ocasiones ... detenta un poder desmedido que resulta amenazante” (Perassi, 2014, p. 48), realizándose su posición jerárquica y controladora.

En otras palabras, la evaluación tiende a reducirse a un proceso técnico de verificación de resultados según objetivos predeterminados, sin mayor reflexión de los procesos formativos, lo que incide en su conceptualización, aun sabiendo que la evaluación educativa responde a un compromiso ético y político, de vital importancia para transformar la educación y la sociedad (Calderón & Borges, 2013). Desde nuestro punto de vista, atender dichas representaciones resulta de interés investigativo, ya que podría contribuir a visualizar la evaluación más allá de la práctica instruccional; a partir de lo cual es posible (re)orientar la formación docente, línea investigativa de interés en este estudio.

1.1. De estudiante evaluado a profesor evaluador

Uno de los desafíos de las Instituciones de Educación Superior encargadas de la Formación Inicial Docente (en adelante FID) es contribuir a la preparación de profesores alfabetizados en evaluación, acorde a las expectativas del sistema escolar (Boyles, 2005; Brookhart, 2011; Charteris & Dargusch, 2018). Sin embargo, la evidencia empírica ha revelado que los itinerarios formativos del estudiantado de Pedagogía son comple-



jos, al ser múltiples los factores que intervienen en la construcción de su rol: desde ser estudiantes a ser profesores.

Su particularidad radica en que, junto con la vocación y la motivación hacia la docencia, este trayecto se encuentra mediatizado por un conjunto de conceptualizaciones, representaciones e intereses previos que operan como elementos tácitos de la práctica y que inciden en la construcción de su identidad profesional (Xu & Liu, 2009; Guerra & Montenegro, 2017; Hernández-Nodarse, 2017). De esta forma, no es extraño constatar que los futuros profesores, tras cuatro o cinco años de formación institucionalizada, tienden a repetir los modelos de actuación docente observados durante su experiencia escolar previa, dejando en evidencia lo complejo que resulta el cambio de estudiante evaluado a docente evaluador.

Ligado a lo anterior, es posible afirmar que la inserción profesional de los docentes está influida o formateada por todo lo que aprendieron en las instituciones escolares en el trayecto previo a la FID (Lortie, 1975; Allaiud, 2004); a cuyo lugar regresan o se reinsertan sin darse cuenta —necesariamente— de que las decisiones al interior del aula están vinculadas a concepciones de los docentes y del grupo de profesores. Así, por ejemplo, está la creencia en la objetividad como una cualidad esperada de la evaluación o la necesidad de controlar en las pruebas, dado que sus resultados se asocian a la aprobación o reprobación de las asignaturas. Dichos aspectos dan sentido a la función acreditadora de la evaluación, cuyos fines son socioculturalmente compartidos.

Más aún, la visión de la evaluación centrada en el resultado se encuentra alineada con ideas fuerza de la Reforma Educativa, presente en Latinoamérica a contar de 1990. Inzunza et al. (2011) ya han advertido sobre el particular, afirmando que una visión técnica de la formación ha caracterizado a las políticas educativas sobre la escuela y los maestros, logrando que el profesorado se encuentre “atrapado en la tecnología educativa” sin ser “convocados profesionalmen-

te”. En este contexto, cabe destacar cómo a nivel de escuela han prevalecido posturas que conciben la docencia como un oficio fundamentalmente de tipo instruccional y técnico, generándose fuertes presiones sobre el profesorado para mejorar los niveles de logro del alumnado. Según Cornejo et al. (2015), en el caso de Chile, dicho fenómeno encuentra un correlato en el marco regulatorio, cuyos documentos y normativas están fuertemente articulados entre sí. Es decir, la práctica evaluativa en la escolarización estaría amparada en una política basada en un conjunto de criterios, tales como la eficacia-eficiencia, que podrían ser objeto de análisis durante la formación del evaluador.

1.2. Formación docente en evaluación

Al revisar la evaluación como objeto de conocimiento del profesorado, un primer punto a considerar es la trayectoria escolar de los ingresantes a Pedagogía. La literatura especializada sobre Formación Inicial Docente ofrece evidencia acerca de cómo las experiencias previas que han tenido dichos estudiantes durante la escolarización, inciden en la representación de su rol (Marcelo & Vaillant, 2018). Esto atañe tanto a la vivencia en la escuela/liceo como a aquella que sucede en la institución de formación pedagógica; por lo que resulta de interés relacionar ambas etapas.

En segundo lugar, autores como Sureda-Negre et al. (2016), hacen notar el valor del trabajo docente en contextos reales, bajo el supuesto de que el aprendizaje se construye mediante la participación del individuo en prácticas sociales. Dicho planteamiento invita a revisar la comprensión que puedan tener los futuros profesores de la organización educativa, dado que incide en la toma de decisiones evaluativas de los maestros principiantes (Edwards, 2020). En particular, bajo la premisa de que la evaluación está determinada por el sistema educativo (Remolina-Caviedes (2012), y, al mismo tiempo, la escolarización se encuentra tamizada social y culturalmente (Ferrière & Morin-Messabel, 2012).



Otro elemento a tener en cuenta es la configuración curricular de los planes de estudio de Pedagogía. Los antecedentes disponibles evidencian que los futuros profesores se van aproximando al ejercicio profesional en la línea de formación práctica. Generalmente esto ocurre en etapas sucesivas de acceso a las escuelas, luego de un primer ciclo de asignaturas introductorias. Nos parece pertinente profundizar en dicha etapa, toda vez que los futuros/as profesores/as, se enfrentan al desafío de ir descubriendo en qué consiste realmente ser profesor en el transcurso de la FID (Jarauta, 2017). Este proceso, en muchas ocasiones implica enfrentarse a disonancias, que llevan a cambiar las ideas iniciales acerca de la profesión y el puesto de trabajo. En relación con ello, De Oliveira-Chamon (2014) informa que existe una tensión entre el énfasis dado a la teoría (conocimientos) y aquel otorgado a la práctica (trabajo en aula) en la preparación del profesorado de Educación Básica; puesto que la formación docente ocurre como un tránsito desde un esfuerzo individual hacia una lógica de actuación más compleja como profesores en ejercicio, confirmando la necesidad de una temprana vinculación al sistema escolar. Además, Hirmas-Ready (2014) puntualiza que predomina en Chile un enfoque basado en una lógica técnica, caracterizada porque la teoría precede a la práctica; de lo que se desprende que es posible que prevalezcan modelos y principios conceptuales por sobre una comprensión situada de la realidad escolar, lo que invita a desarrollar nuevos estudios al respecto.

En esta misma línea argumental, cabe destacar la pesquisa de Mendes y Rinaldi (2019) realizada con docentes de Educación Física para la Educación Básica que se capacitan en una fase pos graduación. En este texto se informa cómo algunos de algunos participantes, luego de tomar contacto con las tensiones propias de la escuela y de asumir una postura crítica de la enseñanza, logran transitar desde un *habitus* profesional incorporado basado en el capital simbólico de la evaluación como resultado y selección, hacia

uno reestructurado, que comprende las prácticas de evaluación como proceso y compromiso. Dicho hallazgo, siguiendo la tradición bourdiana, se explica por la naturaleza del *habitus* profesional, construido de manera intrínseca y relacional en las distintas etapas de la carrera docente. Otro ejemplo es el estudio de Jiang et al. (2020), quienes haciendo uso de la Teoría de las Representaciones Sociales estudiaron el paso de docentes pre-servicio a novato en profesores de inglés/LE. Dichos autores plantean la tesis que los imaginarios profesionales del futuro profesor son provisionales durante la FID, dado que estos pueden cambiar cuando los aspirantes a profesor son expuestos a factores como la dinámica del aula, los entornos escolares y los requisitos de las políticas educacionales. Es decir, las representaciones acerca de la profesión se van construyendo en forma mediada por creencias personales, experiencias de aprendizaje previas, la propia práctica docente y la cultura institucional de las escuelas. De allí que sea interesante indagar en la formación del futuro profesor como evaluador desde una mirada diacrónica, que se proyecte más allá de la etapa de formación inicial.

1.3. Hacia nuevas prácticas evaluativas

Palacios-Picos y López-Pastor (2013) identifican tres perfiles de docentes (formadores de formadores) en la FID. En primer lugar, tenemos el “Profesor Evaluador Tradicional”. Este se caracteriza por el uso de sistemas de evaluación sumativa y final, obteniendo la calificación de un examen y/o un trabajo, sin implicar al alumnado en dichos procesos. A diferencia del anterior, el “Profesor Evaluador Innovador” suele utilizar procesos de evaluación formativa y continua, diversifica los instrumentos para calificar y tiende a implicar al estudiantado en las evaluaciones. Y, en tercer lugar, se encuentra el “Profesor Evaluador Eclético”. Este suele realizar procesos de evaluación formativa, combina examen con otras actividades de aprendizaje y evaluación, pudiendo implicar al alumnado. Los mayores casos se reportan en el primer y tercer perfil, de



lo que se infiere que es complejo modificar las prácticas evaluativas observadas en la FID.

Sin embargo, Murillo e Hidalgo (2018) revelan que cambiar la forma de concebir la evaluación es una de las ideas reiteradamente señalada por los docentes. En este caso, se identifican aspectos alusivos a la evaluación socialmente justa (transparencia, uso de pruebas cualitativas junto al examen, evaluación de actitudes y valores), dando cuenta de la multidimensionalidad del concepto. En complemento, Kelly et al. (2020) incorporan antecedentes históricos sobre la evaluación de desempeño docente y proponen una escala Likert para evaluar cinco dimensiones claves de la alfabetización en evaluación: diseño válido, calificación confiable, análisis de datos, evaluación justa, voz y elección de los estudiantes. Desde nuestro punto de vista, lo interesante de estas investigaciones es que exponen con claridad algunos marcos conceptuales ligados a visiones democratizadoras o más integrales de la educación, que podrían incidir en la (re)elaboración de las representaciones acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, en coherencia con la expectativa de avanzar hacia una mirada pedagógica del proceso evaluativo (MINEDUC, 2018).

1.4. La teoría de las representaciones sociales

El concepto de representaciones sociales fue acuñado por Moscovici (1925-2014) en la década de 1960 para distinguir el conocimiento científico de aquel basado en el conocimiento común. Epistemológicamente, es un constructo que retoma la tradición dukhiana para dar sentido a un tipo de representación de carácter dinámico que al mismo tiempo es individual y colectiva. Es así cómo las representaciones “constituyen un lazo profundo entre cognición y comunicación, entre información y significación” (Remolina-Caviedes, 2012, p. 99), brindando a los sujetos la posibilidad de construir y reconstruir socioculturalmente la realidad.

Desde su origen, la distinción de tres elementos constitutivos ha sido uno de los principa-

les aportes para su indagación empírica: actitud, información y campo de representación. Esta composición tridimensional permite dar cuenta del contenido y de la estructura en su conjunto, lo que ha favorecido su aplicabilidad a lo largo del tiempo en variadas disciplinas, dando estabilidad y robustez al constructo. Otra de las ventajas en términos metodológicos son los distintos enfoques para abordar e interpretar los hallazgos: procesual, estructural, psicosocial y cultural. De ellos, los dos primeros acaparan mayor cantidad de estudios empíricos en Latinoamérica (en Brasil, México, Venezuela y Argentina) y Europa (Urbina-Cárdenas & Ovalles-Rodríguez, 2018). En general, se privilegia la metodología cualitativa y hay una tendencia al uso de técnicas de tipo interrogativas, orientadas hacia la comprensión de los significados, derivados a partir de las verbalizaciones de los participantes (Cuevas & Mireles-Vargas, 2016).

En este contexto, Castorina (2017) señala que el estudio de las representaciones sociales ha sido atractivo para la indagación de diversos temas en el campo de la Educación, tales como la identidad del profesional docente o los saberes docentes. En el caso de este estudio, se destaca el trabajo de Gil-Rojas (2019) quien reconoce a la evaluación del aprendizaje como un objeto representacional, puesto que corresponde a una forma de conocimiento social, es una construcción social e histórica y toma como base conocimientos colectivos. De este modo, la evaluación puede ser descrita como práctica social y como juicio de valor sobre un proceso educativo, desde cuya mirada se abordó esta investigación.

2. Metodología

Acorde al objetivo de caracterizar las representaciones sociales sobre la evaluación del profesorado, se efectuó una investigación de paradigma cualitativo, de tipo interpretativo (Flick, 2007). Para ello, se implementó un diseño seccional-cruzado, cuya ventaja radica en recoger información en distintos estadios de interés dentro de



un mismo programa formativo, sin la exigencia de un diseño longitudinal (Gewerc & Montero, 2015). En este caso los estadios son: estudiantes FID, egresados y docentes nóveles de la carrera de Educación Básica formados en dos universidades regionales del Consejo de Rectores de Chile (CRUCH), cuyas instituciones cuentan con altos índices de calidad según la Comisión Nacional de Acreditación.

Se realizó un muestreo no probabilístico de tipo intencionado y por disposición, ya que permite brindar mayor control del proceso (McMillan & Schumacher, 2011). La participación fue voluntaria y con consentimiento informado. El grupo correspondió a 18 estudiantes FID (cohorte 2017) que han cursado la mitad del plan curricular y 13 egresados o nóveles (cohorte 2015 o anterior). Estos últimos cuentan con habilitación para el ejercicio profesional y/o han trabajado como docentes de aula en centros educativos reconocidos por el Estado durante los últimos cinco años.

En la recolección de información se ocuparon entrevistas focalizadas de tipo biográficas (Flick, 2007). Estas fueron realizadas en forma presencial por la investigadora, con un guion básico que incluyó pregunta generadora, de seguimiento y de cierre. Tanto el contenido

como la estructura del guion fueron revisados por jueces expertos. Tras un pilotaje del proceso, se procedió a la toma de entrevistas entre abril y octubre de 2019, con una duración promedio de 42 minutos (D.E.12,8). Posteriormente, las entrevistas fueron grabadas y su transliteración se realizó en un proceso de doble revisión de la correspondencia entre el audio y texto; dando origen de 10 a 12 páginas por entrevista. Cada uno de los textos (casos únicos) fue codificado según nomenclaturas predefinidas, en orden correlativo de los números y por fecha. De esta forma, la E1 es la Entrevista 1 (primera) y la E31 es la Entrevista 31 (última). Para el levantamiento de los datos, se identificaron segmentos temáticos como unidades de análisis; a saber, trozos de discurso de los participantes que estuviesen ligados a los focos de la investigación. En todos los textos, se respetaron normas ortográficas y se editaron las expresiones coloquiales a fin de normalizar el lenguaje a una expresión formal.

El análisis de contenido se realizó desde el enfoque procesual de las representaciones sociales, en distintas fases de trabajo, cuya nominación y sentido fueron adaptados de Cuevas (2016). A continuación, se describen las cuatro primeras etapas,¹ sus procesos de análisis y principales resultados:

Tabla 1. Fases en el análisis de contenido

Etapa	Procesos de análisis	Principales resultados
Develamiento	Lectura inicial del corpus e identificación de temas recurrentes	Ideas globales y terminología compartida
Registro	Lectura iterativa del corpus. Delimitación de códigos unificados y revisión con jueces expertos. Etiquetado de códigos emergentes y teóricos. Auditoría para análisis de consistencia en la codificación	Códigos Iniciales, Códigos Ajustados, Códigos Consolidados
Categorización	Organización de datos en función de las dimensiones teóricas de una representación social. Etiquetado y codificación final	Categorías de análisis aplicadas
Integración	Elaboración de matriz analítica por categoría y tipo de informante. Ejemplificación en segmentos de la entrevista.	Matriz Analítica Segmentos temáticos

Fuente: Elaboración propia con base en la tesis doctoral, adaptado de Cuevas (2016).

Tal como se desprende de la tabla anterior, la investigación siguió un proceso inductivo-deductivo para la interpretación de material

empírico. Se contó con varias etapas de aproximación a los datos, vigilando aspectos de credibilidad y consistencia mediante revisiones interjueces



en auditorías externas (Guba, 1989), lo que dio como resultado un corpus organizado de datos. En la siguiente tabla se documentan las etiquetas, acrónimos y definiciones operacionales para cada una de las catorce categorías definitivas, cuya distribución se efectuó en las dimensiones teóricas de una representación social: actitud, información y campo de representación.

Tabla 2. Categorías de análisis de la evaluación como objeto representado

Actitud hacia la evaluación		Se conforma por expresiones de carácter evaluativo en relación con el objeto de representación (Moscovici, 1979; citado por Cuevas, 2016, p. 122)
Emociones negativas	En	Estados de ánimo negativos que se experimentan cuando se es partícipe de una evaluación, sea como sujeto evaluador o sujeto evaluado.
Emociones positivas	Ep	Estados de ánimo positivos, como resultado de atribuir o asignar importancia a algo o alguien, en relación con la evaluación o la práctica evaluativa.
Disposiciones	Di	Inclinación o propensión para actuar de un modo determinado ante situaciones evaluativas y/o afrontar la tarea de la evaluación.
Expectativas	Ex	Deseos o esperanzas que se originan en torno al sistema evaluativo, por el hecho de ser evaluado o ser evaluador.
Quejas	Qu	Reclamo, disgusto o resentimiento en virtud de la actuación o comportamiento de alguien vinculado a la evaluación y su puesta en práctica.
Información hacia la evaluación		Se relaciona con la organización de conocimiento que posee un grupo con respecto a un objeto social (Moscovici, 1979; citado por Cuevas, 2016, p. 121)
Aprendizaje Formal	Af	Aprendizajes sobre la evaluación que se disponen en planes curriculares o de formación, tanto inicial como continua.
Autoaprendizaje social profesional	Asp	Valoración de la comunicación con los pares y la cooperación de los demás actores del sistema educativo para informarse o refrendar lo que se sabe sobre evaluación.
Documentos y normativas	DyN	Aprendizaje acerca de la evaluación basado en textos y/o fuentes reconocidas como referentes oficiales de la política educativa a nivel país.
Campo de representación de la evaluación		Remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones referentes a un objeto (Moscovici, 1979; citado por Cuevas, 2016, p. 121)
Relaciones de poder	RdP	Actuaciones de obediencia y control en la interacción social, en coherencia con la disposición a seguir órdenes o acatar instrucciones, sin necesariamente cuestionarlas.
Cultura evaluativa	Ce	Seguimiento de rutinas y/o criterios de actuación profesional externos al aula, generalmente basados en argumentos de autoridad o costumbre, que inciden en la toma de decisiones del profesorado como evaluador.
Práctica en aula	Pa	Actuación individual del profesorado como agente evaluador. Se vincula a la construcción y aplicación de instrumentos/procedimientos de evaluación a nivel de aula.
Tipos de Evaluación	TdE	Dominio que tiene el profesorado de los diferentes tipos y clasificaciones de la evaluación, además de pruebas, test o exámenes.
Obstáculos de la Evaluación	OdE	Aspectos contextuales que son barrera de la práctica evaluativa y que inciden en la toma de decisiones evaluativas a nivel de aula.
Soluciones de la Evaluación	SdE	Conocimientos profesionales adecuados para resolver problemas o dar respuesta a cuestionamientos relacionados con tareas evaluativas, siendo facilitadores de la evaluación.

Fuente: Elaboración propia con base en la tesis doctoral (2021).



3. Análisis de resultados

Un resultado clave consistió en la definición operacional de la Evaluación como tarea docente:

El profesorado, dentro de la función docente, es evaluador de los aprendizajes de los estudiantes a nivel de aula. Dicho ejercicio se contextualiza en función de la cultura evaluativa y de marcos normativos propios del sistema escolar.

Esta glosa sintetiza la figura del profesor evaluador presente tanto en la literatura como las

entrevistas, dando cuenta que, por lo general, el profesorado es quien evalúa y califica.

3.1. Matriz de resultados

En un segundo momento, se procedió a la clasificación de los segmentos de relatos según las dimensiones de una Representación Social (actitud, información y campo de representación), como se observa en la Tabla 3.

Tabla 3. Matriz Analítica Tarea de Evaluar

Dimensión	Acronimo	Estudiante FID	Egresado-Novel	Total	
Actitud hacia la Evaluación	En	05	06	11	13.1
	Ep	06	00	06	07.1
	Di	18	11	29	34.5
	Ex	15	08	23	27.4
	Qu	03	12	15	17.9
	Subtotal	47	37	84	27.0
Información sobre la Evaluación	Af	28	22	50	58.8
	Asp	07	11	18	21.2
	DyN	02	15	17	20.0
	Subtotal	37	48	85	27.3
Campo de Representación de la Evaluación	RdP	00	07	07	04.9
	Ce	16	12	28	19.7
	Pa	01	14	15	10.6
	TdE	12	17	29	20.4
	OdE	05	34	39	27.5
	SdE	14	10	24	16.9
	Subtotal	48	94	142	45.7
Total		132	179	311	100.0
		42.4	57.6		

Fuente: Elaboración propia con base en la tesis doctoral.

El análisis de datos numéricos demostró que gran parte de los segmentos de las entrevistas se concentró en la dimensión Campo

de Representación, con un 45.7 % de las frecuencias observadas. Le siguen las dimensiones Información sobre la Evaluación y Actitud hacia



la Evaluación, con menores casos. La mayoría de estos provienen de Egresado/Novel, excepto en la dimensión actitudinal donde resalta la cantidad de observaciones de Estudiante FID. Así se constata que, a nivel grupal, los focos temáticos de los segmentos diferían entre los distintos tipos de participantes. Esto se relaciona con la premisa de que es posible prever ciertos dinamismos en el contenido de la representación de la evaluación a medida que avanzan en la trayectoria formativa, lo que coincide con estudios previos (Mendes & Rinaldi, 2019; Jiang et al., 2020).

3.2. Segmentos temáticos por dimensión de la RS

Dentro de las Actitudes hacia la Evaluación, resaltan disposiciones y expectativas en el grupo Estudiante FID. Estas aluden a la consideración de elementos personales en la evaluación, apostando por un nuevo trato y/o cambio paradigmático. Por ejemplo:

La evaluación tiene que considerar el lado subjetivo del que está siendo evaluado, porque un ser humano tiene un ser interior. Y eso es lo que uno tiene que estar al tanto al momento de evaluar. (E12-Estudiante FID)

Los niños toman todas las actividades de evaluación como competencia. Creo que es un gran desafío como profesor tratar de cambiar un poco ese paradigma que hay, ese modelo que no lo veo como algo positivo para todo niño. Sino que hay que fomentar el compañerismo, el hecho de que exista empatía entre ellos mismos. (E9-Estudiante FID)

Cabe desatacar el tono afectivo y la omisión de conocimientos precisos sobre modelos o concepciones históricas de la Evaluación, propias del campo de estudio.

Así también, entre el grupo de estudiantes FID se observan emociones positivas o negativas que dan cuenta de una implicancia afectiva del entrevistado. Es el caso de:

Evaluar es un proceso difícil que puede afectar a ese niño. He visto que a veces los alumnos ven su nota y se ponen a llorar. (E29-Estudiante FID)

Otro elemento que resalta es la percepción de cambio respecto de lo fácil o difícil que resulta el diseño de instrumentos de evaluación, lo que podría estar relacionado con la adquisición de nuevos contenidos, tal como se comenta en el siguiente relato:

En el colegio yo pensaba que era súper fácil hacer prueba, revisarla, ponerle puntaje y se entregaba. Pero luego llego acá a la universidad me entero que tiene todo un trasfondo. Que hay que saber evaluar, hay que tener rúbricas, tablas de evaluación, de especificaciones. (E28-Estudiante FID)

En la dimensión Información, la mayoría de los testimonios del estudiante FID alude a un aprendizaje formal de la Evaluación en la formación docente. A modo de ejemplo:

En la universidad uno va aprendiendo lo que es evaluación. Y uno siempre piensa que evaluación es una nota, pero evaluar es ver cuánto uno va avanzando. (E10-Estudiante FID)

He tenido ya dos asignaturas de evaluación. La primera fue la teoría de la evaluación y ahora estoy en la segunda que es el diseño de la evaluación. (E27-Estudiante FID)

Pese a lo anterior, a diferencia de los FID, en el colectivo egresado/novel sobresalen las quejas, tal como se observa en:

Los niños en las pruebas solamente quieren marcar alternativas. Lo encuentran aburrido, quieren terminar rápido con la evaluación porque no les anima evaluarse. (E31-Egresada)

A nosotros nos complica que todas las clases tengan una evaluación. Porque la cantidad de niños es relativa. Entonces es difícil evaluar niño por niño. Pero se nos pide que ojalá todas las clases tengan una evaluación. (E15-Novela)



De estos relatos se infiere un cierto desacuerdo con el trabajo evaluativo que se exige en las escuelas, así como incomodidad frente a las dificultades asociadas a la aplicación de las pruebas, sin alusiones a emociones positivas.

Al mismo tiempo, los entrevistados novel reconocen que la inserción en las instituciones educativas les ha permitido comprender mejor los aspectos contextuales y normativos de la evaluación, dando cuenta de un aprendizaje social profesional. Algunos relatos son:

El tema de la evaluación se fue dando más entre pares. Igual que muchas otras cosas técnicas. Hubo allí un asesoramiento muy importante por parte de los colegas. (E1-Novel)

Hicimos una jornada antes de salir de vacaciones de invierno. Presentamos y vimos los principios orientadores para aplicar ese decreto de evaluación. (E18-Novel)

En los Consejos de Profesores es donde tenemos la posibilidad de compartir experiencias, donde hemos desarrollado evaluaciones para todos los estudiantes, una evaluación más integral. (E16-Novel)

Finalmente, en el Campo de Representación sobre la Evaluación, el grupo de FID tiende a asociar la cultura escolar al diseño de instrumentos, fundamentalmente de tipo prueba, lo que coincide con otros estudios de RS en poblaciones similares (Maldonado-Fuentes et al., 2020). Es el caso de: “Cuando comencé a evaluar era muy de prueba formal, incluyendo distintos tipos de ítems” (E10-Estudiante FID).

Este hallazgo podría explicarse por la trayectoria escolar de los sujetos, dado que según Perassi (2010) hay instrumentos que poseen mayor tradición de uso en el aula (pruebas, pautas o rúbricas), en desmedro de aquellos que pueden generarse en las propias instituciones (proyectos, portafolios, entre otros).

Cabe destacar la mención explícita que realizan Estudiante FID al uso de números al calificar:

Creo que lo más fácil de hacer es que la evaluación se transforme en un número. Esto lo puedo calificar en un 3.0 o un 4.0 y después lo pongo en un rango. (E30-Estudiante FID)

Esta situación según Mau (2020) puede ser explicada por un modelo de cuantificación imperante en la actual sociedad —una “sociedad métrica”— que, lejos de ser neutral, desarrolla una forma de gobernanza basada en datos, con impacto la valorización del desempeño y la comparabilidad.

Cosa distinta sucede con Egresado/Novel, quienes hacen mención a otros tipos de evaluación, informando que en el ámbito de ‘lo escolar’, además de las pruebas, es necesario resolver dilemas *in situ*. Es el caso de:

Uno conoce instrumentos para hacer una evaluación formativa, una evaluación de proceso. (E17) [U1-Novel]

Hoy día tuve que interrogar a un niño porque no llevó el esquema. Tuve que aplicar otra estrategia de evaluación. (E3) [Novel]

Al mismo tiempo, estos participantes incorporan relatos alusivos a las relaciones de poder y a la intervención de distintos agentes en el control de las evaluaciones, cuyas ideas están ausentes en los casos FID. Por ejemplo:

Los Jefes de UTP prefieren que les hagan todo simple a los niños para que los apoderados no vengan a alegar, en vez de explicarles que los niños lean las instrucciones. (E31-Egresado)

Mi experiencia para evaluar es muy de Pautas de Evaluación donde pueda describir lo mayor posible al papá qué es lo que yo estoy evaluando de su hijo. (E6-Novel)

Dicho aspecto se relaciona con la afirmación que “la evaluación como elemento educativo tiene carácter político, por eso, se puede abordar desde perspectivas diferentes como la conservadora (el docente tiene el poder abso-



luto) o progresista (el poder se distribuye entre profesor y estudiante)” (Maureira-Cabrera, et al, 2020, p.194), a lo que podríamos añadir el impacto que pueden tener las intervenciones de otros agentes como la familia o el equipo de gestión escolar.

4. Discusión y conclusiones

De los resultados se desprende que la tarea de evaluar representa una función directamente ligada al quehacer del profesorado en el aula, en cuya práctica convergen emociones negativas y positivas, así como expectativas y quejas. Dependiendo del tipo de entrevistado, los segmentos tienden a concentrarse en las condiciones que dificultarían o facilitarían la práctica evaluativa. Es decir, se pasa de una imagen simplista de la Evaluación basada fundamentalmente en el diseño de instrumentos (Estudiantes FID), a una imagen más elaborada y compleja de la misma. Dicha apertura incluye la entrega de resultados y la interacción con otros (padres, madres, apoderados/as, colegas o jefaturas técnicas), cuya experiencia pareciera ser más visible en la inserción laboral. En este sentido, coincidimos con Gil-Rojas (2019) en la idea de que, durante la Formación Inicial, además de analizar modelos formales teóricos de la evaluación, es necesario vincular estos conocimientos con los que provienen de las necesidades y dinámicas propias de las comunidades escolares.

Asimismo, los datos evidencian que la función de evaluar es difícil de comprender en el campo escolar, pues requiere preparación y conocimiento especializado, junto con un sentido más amplio construido en interacción con otros durante la FID. De hecho, una de las principales contribuciones del estudio es que dicho aprendizaje se encuentra matizado transversalmente por el aprendizaje social profesional. Es decir, a medida que el futuro profesor interactúa con otros actores educativos, comprende la cultura evaluativa institucional y toma contacto con la realidad de la escuela, a partir de lo cual va com-

plejizando su representación de la Evaluación como objeto de conocimiento profesional.

Un hallazgo específico es la emocionalidad asociada al impacto de las evaluaciones sobre el alumnado o los apoderados, cuya evidencia despierta cierta inquietud en los participantes. A nivel interpretativo, esta complejidad en la comprensión de las consecuencias del acto de evaluar se vincula al hecho que el profesorado es el actor social que ostenta poder en el aula. Dicha premisa recuerda el ensayo de Lumby (2013) quien documenta cómo toda organización social, en tanto asociación humana, puede ser entendida como “campos de poder”, con instrucciones y normas que regulan los comportamientos a seguir; asunto que, al parecer, es innegable.

Por último, la definición tridimensional de las RS hizo posible comprender que existe dinamismo en la elaboración de las RS, ya que los elementos del campo de representación están mayormente visibles al momento terminal de la FID. Esto sería coincidente con otras indagaciones que han optado por tener como participantes a docentes en servicio, ya que las tareas de evaluar y calificar operan como acciones docentes en el puesto de trabajo. Sin embargo, en este caso, se ha partido de la premisa que existe una relación entre la experiencia de escolarización, la FID y la inserción en las escuelas, por lo que también se han incorporado Egresados, sujetos poco considerados en la investigación chilena (Cisternas, 2011). En tal sentido, un acierto del este estudio fue el diseño de tipo seccional cruzado, lo que invita a continuar investigando en las actitudes, información y campo de representación de la evaluación, considerando distintos estadios de la trayectoria formativa (pre FID, durante la FID y pos FID).

Nota

- 1 La totalidad de las etapas y resultados se encuentran disponibles en la tesis doctoral “De estudiante evaluado a profesor evaluador: Representaciones sobre la evaluación en la formación docente para Educación Básica” financiada por BECA CONICYT- PFCHA/DOCTORADO NACIONAL/2017-21170257.



Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3412888>
- Boyles, P. (2005). Assessment literacy. In M. Rosenbusch (Ed.), *National Assessment Summit Papers* (pp. 1-15). Ames, IA. <https://bit.ly/3pSDg6I>
- Brookhart, S. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3-12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x>
- Calderón, A., & Borges, R. (2013). La evaluación educacional en el Brasil: de la transferencia cultural a la evaluación emancipadora. [The educational evaluation in Brazil: from the transfer cultural to emancipatory evaluation]. *Educación*, 22(42), 77-95. <http://bit.ly/2MnRiO6>
- Castorina, J. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. [Social representations and teaching and learning processes of social knowledge]. *Psicología da Educação*, 44, 1-13. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20170001>
- Charteris, J., & Dargusch, J. (2018). The tensions of preparing preservice teachers to be assessment capable and profession-ready. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(4), 354-368. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1469114>
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile: Territorios explorados e inexplorados. [Research on teachers' education in Chile: known and unknown territories]. *Calidad en la Educación*, 35, 131-164. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000200005>
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F., & Lagos, J. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. [Job prescriptions for teachers under the new regulatory framework of educational policy in Chile] *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83. <https://dx.doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-580>
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. [Suggestions for the study of social representations in educational research]. *Cultura y Representaciones Sociales*, 11(21), 109-140. <https://bit.ly/2Mq8z9c>
- Cuevas, Y., & Míreles-Vargas, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referencias y metodología. [Social representations in educational research. The status of the issue: Production, referents and methodology], *Perfiles Educativos*, XXXVIII (153), 65-83. <https://bit.ly/3a3NxWe>
- De Oliveira-Chamon, E. (2014). Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica. [Social Representation of Teacher Education for Undergraduates and Primary Education Teachers] *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 303-312. <https://bit.ly/2MvaxW4>
- Edwards, F. (2020). The effect of the lens of the teacher on summative assessment decision making: the role of amplifiers and filters. *The Curriculum Journal*, 31, 379-397. <https://doi.org/10.1002/curj.4>
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la Evaluación en Educación. [From tests to current evaluative research. One century, the XXth, of in-tense development of evaluation in education]. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 11-43. <https://doi.org/10.7203/relieve.9.1.4348>
- Ferrière, S., & Morin-Messabel, C. (2012). L'ennui en contexte scolaire: effets de variation et typologie de représentations chez les futurs professeurs des écoles, selon le sexe de l'élève et son niveau scolaire. *Bulletin de Psychologie*, 522(6), 583-595. <https://doi.org/10.3917/bupsy.522.0583>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gewerc, A., & Montero, L. (2015). Professional Knowledge and Digital Competency in



- Teacher Education. The case of Elementary Teacher Education Degree. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 14(1), 31-43.
<https://doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.31>
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J., *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Akal.
- Gil-Rojas, J. (2019). Representaciones sociales de la evaluación en dos escuelas de secundaria de Guadalajara, México. [Social representations of evaluation in two high schools in Guadalajara, Mexico]. *Lenguaje*, 4(1), 173-200.
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.7321>
- Guerra, P., & Montenegro, H. (2017) Conocimiento pedagógico: explorando nuevas aproximaciones. [Pedagogical knowledge: exploring new approaches]. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 663-680.
<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201702156031>
- Hernández-Nodarse, M. (2017). ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo y crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. [Why Has It Been So Difficult to Transform Evaluation Practices of Learning in the Educational Context? A Critical Essay on a Pedagogical Pathology Still to Be Treated]. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-27.
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.21>
- Hirmas-Ready, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. [Difficulties and challenges for a change in the practical formation of future teachers]. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 127-143.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008>
- Inzunza, J., Assaél, J., & Scherping, G. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile. Tensiones de un modelo neoliberal. [In-service Teacher Education in Chile: Tensions of a Neo-liberal Model]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 267-292. <https://bit.ly/3sXRnJ1>
- Jarauta, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su Formación Inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. [Constructing the professional identity of primary school teachers during their initial teacher training. The case of the University of Barcelona]. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 103-122. <http://bit.ly/39iafuo>
- Jiang, L., Yuan, K., & Yu, S. (2020). Transitioning from Pre-service to Novice: A Study on Macau EFL Teachers' Identity Change. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1-11.
<https://doi.org/10.1007/s40299-020-00510-4>
- Kelly, M.P., Feistman, R., Dodge, E., Andresse, R., & Littenberg-Tobias (2020). Exploring the dimensionality of self-perceived performance assessment literacy (PAL). *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*.
<https://doi.org/10.1007/s11092-020-09343-7>
- Londoño-Restrepo, L.A. (2015). Relaciones de poder en la evaluación de los aprendizajes con docentes en formación. [Power relations in the evaluation of learning with teachers undergoing training]. *Entramado*, 11(1), 156-174.
<http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21123>
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. The University of Chicago Press.
- Lumby, J. (2013). Distributed leadership: The uses and abuses of power. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 581-597.
<https://doi.org/10.1177/1741143213489288>
- Maldonado-Fuentes, A., Tapia-Ladino, M., & Arancibia-Gutiérrez, B. (2020). ¿Qué significa evaluar? Representaciones atribuidas por estudiantes de formación inicial docente en Chile. *Perfiles Educativos*, 42(167), 138-157. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.167.59208>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 27-32. <https://bit.ly/3iOVSkD>
- Mau, S. (2020). Numbers matter! The society of indicators, scores and ratings. *International Studies in Sociology of Education*, 29(1-2), 19-37.



- <https://doi.org/10.1080/09620214.2019.1668287>
- Maureira-Cabrera, O., Vásquez-Astudillo, M., Garrido-Valdenegro F., & Olivares-Silva, M.J. (2020). Evaluación y coevaluación de aprendizajes en blended learning en educación superior. *Alteridad*, 15(2), 190-203. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.04>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2011). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual* (5a ed.). Pearson Educación.
- Medina-Díaz, M. del R., & Verdejo-Carrión, A. (2020). Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas. *Alteridad*, 15(2), 270-283. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.10>
- Mendes, E., & Rinaldi, I. (2019). Trajetórias do habitus avaliativo no decorrer da carreira docente. [Trajectories of the evaluation habitus during teaching careers]. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 25, e25031. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.80352>
- MINEDUC [Ministerio de Educación de Chile] (2018). Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula. <https://bit.ly/3qWZbZw>
- Moreno-Olivos, T. (2014). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum. [Epistemological approaches to evaluation and their implications in the school curriculum]. *Perspectiva Educativa*, 53(1), 3-18. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.211>
- Moscovici, S. (1979). La representación social: un concepto perdido (2° ed.). En Moscovici, S., *El Psicoanálisis, su imagen y su público* (pp. 27-44). Editorial Huemul.
- Murillo, F., & Hidalgo, N. (2018). Concepciones de los Docentes sobre la Evaluación Socialmente Justa. [Teachers' Conceptions about a Socially Just Assessment]. *Aula Abierta*, 47(4), 441-448. <https://doi.org/10.17811/rife.47.4.2018.441-448>
- Palacios-Picos, A. & López-Pastor, V. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. [DoWhat I Say, NotWhat I Do: Student Assessment Systems in Initial Teacher Education]. *Revista de Educación*, 361, 279-305. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143>
- Perassi, Z. (2014). Las prácticas evaluativas de docentes en ejercicio. Escuela "innovadora" vs. Escuela "tradicional". *Alteridad*, 9(1), 44-55. <https://doi.org/10.17163/alt.v9n1.2014.04>
- Perassi, Z. (2010). ¿En qué medida la evaluación colabora con la mejora escolar? *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4), 1-18. <https://bit.ly/3cdYE1i>
- Remolina-Caviedes, J. (2012). La evaluación en el contexto escolar de Francia y Portugal. Actores y representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 42(2), 95-117. <https://bit.ly/2LWSA2J>
- Saul, A. (2001). *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 5. ed. Cortez.
- Sureda-Negre, J., Oliver-Trobat, M., & Comas-Forgas, R. (2016). Medidas para la mejora de la Formación Inicial Docente de los maestros según el profesorado de un Departamento de Pedagogía. [Measures to improve pre-service teacher training according to the faculty members of an education department]. *Revista Bordón*, 68(2), 155-168. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68210>
- Urbina-Cárdenas, J., & Ovalles-Rodríguez, G. (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. [Approach towards a state of the art on theory of social representations in Latin America]. *Psicogente*, 21(40), 495-544. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3088>
- Xu, Y. & Liu, Y. (2009). Teacher assessment knowledge and practice: A narrative inquiry of a Chinese college EFL teacher's experience. *Tesol Quarterly*, 43(3), 492-513. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00246.x>





Retroalimentación colaborativa de currículo: Caracterizando las resonancias de las experiencias discentes

Collaborative curriculum feedback, characterizing the resonances of student experiences

Dr. Rubén Nanclares es profesor de la Universidad Santiago de Cali (Colombia) e investigador del Grupo de Investigación FORMACCE y UNIPLURIVERSIDAD (runan10@yahoo.com) (<https://orcid.org/0000-0003-1425-4776>)

Flor Ángela Tobón-Marulanda es profesora e investigadora de la Universidad de Antioquia (Colombia) (flor.tobon@udea.edu.co) (<https://orcid.org/0000-0002-7386-1333>)

Recibido: 2021-02-22 / **Revisado:** 2021-05-04 / **Aceptado:** 2021-06-10 / **Publicado:** 2021-07-01

Resumen

Las universidades como instituciones de conocimiento, deben contar con propuestas metodológicas de tipo pedagógico que les permitan actualizar el currículo, si bien cada institución adopta modelos que les permiten alcanzar este objetivo, una de las debilidades es participación activa de los estudiantes; en este estudio se reflexiona alrededor del valor de las experiencias discentes y sus implicaciones para la cualificación de los procesos de formativos de la educación universitaria. El trabajo se apoya en el paradigma cualitativo desde un enfoque fenomenológico; se utiliza la etnometodología y la etnoinvestigación-formación. Para la generación de la información se utiliza el diario de campo y grupos focales dinamizados por actividades colaborativas, el análisis se hace de tipo categorial temático y contrastivo. En el ejercicio de caracterizar las experiencias discentes que denominamos resonancias, se encuentra que la retroalimentación colaborativa de currículo, permite identificar muchas resonancias que normalmente permanecen en la opacidad, es decir que no son tenidas en cuenta y que son tratadas como epifenómenos del proceso formativo. En este trabajo consideramos el valor y capacidad de alteridad de las experiencias discentes, que son concebidos como actores curriculares, es decir; coautores de las experiencias formativas, que tienen conocimientos que pueden ser utilizados para ajustar las propuestas de los componentes curriculares mejorando la calidad de la enseñanza, el aprendizaje, la práctica pedagógica y la cualificación el currículo.

Descriptor: Actos de currículo, colaboración, educación universitaria, experiencia discente, formación, retroalimentación.

Abstract

Universities as institutions of knowledge, must have methodological proposals of a pedagogical type that allow them to update the curriculum, although each institution adopts models that allow them to achieve this objective, one of the weaknesses is active participation of the students; This study reflects on the value of student experiences and their implications for the qualification of training processes in university education. The work is based on the qualitative paradigm from a phenomenological approach; Ethnomethodology and ethno-research-training are used. For the generation of the information, the field diary and focus groups dynamized by collaborative activities are used, and the analysis is made of a thematic and contrastive category. In the exercise of characterizing the learning experiences that we call resonances, it is found that the collaborative feedback of the curriculum allows us to identify many resonances that normally remain in the opacity, that is, they are not taken into account and that are treated as epiphenomena of the training process. In this work we consider the value and capacity for alterity of the learning experiences, which are conceived as curricular actors, that is, co-authors of the training experiences, who have knowledge that can be used to adjust the proposals of the curricular components, improving the quality of teaching, learning, pedagogical practice and qualification of the curriculum.

Keywords: Curriculum acts, collaboration, university education, learning experience, training, feedback.

1. Introducción: La experiencia de los estudiantes en la educación universitaria

En los últimos años, diferentes investigadores han reflexionado sobre la importancia del conocimiento de los estudiantes, según Teixeira (1978), desde inicios del siglo XIX, el norteamericano John Dewey, identifica que en la práctica pedagógica, la experiencia de los sujetos debe ser reconocida como elemento base para desarrollar una formación que propicie la generación y apropiación del conocimiento; Larrosa (2002) plantea que la experiencia “es lo que nos pasa, lo que nos sucede, lo que nos toca. No lo que se pasa, no lo que sucede, o lo que toca” (p. 21), igualmente, Freire (2010), señala que: “nos es imposible enseñar contenidos sin saber cómo piensan los estudiantes en sus contextos reales, en su vida diaria” (p. 127), es importante que tanto los docentes como los estudiantes, dialoguen, intercambien experiencias, —interactúen— lo cual es un principio básico para la adquisición de conocimiento.

Al analizar diferentes estudios delimitados al ámbito de la educación universitaria en el que se aborda la importancia de la experiencia de los discentes, teniendo en cuenta su diversidad, se pueden agrupar en esencia en tres grupos: en el primero, están las investigaciones de Oliveira, (2016) y Bia et al. (2005) que aprovechan la experiencia de los discentes antes de iniciar el proceso formativo, con el objetivo de ajustar los contenidos, a partir de las necesidades identificadas en las demandas de los estudiantes; en un segundo grupo, serían las investigaciones de Woitowicz et al. (2014), Paula y Ortiz (2015), Rodrigues y Knupp (2012) que utilizan la experiencia de los discentes durante el proceso formativo, mediante actividades colaborativas y otras estrategias; en el tercer grupo estarían los trabajos de Oliveira (2014), Lima et al. (2014), Silva y Arruda (2013), Thees (2011), Navarro et al. (2011), Vargas, De Souza y Dias (2007) que buscan identificar elementos que permitan mejorar la experiencia formativa una vez finalizado el componente curri-

cular (en este trabajo se usa este término como sinónimo de materia, curso, incluso de manera general plan del curso y propuesta curricular).

Cabe señalar que tanto en el primero como en el tercer grupo se identifican elementos que buscan intervenir en el currículo ya sea antes de iniciar el proceso formativo o posteriormente en una nueva implementación del componente curricular. Por otro lado, las investigaciones del segundo grupo utilizan estrategias colaborativas como acciones para mejorar la experiencia formativa *in situ*.

Además de estas investigaciones que reflexionan sobre la importancia de la experiencia discente, Oliveira (2014), al analizar 149 narrativas de los estudiantes de FALE/UFJF señala que: “es prácticamente nulo la posibilidad de encontrar discusiones sobre los contenidos para el trabajo aprendido (o no) en la universidad” (p. 8). Vemos entonces un panorama casi generalizado en los programas de nivel universitario, que poco consideran la experiencia de los estudiantes para fortalecer los procesos de formativos, o que la usan de una manera instrumental y burocrática cuando se aplican encuestas de evaluación en los componentes curriculares, que poco inciden en la transformación de los mismos.

Por lo anterior vemos que aún estamos lejos de hacer lo que plantea Hernández (1998 citado en Paula & Ortiz, 2015) sobre la organización del currículo, donde propone que esto se debe hacer a través de proyectos con la actuación conjunta entre los discentes y profesores. Actualmente, la estrategia de actualización curricular la llevan a cabo profesores, colegiados o especialistas en el campo del conocimiento que tienen sobre los componentes curriculares, salvo en raras excepciones hay participación activa de los estudiantes, o experiencias en donde estos puedan transformar la propuesta curricular.

La experiencia y autoridad para diseñar las propuestas curriculares se ha atribuido a los denominados “expertos”, quienes tienen un conocimiento “integral”, específico o especializado sobre algún tema o disciplina. Hoy en día esta idea se está deconstruyendo en el ámbito



educativo, por ejemplo, según Oliveira (2016), el conocimiento vivencial “es un conocimiento que es devaluado y desconocido muchas veces por los actores de la educación” (p. 8-9). Desde esta perspectiva Macedo (2015) señala que: “la experiencia humana es irreductible, es un fenómeno mediado por múltiples referencias, por lo que es inexplicable por modelos que pretenden ser universalizados” (p. 18), esto nos autoriza a ver en el aula, un entorno fructífero donde el currículo y los procesos formativos se pueden fortalecer a través de la experiencia de los discentes.

Una lectura crítica de esta perspectiva, nos lleva a identificar que la experiencia tanto del docente como de los estudiantes, comienzan a ser relevantes y deben ser consideradas a la hora de implementar cualquier acción educativa, incluida la construcción o actualización del currículo, ya que esto permite crear una experiencia formativa que dialoga con su contexto, a través del conocimiento de los denominados por Macedo (2007) como actores curriculares (docentes, estudiantes, entre otros) contribuyendo al fortalecimiento de las propuestas formativas.

Aun así, esta postura no es nueva, según Souza (1999), el método de alfabetización creado por el pedagogo brasileño Paulo Freire tuvo diferentes fases, una de las cuales era identificar el universo vocabular de los estudiantes con el fin de preparar las palabras generadoras, todo este proceso se creaba a partir de la experiencia de los educandos. En este sentido, Gadotti (2008) expone que el “diagnóstico o evaluación inicial es una encuesta sobre los conocimientos previos de los estudiantes sobre un tema, un concepto, un procedimiento” (p.111). Por su parte, Kaplún (1998) denomina a esta fase de prealimentación, que debe ser el inicio de la comunicación educativa; su propósito es identificar las características de los destinatarios de los mensajes en el proceso comunicativo, con el fin de crear los medios más adecuados mejorando la mediación entre profesores-contenidos-alumnos.

En este sentido, la mejor forma de reconocer la experiencia de los estudiantes es el diálogo, Thees (2011) en un artículo titulado: “Algunas

implicaciones de las actitudes de enseñanza para el conocimiento matemático de los estudiantes”, describe una situación en donde la falta de diálogo y el aparente desinterés del docente por cuestionar al alumno, eliminaron la posibilidad de ambos para adquirir nuevos conocimientos. Desde esta óptica, se encuentra que la experiencia discente ofrece una alternativa para que los profesores analicen y mejoren su práctica pedagógica a través de la mediación y el diálogo, en este sentido Tardif (2005) señala que la experiencia provoca “un efecto de retomada crítica (retroalimentación) de los saberes adquiridos” (p.53).

Siguiendo con lo anterior, Woitowicz et al. (2014), encuentran que en “la interacción dialéctica entre profesor-contenido-alumno es posible para motivar al estudiante a querer aprender, atrayendo su atención” (p.09), por ello, es posible señalar que el diálogo favorece el aprendizaje, pero hay un factor implícito para propiciar el diálogo y a su vez aprovechar mejor la experiencia de los sujetos, la colaboración.

De acuerdo con Barkley et al. (2007) el aprendizaje colaborativo es más difícil de desarrollar porque tiene un carácter filosófico, es decir, no es una técnica ni un proceso impuesto, sino una forma de actuar de las personas cuando están en grupo, por lo tanto, son procesos más complejos. Para los autores:

El aprendizaje colaborativo es una actividad de aprendizaje estructurado que aborda las principales preocupaciones relacionadas con la mejora del aprendizaje de los estudiantes (...) involucra a todos los estudiantes, valorando la perspectiva que cada uno puede aportar con su experiencia personal, académica y vital. (p. 21)

De acuerdo con lo anterior, para que un grupo trabaje de manera colaborativa es muy importante generar un ambiente de confianza donde se intercambie información, ideas, opiniones a través de un diálogo abierto y provocador, eliminando jerarquías y posibilitando la participación activa de los miembros del grupo. Sin embargo, ante la realidad actual del sistema



educativo, parece una utopía querer desarrollar acciones que fomenten prácticas colaborativas, aun así, para Freire (1980), lo utópico no es lo irrealizable, al contrario mediante la utopía es que podemos transformar las prácticas deshumanizadoras que históricamente se han naturalizado en la educación, entre ellas privilegiar el individualismo o no denunciar ni hablar, por ejemplo, relaciones de género, raza o clase social.

Por esta razón Navarro et al. (2011) propone que, desde las instituciones educativas, se forme a los estudiantes para que sepan trabajar de forma colaborativa y desde una orientación multidisciplinar.

De acuerdo con Torres e Irala (2004), plantean que en el aprendizaje colaborativo, los miembros del grupo deben participar activamente y estar enfocados en el mismo objetivo, porque también son responsables del aprendizaje individual y el de los demás; lo que hace del aprendizaje colaborativo una práctica de resistencia y reexistencia que necesita con urgencia tanto el sistema educativo como la sociedad.

Es así cómo en este trabajo, se reflexiona alrededor del valor de las experiencias discentes, que hemos caracterizado denominándolas resonancias (aportes realizados por los discentes a través de los grupos focales), las cuales son visibilizadas por la retroalimentación colaborativa de currículo, al analizar las propuestas de cuatro componentes curriculares.

En la discusión en la que se presenta el resultado, se caracterizan estas resonancias que fueron sistematizadas y analizadas a partir de las macro categorías: contenidos, actividades y evaluación, y las sub-categorías: explícito, implícito o no incluidas en el componente curricular. En este proceso encontramos que estas pueden transformarse en Actos de currículo, concepto desarrollado por Macedo (2007), que de manera sintética comprendemos como: “creaciones experienciales, densas de significantes, que definen situaciones educacionales, estructuran realidades curriculares” (Macedo, 2013, p. 116), de ahí que no se queden solo como una idea o

resonancias, sino que consiguen “interferir” en el currículo, ajustando las propuestas de los componentes curriculares estudiados, mejorando la experiencia formativa, y de manera proyectiva contribuyendo a la calidad de la educación.

2. Perspectiva metodológica

Teniendo en cuenta la heurística del objeto de esta investigación, resulta pertinente el enfoque cualitativo, de tipo fenomenológico. De la misma forma, nos inspira la etnometodología (Garfinkel, 2006), que ve en la cotidianidad de los sujetos y en sus acciones, es decir, en los etnometodos, un enorme valor para explicar su realidad; de acuerdo con Coulon (2005) la etnometodología busca “métodos utilizados por los individuos para dar sentido y, al mismo tiempo, realizar sus acciones cotidianas: comunicarse, tomar decisiones, razonar” (p. 32). Además del diálogo entre fenomenología y etnometodología, agregamos otro elemento, la etnoinvestigación-formación, esto se justifica porque además de estar interesados en los etnometodos de los sujetos investigados, este trabajo se desarrolló en el aula, según Macedo (2010) este método se apoya en el principio antropológico que plantea que los miembros de un grupo social o comunidad, conocen mejor su realidad que los agentes externos o especialistas, lo que no significa cerrarse a lecturas desde afuera, sino a entrar en diálogo intercítico entre ambas posiciones.

2.1. Sujetos participantes

El trabajo de campo se realizó en dos instituciones de educación universitaria pública (una en Brasil y otra en Colombia) en cada contexto fueron elegidas dos materias de sexto semestre, en donde 4 profesores y sus estudiantes de pregrado en educación infantil (Colombia) y pedagogía (Brasil). Los participantes se encuentran entre el tercer y decimo semestre, aunque la mayoría están en el sexto o séptimo semestre. En la tabla 1 se detalla el total de participantes, por considera-



ciones éticas del trabajo no se revela la identidad de ninguno de ellos.

2.2. Dispositivos generadores de información

Estos dispositivos permitieron recolectar diferentes perspectivas de las experiencias formativas, para lo cual se consideraron los siguientes:

2.2.1. Observación implicada

Este un tipo de observación inspirada en la etnometodología, reconoce que el investigador no es un sujeto neutral, y que su presencia provoca “interferencia” en el grupo de sujetos que observa.

2.2.2. Diario de campo

En el acompañamiento a cada componente curricular, se llevó un diario de campo para registrar la dinámica de las clases y sistematizar su desarrollo para el posterior análisis y contraste con la información recolectada.

2.2.3. Grupo focal

Para delimitar los aspectos relacionados al currículo que debían ser objeto de la retroalimentación colaborativa, se crearon tres macro categorías: contenido, actividades y evaluación. Los contenidos referidos a las temáticas, que se abordan durante la experiencia formativa, las actividades, entendidas como las formas de mediación propuestas en el currículo tales como investigación, presentaciones, trabajo en grupo, indivi-

dual, etc. y la evaluación que tiene que ver con las formas en que se evalúa a los estudiantes.

A partir de estas macro categorías, en cada componente curricular se realizaron dos grupos focales con los estudiantes, uno al inicio (AC-1) y otro al final (AC-2). Igualmente con las profesoras participantes se realizaron dos sesiones de filtrado de la información empleando otra actividad colaborativa (AC- 3 y 4) (Ver tabla 1). Las actividades colaborativas además de permitir generar la información, facilitaron la sistematización y el análisis. A continuación se describe brevemente las actividades colaborativas utilizadas:

Actividad colaborativa 1 (AC-1): Lluvia de ideas también conocida como *brainstorming* (Furnham, 2001), se implementó con una variante del *world café* (Brown & Isaacs, 2007), el objetivo era: identificar y mapear las expectativas que los discentes tenían sobre su proceso formativo, a partir de la descripción y proyección del plan de estudio de los cursos investigados. Se partió de la pregunta orientadora: ¿Cuáles son las expectativas que tienen los estudiantes sobre su formación en el componente curricular? en el ejercicio individual se recogieron 802 resonancias, pero al hacer el ejercicio grupal estas se redujeron a 179.

Actividad colaborativa 2 (AC-2): Juego de roles (Brell, 2006). El objetivo con este grupo focal era, a partir de la experiencia de los discentes, crear el currículo ideal, se esperaba con esta actividad colaborativa obtener ideas útiles que surgieran de las experiencias discentes para alimentar el currículo. En este ejercicio se identificaron 154 resonancias.

Tabla 1. Sistematización resultado grupos focales 1 y 2

Grupo focal	Nombre de la actividad colaborativa	Sigla	Participantes por Componente curricular				Total Participantes	Resonancias por Componente curricular				Total Resonancias
			1	2	3	4		1	2	3	4	
1	Actividad colaborativa 1: Lluvia de ideas (Expectativas)	AC-1	17	15	12	14	58	41	62	34	42	179
2	Actividad colaborativa 2: Juego de rol (currículo ideal)	AC-2	13	16	13	14	56	36	35	43	40	154



Actividades colaborativas 3 y 4 (AC-3 y 4): Análisis intercrito con el fin de retroalimentar el currículo teniendo en cuenta los resultados de los grupos focales, se creó una actividad colaborativa que denominamos “análisis intercrito”. Esta actividad se inspiró en el Beckmarking (Spendolini, 1994), los mapas mentales (Buzan & Buzan, 1996) y el análisis intercrito de Macedo (2015).

Una vez sistematizada la información de los grupos focales 1 y 2, se hizo un análisis de contenido, de tipo categorial temático (Vásquez, 1994, p. 49), donde se encontró que las resonancias podían clasificarse de acuerdo con las categorías: incluidas en el currículo explícitamente, incluidas en el currículo implícitamente, o no incluidas en el currículo. Con esto se hizo un

ejercicio filtrado con las profesoras que orientaban los componentes curriculares. Es así, cómo las 179 resonancias propuestas en el grupo focal 1, se redujeron a 131 en el grupo focal 3 (ver tabla 2) debido a que algunas de estas se podían integrar, no hacían parte del componente curricular o no fueron planteadas de forma clara como para ser ubicadas en alguno de los elementos constitutivos de los cursos. La AC-1 al ser una actividad colaborativa proyectiva, se esperaba que las resonancias pudieran no ser claras, ambivalentes o poco específicas. A diferencia del grupo focal 2 en donde se pedía la construcción sobre una experiencia concreta, y donde se encuentra que de las 154 resonancias al realizar el ejercicio de filtrado quedaron 153 (ver tabla 3) debido a que se integró con otra resonancia.

Tabla 2. Sistematización resultado de la actividad colaborativa 3

Análisis intercrito de las resonancias, grupo focal 1 expectativas						Total Resonancias
	Componente curricular	1	2	3	4	
Categorías	Incluidas en el currículo de forma explícita	19	13	16	22	70
	Incluidas en el currículo de forma implícita	13	20	5	6	44
	No incluidas en el currículo	2	6	3	6	17
Total		34	39	24	34	131

Tabla 3. Sistematización resultado de la actividad colaborativa 4

Análisis intercrito de las resonancias, grupo focal 2 currículo ideal						Total Resonancias
	Componente curricular	1	2	3	4	
Categorías	Incluidas en el currículo de forma explícita	14	13	26	22	75
	Incluidas en el currículo de forma implícita	11	15	6	13	45
	No incluidas en el currículo	11	6	11	5	33
Total		36	34	43	40	153

Al concluir este proceso, se hizo un análisis contrastivo (Macedo, 2015) en dos momentos: primero, se contrastó el currículo inicial implementado por las profesoras y las resonancias creadas por los estudiantes los cuales, brindaron

mucha información para retroalimentar la experiencia formativa. Identificando elementos presentes o ausentes en las propuestas iniciales de los componentes curriculares, en contraste con las propuestas de los componentes curriculares



retroalimentadas colaborativamente a partir de los aportes de los discentes.

En el segundo momento, se crearon las discusiones que dieron cuenta de: “consensos, muchas veces no resignados, contradicciones abiertas, paradojas, incompletitudes, singularidades llamativas, parcialidades, transversalidades, identificaciones y transducciones” (Macedo, 2018, p. 92), convergencias y divergencias; dándonos puntos de reflexión para comprender y caracterizar la retroalimentación colaborativa del currículo a partir del contraste de las singularidades de las asignaturas de los dos contextos universitarios investigados, en los cuales se destaca la potencia de las experiencias discentes.

3. Resultados y discusión: Las experiencias discentes, actos de currículo *in situ*

La información recolectada en el trabajo de campo a través del seguimiento implicado en los cuatro componentes curriculares, permitió identificar, algunos actos de currículo presentes en las experiencias de los estudiantes, que normalmente quedan en la opacidad, pero que a través de la retroalimentación colaborativa logramos rescatar, para reflexionar sobre sus implicaciones para la formación, en diálogo con las propuestas de los componentes curriculares investigados.

Durante el ejercicio investigativo, encontramos que lo que denominamos como resonancias, es decir, los aportes —ideas— realizados por los participantes en los grupos focales, no son necesariamente elementos que se deban considerar para retroalimentar el currículo, pues algunas de ellas no son claras, o están por fuera de los alcances del componente curricular, igualmente notamos que es necesario hacer un proceso de filtrado ya que si bien en los grupos focales se generó mucha información, y esta fue filtrada inicialmente por los mismos estudiantes, quedando 333 resonancias (ver Tabla 1), un segundo ejercicio de filtrado realizado con las

profesoras participantes, permitió, condensar y clarificar la intención de las experiencias discentes, disminuyendo la cantidad de resonancias a 284, dejándolas más claras y estructuradas, en el sentido de que permiten visualizar su conexión o crítica a la propuesta curricular, de ahí que las denominemos como actos de currículo *in situ*.

A cada una de las 284 resonancias que resultaron de la implementación de las AC-3 y AC-4, se les asignó un código y se clasificaron según el componente curricular (CC) al que pertenecen. Además se caracterizaron teniendo en cuenta las categorías: explícitas, implícitas o no incluidas. Con este insumo se creó la siguiente discusión en donde se caracterizan las resonancias, para ejemplificar, se presentan algunas que nos permiten ver elementos comunes en los componentes curriculares y que evidencian la potencia de las experiencias discentes para retroalimentar el currículo.

3.1. Resonancias explícitas

En este grupo se encuentran las resonancias que se pueden situar fácilmente, tanto en la propuesta del componente curricular implementado inicialmente por las docentes, como en las resonancias de los discentes, propuestas en los grupos focales. Si bien, estas resonancias son fáciles de mapear, porque aparecen casi literalmente como contenidos, actividades o formas de evaluación que deben estar presentes en los componentes curriculares (CC), no siempre son precisas, por ejemplo, en el CC-1 aparece en la AC-3, la resonancia: “Actividades grupales” (AC-1, Cód.07), que la profesora interpreta como: “Organización en equipo para la realización del proyecto”. Algo similar ocurre en el CC-2, donde la profesora en la AC-4, interpreta que la resonancia: “Exámenes nacionales” (AC-2, Cód.10), como parte del contenido: “Lineamientos para Sistemas de Evaluación como ANA, PROVA BRASIL, ENEM, ENADE y Provincias Estatales y Municipales. Análisis de exámenes nacionales (uso de diapositivas y material impreso)” que ya



está incluido en la propuesta del curso. Esto nos indica que estos contenidos son pertinentes, ya que tanto la propuesta inicial presentada por las profesoras, como las resonancias de los estudiantes coinciden.

Otra situación que se puede presentar con las resonancias explícitas, es que en ocasiones pueden ser poco concretas o ambiguas, por ejemplo en el CC-3, se propone como uno de los contenidos: “La cultura y la relación con sus procesos de inclusión segregación y exclusión”, dos resonancias asociadas a este tema fueron planteadas como: “Cultura” (AC-1, Cód.03) y “Exclusión” (AC-1, Cód.04). Por otra parte en el CC-4, aparece como contenido: “el concepto de socialización desde diferentes perspectivas”, mientras que los estudiantes lo expresan: “Contextos socializadores” (AC-2, Cód.01), aun así en la hermenéutica del filtrado realizado con las profesoras en las AC-3 y AC-4, se pudo concretar esta ambigüedad y situar las resonancias dentro de la propuesta curricular.

Otra variante que se presentó en este tipo de resonancias, fue en relación a la intencionalidad de las mismas, en el CC-2 se presenta la actividad: “Evaluación utilizando el formulario impreso con los criterios de evaluativos”, sin embargo, los discentes proponen este tema como una forma de evaluación, en el componente curricular al proponer: “Evaluación ajustada a la rúbrica” (AC-1, Cód.24), por otra parte en el CC-3 se realiza una actividad de asesoría para presentar diferentes temas, tales como: “Población LGTBI, niños sin hogar y situación de calle, y niños en protección”, pero los estudiantes los propusieron como contenidos: “Grupos vulnerables (LGBTI, protección, adicción, trabajadores,...)” (AC-2, Cód.04), en ambos casos se observa que estos temas hacen parte de la propuesta curricular y que son temas pertinentes desde la óptica de los estudiantes; esto permitió reflexionar sobre la cuestión de que los contenidos elegidos como formativos son dinámicos, es decir, pueden ser transformados y recreados en función de la intencionalidad peda-

gógica o transposición didáctica, permitiendo otras posibilidades para pensar las propuestas curriculares.

3.2. Resonancias implícitas

En un segundo grupo, se encuentran las resonancias que no se nombran explícitamente dentro de la propuesta curricular, pero que de manera tácita, estos elementos fueron abordados. A diferencia de las anteriores, estas resonancias, son más difíciles de situar, para el mapeo de ellas, fue necesario utilizar las notas del diario de campo, además, el ejercicio de filtrado realizado con los profesores a través de la AC-3 y AC-4, que ofreció mayor apoyo, para situarlas.

Frente a este tipo de resonancias hay una dicotomía, porque los estudiantes las plantearon de forma explícita en los grupos focales, pero solo se pueden relacionar de forma tácita en las propuestas implementadas en los componentes curriculares investigados. Sobre esto, se considera que para el proceso de retroalimentación colaborativa, estas resonancias en contraste con la propuesta curricular implementada, ayuda a visibilizar algunos temas que son opacos, es decir, que son importantes desde la perspectiva de los discentes, pero que no se contemplan explícitamente desde la perspectiva de la propuesta del componente curricular.

Una de las razones de esto, puede ser el tiempo, ya que muchas veces se profundiza más en otro contenido; otra causa puede ser la relevancia con la que se abordan estas resonancias, pues al considerar otras más importantes, se terminan tratando de manera tácita o transversal.

La falta de claridad, objetividad u opacidad, no lo vemos como algo negativo, por el contrario, hay cierta intencionalidad desde las actividades colaborativas para que esto suceda, ya que en el proceso de heurística de su implementación, la creatividad, autonomía y libertad son incentivadas. Este tipo de resonancias lo que pueden indicar es que hay temas que es necesario darles un énfasis más explícito pues los discentes



consideran que son relevantes, para lo cual en el análisis realizado a través de la retroalimentación colaborativa se les podría dar más énfasis para hacerlos más explícitos.

Tal como se ha mencionado, en este grupo, se encuentran entonces las resonancias que no son claras y las que fueron planteadas de manera más general, por lo que tuvimos que partir de su intencionalidad, para relacionarlas a los componentes curriculares, por ejemplo en CC-1, encontramos como actividad: “Taller pedagógico: ¿Qué trabajar con niños de guardería y preescolar?. Experiencias y lenguajes en el currículo de educación infantil y preescolar: fotografía/cine/ teatro/ danza/movimiento corporal”, la resonancia propuesta por los estudiantes asociada a esta actividad es: “lúdica” (AC-1, Cód.25). Igualmente en el CC-2, aparece como una actividad:

Instrumentos y formas de evaluación: examen (escrito, oral, objetivo, disertación), trabajo de investigación, seminario, debate, informe, observación, juego, producción de textos, producción artística, experimentación, feria del conocimiento. Taller de Análisis y comentario de evidencias. Cómo construir evidencia como herramienta de evaluación. (PCC-2)

La resonancia asociada a esta actividad fue: “Propuestas innovadoras en la evaluación” (AC-2, Cód.21), como vemos en ambos casos se puede asociar el tema propuesto por el componente curricular y la resonancia de los discentes, a pesar de no tener una relación explícita.

En esta categoría, también se encuentran algunas resonancias que, a diferencia de los contenidos de la propuesta curricular inicial, pueden estar asociados o ser complementarios, tal como lo vemos en el CC-3, donde se plantea el contenido: “menores infractores, adiciones a las tecnologías, niños trabajadores”, en las resonancias encontramos: “Estrategias para trabajar con poblaciones con discapacidad” (AC-1, Cód.08), ambos temas se pueden asociar en un tópico que hable sobre necesidades educativas especiales o vulnerabilidad. Por otra parte en el CC-4, el tema

abordado es: “¿Cómo desarrollan los niños el conocimiento social escolar?”, en las resonancias encontramos: “Problemas en torno a la noción de infancia” (AC-2, Cód.21), en este caso ambos temas pueden ser complementarios, al integrarlos se podría profundizar más en relación a la construcción de la dimensión social y subjetiva de la infancia.

3.3. Resonancias no incluidas

Por último, un tercer grupo de resonancias fueron aquellas no incluidas en las propuestas de los componentes curriculares; luego de los análisis realizados por las profesoras a través de la AC-3 y AC-4, determinaron que las resonancias clasificadas en este grupo, no hacen parte de las discusiones del componente curricular, su ambigüedad no permitió situarlas en ninguna de las macro categorías (contenidos, actividades, evaluación), por lo tanto fueron rechazadas, argumentando por qué no fueron incluidas.

Algunas de las resonancias que quedaron en esta categoría, no están contempladas por la propuesta del componente curricular o no forman parte de las discusiones que se pretenden desarrollar en el mismo, por ejemplo en el CC-4, se presentó la resonancia: “Cartografías” (AC-1, Cód. 40) como actividad, sin embargo, la docente no cree que estas sean pertinentes para ser introducidas en la propuesta del componente curricular porque: “sin formación epistémica en investigación se haría una actividad superficial”, es decir, se trata de un dispositivo de investigación que necesita una formación específica para ser utilizado, por lo tanto, y teniendo en cuenta que existen otras estrategias, no se utiliza en la propuesta de este componente curricular.

En este grupo también se encuentran las resonancias que son contrarias a lo que se pretendía abordar en el componente curricular, en el CC-2, se proponen: “Técnicas de evaluar sin que el alumno sepa que está siendo evaluado” (AC-1, Cód.57), la justificación para no incluirlo es porque, de acuerdo con la profesora: “No reforzamos



esta idea, la combatimos, porque los estudiantes necesitan conocer e incluso construir los criterios por los cuales serán evaluados”, como se mencionó anteriormente, en el componente curricular, hay elementos que permitieron a los estudiantes conocer las diferentes formas de evaluar y ser evaluados, pero, de ninguna manera se pretende evaluar sin que el alumno sepa que está siendo evaluado, como fue planteado en la resonancia, por lo tanto, no fue incluida en la retroalimentación del currículo; sin embargo, esto da pie para que la maestra dialogue con los estudiantes sobre esta situación de forma explícita.

Otro tipo de resonancias que se sitúan en este grupo, son las que forman parte de los contenidos de otro componente curricular, como es el caso presentado en el CC-2, donde aparece la resonancia: “Evaluación del aprendizaje de personas con necesidades educativas especiales” (AC-2, Cód. 29), en la justificación de la docente, encontramos: “No se realizan actividades evaluativas específicas para el alumno de educación especial o inclusiva en este semestre, pero ya se fue pensado y agregado para el siguiente junto con la otra docente de esa área”. En este caso, la resonancia no se incluye dentro de la propuesta del componente curricular estudiado, sino que llevo a que la profesora sugiriera este tema a otra profesora que da un componente sobre educación especial, el cual fue considerado como relevante por los estudiantes pero que incidía directamente en otra materia.

Finalmente en este grupo ubicamos las resonancias que no se pueden incluir tal cual en la propuesta del componente curricular por dificultades logísticas, como es el caso del CC-3, donde encontramos como propuesta realizar: “Salidas - 5 salidas a diferentes espacios” (AC-2, Cód. 41), la profesora concluye que proponer cinco salidas de campo es difícil, pues hay limitantes como el tiempo, (suelen durar más de las dos o cuatro horas de la intensidad semanal de los componentes), económico (los recursos con los que cuenta la universidad y los estudiantes son limitados) y social (muchos estudiantes tienen trabajos de medio tiempo o tiempo completo).

Aun así, de los cuatro componentes curriculares investigados, solo en el CC-2 no se realizó ninguna salida de campo, en el CC-4 se hizo una salida, en el CC-3 o dos salidas, y en el CC-1 se hizo una micropráctica. Lo cual apunta a que si es una estrategia utilizada pero no con tanta frecuencia como se plantea en la resonancia propuesta por los estudiantes.

Estas son algunas de las características que en la heurística y hermenéutica sobre las resonancias creadas a partir de las experiencias de los discentes pudimos analizar y que nos ayudaron, desde el contraste y análisis intercristico de la experiencia formativa, a tener una visión amplia de estas realidades a través de la retroalimentación colaborativa del currículo, donde pudimos hacer un rayos X a la dinámica formativa, evidenciando los aciertos y la negatividad con que los discentes vivencian el proceso formativo, pudiendo así generar alteridades que cualifican las experiencias formativas de los componentes curriculares.

4. Conclusiones

De manera instituida, los docentes deben presentar la propuesta para el desarrollo de los componentes curriculares antes de iniciar las clases y socializarlas con los estudiantes. Sin embargo, de acuerdo con la dinámica de retroalimentación colaborativa, no se deberían tener propuestas completas, inacabadas, sino que estas deberían dejar un espacio para la construcción colectiva, *in situ*, es decir, a partir de las expectativas y experiencias de los actores curriculares. Por ello, se cree que el trabajo con la retroalimentación colaborativa de currículo, es relevante para los contextos educativos, pues ofrece la posibilidad de promover una formación más acorde con las demandas, no solo instituidas, sino también en sintonía con los deseos y experiencias de los actores curriculares, cualificando la formación y contextualizando los currículos.

En cuanto a los componentes curriculares, de los dos contextos universitarios investigados, se identificó que si bien existe cierta libertad y



autonomía para que los docentes puedan proponer un currículo que entre en diálogo con las resonancias de los discentes, la evaluación aún es difícil de transgredir, debido a que existe un sistema cuantitativo que requiere expresar el resultado de la experiencia formativa en números, dejando poco espacio para propuestas más cualitativas, sin embargo, si se aplica una evaluación formativa (Morales, 2010) de proceso podría superarse.

A lo largo de la investigación se pudo evidenciar que la horizontalidad entre los actores curriculantes y el diálogo intercrítico, ofrecen las condiciones para la retroalimentación colaborativa, de esta manera se pueden generar ambientes donde se comparten experiencias y se afinan las propuestas a partir de consensos transformando las resonancias de las experiencias discentes en actos de currículo que puedan incorporarse a las propuestas de los componentes curriculares. En este sentido, se encontró que las contradicciones, las diferencias, la negatricidad son oportunidades para revisar la práctica pedagógica, para pensar “fuera de la caja”, y crear alteridades que fortalezcan los procesos formativos, por lo que no pueden ser dejadas de lado, o parte constante de la reflexión sobre la formación y el currículo.

En cuanto a las resonancias, se evidenció que no siempre son claras, ni coherentes, ni objetivas; aun así, esto no debe ser un problema, o visto como un error, ya que la intención principal es identificar todos aquellos actos de currículo que se encuentran en opacidad, es decir, que no son reconocidos ni explícita, ni tácitamente. Por ello, las actividades colaborativas implementadas en los grupos focales, incentivaban la creatividad y la autonomía de los participantes para que de esta manera, expresaran con mayor libertad sus experiencias, que como vimos en muchos casos estaban en sintonía o eran contrarias a las demandas instituidas. Mostrándonos que las resonancias llevan la fuerza del deseo y las experiencias de los discentes, por lo tanto, el poder revelador que traen al escenario de la reflexión sobre el currículo a través del reco-

nocimiento de estos actos de currículo siempre están presentes, pero casi siempre son excluidos, descartados o tratados como epifenómenos del proceso formativo. En este trabajo consideramos su valor y capacidad de alteridad para ajustar las propuestas curriculares mejorando la calidad de la enseñanza, el aprendizaje, la experiencia formativa, la práctica pedagógica y cualificando el currículo.

Por último, podemos afirmar que el currículo preestablecido es una ficción, por el contrario, el currículo es itinerante, construido socialmente donde la narrativa de los actores curriculantes tiene la capacidad de alterar, transformar, transgredir o negar el conocimiento elegido como formativo, que a través de un diálogo intercrítico, sensible, puede personalizarlo, de acuerdo con los actos de currículo de los actores involucrados en el proceso formativo, generando una experiencia amplia y un aprendizaje significativo, la retroalimentación colaborativa de currículo es una de las formas de lograr este objetivo.

Agradecimientos: a la CAPES, a la Universidad Federal de Bahía, y al grupo de investigación FOMRACCE.

Referencias bibliográficas

- Barkley, E., Cross, P., & Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. Ediciones Morata.
- Bia, A., Carrasco, M., Jiménez, M., Montes, A., & Moreno, M. (2005). *Aplicación del portafolio discente. Una experiencia interdisciplinar*. Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación. <https://bit.ly/3oqyACF>
- Brell, M. (2006). Juegos de rol. Educación social: *Revista de intervención socioeducativa*. Dedicado a: El juego, herramienta educativa (33), 104-113. <https://bit.ly/3wiG11Y>
- Brown, J., & Isaacs, D. (2007). *O word café: dando forma ao nosso futuro por meio de conversações significativa e estratégicas*. Editora pensamento Cultrix Ltda. <https://bit.ly/3yncaIx>
- Buzan, T., & Buzan, B. (1996). *El libro de los mapas mentales*. Como utilizar al máximo las capacidades de la mente. Ediciones Urano.



- Coulon, A. (2005). *Etnometodología*. Traducción de Teodora Estaban. Tercera edición. Colección: Teorema.
- Freire, P. (1980). *Conscientização. Teoria e pratica da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Editora Moraes.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Segunda edición. Editorial Siglo XXI.
- Furnham, A. (2001). El mito del brianstorming. *Revista Harvard Deusto Business Review* (105), 32-41.
- Gadotti, M. (2008). *MOVA, por um Brasil Alfabetizado*. Instituto Paulo Freire. <https://bit.ly/3pqNbz8>
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios de etnometodología*. Editorial Anthropos.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones De La Torre. <https://bit.ly/2KWx5hW>
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre la experiencia y el conocimiento de la experiencia. *Revista Brasileña de Educación*, (19), 20-28 <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Lima, T., Consorti, F., Cândido, E., Gomes, C., & Ceolim, M. (2014). Estágio curricular supervisionado: análise da experiência discente. *Revista Brasileira de Enfermagem*. 67(1),133-140, Jan-fev. <https://bit.ly/3t4QJt6>
- Macedo, R. (2007). *Currículo. Campo, concepto e investigación*. 5ª Edición. Editorial Vozes.
- Macedo, R. (2010). *Etnopesquisa critica. Etnopesquisa-formação* (segunda edição ed.). Liber livro editoria Ltda.
- Macedo, R. (2015). *Investigar la experiencia. Comprender / mediar saberes experienciales*. Editora Crv.
- Macedo, R. (2018). *Investigación contrastiva: Acerca de los estudios multicaso multiexperienciales*. Editora: UFBA. <https://bit.ly/3oCge3s>
- Morales, P. (2010). *La evaluación formativa*. Universidad Pontificia Comillas, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. <https://bit.ly/3oCge3s>
- Navarro, C., Botella, P., Jarque, M., Gil, D., & González, C. (2011). *Implicación del alumno en el desarrollo de proyectos como estrategia didáctica en la búsqueda del proceso de aprendizaje y aprendizaje. Una experiencia de estudiante*. <https://bit.ly/2Zo39zW>
- Oliveira, F. (2014). *A perspectiva discente sobre a formação profissional em letras/UFJF*. (Tese de doutorado, programa de pós-graduação em linguística, da faculdade de letras da Universidade Federal de Juiz de Fora). <https://bit.ly/3pqlcQn>
- Oliveira, K. (2016). *Docente ou discente? somos todos (in) formadores de opiniões*. IV semana de matemática. Universidade do Estado da Bahia-campus X. Departamento de Educação-DEDC. Teixeira de Fretas. <https://bit.ly/3qVtQ9N>
- Paula, A., & Ortiz, R. (2015). *Proyecto escolar: alternativa para ampliar el saber docente y discente*. Primer congreso de educación de los grandes dorados. Escuela, familia y sociedad: construyendo nuevos caminos. <https://bit.ly/3cQeqNu>
- Rodrigues, P., & Knupp, J. (2012). *A relação docente e discente no ensino superior: os processos ensino e aprendizagem*. XVI Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e XII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação-Universidade do Vale do Paraíba. <https://bit.ly/2M8SHrW>
- Silva, E., & Arruda, S. (2013). *Descrição das relações tridimensionais do saber discente na orientação da prática no ensino superior*. II Jornada de didática e I seminário de pesquisa do CEMAD. Docência na educação superior: caminhos para uma práxis transformadora <https://bit.ly/3r9YjKl>
- Spendolini, M. (1994). *Benchmarking*. Grupo Editorial Norma.
- Souza, S. (1999). *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. <https://bit.ly/3ooOXj1>
- Tardif, M. (2005). *Docencia de conocimientos y formación profesional*. 5ª edición, Editora Vozes.
- Teixeira, A. (1978). A Pedagogia de Dewey. In Dewey, John, *Vida e educação*. 10. ed. Melhoramentos.
- Thees, A. (2011). *Algumas implicações das atitudes docentes pelo saber matemático discente*. XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática-XIII CIAEM-XIII CIAEM-IACME. <https://bit.ly/3qVs4oZ>
- Torres, P., & Irala, E. (2014). *Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento*. Senar. <https://bit.ly/3qPaAL8>



Vargas, A., De Souza, M., & Dias, S. (2007). *A Satisfação do Discente em Instituições de Ensino Superior: um estudo de caso*. V Simpósio de Gestão e Estratégia em Negócios Seropédica.
<https://bit.ly/39k9h0O>

Vázquez, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: el análisis temático*. Unitat de Psicologia Social. Universitat Autònoma de Barcelona.
<https://bit.ly/36aH5eT>

Woitowicz, E., Szumilo, M., & Lindino, T. (2014). *Desafios da Interação docente-conteúdo-discente no Ensino de Geografia de uma Escola Pública do Município de Marechal Cândido Rondon-PR*. Congresso Brasileiro de Geógrafos. Anais do VII CBG.
<https://bit.ly/3iTND0b>





Prácticas evaluativas en tres cursos de educación física en Sudamérica

Assessment practices in three physical education courses in South America

ib **Matheus Lima Frossard** es doctorando en la Universidad Federal del Espírito Santo (Brasil) (matheuslmf@hotmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-2273-7535>)

ib **Ronildo Stieg** es doctorando en la Universidad Federal del Espírito Santo (Brasil) (ronildo.stieg@yahoo.com.br) (<https://orcid.org/0000-0001-8698-4087>)

ib **Dr. Wagner dos Santos** es docente en la Universidad Federal del Espírito Santo (Brasil) (wagnercefd@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-9216-7291>)

Recibido: 2021-03-16 / **Revisado:** 2021-06-07 / **Aceptado:** 2021-06-11 / **Publicado:** 2021-07-01

Resumen

El artículo tiene como objetivo analizar y comparar las prescripciones de los momentos y de las funciones de la evaluación en los planes de disciplinas de tres cursos de formación de profesores en Educación Física (Ufes/Brasil, Cesmág/Colombia y Udelar/Uruguay). Se caracteriza por ser una investigación de método mixto de tipo secuencial explicativo. Utiliza los programas de estudios de los cursos y los planes de disciplinas como fuentes. La metodología siguió tres etapas: a) análisis de la frecuencia de palabras; b) prueba de hipótesis para la proporción; y c) análisis crítico documental. Los resultados mostraron que los momentos y las funciones de evaluación prescritos en los planes de Cesmág/Colombia y Udelar/Uruguay están influenciados por las concepciones de evaluación presentes en los lineamientos gubernamentales de estos países. Ufes/Brasil se caracteriza por una política descentralizada, sin orientación gubernamental sobre la práctica evaluativa, y esta definición recae en los docentes. Se concluyó que la principal preocupación de las disciplinas consiste en las prescripciones de los instrumentos, faltando aún matizar la definición de los criterios, funciones, agentes, momentos y concepciones de la evaluación. También señala la urgencia de pensar una formación continua en evaluación para los docentes que laboran en la educación superior, especialmente teniendo en cuenta el área de Educación Física propiamente dicha, los desafíos de las prácticas evaluativas alineadas con el contexto del desempeño profesional y la incorporación de *habitus* que potencien la profesionalidad docente.

Descriptores: Formación docente, evaluación, currículo, educación física, políticas educativas, América Latina.

Abstract

The article aims to analyze and compare the prescriptions of the moments and functions of the evaluation defined in the discipline plans of three Physical Education teacher education courses (Ufes/Brazil; Cesmág/Colombia; and Udelar/Uruguay). The research uses a mixed method of explanatory sequential type. It uses the political projects of the courses and the discipline plans as a source. The methodology followed three stages: a) analysis of the frequency of words; b) hypothesis test for proportion; and c) documentary critical analysis. The results showed that the evaluation moments and function prescribed in the plans of Cesmág/Colombia and Udelar/Uruguay are influenced by the conceptions of evaluation present in political projects and government guidelines at those countries. Ufes/Brazil is characterized by a decentralized policy, with no governmental guidelines on evaluative practice, leaving to the teachers this definition. It was concluded that the main concern of the prescriptions is on the definition of the instruments. It is also necessary to qualify the definition of the criteria, functions, agents, moments and evaluation conceptions. It is evident the urgency to think about continuing education in evaluation for teachers who work in higher education in the training of new teachers, above all, taking into account the Physical Education area itself, the challenges of evaluative practices aligned with the context of performance and the incorporation of the *habitus* that enhance the teaching professionalism.

Keywords: Teacher education, assessment, curriculum, physical education, educational policies, Latin America.

1. Introducción

La formación del profesorado tiene como objetivo dotar al alumnado de un proceso de construcción de la identidad profesional también conocida como profesionalidad docente (Nóvoa, 2017). En este caso, partiendo de la idea de las cualidades necesarias para la formación de profesores y centrandolo en el concepto de *habitus*, donde el sujeto en formación se ubica en un campo de fuerzas y poderes en el que cada uno construye su posición con relación a sí mismo y a otros (Bourdieu, 1989), se entiende esta formación como un espacio de posiciones y toma de decisiones, permitiendo la “incorporación de un conjunto de disposiciones duraderas, y la posibilidad de que este patrimonio sea transferible a través de un proceso de socialización profesional” (Nóvoa, 2017, p. 1119, nuestra traducción).

La práctica docente se toma como un espacio para la construcción, formación y producción de conocimiento de manera formativa, lo que implica asumir los conocimientos relacionados con la formación de profesores de una manera estrechamente vinculada al conocimiento científico y la práctica profesional docente, y la evaluación educativa es una de ellas (Nóvoa, 2004).

La preparación de los futuros profesores para realizar prácticas evaluativas está directamente vinculada a la discusión teórica sobre el tema durante la formación, ya sea en disciplinas específicas o en actividades diluidas a lo largo del curso (Deluca & Klinger, 2010; Paula et al., 2018; Stieg et al., 2018); las experiencias que permitan al futuro docente practicar la evaluación entre pares (Sluijsmans & Prins, 2006; Tejada & Ruiz, 2016; Maureira-Cabrera et al., 2020), con autoevaluación (Kearney, 2013) o evaluando en el contexto de la educación básica (Frossard et al., 2018); y la forma en que son evaluados durante el curso de educación superior (Picos & López-Pastor, 2013; Hamodi et al., 2017).

Aunque la evaluación es un elemento importante en el currículo, Picos y López-Pastor (2013) muestran que existe poca discusión específica sobre el tema a lo largo del curso de formación

docente. Esto muestra que, el futuro profesorado, evaluarán de manera similar la forma en que fueron evaluados cuando eran estudiantes (Poletto et al., 2020). La ausencia de prácticas de referencia, a partir de las cuales el alumnado pueden modificar y crear su propio sistema evaluación, provoca que reproduzcan y no modifiquen su práctica evaluativa (Picos & López-Pastor, 2013).

Así, la evaluación no se realiza de forma simple y lineal, sino que se construye en un espacio de registro e interpretación de los datos, basado en el ejercicio constante de lectura de pistas y evidencias, a partir del cual se emiten juicios de valores y toma de decisiones (Frossard et al., 2020). La evaluación entendida como *práctica indiciaria*, utiliza instrumentos para que los practicantes se interroguen y cuestionen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje construidos, en construcción y todavía no construidos, ofreciendo elementos para analizar la relación que los involucrados establecen con el aprendizaje (Santos, 2005, Santos et al., 2014).

No se desconoce la importancia del contenido, sin embargo, se entiende la necesidad de asumir una concepción de evaluación basada en un ejercicio permanente de interpretación de evidencias, en la que se busca identificar el “saber”, el “no saber” y el “todavía no saber” en desarrollo (Esteban, 2003). Evaluar, por lo tanto, se configura como un proceso de reflexión sobre y para la acción, contribuyendo para que el personal docente y el alumnado sean capaces de percibir signos, alcanzar niveles de complejidad en la interpretación de sus significados e incorporarlos como hechos relevantes para la dinámica de enseñanza-aprendizaje.

En vista de esto, el artículo tiene como objetivo analizar y comparar las prescripciones relativas a los momentos y las funciones de la evaluación (Castillo-Arredondo & Cabrerizo, 2010) en los planes de disciplinas (PDs) de tres cursos de formación de profesores en Educación Física (EF) (Ufes/Brasil, Cesmág/Colombia y Udelar/Uruguay). El análisis de esta investigación, se centró en las preguntas: ¿qué prescribe el personal docente para evaluar al alumnado en los PDs?



¿El personal docente prescribe los momentos y las funciones de la evaluación? ¿Qué pautas aportan los programas de estudios de los cursos de formación a la práctica evaluativa? ¿Cómo este conjunto de prescripciones tiene en cuenta los retos de evaluar en la EF, incorporando *habitus* que potencien la profesionalidad docente?

Se entiende que la preparación del futuro profesorado para la práctica de la evaluación también está relacionada con la forma en que son evaluados durante los cursos de formación docente. Esto resulta que es interesante investigar este movimiento, ya que, unos años después, el alumnado de estos cursos deberá implementar metodologías y prácticas evaluativas en su entorno profesional, en el caso específico de este estudio, en las clases de EF en un contexto escolar.

Se destaca la importancia de los cursos de formación de profesores en la constitución de un cuerpo de conocimientos y prácticas sobre evaluación que posibiliten la producción de experiencias para la enseñanza de la EF en la educación básica. Además de las discusiones teóricas sobre el tema y las situaciones de práctica docente vividas por el alumnado durante la formación, la forma en que son evaluados es también una herramienta didáctica y, por tanto, tiene impactos directos en sus aprendizajes. Esto refuerza la necesidad de investigar cómo el personal docente en los cursos de EF prescribe las prácticas evaluativas y comprende la evaluación en sus disciplinas.

2. Metodología

Se caracteriza por ser una investigación de método mixto de carácter secuencial explicativo.

Establece un análisis estadístico de datos cuantitativos y un análisis crítico documental (Bloch, 2001) para los datos cualitativos. Según Creswell y Clark (2011), el propósito de este tipo de investigación es utilizar un elemento cualitativo para explicar los resultados cuantitativos iniciales. Este método mejora la evaluación de tendencias, comparaciones y relaciones entre grupos a través de datos cuantitativos, y los datos cualitativos deben poder explicar los mecanismos y razones detrás de los resultados cuantitativos.

2.1. Delimitación de fuentes

Las instituciones participantes forman parte del convenio de colaboración en investigación establecido en 2018 entre Ufes, Udelar y Cesmag, a través de un proyecto de investigación titulado *Avaliação educacional na formação inicial de professores em educação física na América Latina: diálogo com os alunos*. Este proyecto recibió apoyo financiero del Edicto Universal CNPq, con número de proceso 435.310/2018-6.

Para la recolección de datos, se contactó con las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) solicitando los programas de estudios (PE) que orientan los cursos de formación de profesores en EF y los planes de todas las disciplinas que conforman el currículo de estos cursos. La composición de las fuentes está relacionada con los documentos puestos a disposición por cada institución como se muestra en la Tabla 1. Los PDs y PE de los cursos corresponden a los años 2014 (Ufes/Brasil) y 2017 (Cesmag/Colombia y Udelar/Uruguay) que al momento de la recopilación de datos (julio 2020) todavía estaban en marcha.

Tabla 1. Cantidad de PDs y PE analizados por IES

	Ufes/Brasil	Cesmag/Colombia	Udelar/Uruguay
Número de PDs	61/61 (100 %)	84/84 (100 %)	34/63 (54 %)
Programas de estudios	1/1 (100 %)	1/1 (100 %)	1/1 (100 %)

Fuente: Elaboración propia.



2.2. Modo de análisis

El proceso de análisis siguió tres pasos. El primero fue la organización de los datos en las tablas de frecuencia, que permitió analizar lo que cada plan de disciplina prescribía sobre evaluación. En el segundo paso, se realizaron pruebas estadísticas para comparar si los resultados encontrados en el paso anterior mostraban diferencias estadísticamente significativas entre las IES. Finalmente, se realizó un análisis cualitativo de los PDs, articulándolo con la literatura que discute el tema y con los documentos gubernamentales que actúan como lineamientos curriculares para los cursos de formación de profesores en los tres países.

Paso 1

Los PE de los tres cursos y todos los PDs se leyeron en su totalidad. En esta investigación, el documento denominado “PE” se entiende como un instrumento que refleja la propuesta educativa del curso de formación. Este documento ayuda a comprender los lineamientos y, en algunos casos, la concepción de evaluación asumido por el curso y, para identificarlos, se elaboró un documento en el *Software Excel* que organizó las prescripciones según cada IES.

Los “PDs” son entendidos como aquellos documentos elaborados por docentes de los cursos de formación de profesores que contiene, la prescripción de lo que se enseñará y cómo se evaluará. En las tres instituciones se identificaron organizaciones similares por apartados: objetivos generales; contenido; metodología; evaluación; y bibliografía. Para este estudio, se asumió específicamente el apartado de la evaluación, que permitió comprender cómo los docentes asumen y proponen prácticas evaluativas. Para el análisis de estos documentos se creó una tabla en *Excel* por institución. En la primera columna se distribuyó todas las disciplinas de los cursos y, en las demás, los temas investigados: los momentos; los instrumentos; los criterios; las funciones; y los agentes de la evaluación. Así, al leer los planes, se

identificó y se marcó en la tabla lo prescrito para evaluación por cada disciplina.

Este artículo se centró en los momentos y las funciones de la evaluación. Por lo tanto, se realizó una segunda lectura de los planes para identificar qué momentos de evaluación se proponían (inicial, procesal y/o final) y qué funciones asumían (diagnóstica, formativa y/o sumativa). Este proceso permitió identificar cuántos, cuáles y qué prescribió cada una de las disciplinas sobre evaluación en cada curso.

Paso 2

Para comparar la proporción de cada variable analizada, considerando las diferentes instituciones encuestadas, se utilizó la Prueba de Hipótesis de Proporción (Bussab & Morettin, 2017), cuya hipótesis nula es que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las proporciones establecidas.

Así, para el análisis comparativo entre las variables se utilizó la prueba de Chi-cuadrado y la prueba exacta de *Fisher*. Para ello, se consideró como nivel de significancia el 5 % ($\alpha = 0.05$) y como facilitador se utilizó el *software R*, versión 3.6.2.

Paso 3

Partiendo del paradigma probatorio propuesto por Ginzburg (1989), los PE de los cursos y los PDs son fuentes privilegiadas que brindan pistas y evidencias sobre las acciones, pensamientos e intenciones de cada autor al momento de producirlos. Estos documentos se consideran artefactos construidos culturalmente y llenos de intencionalidades, porque según Bloch (2001), todo lo que un hombre dice o escribe, todo lo que hace o toca, puede y debe informar sobre él.

Según Ginzburg (1989) fue posible identificar, a través de palabras, las prácticas evaluativas asumidas por los cursos de EF de las tres IES. Coincidimos con Bloch (2001) cuando indica la necesidad que el personal investigador adopte una actitud activa, porque los textos o documentos arqueológicos, incluso los aparentemente más claros y complacientes, hablan solo



cuando sabemos interrogarlos. Fueron explorados los PDs analizando las pistas y evidencias (Ginzburg, 1989) dejadas por ellos y las intenciones de quienes las produjeron, principalmente en lo que respecta a las prescripciones de los momentos y las funciones de la evaluación. Los hallazgos se articulan con autores de referencia al tema y documentos gubernamentales —lineamientos curriculares— que guían los cursos de formación de profesores en cada país.

3. Resultados

Al analizar las propuestas de evaluación prescritas por los docentes en los PDs fue posible establecer algunas aproximaciones y distancias entre lo abordado en el apartado de evaluación en los planes de cada curso de las tres IES. La Tabla 2 presenta los temas investigados, la frecuencia y la proporción con la que aparecen en los PDs de cada IES.

Tabla 2. ¿Qué se prescribe sobre evaluación en los PDs?

	Ufes/Brasil	Cesmag/Colombia	Udelar/Uruguay
Momentos (inicial, procesal y final)	22 (36 %) a	32 (38 %) a	16 (47 %) a
Instrumentos	49 (80 %) a	83 (99 %) b	30 (88 %) a
Criterios	24 (40 %) a	76 (90 %) b	25 (74 %) c
Función (diagnóstica, formativa y sumativa)	12 (20 %) a	28 (33 %) ab	14 (41 %) b
Agentes (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación)	1 (1,6 %) a	34 (40 %) b	8 (24 %) b

Fuente: Elaboración propia.

Las proporciones seguidas por la misma letra no difieren estadísticamente entre sí utilizando la prueba de Chi-cuadrado o la prueba exacta de Fisher ($\alpha = 0.05$).

La principal preocupación de Ufes/Brasil, en general, es presentar los instrumentos de evaluación que se utilizarán durante el semestre académico. Cesmag/Colombia y Udelar/Uruguay, además de los instrumentos, también destacaron la prescripción de los criterios. Los momentos, funciones y agentes aparecieron en menor proporción en los PDs de los tres cursos.

Al comparar los tres cursos de las IES, se puede observar que las proporciones de PDs que prescribieron los “momentos” de la evaluación no presentan diferencias estadísticas, considerando el nivel de significancia adoptado. En relación con los “instrumentos” y “criterios”, se observa una mayor proporción para Cesmag/Colombia. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre con el tema “instrumentos”, para “criterios”, las proporciones en los PDs que los prescriben son estadísticamente diferentes para Ufes/Brasil y Udelar/Uruguay. El escenario encontrado en Ufes/Brasil puede ser

preocupante, ya que el 60 % de las disciplinas no tienen criterios de evaluación y, por lo tanto, no muestran lo que consideran importante que el alumnado aprenda y, en consecuencia, evalúe.

En cuanto a los temas “funciones” y “agentes” de la evaluación, se notó que la mayor proporción de PDs que los prescriben provienen de Cesmag/Colombia y Udelar/Uruguay, los cuales no presentan diferencias estadísticamente significativas entre ellos. Si bien la proporción de PDs que prescriben a los agentes evaluadores es pequeña en los tres cursos analizados, se destaca que solo en una disciplina de la Ufes/Brasil se identificó esta prescripción.

La Tabla 3 muestra lo que prescriben los planes sobre los momentos y las funciones de la evaluación, así como la frecuencia y proporción con la que aparecen. Para proporciones distintas de cero, también se presenta un análisis comparativo entre IES.



Tabla 3. Los momentos y las funciones evaluativos prescritos en los PDs

Momentos	Ufes/Brasil	Cesmag/Colombia	Udelar/Uruguay
Inicial	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (%)
Procesal	22 (36 %) a	32 (38 %) a	13 (38 %) a
Final	0 (0 %)	0 (0 %)	3 (9 %)
Funciones	Ufes/Brasil	Cesmag/Colombia	Udelar/Uruguay
Diagnóstica	1 (1,6 %) a	18 (21 %) b	0 (%)
Formativa	7 (11,5 %) a	25 (30 %) b	10 (29 %) ab
Sumativa	6 (10 %) a	5 (6 %) a	5 (15 %) a

Fuente: Elaboración propia.

Las proporciones seguidas por la misma letra no difieren estadísticamente entre sí utilizando la prueba de Chi-cuadrado o la prueba exacta de Fisher ($\alpha = 0.05$).

Se pudo percibir que la mayoría de los PDs evalúan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (procesal) y, solo tres planes de la Udelar/Uruguay destacan que evalúan al final del proceso. Entre las disciplinas de las tres IES que propusieron evaluar de manera procesal, no se encontraron diferencias estadísticas, al nivel de significancia adoptado.

La función formativa fue más destacada en todos los tres cursos. Existen diferencias estadísticamente significativas entre Ufes/Brasil y Cesmag/Colombia cuando analizamos las funciones diagnóstica y formativa. Las disciplinas de Cesmag/Colombia están más preocupadas por asumir la evaluación diagnóstica y formativa en comparación con la Ufes/Brasil. No se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre las IES, con respecto a la función sumativa.

4. Discusión y conclusiones

Se destaca la necesidad de un proceso armonioso y sincrónico entre enseñanza, aprendizaje y evaluación. Para Castillo-Arredondo y Cabrerizo (2010), la evaluación requiere una planificación previa que garantice un seguimiento adecuado del ritmo y tiempo del proceso de enseñanza. El diseño de la evaluación debe realizarse de la misma manera que se piensan y proyectan los procesos de enseñanza; lo que implica la predic-

ción de: ¿qué, para qué, cómo, quién y cuándo evaluar? Se entiende que la adecuada planificación de la evaluación puede favorecer la inseparabilidad de su participación dentro y en todo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto requiere una mayor dedicación del docente y la disponibilidad de tiempo para los procesos de evaluación, ya que deja de entenderse como un elemento puntual y pasa a formar parte del desarrollo de los procesos educativos.

A pesar de que el porcentaje de PDs de los cursos de las tres IES dan poca evidencia de los momentos en que se llevará a cabo la evaluación, es posible notar una preferencia por lo procesal, donde la evaluación ocurre durante todo el período escolar.

Destacamos la diferencia entre el momento de evaluación y la función. Si bien, en algunos casos, el momento favorece una determinada función, ya que habitualmente se asocia con la valoración inicial y la función diagnóstica, así como la procesal con la formativa y la final con la sumativa, son elementos independientes entre sí.

Según Castillo Arredondo y Cabrerizo (2010), la función diagnóstica de la evaluación consiste en obtener información sobre el estado actual del alumnado, permitiendo una planificación y adecuación de los procesos didácticos a la realidad dada. La función formativa, en cambio, sirve como estrategia para mejorar, ajustar y



regular los procesos educativos. Permite al docente identificar su efectividad y modificar aspectos de su desempeño, así como favorece al alumnado en su proceso de aprendizaje, permitiéndole conocer su estado real y reorientar su aprendizaje. La evaluación sumativa tiene una función verificadora, en la que busca comprobar los resultados del aprendizaje permitiendo decidir sobre la promoción o retención en el ciclo educativo.

Los PDs “Cuerpo, movimiento y conocimiento bioquímico y nutricional” de Ufes/Brasil, “Anatomía” de Cesmag/Colombia y “Fisiología del ejercicio” de Udelar/Uruguay, brindan pistas sobre la función sumativa y/o formativa que asume la evaluación en cada disciplina.

Habrà, en cada semestre, tres verificaciones de aprendizaje. Las calificaciones pueden estar formadas por el promedio de trabajo escolar realizado en los períodos respectivos. Para que el alumnado apruebe en la disciplina, deberá alcanzar un promedio aritmético de acuerdo con las Reglas de la Ufes. Calificación 1-20 puntos; Calificación 2-20 puntos; Calificación 3-20 puntos; Verificación de prácticas y actividades complementarias-40 puntos. (Cuerpo, Movimiento, Conocimiento Bioquímico y Nutricional, Ufes/Brasil, nuestra traducción)

[...] adoptó como sistema de evaluación, la evaluación continua, es así como desde el primer momento se realizarán trabajos colaborativos para desarrollar en el curso o fuera de él, exámenes, exposiciones orales y demás formas que permitan observar en el proceso enseñanza-aprendizaje, los adelantos o dificultades que presenten los estudiantes. (Anatomía, Cesmag/Colombia)

La evaluación, como componente importante del currículum, es utilizada con un doble propósito: como una instancia más de aprendizaje y como forma de certificar el aprendizaje (o desempeño, más precisamente) del estudiante. A lo largo del curso se realizarán al menos dos instancias de evaluación, pudiendo ser en formato escrito, aunque no se descartan otras modalidades. (Fisiología del Ejercicio, Udelar/Uruguay)

La disciplina que ofrece el curso de EF de la Ufes/Brasil presenta un proceso de evaluación procesal con tres evaluaciones a lo largo del semestre y asume la función sumativa. Su preocupación radica en verificar lo que aprendió y revisar las calificaciones para su aprobación o desaprobación por parte del estudiante en esa etapa. La disciplina del curso de Cesmag/Colombia también presentó una evaluación procesal utilizando diferentes instrumentos. Sin embargo, a diferencia de lo asumido en el plan de Ufes/Brasil, el plan de Cesmag/Colombia que demostró la preocupación por observar el proceso de enseñanza, el aprendizaje, el progreso y las dificultades del alumnado, acercándose a una función formativa. El plan de Udelar/Uruguay también adopta una evaluación procesal con doble función, formativa y sumativa.

La función de evaluación está relacionada con el proceso de toma de decisiones, es decir, cuál es el uso que se hace de los resultados del proceso de evaluación. En los ejemplos de los tres PDs, se perciben diferentes propósitos que impactan en el aprendizaje del alumnado. Se entiende que la evaluación no debe limitarse a transmitir-verificar-registrar, sino también centrarse en el aprendizaje en un movimiento colaborativo entre docentes y estudiantes que permita comprender los fenómenos estudiados, reorganizándolos y produciendo nuevos conocimientos.

Si bien no existe un lineamiento curricular gubernamental para la formación de profesores en Brasil para guiar la evaluación, existe un reglamento general de la Ufes/Brasil que presenta una propuesta de evaluación para todos los cursos de formación docente (incluidos los cursos de EF), que consiste en evaluar la frecuencia de alumnos en clases y las notas obtenidas en los trabajos escolares, acercándose únicamente a la función sumativa.

Art. 107. La verificación de aprendizajes se realizará en el período académico y corresponderá a la verificación de la asistencia a clase y las notas obtenidas en las tareas escolares asignadas por los Departamentos.



Art. 108. Se requerirá un mínimo de 2 (dos) asignaciones escolares por período lectivo en cada disciplina.

§ 1º El trabajo escolar, a efectos de verificación del aprendizaje, comprenderá pruebas, informes de trabajos realizados, pruebas escritas u orales, proyectos y sus defensas, monografías, prácticas supervisadas y demás trabajos prácticos a criterio de los Departamentos, según la naturaleza de la disciplinas. (Ufes, 2014, p. 28, nuestra traducción)

Es posible percibir la influencia del documento institucional de la Ufes en las prescripciones de evaluación de los PDs del curso de EF de la Ufes/Brasil, en que la principal preocupación de los docentes fue prescribir instrumentos de evaluación para cumplir con el requisito mínimo de dos trabajos escolares por ciclo escolar (cuatro meses). Además, se observó que 20 planes (31 %) destacaron en el apartado de evaluación la relación con las calificaciones y frecuencias necesarias para la aprobación/desaprobación. Este movimiento ofrece pistas sobre la influencia de la función de evaluación asumida en el reglamento general de la Ufes/Brasil y la ausencia de una discusión del tema en el PE del curso de EF que, a pesar de estar basado en una concepción cultural, no presenta guías sobre evaluación para la práctica docente en la misma dirección.

En cuanto al documento gubernamental brasileño, la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Brasil, 1996) no proporciona orientación para la práctica evaluativa en la educación superior; sus lineamientos están restringidos a la educación básica. En el contexto de la enseñanza secundaria, el documento establece que la evaluación procesal y formativa son responsabilidad de las instituciones educativas, mientras que el gobierno federal establecerá los estándares de desempeño esperados, que serán referencia en los procesos de evaluación nacional.

Además en las últimas décadas, se han publicado tres resoluciones que prescribieron los lineamientos curriculares nacionales para la formación de profesores en Brasil: CNE/CP nº

1/2002 (Brasil, 2002), nº 2/2015 (Brasil, 2015) y nº 2/2019 (Brasil, 2019). Debido a que el PE del curso de EF de la Ufes/Brasil es del 2014, su implementación se basó en la Resolución CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002). Este documento presenta en el Art. 3 la evaluación como parte integral del proceso de capacitación y una herramienta para diagnosticar las brechas y medir los resultados. Sin embargo, el documento no proporciona una concepción de evaluación.

La Resolución CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) se centra en buscar evaluaciones externas de regularización de cursos de formación. La CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), por su parte, establece una base curricular nacional común para los cursos de formación de profesores de educación básica y, en el capítulo VIII, presenta lineamientos específicos sobre el proceso de evaluación interna y externa. Del mismo modo, las tres resoluciones no definen concepciones de evaluación.

Se percibe que el contexto brasileño no instituye una política centralizada para orientar la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje en la educación superior. La definición de concepciones y prácticas evaluativas se deja a cargo de las instituciones educativas y de los propios cursos de formación. Específicamente en el caso del curso de EF de la Ufes/Brasil, los PDs y el PE dan pistas de que esta ha sido una elección más individual del personal docente de cada disciplina que una decisión colectiva.

La falta de claridad identificada en las prescripciones de las prácticas evaluativas en relación con los momentos, criterios, funciones y agentes, evidencia un vacío en los cursos de formación de profesores en relación con este tema. Como consecuencia, señala la necesidad de documentos gubernamentales que orienten esta práctica evaluativa en la educación superior, asociada a una política de educación continua.

A diferencia de Ufes/Brasil, el PE del curso de EF de Cesmag/Colombia presenta lineamientos para la práctica evaluativa de los docentes, mostrando la adopción del sistema de evaluación continua. Desde el primer momento se



trabaja para desarrollar en el curso y fuera del mismo, herramientas y metodologías de evaluación que permitan observar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la misma línea, la normativa estudiantil de la institución destaca la evaluación como un proceso integral de formación del alumnado, en el que se busca dar respuesta a valores, competencias y monitorear los avances y dificultades de los estudiantes. De los 84 PDs analizados en Cesmag/Colombia, se identificó en 17 (21 %) las orientaciones dadas por la institución sobre la necesidad de que los docentes realicen una evaluación formativa y continua con criterios basados en competencias y habilidades.

Jiménez (2020) señala que el diseño de los PE de los cursos de formación de profesores sigue las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y, en los últimos años, documenta Lineamientos de Calidad para la Licenciaturas en Educación (Colombia, 2014) y Resolución nº 18.583 del 15 de septiembre de 2017 (Colombia, 2017) que regulan las características de las titulaciones de grado. Además de estos documentos, el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (Colombia, 2013) presenta descripciones del sistema educativo colombiano, sus propósitos y funcionamiento, y destaca una concepción de evaluación para la formación de profesores.

La concepción se basa en el libro del español Juan Manuel Álvarez Méndez (2007), quien entiende la evaluación como un momento que permite al docente conocer y mejorar su práctica y debe colaborar para que el alumnado aprenda y supere sus dificultades. Así, destaca que en los cursos de formación de profesores la evaluación deben contempla dos vías:

[...] una, crear entornos relacionales de aprendizaje para el educador aprendiente y evaluar su proceso de apropiación de saberes y formas de efectuar su labor educativa. Adicionalmente, formar al educador para su acción educativa incluyendo la evaluación. Así, el educador en formación continua es evaluado y se forma

como evaluador. La otra vía, es considerar la evaluación forma parte de un continuum y debe ser procesual, continua, integrada en el currículo y en el aprendizaje. En consecuencia, la evaluación no debe ser comprendida como una tarea discreta, discontinua, aislada o insignificante. (Colombia, 2013, p. 66)

Además, fue posible percibir una alineación entre la evaluación propuesta en el documento del gobierno de Colombia con los PDs, el PE del curso y la normativa institucional. La orientación nacional en evaluación para la formación de profesores ha sido la misma asumida en el curso de EF de Cesmag/Colombia.

Es importante destacar la doble función que asume la evaluación en el documento de Colombia de que, al asumir una concepción de formación continua, el alumnado es evaluado y formado como evaluador. Se señala el potencial de este movimiento en los cursos de formación de profesores, donde las prácticas de enseñanza y evaluación cumplen su función y sirven también de ejemplo.

La evaluación señalada en los documentos del gobierno colombiano y en los PDs de Cesmag/Colombia, camina en una perspectiva formativa del proceso y no solo de los resultados, por lo tanto, debe incorporarse desde el inicio del trabajo y servir para ofrecer datos permanentes sobre el desarrollo del aprendizaje. De esta forma, favorece el aprendizaje de forma continua y personalizada, sin someter a iguales parámetros y niveles para todos los alumnos, ajustando los ritmos y estilos de aprendizaje (Vlachopoulos, 2008).

En el contexto español, la concepción de evaluación continua ha sido utilizado en la Ley General de Educación de 1970 y se mantiene vigente en la legislación actual en todos los niveles educativos (España, 2006). Otra característica que asemeja la evaluación que realiza el curso Cesmag/Colombia al contexto educativo español es su orientación hacia competencias. Este movimiento aporta pistas sobre la influencia de los autores españoles en las concepciones de evaluación y de formación docente en EF de Cesmag/Colombia.



Al igual que Cesmag/Colombia, el PE del curso de Udelar/Uruguay también guía la práctica del personal docente con respecto a la evaluación. Para eso, debe ser asistido en su doble función: formativa y formadora. Además de la certificación, los procesos de evaluación deben entenderse como un mecanismo de aprendizaje que agrega valor, permitiendo un nuevo encuentro con el conocimiento, consolidándose como una práctica educativa vinculada a la docencia.

La Ley General de Educación n° 18.437 (Uruguay, 2008a) no presenta una concepción ni lineamientos para la práctica evaluativa del personal docente. Sin embargo, este tema se explora en el Plan Nacional Integrado de Formación Docente (Uruguay, 2008b), que analiza, en profundidad, un marco conceptual y teórico para sustentar la política de evaluación en Uruguay. El documento diferencia la evaluación de la certificación. El primero puede y debe contribuir al aprendizaje, mientras que el segundo refleja la necesidad institucional y los dos son inseparables.

En la línea de pensamiento anterior la evaluación/certificación debe abarcar tanto resultados parciales y finales como todo el proceso de aprendizaje que el estudiante realiza, entendido como cambio de sus esquemas referenciales en la comprensión crítica de la realidad y en la posibilidad de obrar fundamentalmente sobre ella. En este sentido, las pruebas en general, incluidos los exámenes tradicionales deberían orientarse a ser prioritariamente ‘sobre’ conocimientos, es decir, de reflexión, crítica, aplicación, transferencia, solución de problemas, etc., más que ‘de’ conocimientos [...]. (Uruguay, 2008b, p. 86)

Uruguay desde 2008 ha adoptado una política nacional de formación de profesores que asume una concepción de evaluación fenomenológica y crítica para este contexto. El artículo 44 del documento destaca que la evaluación de una disciplina debe ser consistente con los objetivos formativos y con los criterios definidos por cada departamento nacional. Así, presenta que la evaluación “[...] en clave fenomenológica y crítica

propone en este sentido la triangulación entre las miradas que provienen de la heteroevaluación del docente, la autoevaluación del estudiante y la coevaluación subgrupal/grupal” (Uruguay, 2008b, p. 87). Si bien la EF no está incluida en el documento nacional para la formación docente en Uruguay, es posible percibir una proximidad entre la propuesta gubernamental y los requisitos de evaluación presentados en los PDs y el PE del curso de EF de Udelar/Uruguay.

Al comparar los cursos de EF de las tres IES, se pudo identificar que Colombia y Uruguay presentan una concepción de evaluación nacional para la formación de profesores que orienta la práctica docente. Colombia brinda a las IES una mayor autonomía para definir los detalles de la estructura académica, y los documentos presentan una concepción de evaluación formativa continua con criterios basados en competencias y habilidades presente también en Cesmag/Colombia. En Uruguay, la propia lógica de organización interna, con los departamentos nacionales, favorece y aporta una unificación de las concepciones de formación y evaluación que, en el caso de Udelar/Uruguay camina en una perspectiva fenomenológica y crítica. El contexto brasileño, en cambio, no mostró la existencia de lineamientos curriculares gubernamentales destinados a orientar las prácticas evaluativas para los cursos de formación de profesores, evidenciando una característica de una política más descentralizada entre los tres países analizados.

Es necesario considerar, analizando los cursos de las tres IES, la complejidad de la configuración curricular que constituye la formación de profesores en EF, por sus diversas áreas de conocimiento que se mueven en las dimensiones biológica, pedagógica, deportiva, etc. Las prescripciones de las prácticas evaluativas en los PDs están más relacionadas con la incorporación de *habitus* de la tradición del área de conocimiento de la formación del docente y la naturaleza de la disciplina que imparte. Esto muestra que su práctica evaluativa es un reflejo de su profesionalidad docente relacionada con su trayectoria



formativa y el contexto de su trabajo. Se entiende que evaluar el aprendizaje del contenido de la disciplina es importante, sin embargo, también es necesario construir prácticas evaluativas que incentiven la constitución de repertorios para el desempeño profesional. Es decir, los docentes del curso de formación, además de evaluar los conocimientos cubiertos por su disciplina, deben proyectar los desafíos de la práctica docente en el contexto escolar para sus estudiantes. Esta es una dirección importante de pensamiento sobre la evaluación en el contexto de la formación del profesorado, específicamente en EF.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Méndez, J.M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Bloch, M.L.B. (2001). *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Zahar.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Ática.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. <https://bit.ly/2S7jw29>
- Brasil (2002). Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP n. 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Brasília, *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 1-9. <https://bit.ly/2Qs5d80>
- Brasil (2015). Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 8-12. <https://bit.ly/3tXK6bA>
- Brasil (2019). Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução CNE/CP n. 02/2019, de 20 de dezembro de 2019. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 2019 - Seção 1, p. 115-119. <https://bit.ly/3bTNA8T>
- Bussab, W.O., & Morettin, P.A. (2017) *Estatística básica*. Saraiva.
- Castillo-Arredondo, S., & Cabrerizo, D.J. (2010). *Avaliação educacional e promoção escolar*. Unesp.
- Colombia (2013). Ministerio de Educación Nacional. *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. <https://bit.ly/2Qv0SRF>
- Colombia (2014). Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos de calidad para la licenciaturas en educación*. <https://bit.ly/3vnoypv>
- Colombia (2017). Ministerio de Educación Nacional. *Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017*. <https://bit.ly/3tZk6fC>
- Creswell, J.W., & Clark, P.V.L. (2011) *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2nd Edition, Sage Publications.
- Deluca, C., & Klinger, D.A. (2010). Assessment literacy development: identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 419-438. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.516643>
- España (2006). Ley Orgánica nº 2, de 3 de mayo de 2006, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, mayo, 2006. <https://bit.ly/3bA6XUf>
- Esteban, M.T. (2003). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. DP&A.
- Frossard, M.L. et al. (2018). Apropriações das práticas avaliativas para o exercício da docência de estudantes de licenciatura em Educação Física. *Journal of Physical Education*, 29, 1-13. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2970>
- Frossard, M.L., Stieg, R., & Santos, W. (2020). A avaliação na formação de professores em educação física: experiências de estudantes de sete universidades federais brasileiras. *Educação Unisinos*, 24, 1-16. <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.38>
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, sinais: morfología e história*. Companhia das Letras.
- Hamodi, C., López-Pastor, V.M., & López-Pastor, A.T. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher



- Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 1-20.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>
- Jiménez, M.M. (2020). Indução profissional docente na Colômbia: desafios para a formação inicial e contínua. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23), 53-66.
<https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i23.287>
- Kearney, S. (2013). Improving engagement: the use of 'authentic self-and peer-assessment for learning' to enhance the student learning experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 875-891.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2012.751963>
- Maureira-Cabrera, O., Vásquez-Astudillo, M., Garrido-Valdenegro, F., & Olivares-Silva, M.J. (2020). Evaluación y coevaluación de aprendizajes en blended learning en educación superior. *Alteridad*, 15(2), 190-203.
<https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.04>
- Nóvoa, A. (2004). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor: afirmar a profissão docente. *Caderno de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
<http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>
- Paula, S.C., Ferreira-Neto, A., Stieg, R., & dos Santos, W. (2018). Ensino da avaliação nos cursos de educação física da América Latina. *Estudos em Avaliação Educacional*, 29(72), 802-830.
<https://doi.org/10.18222/eae.v29i72.5326>
- Picos, A.P., & López-Pastor, V.M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 36, 279-305.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143>
- Poleto, F.M., Frossard, M.L., & Santos, W. (2020). As prescrições de avaliação dos cursos de formação de professores em educação física. *Revista Práxis Educacional*, 16(43), 542-568.
<https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.7057>
- Santos, W. (2005). *Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção*. Proteoria.
- Santos, W., Rostoldo-Macedo, L., Martins Cassani Matos J., da Silva-Mello, A., & Schneider, O. (2014). Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para atuação profissional. *Educação em Revista*, 30(4), 153-179.
<https://doi.org/10.1590/S0102-4698201400400008>
- Sluijsmans, D.M., & Prins, F. (2006). A conceptual framework for integrating peer assessment in teacher education. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 6-22.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2006.01.005>
- Stieg, R., Vieira, A.O., Frossard, M.F., Ferreira Neto, A., Santos, W. (2018). Avaliação educacional nos cursos de licenciatura em educação física nas IES brasileiras: uma análise das disciplinas específicas. *Currículo sem Fronteiras*, 18, 639-667. <https://bit.ly/2Sw1GXx>
- Tejada, J., & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>
- Ufes (2014). *Regimento Geral*. <https://bit.ly/3tX1ugr>
- Uruguay (2008a). Ministerios de Educación y Cultura. *Ley General de Educación: Ley n. 18.437*. Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, Montevideo.
<https://bit.ly/2QsR22y>
- Uruguay (2008b). Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). *Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008*. Documento Final. <https://bit.ly/3bDwnAb>
- Vlachopoulos, D. (2008). ¿Evaluación final o evaluación continua?: un estudio sobre la valoración de los sistemas evaluativos por los estudiantes de lengua griega antigua. *Classica, Revista Brasileira de Estudos Clássicos*, 21(1), 7-24.
https://doi.org/10.14195/2176-6436_21-1_1





Cambiar la evaluación: Un imperativo en tiempos de incertidumbre

Changing evaluation: a must in times of uncertainty

 **Dr. Tiburcio Moreno-Olivos** es profesor investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana (México) (tmoreno@cua.uam.mx) (<https://orcid.org/0000-0002-0392-6621>)

Recibido: 2021-03-01 / **Revisado:** 2021-06-07 / **Aceptado:** 2021-06-14 / **Publicado:** 2021-07-01

Resumen

El objetivo de la investigación cuyos resultados se presentan en este artículo consistió en generar información que permitiera comprender la complejidad del proceso educativo, con la intención de proponer soluciones a problemas fundamentales que afectan el aprendizaje y el logro educativo del alumnado. Se realizó una investigación cualitativa en una universidad pública, la técnica para la recolección de los datos fue la entrevista semiestructurada a profesores que imparten las materias de la formación básica. Entre los principales resultados destaca que la evaluación del aprendizaje es una práctica idiosincrática y contextualizada, que la falta de formación docente es un factor que afecta las concepciones y prácticas de evaluación y, que las formas participativas de evaluación son incipientes, entre otros. Las principales conclusiones indican que la evaluación sigue centrada en la figura del profesor; que el personal docente valora tanto el dominio del contenido disciplinar como las habilidades mediante las cuales el alumnado expresa dicho dominio (habilidades de comunicación verbal y escrita, aprendizaje autónomo, creatividad, pensamiento crítico...), que se emplea una metodología diversa y amplia que incluye exámenes escritos, participaciones en clase, exposiciones, trabajos escritos (ensayos, ejercicios, resúmenes), entre otros. Estas estrategias se centraron en la evaluación del aprendizaje, más que en una evaluación *para* el aprendizaje y *como* aprendizaje.

Descriptor: Evaluación, evaluación del aprendizaje, evaluación para el aprendizaje, educación superior, profesorado, investigación cualitativa.

Abstract

The aim of this paper is to discuss the design and major results of a qualitative study on the evaluation practices of faculty from a public university. Data was collected using semi-structured interviews to faculty members who teach undergraduate general courses. The main results of the study include: that the evaluation of students' learning by faculty is an idiosyncratic and contextualized practice; that the lack of teacher training is a factor that negatively influences evaluation conceptualizations and practices; and, that participatory forms of assessment and evaluation are very incipient. Some main conclusions of the study are: evaluation is still very much faculty-centered; faculty value both the mastery of disciplinary content and the skills through which students express this mastery (verbal and written communication skills, autonomous learning, creativity, critical thinking...); faculty use a diverse and broad evaluation methodology, including written exams, class participation, presentations, and written products (essays, exercises, summaries). They focus these strategies on the evaluation *of* learning, rather than on an evaluation for learning and *as* learning.

Keywords: Evaluation, learning evaluation, evaluation for learning, higher education, faculty members, qualitative research.

1. Introducción

Este artículo deriva del proyecto de investigación: “Perspectivas y prácticas de enseñanza-aprendizaje del pensamiento crítico en la universidad”, que tuvo como objetivo principal generar información que permitiera comprender la complejidad del proceso educativo, con la intención de proponer soluciones a problemas fundamentales que afectan el aprendizaje y el logro educativo del alumnado.

Los esfuerzos de investigación se centraron en las materias que integran la formación básica: Sustentabilidad y cultura ambiental, Introducción al pensamiento matemático y Literacidad académica, que se imparten en el primer trimestre en todas las licenciaturas que se ofertan en la universidad. El énfasis en estas tres áreas clave del proceso formativo es porque se considera que su estudio a profundidad puede aportar información sobre la dinámica del modelo educativo en su conjunto, en torno a las prácticas de escritura académica; las prácticas de argumentación (pensamiento crítico) y; la evaluación del aprendizaje.

Durante las conversaciones con los docentes surgieron distintos temas que ocuparon su atención e interés, para este trabajo se seleccionó la evaluación del aprendizaje, toda vez que esta es considerada por algunos autores como la “piedra de toque” del currículum, dados los efectos significativos que tiene tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. Como afirman Hargreaves et al. (1998, p.183) “la evaluación es la cola que menea al perro”.

La evaluación del aprendizaje es una temática que ha tenido una notable evolución en las últimas décadas, según revela la bibliografía consultada (Reyes et al., 2020; Jiménez, 2019; Moreno, 2020). Algunos autores apuntan a innovaciones en este campo, y aunque sus antecedentes se sitúan mucho tiempo atrás, es en la segunda mitad del siglo XX y lo que va del actual, cuando se amplía y profundiza en su análisis (McMillan, 2013).

Como nuestro interés consistió en analizar las concepciones y prácticas de evaluación que tiene el profesorado, estas fueron las preguntas iniciales que guiaron la investigación: ¿Cómo se desarrolla el proceso de evaluación en las materias de la formación básica? ¿Con qué dispositivos metodológicos se evalúa al alumnado? ¿Quiénes participan en la evaluación y en qué consiste esa participación? ¿Qué de lo enseñado fue realmente aprendido por el alumnado? ¿Cómo se da cuenta de lo aprendido?

1.1. Fundamentación teórica

En las últimas décadas la evaluación en educación —y, particularmente, la evaluación del aprendizaje—ha sufrido una transformación importante y ha cobrado un auge inusitado en todo el mundo. Un primer cambio tiene que ver con la *concepción de la evaluación del aprendizaje*. Durante mucho tiempo se ha empleado la locución *evaluación del aprendizaje*, más recientemente, se alude a la *evaluación como aprendizaje* (Dann, 2014; Earl, 2003), *evaluación orientada al aprendizaje* (Carless, 2015), *evaluación para el aprendizaje* (McMillan, 2013; Moreno, 2020; Brown, 2019), y *evaluación formativa y compartida* (Molina et al., 2020; Fuentes & Salcines, 2018), como una alternativa a la evaluación tradicional. Es decir, se identifica una mutación en el lenguaje para referirse a la evaluación como un proceso participativo, formativo y compartido entre profesores y alumnos, que pone en el centro al aprendizaje.

Sin embargo, no se trata solo de un cambio de lenguaje, las recientes expresiones tienen un calado profundo e importantes implicaciones prácticas. Estas denominaciones remiten a una transformación significativa de la noción de evaluación, que hasta hace poco consistía en la medición de los conocimientos adquiridos por el alumnado, lo que se reflejaba en su capacidad para reproducir —lo más fidedignamente posible— en una situación de examen o evaluación esos conocimientos. Actualmente, el énfasis



está puesto en la adquisición y el desarrollo de competencias, entendiendo a estas como un constructo complejo e integral que incluye conocimientos, habilidades, técnicas, destrezas, disposiciones, actitudes y valores, entre otros. En esta nueva visión no se trata que el educando memorice una cantidad ingente de datos e información inerte, sino que sepa seleccionar los esquemas adecuados, así como cuándo y cómo usarlos para responder de forma expedita y efectiva a los problemas o situaciones de su vida personal y social. Situaciones-problema que se caracterizan como complejos, ambiguos, incompletos y desafiantes (Denyer et al., 2007).

Este cambio en la perspectiva de la evaluación, desde luego, incide en sus contenidos, es decir, en *qué* se evalúa. En buena medida el contenido de la evaluación está determinado por los programas de estudio, pero en la universidad el profesorado —considerando la autonomía y la libertad de cátedra— dispone de un margen de maniobra más amplio para interpretar, adaptar o modificar el programa educativo que la institución le propone. Esto, también tiene una notable incidencia en el *cómo* de la evaluación del aprendizaje toda vez que abre la puerta al empleo de metodologías más flexibles, colaborativas, participativas, democráticas y humanas entre los participantes (Santos, 2003; Ibarra et al., 2020).

Un segundo cambio se refiere a los *actores de la evaluación*, antes el protagonista principal del acto de evaluación era el profesor/la profesora en quienes recaía todo el poder de decisión para diseñar, gestionar y realizar la evaluación. El alumnado cumplía un rol pasivo, cuya participación se limitaba a responder los instrumentos que le eran suministrados. Hoy en día se sabe de los beneficios que tiene para el aprendizaje la participación e implicación del alumnado en su propio proceso de evaluación (Heritage, 2007).

(...) la investigación realizada acerca de la evaluación *como* aprendizaje ha documentado los beneficios de la participación del alumno durante el proceso de aprendizaje —en particular cómo la evaluación de pares y la autoeva-

luación mejoran la metacognición y el propio aprendizaje como resultado de la participación activa en la evaluación de su propio trabajo. (McMillan, 2013, p. 6)

No obstante, para que el alumnado participe de forma significativa en la evaluación, se requieren dos condiciones: 1) El profesorado debe generar una *cultura de aula* que promueva la autoevaluación y la evaluación de pares. En este escenario, el aula se concibe como un lugar donde el alumnado se siente respetado y valorado y considera que tiene una contribución importante que hacer a la clase y; 2) el alumnado debe poseer las capacidades para crear una comunidad de aprendizaje, en la cual se reconozcan las diferencias individuales. El cumplimiento de los códigos de conducta en el aula, como: escuchar con respeto a los demás, respetar el turno de palabra, responder de forma positiva y constructiva, y valorar las diferentes habilidades de sus compañeros/compañeras, propiciará que todos los educandos se sientan seguros en un ambiente de aprendizaje donde es posible aprender con y desde el otro.

Para lograr lo anterior, es muy importante que el profesorado cuente con las competencias para modelar las normas de *seguridad* del aula a través de su propia actuación. Se trata sencillamente de educar con el ejemplo (Moreno, 2020).

En este escenario es fundamental la promoción de modalidades participativas de evaluación como la autoevaluación (Taras, 2003) y la evaluación de pares (Sridharan & Boud, 2019; To & Panadero, 2019). Así, el foco deja de estar puesto en el docente para desplazarse hacia el alumnado, aquel se convierte en un mediador, guía y facilitador de ambientes de aprendizaje, que acompaña al educando en su proceso formativo para brindarle orientación y retroalimentación (Boud & Molloy, 2015; Moreno, 2021). En esta línea, se plantea lo siguiente:

Cuando se enfatiza la evaluación *para* el aprendizaje, son necesarias diferentes competencias en los profesores, incluyendo la necesidad de



que comprendan claramente los elementos cognitivos que son esenciales para el aprendizaje del alumno, tales como ser capaz de identificar los errores en el procesamiento cognitivo que impiden que los alumnos avancen en su progresión de aprendizaje. (McMillan, 2013, p. 5)

Así, el poder de la evaluación ya no se concentra de modo exclusivo en el profesorado, sino que se comparte con los alumnos/las alumnas, quienes también asumen la responsabilidad que conlleva la elaboración de juicios de valor acerca de su propio desempeño y el de sus compañeros/compañeras (Cáceres et al., 2019).

Un tercer cambio apunta a *la metodología de evaluación*. Anteriormente, el examen era el instrumento privilegiado empleado para valorar el aprendizaje del alumnado, o mejor dicho para verificar su capacidad para memorizar datos e información. En las últimas décadas, se ha transitado de un monismo a un pluralismo metodológico. Además, como las competencias involucran distintos contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales), para poder dar cuenta de su adquisición o dominio por parte del alumnado, el profesorado requiere emplear diversos dispositivos para recoger evidencias que le permitan describir, lo más fielmente posible, las competencias a evaluar. Se trata de dispositivos de evaluación que tienen un carácter más abierto que los exámenes convencionales (Moreno, 2012; Monereo, 2009).

Ahora bien, la posibilidad de que este nuevo discurso de la evaluación logre permear las concepciones del profesorado, y, por ende, transformar sus prácticas de evaluación, es trastocada por múltiples factores, entre los que destacan los contextuales. El contexto en el que el profesorado realiza su quehacer, sin duda, incidirá en sus márgenes de actuación, así como en su compromiso e implicación con el proceso de cambio. Desde hace tiempo se sabe que la cultura escolar y la cultura profesional docente son elementos clave para el logro una auténtica transformación de la escuela (Hargreaves, 1999; Santos, 1995; Pérez, 1995; Bolívar, 1993).

Este trabajo se sitúa en el ámbito de la educación superior, lo cual introduce una dimensión particular en el tratamiento del tema. La universidad es considerada por muchos como una institución conservadora, por tanto, parece más resistente al cambio que los otros establecimientos que conforman el sistema educativo. Además, el personal académico en su mayoría está constituido por profesionales expertos en un campo disciplinar, pero con una escasa o precaria formación docente. Ergo, sus capacidades para evaluar el aprendizaje del alumnado suelen ser deficientes o limitadas. Al respecto, se plantea que:

Un hallazgo generalizado fue que, los profesores carecen de dominio en la construcción e interpretación de las evaluaciones que ellos diseñan y emplean para evaluar el aprendizaje de los alumnos, aunque esto se refería principalmente a la construcción, administración, e interpretación de evaluaciones sumativas. (McMillan, 2013, p. 5)

En general, las concepciones del personal docente sobre la evaluación del aprendizaje parecen alejadas de los avances teóricos, y sus prácticas comúnmente están basadas en la experiencia, el sentido común o la emulación de otros actores (colegas, antiguos profesores, expertos) que ejercen cierta influencia en su desempeño (Moreno, 2009).

Por otro lado, estamos viviendo una época de grandes transformaciones en todos los órdenes de la vida. Este nuevo escenario plantea enormes retos a la universidad, que le exige asumir riesgos ante la imperiosa necesidad de transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo la evaluación un componente fundamental de este. Es perentorio contemplar a la evaluación con una nueva mirada (Stiggins, 2002). Es inaplazable que el profesorado se deshaga de vetustas concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación, porque representan un pesado lastre para el progreso de la docencia universitaria (Stiggins, 2004).

En la era actual, marcada por la incertidumbre y la perplejidad, resulta un imperati-



vo desprenderse de ciertos saberes, habilidades, hábitos y disposiciones que quizá fueron válidos en otro momento y lugar, pero que ahora resultan improductivos y, en su lugar, edificar otros aprendizajes valiosos para la formación de las actuales generaciones. Se trata de desaprender viejos esquemas y reaprender otros nuevos, un doble proceso que puede resultar complejo e incluso en ocasiones doloroso, pero sin duda necesario. Por supuesto, esto no significa que se tenga que eliminar todo lo aprendido previamente, en este caso, con respecto a la evaluación, habrá que conservar aquellos recursos profesionales que sigan siendo valiosos y pertinentes para una actuación que responda a las demandas de la sociedad contemporánea (Hargreaves & Shirley, 2012).

2. Metodología

La investigación cualitativa es un proceso contextualizado, que sitúa al observador en el mundo. Se trata de un enfoque interpretativo y naturalista de la realidad, que estudia los acontecimientos tal y como suceden en su diario discurrir, intentando comprenderlos o interpretarlos a partir de los significados que los individuos les confieren (Denzin & Lincoln, 2011). Los investigadores cualitativos para llevar a cabo su quehacer despliegan un amplio abanico de prácticas interpretativas interrelacionadas que buscan la obtención de un conocimiento más profundo del objeto de estudio. Esto, en el entendido, que cada práctica hace visible el mundo a su manera. De ahí que sea habitual el empleo de varias prácticas interpretativas en una misma investigación (Flick, 2004).

En el proceso de investigación cualitativa los académicos/académicas utilizan diversos dispositivos para la recopilación de los datos empíricos, entre los cuales se encuentran: estudio de casos, experiencias personales y de introspección, historias de vida, entrevistas, observaciones, producciones culturales y documentos históricos, interactivos y visuales. Estos materiales describen los problemas cotidianos y significados de la vida de las personas.

En esta investigación se empleó como diseño metodológico el estudio de casos. Esto, conlleva un proceso de indagación que se caracteriza por el análisis detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso estudiado (Rodríguez et al., 1999, p. 92). Se realizaron más de treinta entrevistas semiestructuradas al profesorado de tiempo completo que impartía alguna de las asignaturas de la formación básica (Sustentabilidad y cultura ambiental, Introducción al pensamiento matemático y Literacidad académica). Como parte de la metodología, también se realizaron entrevistas al alumnado y observaciones de aula. Este artículo se circunscribe solo al análisis de los datos procedentes de las entrevistas semiestructuradas que se efectuaron a seis docentes que imparten las materias mencionadas.

En este sentido, cabe señalar que los resultados presentados en este artículo son “preliminares”, pues la investigación es más amplia y plural. El criterio para la elección de los entrevistados/las entrevistadas fue que enseñaran las materias de la formación básica. Las entrevistas se efectuaron en los cubículos del profesorado y tuvieron una duración de una hora aproximadamente. Al profesorado se le dio a conocer el proyecto de investigación y aceptó participar de forma voluntaria. En todo momento se conservó el anonimato del grupo entrevistado.

La información presentada en este artículo es contextual e idiosincrásica. El objetivo era tener una mejor comprensión del tema investigado. Sin embargo, aunque los datos no son representativos de la totalidad del profesorado, sí pueden ser indicativos de lo que podría estar ocurriendo con otras poblaciones docentes que se encuentran en condiciones y contextos similares.

3. Análisis y resultados

El análisis e interpretación de los datos empíricos procedentes del trabajo de campo revela los asuntos de preocupación del profesorado en torno a la evaluación del aprendizaje en las materias investigadas. En este apartado los resultados se organizaron de



acuerdo con las tres categorías que se mencionaron en el marco teórico, a saber: a) Concepción de la evaluación del aprendizaje, b) Actores de la evaluación, y c) Metodología de evaluación.

3.1. Concepción de la evaluación del aprendizaje

A partir de las metodologías de enseñanza empleadas, así como la naturaleza y el tipo de tareas requeridas, el profesorado expresa sus nociones de lo que considera importante para la formación de los estudiantes y, por ende, a lo que concede valor en la evaluación: “Solicito reflexiones, un parrafito pequeñito pero que digan lo que ellos piensan, ensayos, insisto que me digan lo que ellos piensan, no que hagan resúmenes que básicamente son eso resúmenes (...) ensayos, muchos ensayos y muchas mesas redondas”.

Existen docentes que confunden la frecuencia de las evaluaciones con un acto de justicia, “por lo mismo para ser justa con la evaluación, que te digo me cuesta mucho trabajo, lo que hago es dejar muchos trabajos”. Una profesora entrevistada alude al dilema que le genera la evaluación de su alumnado:

Has tocado un punto que para mí es especial porque me cuesta trabajo. Si hay algo en lo que he tenido trabajo toda mi vida es en la evaluación, yo digo porque no doy clases y alguien más que evalúe, eso es lo que más me gustaría, es que de verdad no sabes cuánto trabajo me cuesta porque a mí me gustarían alumnos que pensarán, propositivos, pero muchas veces tengo trabajos que son resúmenes perfectamente bien hechos de alumnos que no faltan un minuto a clase y que están en primera fila pregunte y pregunte porque nunca entienden (...).

El docente desde el principio del curso debe comunicar las reglas de la evaluación, esto generará certeza y confianza en los evaluados. Pero estas condiciones deseables no siempre se cumplen porque, en ocasiones, el docente no tiene plena claridad de lo que evaluará, y aunque

debe existir cierta flexibilidad para hacer ajustes a partir de las condiciones del grupo, es preferible no introducir cambios drásticos de última hora. “Les doy un montón de casos que vienen en el anexo, que ellos escojan, todo muy relacionado con la problemática ambiental, esas cuatro clases y ahora esta todavía no estoy muy segura de cuál va a ser el trabajo final”.

El testimonio anterior indica que, aun cuando existan normas institucionales sobre cómo realizar la evaluación, esta, finalmente se juega en las manos del profesor y su grupo. La evaluación parece ser un acto discrecional, lo que revela la concepción que la docente —en este caso— tiene de la evaluación como una práctica idiosincrática y contextualizada, basada en su buen juicio profesional como evaluadora.

Dada la naturaleza de los contenidos de la materia de Sustentabilidad y cultura ambiental, la metodología de enseñanza que incluye exposiciones (del docente y alumnado), interrogatorio y debate en clase, entre otras, resulta adecuada para generar un clima donde el alumnado adquiere conceptos teóricos y desarrollan actitudes socialmente deseables hacia la preservación y cuidado del medio ambiente (Fresán et al., 2017). Los momentos en que se abordan temas polémicos que generan posturas contrarias entre los miembros del grupo permiten promover el pensamiento crítico y la defensa de los valores universales en torno a una cultura de sustentabilidad.

El siguiente testimonio devela la mezcla de criterios de distinta índole empleados para evaluar las presentaciones de los alumnos, el docente deja claro qué es lo que valora y, además, que lo hace desde una perspectiva integradora en la que cuenta tanto las formas como el contenido.

(...) que se paren bien, que hayan organizado su investigación, que sea coherente, que tenga sustancia, o sea todo lo que se considera en una presentación. Si llegan, se paran y salen corriendo a los tres minutos y dicen ‘ya terminé’, bueno pues eso se califica contra alguien que hizo una investigación más profunda, que



reflexiona, se detiene, no se pone a leer sus diapositivas, las utiliza como un apoyo. Todo cuenta, hago una evaluación integral.

3.2. Actores de la evaluación

Aunque continúa existiendo un predominio del profesorado como protagonista de la evaluación, se documentaron ciertos momentos de la participación activa de los alumnos en este proceso. En este sentido, Álvarez (2001) sostiene que si la autoevaluación no conlleva autocalificación es un fraude para el alumnado y debe evitarse, lo que significa que si un docente decide incluir la autoevaluación debe llevarla hasta sus últimas consecuencias, aceptando que, al inicio, el alumnado al carecer de experiencia para autoevaluarse podrían incurrir en sesgos, bien sea subestimando o sobrevalorando su desempeño. Lo mismo puede suceder con la evaluación de pares. Al respecto, una profesora narra su experiencia:

Les pido que escriban un comentario sobre la participación, qué tipo de participación, qué tipo de actividades hicieron y sobre esta descripción o comentario pongan una calificación, lo que me permite apreciar qué tipo de actividades están valorando, es decir, él buscó en internet, aportó tal cosa (...). En general se califican mal, califico mejor que ellos.

Siempre les doy metodologías de este tipo (...) ellos tienen dificultad para corregirse porque tienen bloqueos emocionales con la escritura, es decir, no pueden escribir (...) a veces les pido leer como un apoyo para escribir, pero lo que funciona mejor es que miren lo que escribieron e intercambien esos textos.

La cita previa permite apreciar que, posiblemente, los alumnos/las alumnas no han desarrollado habilidades para coevaluarse o bien que esta práctica de evaluación de pares con calificación, no es algo que agrade al alumnado por las consecuencias que puede tener en las relaciones con sus compañeros (Kaufman & Schunn 2011; Liu & Carless, 2006; Moreno, 2021).

El desarrollo de una clase habitual permite apreciar el rol del docente como guía o facilitador del aprendizaje del alumnado, una profesora describe una clase en la que el alumnado expone su trabajo al grupo, aportando así, elementos para el análisis de la interacción en el aula:

Hay momentos en que intervengo para hacer aclaraciones sobre ciertas temáticas que me parecen importantes y al final vienen las preguntas y los comentarios por parte de los compañeros, a veces se hace un gran silencio y, a veces, dependiendo de la temática, se interesan mucho más y se genera polémica.

Esta cita dilucida la importancia del docente como mediador entre el contenido cultural a aprender y el alumno, esta función es esencial sobre todo en un modelo curricular centrado en el aprendizaje, como el de la universidad investigada.

3.3. Metodología de evaluación

Existen algunos profesores que prácticamente han descartado los exámenes, quizá esto se deba al desprestigio en que han caído estos instrumentos desde hace tiempo. En este caso, se observó que buena parte del profesorado universitario emplea otros instrumentos para valorar el aprendizaje. No obstante, si sus concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación preservan un carácter conservador, es decir, si en la mentalidad de los docentes la evaluación sigue entendiéndose como sinónimo de medición o, peor aún, de calificación, aun cuando ellos incorporen metodologías de evaluación “alternativa” (Valencia, 1993), al ser estas asimiladas a un esquema de evaluación tradicional, es poco probable que se genere un verdadero cambio, en todo caso, se tratará solo de una innovación artificial con escasos visos de prosperar en el tiempo.

Aunque existe coincidencia en algunos profesores en la supresión de los exámenes, en este punto pervive cierta confusión, dado que no se trata de desechar estos instrumentos, los cuales siempre que estén bien diseñados pueden ser (y de



hecho lo son) una herramienta valiosa para valorar ciertos contenidos de aprendizaje, como los hechos y conceptos. Se recomienda que su empleo se combine con otras técnicas e instrumentos de evaluación para conseguir una apreciación más completa de los logros de aprendizaje.

(...) les evalué todas las participaciones que tenían hasta la cuarta semana, hice el promedio y se los di (...) en general no hubo dudas, por lo menos para que sepan. Voy a hacer examen la semana que entra. Los que quedaron van bien, son más de tres cuartas partes y ahorita vamos a hacer un examen, ya les dije va a ser sobre este tema y algo más de las cosas que hemos discutido, va a ser escrito.

En general, las participaciones en clase son consideradas en la evaluación, aunque cada docente —según su criterio— puede matizar con respecto a lo que considera como una ‘buena’ participación. Para algunos basta con que el alumnado hable, sin importar la calidad de su aportación, mientras que, para otros, se trata de que este haga una contribución valiosa al tema propuesto o responda correctamente las preguntas planteadas. “(...) cuando les pregunto, cuando alguien habla, cuando hago preguntas directas ‘a ver dime qué opinas, de qué se trató tu trabajo’, digo ‘a ver tú’”.

En ocasiones, el criterio del docente parece limitarse solo a constatar que el alumnado haya cumplido con la tarea, sin entrar en el terreno de la calidad del producto o resultado obtenido. “Si está todo lo que pedí, si eran cinco preguntas y contestaron cinco, pues ya no me fijo tanto si contestaron como yo quería que contestaran”.

Las participaciones en clase y los trabajos escritos (tipo ensayo), son componentes habituales de la evaluación en las materias de Sustentabilidad y cultura ambiental y en Literacidad académica, en los ensayos la temática puede ser libre o elegida por el docente. En Sustentabilidad los posters y maquetas también forman parte de la evaluación, los cuales se exponen ante la comunidad universitaria. Este tipo de experiencias formativas muestran las aptitudes y

la creatividad de los alumnos cuando se implican en actividades pedagógicas que les interesan.

Esta asignatura la evalué con participaciones y al final del curso les pedí que desarrollaran un proyecto de investigación: el cambio climático, el agua en la Ciudad de México, la basura o el reciclaje, les dije que hicieran un poster. El primer año hicimos un poster tratando de decir ‘oye cuida el agua’ (...), alguien hizo una casa sustentable, cosas que te maravillan, es decir, estos chicos tienen un potencial que desarrollar.

Ante la pregunta expresa a un docente de Introducción al Pensamiento Matemático con respecto a qué y cómo evaluaba los trabajos de sus alumnos, el entrevistado respondió:

Evalué tanto el proceso como el resultado, puede ser que unos sigan otros caminos para llegar al resultado, que estén aplicando el procedimiento pero con datos mal copiados, pero el procedimiento es correcto, entonces lo tomo en cuenta; puede ser que usen un método parecido pero no exactamente el mismo y esto es importante porque es algo creativo, aunque no sea el método dado ellos tratan de recordar, tienen la idea pero no consiguen precisarla, pero bueno, eso habla que están entendiendo de que se trata (...) tomo en cuenta, aunque no sea completamente correcto, lo que están manejando en el fondo y esto es lo que evalué.

En esta respuesta se aprecia que el docente valora tanto el proceso/procedimiento para resolver un problema matemático como el resultado, lo que fomenta la capacidad del alumnado para asumir riesgos, al adoptar rutas distintas a las marcadas por el docente para solucionar un problema o ejercicio. Esta estrategia puede ser una senda favorable hacia el aprendizaje autónomo del alumno. Este profesor considera en la evaluación tanto el tiempo como la redacción y ortografía de un ejercicio. Llama la atención que un profesor de matemáticas valore la escritura, lo cual favorece la formación integral del alumnado.



También se considera el tiempo en resolver los ejercicios y cosas que parece que no tienen mucho que ver como la ortografía. Y en los exámenes, me centro primero en el ejercicio que tiene que ver con el proceso, con el resultado, luego en el tiempo y un tercer elemento es que la redacción y la ortografía sean adecuadas; les he dicho que eso lo voy a tomar en cuenta, por ahora solo lo he marcado, pero son advertencias que puedo cumplir en cualquier momento e influyen en la evaluación.

En matemáticas es frecuente que una parte del alumnado, que inicia sus estudios universitarios, carezca de las habilidades y conocimientos previos para abordar los temas del programa escolar. Ante esta situación, el profesorado introduce un curso remedial para subsanar las carencias o vacíos en la formación matemática del alumnado.

(...) cuando dábamos el remedial te puedo decir que sí había deficiencias y son dos: una son las reglas de los exponentes en álgebra y otra la solución de quebrados, en concreto, el manejo de los signos, siempre apliqué un examen diagnóstico y me daba los mismos resultados, esas eran las fallas más frecuentes [...].

Al cuestionar al entrevistado acerca del origen y el contenido del curso remedial, esta fue su respuesta:

El remedial surge porque estaba viendo razonamiento y planteaba un problema que decía: 'la quinta horizontal tal cosa y el tiempo que utilizó es proporcional a algo', o sea empieza con un tema de secundaria: razones y proporciones, y entonces [los alumnos] se atoraban y decían 'es que yo no sé qué es eso', e indagando encontramos que si no sabían eso no iban a poder avanzar, que si no tienen esa herramienta de matemáticas no le pueden dar forma al razonamiento, por eso se introduce el remedial que eran temas de preparatoria e incluso de secundaria.

Por otro lado, el taller de Literacidad académica tiene como objetivo principal que los alumnos aprendan a redactar textos académicos,

de ahí la importancia que tiene la escritura, por ello, los educandos elaboran distintos tipos de ejercicios con el fin de desarrollar sus habilidades de escritura. Una profesora comenta sobre los tipos de trabajos que el alumnado realiza.

El primer trabajo fue una reseña crítica sobre una lectura, otro fue un texto de tipo informativo y un texto de tipo argumentativo sobre el mismo tema, un tercer trabajo fue un artículo y el cuarto será otro artículo basado en una plataforma.

Se cuestionó a la profesora acerca de qué y cómo evalúa este tipo de trabajos y su respuesta es interesante porque permite conocer a qué le otorga importancia en la evaluación.

Elaboré una rúbrica en la que desglosé cada uno de los aspectos, por ejemplo, en la introducción le doy un puntaje a los objetivos, al contexto del tema; en el desarrollo le doy un puntaje a la claridad en la expresión, que los párrafos tengan coherencia, que haya un desarrollo lógico, un buen manejo del lenguaje, un lenguaje adecuado al tema que se está abordando y al contexto en el que nos encontramos; en la conclusión que haya un cierre, que se retome lo importante, lo que se aporta dentro del texto; otro puntaje se lo doy al manejo de fuentes, que los alumnos en el texto citen sus fuentes, nosotros tomamos el protocolo APA, ellos traen en mente el estilo europeo, bueno pues que conozcan otros, y que tenga referencias al final.

Durante la entrevista se inquirió a la profesora si además de la rúbrica descrita antes, utilizaba otros instrumentos y si consideraba otros criterios para evaluar. Su perspectiva coincide con la de otro de sus colegas al considerar en la evaluación tanto el dominio del contenido como las maneras de comunicarlo a los demás, es decir, cuenta tanto el fondo como la forma. "Hacemos algunos ejercicios orales, que ellos sepan cómo pararse frente al público y cómo exponer información o puntos de vista o argumentos, cómo utilizar los apoyos visuales y para eso también hago una rúbrica más específica sobre cuestiones orales".



4. Discusión y conclusiones

Esta investigación puso de manifiesto que la evaluación del aprendizaje es un tema que ocupa un lugar importante en la universidad (Reyes et al., 2020; Hernández et al., 2020). En el discurso del profesorado se pudo apreciar un predominio de la evaluación del aprendizaje y no aparecieron indicios de las perspectivas de la evaluación *para* el aprendizaje y *como* aprendizaje. La evaluación continúa estando centrada en la figura del docente (heteroevaluación) con incipientes intentos de una evaluación formativa y compartida mediante modalidades participativas como la autoevaluación y la coevaluación.

A partir del análisis de los datos se develaron intentos del profesorado por ampliar y flexibilizar los instrumentos de evaluación del aprendizaje, pero no se apreció un cambio en sus concepciones de evaluación, sigue vigente la idea predominante de una evaluación al servicio de la certificación y la rendición de cuentas, en menoscabo de una evaluación para la comprensión y mejora del aprendizaje, lo que permitiría transitar hacia una evaluación *para* el aprendizaje.

Es evidente la falta de formación docente para la evaluación del aprendizaje y esto es así porque el profesorado universitario, en general, tiene una escasa formación para la docencia. Aunque es justo señalar que, en este caso concreto, se recogieron evidencias de los esfuerzos del profesorado por innovar (Guzmán et al., 2015) y desarrollar en el alumnado —mediante las prácticas de enseñanza y evaluación— habilidades intelectuales de orden superior (pensamiento crítico, pensamiento divergente, aprendizaje autónomo, creatividad...), lo cual es congruente con los principios pedagógicos del modelo educativo de la universidad investigada.

La metodología de evaluación comprende principalmente exámenes escritos, participaciones en clase, textos escritos, exposiciones y ejercicios o tareas. Las prácticas de evaluación incluyen tanto la evaluación formativa como la sumativa, con un énfasis en esta última. Es decir,

dado que al final del curso se tiene que acreditar el aprendizaje de los educandos, parece que las calificaciones es lo que realmente cuenta tanto para los profesores como para los alumnos. Esto, seguramente condiciona todo el proceso formativo (González et al., 2012). En este sentido coincidimos con la afirmación de Gallardo (2018):

En sentido metafórico, podría compararse el valor de la calificación que se obtiene de un proceso de evaluación a una espesa bruma que impide claridad al tratar de definir los caminos que realmente llevarán a hacer la diferencia, y esa diferencia se encuentra precisamente en lograr mejores decisiones desde los resultados de la evaluación, que se logrará a partir de la mejor preparación del docente en este aspecto tan significativo del proceso de aprendizaje. (p. 8)

Otro punto que destaca es el conflicto de valores que la evaluación puede generar en algunos docentes. Por último, la problemática relacionada con los vacíos en la formación previa de los alumnos ha conducido a que, en ciertos casos, el profesorado tenga que implementar medidas remediales, de modo que los alumnos puedan lograr los objetivos de aprendizaje previstos. Esta última cuestión, desde luego, también trastoca el tema de la evaluación. Estos hallazgos revelan la necesidad de un cambio en la evaluación para hacer de esta una experiencia de aprendizaje (Heritage, 2018), sobre todo en un mundo imbuido de cambios permanentes e incertidumbre.

La prospectiva sobre el tema apunta al fortalecimiento de la evaluación como un proceso continuo, formativo, participativo y compartido, que emplea diversos dispositivos de evaluación para dar cuenta de los distintos tipos de aprendizaje del alumnado. Se plantea la necesidad de que el profesorado de educación superior desarrolle competencias para la evaluación del aprendizaje y que las instituciones educativas apoyen este desarrollo profesional, de modo que gradualmente se pueda lograr un balance entre la evaluación *del* aprendizaje y *para* el aprendizaje, porque ambas son importantes. Todo esto



sin desconocer que: “el aprendizaje escolar es demasiado complejo y la evaluación demasiado imperfecta para dar cuenta de esa complejidad”.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*, 219, 68-72.
- Boud, D. y Molloy, E. (2015). ¿Cuál es el problema del feedback? En D. Boud y E. Molloy (Coord.), *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien* (pp.13-24). Narcea.
- Brown, G.T.L. (2019). Is Assessment for Learning Really Assessment? *Frontiers in Education*, 4(64). <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00064>
- Cáceres, M.L., Pérez, C.J., & Callado, J. (2019). El papel de la evaluación del aprendizaje en la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, *Revista Conrado*, 15(66), 38-44. <https://bit.ly/3gDferV>
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69(6), 963-976 <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9816-z>.
- Dann, R. (2014). Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 149-166. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.898128>
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R., & Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. Fondo de Cultura Económica.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y.S. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de Investigación Cualitativa*, Vol.1. Gedisa.
- Earl, L.M. (2003). *Assessment as learning using classroom assessment to maximise student learning*. Corwin Press.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fresán, M., Moreno, T., Hernández, G., Fabre, V., & García, A. (Ed.). (2017). *Modelos educativos para el siglo XXI. Aproximaciones sucesivas*. Universidad Autónoma Metropolitana. Cuajimalpa.
- Fuentes, V., & Salcines, I. (2018). Estudio sobre la Implementación de la Evaluación Formativa y Compartida en un Ciclo Formativo de Grado Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 91-112 <http://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.005>
- Gallardo, K.E. (2018). *Evaluación del Aprendizaje: retos y mejores prácticas*. Editorial Digital, Tecnológico de Monterrey. <https://bit.ly/3iF1gsp>
- González, I., Ramírez, A., & Moral, A. (2013). La evaluación por competencias en educación primaria ¿arquitectura o albañilería? *Educere*, 17(56), 41-50. <https://bit.ly/3vIXhUk>
- Guzmán, M.A., Maureira, O., Sánchez, A., & Vergara, A. (2015). Innovación curricular en la educación superior ¿Cómo se gestionan las políticas de innovación en los (re)diseños de las carreras de pregrado en Chile? *Perfiles Educativos*, 37(149), 60-73. <https://bit.ly/2TZxtjK>
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y post-modernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Octaedro.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Octaedro.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 140-145. <https://doi.org/10.1177/003172170708900210>
- Heritage, M. (2018). Assessment for learning as support for student self-regulation. *Australian Educational Research*, 45, 51-63. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0261-3>
- Hernández, M., Villarroel, V., & Zambrano, J. (2020). Dimensiones e indicadores para la metaevaluación de los aprendizajes: reflexión y propuesta del campo teórico de la evaluación en educación superior, *Revista Cubana de Educación Superior*, 2(39), mayo-septiembre. <https://bit.ly/35oarFM>
- Ibarra, M.S., Rodríguez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas, M.L., & Rodríguez, H.M.



- (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior, *RELIEVE*, 26(1), art. M1. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323>
- Jiménez, J.A. (2019). Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: entre el deber ser y lo relativo. *Foro de Educación*, 17(27), 185-202. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.636>
- Kaufman, J. H., & Schunn, C.D. (2011). Students' Perceptions about Peer Assessment for Writing: Their Origin and Impact on Revision Work. *Instructional Science*, 39, 387-406. <https://bit.ly/3iF1XC1>
- Liu, N.F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290. <https://doi.org/10.1080/13562510600680582>
- McMillan, J.H. (2013). Why we need research on classroom assessment. In J.H. McMillan (Ed.), *Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 3-16). Sage.
- Molina, M., Pascual, C., & López, V. (2020). El rendimiento académico y la evaluación formativa y compartida en formación del profesorado. *Alteridad*, 15(2), 204-215. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.05>
- Monereo, C. (Coord.) (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Graó.
- Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 41(14), 563-591. <https://bit.ly/3xoEGs5>
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39, 1-20, julio-diciembre. <https://bit.ly/3ijmLZa>
- Moreno, T. (2020). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula* (2 reimp.). Universidad Autónoma Metropolitana. Cuajimalpa. <https://bit.ly/2RZYAL2>
- Moreno, T. (2021). *La retroalimentación. Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. Universidad Autónoma Metropolitana. Cuajimalpa. <https://bit.ly/3wuCDCG>
- Pérez, A.I. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la escuela*, 26, 7-24. <https://bit.ly/35v2L4p>
- Reyes, C.I., Díaz, A., Pérez, R., Marchena, R., & Sosa, F. (2020). La evaluación del aprendizaje: percepciones y prácticas del profesorado universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 136-162. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8449>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Santos, M.A. (1995). Cultura profesional del docente. *Investigación en la escuela*, 26, 37-45. <https://bit.ly/3wwL6FI>
- Santos, M.A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Narcea.
- Sridharan, B., & Boud, D. (2019). The effects of peer judgements on teamwork and self-assessment ability in collaborative group work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1545898>
- Stiggins, R. (2002). Assessment Crisis: The absence of assessment for Learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765. <https://bit.ly/3gyWb24>
- Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a new school misión. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 22-27. <https://bit.ly/3gEhpeU>
- Taras, M. (2003). To feedback or not to feedback in student self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(5), 549-565. <https://doi.org/10.1080/02602930301678>
- To, J., & Panadero, E. (2019). Peer assessment effects on the self-assessment process of first-year undergraduates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 920-932. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1548559>
- Valencia, S.W. (1993). Evaluación alternativa: Separar el grano de la paja. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 63-66. <https://bit.ly/3gvKUQ6>



Sección Miscelánea

(Miscellaneous Section)





Análisis de los valores de adolescentes en centros educativos salesianos del sur de España

Analysis of values of adolescents in Salesian educational schools in southern Spain

Dra. Andrea Cívico-Ariza es docente e investigadora de la Universidad Internacional de Valencia (España) (acivico@universidadviu.com) (<https://orcid.org/0000-0003-3094-5841>)

Dr. Ernesto Colomo-Magaña es docente e investigador de la Universidad de Málaga (España) (ecolomo@uma.es) (<https://orcid.org/0000-0002-3527-7937>)

Dra. Erika González-García es docente de la Universidad de Granada (España) (erikag@ugr.es) (<https://orcid.org/0000-0003-2465-7288>)

Recibido: 2021-02-03 / **Revisado:** 2021-02-23 / **Aceptado:** 2021-04-16 / **Publicado:** 2021-07-01

Resumen

La jerarquía de valores de cada sujeto determina sus acciones y decisiones. Siendo la adolescencia una etapa clave para la construcción identitaria, las elecciones axiológicas de los y las jóvenes definirán quiénes son e influirán en la convivencia sociocultural. Este trabajo se centra en analizar la jerarquía de valores en estudiantes españoles adolescentes, así como verificar si existen diferencias significativas en sus percepciones en función de la variable sexo. Se utiliza un diseño transeccional de tipo descriptivo para analizar la jerarquía axiológica de una muestra de 248 estudiantes de centros educativos salesianos del sur de España durante el curso académico 2018/2019. La información axiológica se recogió mediante un instrumento estandarizado. Los resultados indican una mejor valoración de las categorías de valores afectivos, morales e individuales por parte de los participantes en el estudio, mientras que las peor consideradas han sido las relacionadas con los valores de participación política e intelectuales. Asimismo, se obtienen diferencias significativas respecto a la variable sexo, siendo las mujeres quienes reflejan mayor percepción de agrado al puntuar más alto en todas las categorías. Se concluye que la población adolescente prioriza los valores que mejoren las relaciones afectivas, la convivencia moral y su desarrollo identitario. Además, la diferencia por sexos subraya que las experiencias personales y las características del contexto generan diferentes percepciones respecto a los valores, siendo preciso trabajar la axiología en todos los niveles educativos.

Descriptores: Valores sociales, valores morales, adolescencia, identidad, educación, modelos educativos

Abstract

The hierarchy of values of each subject determines their actions and decisions, adolescence being a key stage for the construction of identity. Thus, the axiological choices of young people will define who they are and will influence their sociocultural coexistence. The present work focuses on analysing the hierarchy of values in adolescent Spanish students, as well as examining whether there are significant differences in their perceptions as a function of the gender variable. A descriptive transectional design is used to analyse the axiological hierarchy of a sample of 248 students from Salesian schools in southern Spain during the academic year 2018/2019. The axiological information was collected using a standardized instrument. The results indicate the participants' favourable assessment of the categories of affective, moral and individual values in the study, while the worst considered were those related with the values of political participation and intellectual. Moreover, significant differences were obtained in the gender variable, women being those who reflect a greater perception of satisfaction scoring higher in all categories. The study concludes that adolescents prioritise values that improve affective relationships, moral coexistence and their identity development. Furthermore, the difference by gender underlines that personal experiences and the characteristics of the context generate different perceptions of values, with axiology having to be worked on in all educational levels.

Keywords: Social values, moral values, education, adolescence, identity, educational models.

1. Introducción

La adolescencia es un momento clave en la vida de las personas, quedando comprendida en el periodo de tiempo entre los diez y los diecinueve años de edad (Organización Mundial de la Salud, 2018). Esta etapa se caracteriza por ser una transición entre la infancia y la vida adulta, en la que acontecen infinidad de cambios que afectan a todas las esferas que componen al ser humano (física, psicológica, biológica, intelectual y social), dando lugar estos a un proceso de constante aprendizaje y adaptación donde la población adolescente comienza a utilizar los recursos personales y sociales a su alcance (Gaete, 2015; Nieto, 2013; Tesouro et al., 2013).

Las transformaciones que acontecen durante esta etapa son muy importantes, ya que los cambios físicos, como la maduración de las estructuras cognitivas, y los cognitivos, como el perfeccionamiento del pensamiento abstracto, favorecen en los menores el desarrollo de reflexiones propias. Este hecho facilita que sea en la adolescencia cuando se produce un proceso de introspección en el que la persona se plantea quién es y quién quiere ser (Salas, 2017).

Por otra parte, también es en la adolescencia cuando se inicia la construcción de la escala de valores que definirá las acciones y comportamiento del adolescente y, en consecuencia, la del futuro adulto (Marín-Díaz & Sánchez-Cuenca, 2018; Villegas, 2018). Esta escala se construye a partir de las experiencias vividas por la persona y el contexto en el que se encuentra inmersa, ya que el individuo constantemente está generando ideas que le permiten comprender y dotar de significado a la realidad que le rodea (Genç, 2018). En este sentido, podemos definir los valores como aquellas ideas que orientan y guían las acciones de cada una de las personas que forman la sociedad (Martín-García et al., 2021; Moreno et al., 2020; Oña et al., 2013; Pérez, 2019; Schwartz, 2012; Speltini et al., 2010). Estos permiten a las personas interpretar su realidad (Gervilla, 1988; Valiente et al., 2020), pudiendo

aprender y dar relevancia a todos los hechos que hacen que sus vidas sean más agradables y positivas (Dewey, 1952). De igual forma, son estos los que posibilitan que los individuos rechacen las decisiones o acciones que consideren que puedan presentar consecuencias negativas para las vivencias de ellos mismos o de las personas que les importan (Bolívar, 1995; Camps, 1990; Expósito, 2018).

Estas elecciones, las cuales influyen en la construcción de la escala de valores que se inicia en la adolescencia y que coinciden con el proceso de conformación identitaria (Ruiz & De Juanas, 2013), hacen a la persona irrepetible y única (Splitter, 2020), ya que vive en una constante transformación que le permite evolucionar y adaptarse a la realidad del contexto en el que se encuentra (Claes, 2011; Ibáñez, 2013; Smith et al., 2012). Por este motivo, el ámbito de los valores en la adolescencia es un campo de estudio prolífico y de interés para la comunidad científica. A este respecto, son varias las investigaciones que han profundizado en el componente axiológico en este grupo de edad (Bueno et al., 2016; González-Gijón & Soriano, 2017; Ortega & Blanco, 2017; Pandya, 2017; Rodríguez et al., 2019; Van Krieken, 2019).

Y es que, en este sentido, podemos afirmar que las personas nos encontramos en permanente evolución-aprendizaje, ya que necesitamos aportar significado a los diferentes sucesos que acontecen en nuestra realidad cotidiana (Moreno, 2014; Rageliené, 2016). Es por ello que la identidad de las personas se construye a partir de las decisiones que estas toman en función de las experiencias vividas, siendo preciso considerar los diferentes ambientes en los que el individuo se encuentra inmerso (Carrera et al., 2015). Por esta razón, los agentes y contextos en los que la persona interactúa de forma significativa cobran una especial relevancia para su desarrollo integral y holístico (Peppler et al., 2020). Entre los principales agentes podemos incluir a la familia, la escuela, el grupo de pares y los medios de comunicación (Collet, 2020). Cada uno de los posibles escenarios, determinados por



el agente y contexto en que se interacciona, crean situaciones en las que la población adolescente adquiere aprendizajes esenciales para su desarrollo identitario. Por lo tanto, es muy importante que exista una armonía entre los mensajes que se transmiten desde cada uno de ellos, ya que el trabajo cooperativo que se dé entre estos agentes repercutirá en el desarrollo equilibrado y positivo del adolescente, al igual que en su bienestar personal y social (Garreta, 2015; Páez, 2015; Vázquez & López, 2014).

Al hacer una breve incursión en la labor educadora de cada agente, destacamos la familia como el lugar más idóneo para la socialización primaria (Kirby, 2020) al constituir un entorno en el que la población infantil es valorada por cómo es, sin ser juzgada (Van Petegem et al., 2013; Rodríguez et al., 2010). En segundo lugar, el grupo de pares constituye un soporte emocional clave para el adolescente al contribuir a promover su desarrollo afectivo y social (Nesi et al., 2018; Smith, 2018), además de influir en la adquisición de nuevas conductas o reforzando las ya existentes. En tercer lugar, resaltar que los medios de comunicación se encuentran presentes en la realidad cotidiana de las personas, influyendo notablemente en la conformación identitaria del colectivo adolescente al constituir un escaparate de experiencias y modelos ideales a los que imitar (Córdova et al., 2019; Cabero et al., 2010). Por último, subrayar el papel de la escuela, siendo el primer agente formal a través del cual la población infantil accede a la sociedad y convirtiéndose el ámbito escolar en el contexto en el que el colectivo adolescente pasa la mayor parte de su tiempo (García et al., 2018; Ponce & Sarmiento, 2017).

Centrándonos en la institución escolar, por su papel especial como agente socializador (Bobbert, 2017) e influyente en la conformación identitaria de los y las menores, es preciso tener en cuenta que está conformada por múltiples aspectos que definen y dan sentido a la misma (Agudelo et al., 2019; Colomo, 2015; Colomo & Gabarda, 2019; Muñoz et al., 2020). Entre ellos, para nues-

tro trabajo, destacaremos el modelo pedagógico de centro, al recogerse en el mismo el ideario de la institución donde se presentan las normas, valores, actitudes y comportamientos que guían la práctica educativa-axiológica de la misma, un elemento que, junto con otras realidades, influirá en la conformación identitaria de las personas.

Concretamente, para nuestra investigación, nos hemos centrado en el modelo pedagógico-axiológico salesiano desarrollado por Don Bosco. Este presenta una propuesta basada en potenciar el amor, la fe y la convivencia pacífica entre las personas (Carazzone, 2013), transmitiendo para ello valores de corte positivo que no contribuyan únicamente a mejorar la realidad inmediata del adolescente, sino que favorezcan la construcción de una mejor sociedad (Zaballos, 2003; Rodríguez & Iglesias, 2018). Este modelo gira en torno al binomio educación-religión (Escalante, 2014), fomentando la formación integral de todos sus discentes desde una concepción cristiana de la vida, la persona y el mundo (Buccellato, 2008), reflejándose en los pilares pedagógicos de su propuesta (Cian 2004; Delgado, 2005; Graciliano 2013; Salazar, 2013; Turriago, 2014): a) ambiente educativo familiar, promoviendo el amor y la confianza a través del juego, la escuela y la iglesia; b) razón, religión y cariño, entendiendo el amor como el elemento que sustenta la relación educativa entre el alumno y el profesor; c) alegría, estudio y piedad, considerando el trabajo duro como una acción que se debe afrontar con alegría por los numerosos aspectos positivos que reporta; d) tres eses de Don Bosco (Santidad, Salud y Sabiduría), unos elementos que deben tener siempre presente los estudiantes; e) premisa “buenos ciudadanos y honestos cristianos”, subrayando el papel de la educación como factor clave para trabajar en pos de la defensa de los derechos fundamentales de todas las personas.

Por lo tanto, estamos ante una propuesta pedagógica en la que el alumnado se convierte en protagonista de su aprendizaje, apostando por valores como la humanidad, el esfuerzo, la justicia o el compañerismo, favoreciendo el desarrollo tanto



de las personas como de un contexto sociocultural más libre, tolerante y fraternal. Considerando todo lo expuesto, el objetivo principal de este trabajo es conocer la jerarquía de valores para una muestra de estudiantes de centros educativos salesianos del sur de España. Además de este objetivo, también se pretende verificar si existen diferencias significativas en las categorías de valores contempladas en función de las variables sexo.

2. Metodología

2.1. Enfoque metodológico

La investigación que nos ocupa es un estudio de corte cuantitativo con carácter descriptivo. El diseño es no experimental, ya que no se han realizado manipulaciones sobre las variables estudiadas. La recogida de la información se ha llevado a cabo mediante una herramienta estandarizada, con la finalidad de cuantificar y analizar, de forma estadística, las percepciones de adolescentes de los centros salesianos seleccionados sobre sus valores.

2.2. Muestra

La muestra objeto de estudio está conformada por 248 alumnos y alumnas (N=248) de centros salesianos del sur de España (Comunidad Autónoma de Andalucía) al final del curso escolar 2018/2019. Se trata de una muestra seleccionada de forma intencionada (no probabilística). La distribución del alumnado según el sexo es de 127 mujeres y 121 hombres, lo que equivale al 51.21 % y el 48.79 % de la muestra respectivamente. El alumnado pertenece a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente a los cursos de 3º (48.79 %) y 4º (51.21 %), con una edad media de 14.86 años.

2.3. Instrumento

Para la recogida de la información se ha aplicado el Test de Valores Adaptado (Gervilla et al.,

2018), desarrollado por el Grupo de Investigación (HUM-580) “Valores emergentes, educación social y políticas educativas” de la Universidad de Granada. Su elección se fundamenta en la posibilidad de registrar las valoraciones axiológicas del colectivo adolescente respecto a términos y vocablos vinculados a diferentes categorías de valores, pudiendo conocer así la relevancia asignada a cada categoría, lo que permite establecer jerarquías y comparaciones entre participantes a raíz de las mismas. Este se fundamenta en el Modelo Axiológico de Educación Integral propuesto por el profesor Gervilla (2000) en el que la concepción global del ser humano gira en torno a tres dimensiones fundamentales: a) como animal de inteligencia emocional; b) como ser singular y libre en sus decisiones; c) la apertura o naturaleza relacional de los humanos. Estas dimensiones dan lugar a once categorías que son las que conforman el test: corporales, intelectuales, afectivos, individuales, morales, estéticos, sociales, participación política, ecológicos, instrumentales y religiosos. Cada una de estas categorías está conformada por un total de 25 vocablos sobre los cuales se expresa la percepción de agrado o desagrado a través de una escala tipo Likert, en la que las respuestas fluctúan entre 2 y -2 puntos, con las consideraciones de muy agradable (2 puntos), agradable (1 punto), indiferente (0 puntos), desagradable (-1 punto) y muy desagradable (-2 puntos). Para la interpretación de los datos, los resultados de las categorías de valores reflejarán la sumatoria de los 25 términos que la conforman, estableciéndose la puntuación entre 50 y -50 puntos.

Con relación a los criterios de calidad del instrumento, se han tenido en cuenta los parámetros de validez y fiabilidad. La validez del contenido se garantiza al aplicarse el instrumento en numerosas investigaciones anteriores (Álvarez & Rodríguez, 2008; Cámara, 2010; Cívico et al., 2019; 2020; González-Gijón et al., 2019). En cuanto a la fiabilidad, se ha obtenido mediante el coeficiente alfa de Cronbach, el cual refleja la consistencia interna del test, obteniéndose un resultado de 0.96, lo que refleja una alta fiabilidad.



2.4. Procedimiento y análisis de datos

Para la recogida de los datos se contactó con los centros y se llevó a cabo una reunión. Una vez expuesta las características de la investigación, se procedió a la recogida de la información mediante la distribución del test, de forma física entre la muestra de participantes. Tras recolectar la información, el análisis de los datos se realizó con el programa SPSS en su versión 25. En este sentido, atendiendo a los objetivos planteados, se realizaron las siguientes pruebas. Por un lado, se obtuvieron los estadísticos descriptivos del conjunto de respuestas del test (media, desviación típica y valores máximos/mínimos). Por otro lado, la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para verificar si existían diferencias sig-

nificativas en función de las variables sexo (comprobar la heterogeneidad en las valoraciones de dos muestras independientes a raíz del factor sexo), debido a que el análisis de la normalidad y homocedasticidad (Tabla 1) en los datos en ambas variables no se ajustaban a la normalidad (prueba de Levene, significatividad superior a 0.05 ($p \geq 0.05$) en 9 de las 11 categorías, existiendo 2 no compatibles con aplicación de pruebas paramétricas; y prueba de Kolmogorov-Smirnov, con corrección de significatividad de Lilliefors, contemplando las 11 categorías por cada uno de los sexos, se obtuvo un nivel de significatividad inferior a 0.05 ($p \leq 0.05$) en 14 de los 22 casos posibles), descartándose la realización de pruebas paramétricas.

Tabla 1. Resultados de los supuestos paramétricos para la variable sexo

Jerarquía de valores	Sex	Levene		Kolmogorov-Smirnov	
		Estadístico	Sig.	Estadístico	Sig.
Corporales	Hombre	0.454	0.501	0.112	0.001
	Mujer			0.112	0.000
Intelectuales	Hombre	0.062	0.803	0.093	0.012
	Mujer			0.077	0.062*
Afectivos	Hombre	0.001	0.975	0.152	0.000
	Mujer			0.137	0.000
Individuales	Hombre	0.211	0.647	0.068	0.200*
	Mujer			0.116	0.000
Morales	Hombre	3.914	0.049	0.115	0.000
	Mujer			0.162	0.000
Estéticos	Hombre	10.727	0.001	0.065	0.200*
	Mujer			0.055	0.200*
Sociales	Hombre	0.187	0.666	0.062	0.200*
	Mujer			0.112	0.000
Participación política	Hombre	0.008	0.928	0.092	0.014
	Mujer			0.076	0.071*
Ecológicos	Hombre	0.161	0.689	0.100	0.005
	Mujer			0.102	0.003
Instrumentales	Hombre	2.334	0.128	0.079	0.061*
	Mujer			0.069	0.200*
Religiosos	Hombre	1.227	0.269	0.089	0.021
	Mujer			0.149	0.000

*= $p \leq 0.05$



3. Resultados

En la tabla 2 podemos observar la jerarquía de valores del alumnado de los centros salesianos

seleccionados para la investigación. Para ello, se ha aplicado el rango de -50 y 50 puntos, tal como se ha explicado en el punto anterior.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos

Valores	Abreviatura	N	Valor mínimo alcanzado	Valor máximo alcanzado	Media	DT
Corporales	COR	248	-4	50	29.04	8.62
Intelectuales	INT	248	-46	50	12.50	15.43
Afectivos	AFE	248	-4	50	38.56	9.51
Individuales	IND	248	-6	50	33.54	10.20
Morales	MOR	248	-1	50	35.17	10.90
Estéticos	EST	248	-30	50	19.37	13.64
Sociales	SOC	248	-30	50	27.01	13.49
Participación política	PP	248	-50	50	14.66	14.28
Ecológicos	ECO	248	-50	50	27.20	17.28
Instrumentales	INST	248	-1	50	28.42	10.70
Religiosos	REL	248	-50	50	23.55	21.96

Analizando las puntuaciones máximas y mínimas que presentan los estudiantes para cada una de las categorías de valores, podemos resaltar que todas han alcanzado una puntuación máxima de 50 puntos, lo que quiere decir que al menos, para un alumno, todos los vocablos de una categoría han sido percibidos como muy agradables. Con relación a las puntuaciones mínimas, las categorías de valores participación política, ecológicos y religiosos han obtenido -50 puntos, significando que al menos un estudiante ha considerado todos los valores de dichas categorías como muy desagradables. Muy cercana a esta percepción se encuentra la categoría de valores intelectual con -46 puntos. También es preciso subrayar que las valoraciones mínimas de todas las categorías se encuentran en rango negativo, no quedando ninguna cuya menor puntuación se haya quedado en el rango positivo.

Poniendo el foco en las medias obtenidas en cada categoría, podemos comprobar que los

valores afectivos (38.56), seguidos de los morales (35.17) y los individuales (33.54) son los que mejor considerados están por el estudiantado de los centros salesianos, situándolos en la percepción de muy agradables. Por el contrario, aquellas categorías de valores que han recibido una peor puntuación han sido la de participación política (14.66) e intelectual (12.50), quedando no obstante en la consideración de agradable. Estas medias reflejan que, en general, existe una percepción positiva de las diferentes categorías que componen el instrumento. Pese a que no se ha fijado ninguna categoría como objeto de estudio para su análisis en profundidad, destaca que la opinión sobre los valores religiosos se sitúe en la octava posición de la jerarquía (23.55), quedando más próxima a las categorías de valores sociales (27.01) y ecológicos (27.20) que a los que ocupan las últimas posiciones.

Respecto a la dispersión, entre las categorías en las que las respuestas son más heterogé-



neas, existiendo una mayor variabilidad entre las percepciones y valoraciones de los estudiantes, encontramos los valores ecológicos (17.28) y los religiosos (21.96). Por el contrario, las categorías de valores corporales (8.62) y afectivos (9.51) son las que presentan mayor homogeneidad en las respuestas del alumnado, reflejando menor variabilidad entre sus opiniones.

Una vez analizados los estadísticos descriptivos, pondremos el foco en comprobar si existen dife-

rencias significativas en nuestra muestra en función de las variables sexo y centro escolar. En este sentido, la prueba U de Mann-Whitney para comparar medias de muestras independientes, confirma que sí existen diferencias significativas ($p \leq 0.05$) entre los estudiantes en función de las variables analizadas.

A continuación, en la tabla 3, se recogen aquellas categorías en las que se han encontrado diferencias significativas en función de la variable sexo.

Tabla 3. Diferencias significativas en función del sexo

Valores	Sexo	N	Media	DT	Sig.
Corporales	Hombres	121	28.45	8.55	0.132
	Mujeres	127	29.60	8.68	
Intelectuales	Hombres	121	11.31	15.64	0.247
	Mujeres	127	13.63	15.21	
Afectivos	Hombres	121	37.43	9.61	0.034*
	Mujeres	127	39.63	9.32	
Individuales	Hombres	121	32.70	10.49	0.121
	Mujeres	127	34.35	9.90	
Morales	Hombres	121	33.19	11.69	0.006*
	Mujeres	127	37.06	9.76	
Estéticos	Hombres	121	14.93	14.75	0.000*
	Mujeres	127	23.60	10.97	
Sociales	Hombres	121	24.13	13.76	0.001*
	Mujeres	127	29.76	12.67	
Participación Política	Hombres	121	11.90	14.32	0.015*
	Mujeres	127	17.29	13.79	
Ecológicos	Hombres	121	26.88	18.00	0.853
	Mujeres	127	27.50	16.63	
Instrumentales	Hombres	121	28.10	11.51	0.909
	Mujeres	127	28.73	9.91	
Religiosos	Hombres	121	16.82	22.67	0.000*
	Mujeres	127	29.97	19.23	

* = $p \leq 0.05$



Como podemos observar, son las categorías de valores afectivos, morales, estéticos, sociales, participación política y religiosos en las que podemos encontrar diferencias significativas en función del sexo. Cabe resaltar que las mujeres puntúan más alto en todas las categorías que los hombres, reflejando así una mayor percepción de agrado. En este sentido, es especialmente reseñable la diferencia en los valores religiosos (16.82 puntos los hombres y 29.97 las mujeres, las cuales alcanzan prácticamente la percepción de muy agradable frente a una valoración de agradable baja en los hombres) y estéticos (14.93 los hombres por 23.60 las mujeres), obteniéndose diferencias de 13.15 puntos y 8.67 puntos, respectivamente, en favor de la mujer.

4. Discusión y conclusiones

Centrándonos en los resultados de la muestra de esta investigación, se observa una clara preferencia por las categorías de valores afectivos, morales e individuales. La primacía de los valores afectivos frente al resto coincide con las investigaciones realizadas por Martí-Vilar y Palma (2010), Abella et al. (2017) y Benedicto (2017), constituyendo estos valores un elemento esencial para el bienestar personal de los individuos (Sánchez-Álvarez et al., 2016). Por su parte, la relevancia de los valores morales coincide con los estudios de Gonzalez-Gijón y Soriano (2017) y González-Anleo (2017), subrayando ambos estudios la importancia que los y las jóvenes conceden a llevar una vida moralmente digna. En cuanto a la importancia de los valores individuales, estamos ante una categoría relacionada con el desarrollo de la construcción identitaria y la personalidad, una realidad también reflejada en el estudio de Elempuru et al. (2013).

Por las características de la muestra, como estudiantes de centros salesianos con ideario religioso, es preciso subrayar que la categoría de valores religiosos se sitúa en octava posición, obteniendo una percepción de agradable por parte del alumnado. Este hecho no coinci-

de con los resultados de otras investigaciones (Gobernado, 2003; Gervilla, 2002; Elzo, 2006) en las cuales los valores religiosos no son bien valorados, o no existe diferencia entre las respuestas del alumnado de centros religiosos y no religiosos. De este modo, la influencia del modelo salesiano y lo experimentado en el terreno religioso se refleja positivamente en la jerarquía del alumnado participante, coincidiendo con la visión del estudio de Bowie y Revell (2018), quienes subrayan la importancia de las experiencias previas positivas en materia religiosa, y contradiciendo las tesis de que la religión es una mera referencia cultural para los y las jóvenes (Benedicto, 2017; López-Ruiz, 2017).

Situando el foco en las categorías de valores que han ocupado las últimas posiciones en la jerarquía axiológica, encontramos la participación política y la intelectual.

Con relación a la categoría de valores de participación política, las investigaciones de López-Ruiz (2017) y González-Anleo (2017), reflejan que, en la política, para la población adolescente, no se aborda ningún tema interesante a su realidad cercana, motivando este hecho la indiferencia de este tema en sus vidas. Si atendemos a la categoría de valores intelectuales, es reseñable que a pesar de que estudios como el de González-Anleo (2017), reflejan que para el 92.1 % de la juventud la escuela es muy importante para la vida, nuestra muestra la sitúa en última posición, coincidiendo este hecho también con el estudio de Cívico et al. (2019). Uno de los motivos que puede conllevar a esta percepción menos positiva es una desilusión con la forma de impartir la formación en la actualidad ligado con las calificaciones académicas y la falta de compromiso y responsabilidad hacia las obligaciones escolares (Krumrei-Mancuso, 2017; Baburkin et al., 2016).

En cuanto al segundo objetivo de la investigación, se han encontrado diferencias significativas en función de la variable sexo. Dichas diferencias, han sido en las categorías de valores afectivos, morales, estéticos, sociales, participación política y religiosos en las que se han encon-



trado diferencias significativas, concordando con diferentes estudios como los de Angelucci et al. (2009), Bart y McQueen (2013) o Singh (2017). En este caso, cabe destacar que las puntuaciones de las mujeres han sido superiores a la de los hombres respecto a las categorías de valores analizados, como ocurre en las investigaciones de Abella et al. (2017) y González-Gijón et al. (2020). Este hecho confirma que, pese a partir del mismo modelo pedagógico-axiológico, las experiencias vividas por los participantes (en sus diferentes dimensiones y con los distintos agentes) y las propias características del contexto (cultural, políticas, económicas, religiosas, etcétera), da lugar a que se generen diferentes interpretaciones y percepciones respecto a la importancia de los valores por cada uno de los sexos, coincidiendo con estudios que subrayan el influjo y determinación del contexto en la realidad de las personas (Colomo & Aguilar, 2019; Colomo & Gabarda, 2019).

En cuanto a las limitaciones del estudio, si queremos realizar generalizaciones sobre los resultados de los valores del alumnado salesiano, es preciso aumentar la muestra de participantes, evitando a la vez restricciones como la consideración exclusiva de los cursos de 3º y 4º de Educación Secundaria y la incorporación de estudiantes de toda España. Otra limitación radica en el instrumento, ya que hubiese sido muy interesante combinar el test junto con entrevistas que nos permitieran indagar en las concepciones axiológicas de los discentes con mayor grado de profundidad, favoreciendo el pensamiento crítico y reflexivo sobre sus elecciones y los motivos, experiencias o circunstancias que les llevan a conformar su jerarquía axiológica.

Por lo tanto, respecto a futuras investigaciones, destacamos la incorporación de entrevistas al alumnado con la intención que puedan reflexionar sobre las valoraciones realizadas y explicar sus respuestas. Igualmente, consideramos la posibilidad de aumentar la muestra de estudio, incorporando también a adolescentes pertenecientes a centros salesianos de diferentes países. Además,

consideramos interesante la inclusión de otras variables sociodemográficas relacionadas con la tipología familiar, el estrato económico, la pretensión de realizar estudios superiores o no, entre otras. En este sentido, estimamos adecuado conocer la jerarquía axiológica de los docentes, como elementos claves en la transmisión de valores a los discentes y ejemplos y modelos de comportamiento, implementándoles el test a ellos también.

Referencias bibliográficas

- Abella, V., Lezcano, F., & Casado, R. (2017). Evaluación de la jerarquía de los valores humanos de Schwartz en la adolescencia: diferencias de género e implicaciones educativas. *Revista Brasileira de Educação*, 22(68), 123-146. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226807>
- Aguledo, J.F., Isaza, B.E., & Mercado, E.E. (2019). Maestros gestores de diálogo y pensamiento crítico: una oportunidad para construir paz en el aula. *Plumilla Educativa*, 23(1), 45-67. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.1.3344.2019>
- Álvarez, J., & Rodríguez, C. (2008). El valor de la institución familia en los jóvenes universitarios de Granada. *Bordón*, 60(1), 7-21. <https://bit.ly/3xOGFXK>
- Angelucci, L., Da Silvia, J., Juárez, J., Serrano, A., Lezama, J., & Moreno, A. (2009). Valores y factores sociodemográficos en estudiantes universitarios: un estudio comparativo. *Acta colombiana de psicología*, 12(1), 151-162. <https://bit.ly/3up87cp>
- Baburkin, S.A., Talanov, S.L., & Lymarev, A.V. (2016). Vision of the Future and Values of University students. *European Journal of Natural History*, (6), 125-127. <https://bit.ly/3eZdrwL>
- Bart, C., & McQueen, G. (2013). Why women make better directors. *International Journal of Business Governance and Ethics*, 8(1), 93-99. <https://doi.org/10.1504/IJBGE.2013.052743>
- Benedicto, J. (Dir.) (2017). *Informe Juventud en España 2016*. Instituto de la Juventud.
- Bobbert, M. (2017). Religious Education towards Justice: What Kind of Justice Is to Be Taught



- in a Christian Context? *Education Sciences*, 7(1), e30.
<https://doi.org/10.3390/educsci7010030>
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Anaya.
- Bowie, R.A., & Revell, L. (2018). How Christian Universities Respond to Extremism. *Education Sciences*, 8(3), e140.
<https://doi.org/10.3390/educsci8030140>
- Buccellato, G. (2008). *Appunti per una storia spirituale del sacerdote Giovanni Bosco*. Elledici.
- Bueno, L., Meneghello, M., & de Mello, S. (2016). Saberes docentes e axiología: os valores no proceso de formação inicial de profesores. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 21(3), 514-537.
<https://doi.org/10.18226/21784612.v21.n3.04>
- Cabero, J., Llorente, M.C., & Marín, V. (2010). Hacia el diseño de un instrumento de diagnóstico de “competencias tecnológicas del profesorado” universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(7) 1-12.
<https://doi.org/10.35362/rie5271761>
- Cámara, A.M. (2003). *Los valores en la formación de maestros. Análisis de los programas de estudio de la Universidad de Jaén*. Universidad de Jaén.
- Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Espasa-Calpe.
- Carazzone, C. (2013). Don Bosco, el voluntariado internacional y la educación para el desarrollo. *Educación y Futuro*, (28), 183-200.
<https://bit.ly/2PRPwH3>
- Carrera, M.V., Lameiras, M., Cid, X.M., Rodríguez, Y., & Alonso, P. (2015). De las tecnologías del género a las tecnologías de la subversión, un desafío pedagógico para la educación social. *Revista de Educación Social*, (21), 8-27.
<https://bit.ly/3xXgM8n>
- Cian, L. (2004). *El sistema preventivo de Don Bosco. Líneas maestras de su estilo*. CCS.
- Cívico, A., González, E., & Colomo, E. (2019). Análisis de la percepción de valores relacionados con las TIC en adolescentes. *Revista Espacios*, 40(32), e18. <https://bit.ly/2RuZ2QB>
- Cívico, A., Colomo, E., & González, E. (2020). Religious values and Young people: analysis of the perception of students from secular and religious schools (salesian pedagogical model). *Religions*, 11(8), e415.
<https://doi.org/10.3390/rel11080415>
- Claes, M. (2011). L'étude scientifique de l'adolescence: d'où venons-nous, où allons-nous? *Enfance*, 63(2), 213-223.
<https://doi.org/10.4074/S0013754511002035>
- Collet, J. (2020). Las relaciones entre la escuela y las familias desde una perspectiva democrática: ejes de análisis y propuestas para la equidad. *Educar*, 56(1), 241-258.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1012>
- Colomo, E. (2015). ¿Cómo se educa para ser feliz? El papel del maestro en el desarrollo del alumno. *Cuestiones pedagógicas*, (24), 59-73.
<https://bit.ly/3tsr8tm>
- Colomo, E., & Aguilar, Á.I. (2019). ¿Qué tipo de maestro valora la sociedad actual? Visión social de la figura docente a través de Twitter. *Bordón*, 71(4), 9-24.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.70310>
- Colomo, E., & Gabarda, V. (2019). ¿Qué tipo de docentes tutorizan las prácticas de los futuros maestros de primaria? *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 59-78.
<http://dx.doi.org/10.15366/reice2019.17.3.004>
- Córdova, D., Pérez, F.A., & Yero, M.L. (2019). The Relationship School-mass Media. An Approximation to their Categories. *Luz*, 18(1), 70-81. <https://bit.ly/3nRDWYM>
- Delgado, P. (2005). Las primeras experiencias de educación popular y regeneración social en jóvenes. XXI. *Revista de Educación*, (7), 73-79.
<https://bit.ly/2QVQimS>
- Dewey, J. (1952). *En busca de la certeza*. Fondo de Cultura Económica.
- Elexpuru, I., Villardón, I., & Yániz, C. (2013). Identificación y desarrollo de valores en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, (362), 186-216. <https://bit.ly/3eXCnEU>
- Elzo, J. (2006). *Los jóvenes y la felicidad*. PPC.
- Escalante, M. (2014). Don Bosco y la actualidad de su carisma. *Reflexiones teológicas*, (12), 53-73.
<https://bit.ly/3eUrN1t>
- Expósito, C. D. (2018). Valores básicos del profesorado: una aproximación desde el modelo axiológico de Shalom Schwartz. *Educación y educadores*, 21(2), 307-325.
<https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.7>



- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- García, M., Ortega, M.C., & Sola, J.M. (2018). La importancia de los valores transmitidos por el profesorado de secundaria para una mejor convivencia escolar. *Teoría de la educación*, 30(2), 201-221. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu302201221>
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85. <https://bit.ly/3b4ISVc>
- Genç, M.F. (2018). Values Education or Religious Education? An Alternative View of Religious Education in the Secular Age, the Case of Turkey. *Education Sciences*, 8(4), e220. <https://doi.org/10.3390/educsci8040220>
- Gervilla, E. (1988). *Axiología educativa*. Ediciones TAT.
- Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, (215), 39-58. <https://bit.ly/3nQK4Rb>
- Gervilla, E. (2002). Educadores del futuro, valores de hoy. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, (15), 7-25.
- Gervilla, E., et al. (2018). *Test de Valores Adaptado (TVA adaptado)*. Registro de la propiedad intelectual. No. 04/2017/1538.
- Gobernado, R. (2003) Consecuencias ideacionales del tipo de escuela (pública, privada religiosa y privada laica). *Revista Española de Pedagogía*, (226), 439-457. <https://bit.ly/3elru0z>
- González-Anleo, J.M. (2017). Valores morales, finales y confianza en las instituciones: un desgaste que se acelera. En J.M. González-Anleo, & J.A. López-Ruiz (Dir.). *Jóvenes españoles entre dos siglos 1984-2017* (pp. 13-52). Fundación SM.
- González-Gijón, G., Gervilla, E., & Martínez, N. (2019). El valor religioso hoy y su incidencia en la enseñanza religiosa escolar. *Publicaciones*, 49(2), 215-228. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i2.8565>
- González-Gijón, G., Martínez, N., Amaro, A., & Soriano, A. (2020). Estudio de los valores en el alumnado que cursa el grado de maestro en educación primaria en las universidades públicas de Andalucía. *Formación universitaria*, 13(2), 83-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-5006202000200083>
- González-Gijón, G., & Soriano, A. (2017). A study of the individual values of Puerto Rican youth. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(1), 231-257. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v10i1.6110>
- Graciliano, J. (2013). Don Bosco y los emigrantes. *Educación y Futuro*, (28), 151-181. <https://bit.ly/33fzgCP>
- Ibáñez, J.A. (2013). Ética docente del siglo XXI: Nuevos desafíos. *Edetania*, (43), 17-31. <https://bit.ly/3emeE21>
- Kirby, J.N. (2020). Nurturing Family Environments for Children: Compassion-Focused Parenting as a Form of Parenting Intervention. *Education Sciences*, 10(1) e3. <https://doi.org/10.3390/educsci10010003>
- Krumrei-Mancuso, E.J. (2017). Intellectual humility and prosocial values: Direct and mediated effects. *The Journal of Positive Psychology*, 12(1), 13-28. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1167938>
- López-Ruiz, J.A. (2017). La centralidad de la familia para los jóvenes: convivencia, libertad y educación. En J.M. González-Anleo, & J.A. López-Ruiz (Dir.). *Jóvenes españoles entre dos siglos 1984-2017* (pp. 105-164). Fundación SM.
- Marín-Díaz, V., & Sánchez-Cuenca, C. (2018). El aprendizaje de valores a través de los cuentos en educación infantil. *Enseñanza & Teaching*, 36(1), 179-197. <https://doi.org/10.14201/et201831179197>
- Martí, M., & Palma, J. (2010). Jerarquización y preferencia de valores en los estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(3), 603-616. <https://bit.ly/3xOOE7i>
- Martín-García, X., Bär-Kwast, B., Puig-Rovira, J.M., & Rubio-Serrano, L. (2021). El mapa de los valores del aprendizaje-servicio. *Alteridad*, 16(1), 12-22. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.01>
- Moreno, M.C (2014). La construcción del ser en educación: una mirada desde el constructivismo. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), 193-209. <https://doi.org/10.17163/soph.n17.2014.23>



- Moreno, M.C., Ramírez, L.N., & Escobar, J.Z. (2020). Revisión de educación en valores para el nivel superior en Latinoamérica. *Revista Educación, 44*(1). <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V44I1.35636>
- Muñiz, C., Saldierna, A.R., Salazar, A., & Batres, A. (2020). Influencia de la escuela, familia y medios de comunicación en el proceso de socialización política de estudiantes de primaria: análisis en el contexto de Nuevo León, México. *E-Ciencias de la Información, 10*(1). <https://doi.org/10.15517/ECI.V10I1.39776>
- Nesi, J., Choukas-Bradley, S., & Prinstein, M.J. (2018). Transformation of adolescent peer relations in the social media context: part 2 – application to peer group processes and future directions for research. *Clinical child and family psychology review, 21*(3), 295-319. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0262-9>
- Nieto, F.J. (2013). *Acercamiento a una adolescencia mediatizada. adolescencia y posmodernidad: malestares, vacilaciones y objetivos*. Fontamara.
- Oña, J.M., Vera, J., & Colomo, E. (2013). Análisis pedagógico de los valores transmitidos en las letras de las canciones con más impacto en 2010. *Revista de ciencias de la educación: órgano del Instituto Calasanz de ciencias de la educación, (233)*, 21-32. <https://bit.ly/33obFjt>
- Organización Mundial de la Salud (2018). *Desarrollo en la adolescencia*. <https://bit.ly/3toqQ6F>
- Ortega, D., & Blanco, P. (2017). Los valores sociales y cívicos en la Educación Primaria española: concepciones del profesorado en formación. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 32*(1), 145-160. <https://bit.ly/2RwhnNd>
- Páez, R.M. (2015). Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, 67*, 159-180. <https://doi.org/10.35362/rie670228>
- Pandya, S.P. (2017). Spirituality and Values Education in Elementary School: Understanding Views of Teachers. *Children & Schools, 39*(1), 33-41. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw042>
- Peppler, K., Sedas, R.M., & Dahn, M. (2020). Making at Home: Interest-Driven Practices and Supportive Relationships in Minoritized Homes. *Education Sciences, 10*(5), e143. <https://doi.org/10.3390/educsci10050143>
- Pérez, G.C. (2019). Aportes desde la psicología educativa para el desarrollo de los valores y ética profesional. *Revista de Investigación Psicológica, (21)*, 11-37. <https://bit.ly/2PQBOEb>
- Ponce, R.S., & Sarmiento, Á.S. (2017). ¿La educación cambia? Repensando el sentido y finalidad de una escuela para todos. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria, 29*(2), 167-184. <https://doi.org/10.14201/teoredu292167184>
- Rageliené, T. (2016). Links of Adolescents Identity Development and Relationship with Peers: A Systematic Literature Review. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 25*(2), 97-105. <https://bit.ly/3b6ot1Z>
- Rodríguez, M., & Iglesias, J.J. (2018). Don Bosco: una propuesta educativa adecuada a los presos jóvenes. *Salesianum, (1)*, 109-132.
- Rodríguez, C., Álvarez, J., López, J.A., & Campos, M.N. (2019). Análisis y establecimiento de una jerarquía de valores del alumnado de ciclos formativos de grado medio-superior de formación profesional mediante un proceso de triangulación analítica. *Revista Complutense de Educación, 30*(1), 109-129. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.55511>
- Rodríguez, M.C., Peña, J.V., & Torío, S. (2010). Corresponsabilidad familiar: negociación e intercambio en la división del trabajo doméstico. *Papers, 95*(1), 95-117. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v95n1.671>
- Ruiz, M., & De-Juanas, A. (2013). Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia. *ESE. Estudios sobre Educación, 25*, 95-113. <https://bit.ly/3vFqZnR>
- Salas, J. (2017). Factores que influyen en la creación y utilización de la jerga adolescente en tres colegios de la zona de Puntarenas. *Káñina, 41*(2), 183-200. <https://doi.org/10.15517/rk.v41i2.30483>
- Salazar, F. (2013). El antiguo alumno en la pedagogía de don Bosco. *Educación y Futuro, (28)*, 223-225. <https://bit.ly/3h58rJp>
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-



- being: A metaanalytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Schwartz, S. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Singh, N. (2017). *A study of values among school teachers at secondary level in relation to their gender local and marital status* [Doctoral Thesis]. Mewar University, Chittorgarh, India.
- Smith, C. (2018). Family, academic and peer group predictors of adolescent pregnancy expectations and young adult childbearing. *Journal of family issues*, 39(4), 1008-1029. <https://doi.org/10.1177/0192513X16684894>
- Smith, D.G., Xiao, L., & Bechara, A. (2012). Decision making in children and adolescents: Impaired Iowa Gambling Task performance in early adolescence. *Developmental psychology*, 48(4), 1180-1187. <https://doi.org/10.1037/a0026342>
- Speltini, G., Passini, S., & Morselli, D. (2010). Questioni di pulizia: rappresentazioni e valori. *Giornale Italiano di Psicologia*, XXXVII(3), 623-644. <https://bit.ly/3hh8thN>
- Splitter, L.J. (2020). Who Am I? Transforming Our Understanding of Identity and Moral Education. *Education Sciences*, 10(1), e9. <https://doi.org/10.3390/educsci10010009>
- Tesouro, M., Palomanes, M.L., Bonachera, F., & Martínez, L. (2013). Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia. *Tendencias pedagógicas*, (21), 211-224. <https://bit.ly/3nOJRhk>
- Turriago, D. (2014). Aporte salesiano al proyecto educativo católico en Colombia (1886-1935). *Actualidades Pedagógicas*, (64), 109-129. <https://doi.org/10.19052/ap.3201>
- Valiente, C., Arguedas, M., Marcos, R., & Martínez, M. (2020). Fortaleza psicológica adolescente: relación con la inteligencia emocional y los valores. *Aula abierta*, 49(4), 385-394. <https://doi.org/10.17811/rife.49.4.2020.385-394>
- Van Krieken, J. (2019). Participatory pedagogy for values education in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(3), 420-431. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1600811>
- Van Petegem, S., Beyers, W., Brenning, K., & Vansteenkiste, M. (2013). Exploring the Association Between Insecure Attachment Styles and Adolescent Autonomy in Family Decision Making: A Differentiated Approach. *Journal of youth and adolescence*, 42(12), 1837-1846. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9886-0>
- Vázquez, C., & López, S. (2014). Creencias sobre la relación familia-escuela. Cambios en el futuro profesorado tras recibir formación específica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(2), 111-121. <https://doi.org/10.17979/reipe.2014.1.1.35>
- Villegas, V.P. (2018). Concepciones de género y convivencia escolar. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 2(2), 139-154. <https://bit.ly/3ejoSQE>
- Zaballos, J. (2003). *Origen y evolución histórica de la escuela universitaria "Don Bosco"* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.





Adolescentes en la escuela: grupos de reflexión para pensar en la práctica de la ciudadanía

Teenagers at school: reflection groups upon the practice of citizenship

ib **Dra. Sonia María Ferreira-Koehler** es psicóloga clínica en el Centro Terapéutico (Brasil) (soniakoebler@hotmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-5747-9580>)

ib **Georgiano Joaquim Pereira-Antonio dos Santos**, Universidad de Sao Paulo (Brasil) (georgiano@usp.br) (<https://orcid.org/0000-0002-7043-3624>)

ib **Caique Felipe de Souza-Correa**, Centro Universitario Salesiano de Sao Paulo (Brasil) (caiuef991@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-7087-5676>)

Recibido: 2020-06-30 / **Revisado:** 2021-02-10 / **Aceptado:** 2021-06-02 / **Publicado:** 2021-07-01

Resumen

Este informe de experiencia titulado "Adolescentes en la escuela: grupos de reflexión para pensar en la práctica de la ciudadanía" se caracterizó como una investigación-acción y busca mostrar y discutir el proceso de un grupo de reflexión con adolescentes, como una alternativa de intervención, destinada a estimular el ejercicio de la ciudadanía activa en la escuela y en otros ámbitos de la vida cotidiana. El estudio se realizó en 2019, con alumnos y alumnas de secundaria cuyas edades oscilaban entre los 14 y 17 años, en una escuela pública de una ciudad situada en el interior del Estado de São Paulo/Brasil. Se estructuraron cinco grupos con un máximo de 20 alumnos/alumnas, que se inscribieron voluntariamente, y fueron dirigidos por dos facilitadores del área de la psicología. Los encuentros tuvieron lugar en el espacio y horario escolar, una vez a la semana, sumando un total de 14 encuentros a lo largo del segundo semestre. En este informe se describe la experiencia de un único grupo en el que se debatieron temas sobre las humanidades y sus retos como el autoconocimiento, el papel de la escuela en la sociedad, las relaciones familiares, la salud, las relaciones de género, la desigualdad, el racismo y la injusticia. Los temas, propuestos por el propio alumnado, provocaron y favorecieron la articulación de nuevos conocimientos sobre las dificultades diarias permitiendo la aplicación del aprendizaje en la escuela y en otros contextos.

Descriptor: Autonomización, desarrollo humano, educación cívica, participación del alumnado, participación juvenil, psicología de la educación.

Abstract

This experience report titled as "Teenagers at school: reflection groups upon the practice of citizenship" was characterized by a research-action and it seeks to demonstrate and to discuss the process of a think tank with adolescents as an interventionist alternative. This work is presented with the goal to encourage the exercise of an active citizenship at school and in other fields of the daily life. The study was carried out in 2019, with high school students of both sexes and with ages between 14 and 17 years, and took place in a public school in a city located in the interior of the State of São Paulo/Brazil. Five groups were structured and composed by a maximum of twenty students, who signed up voluntarily and were mediated by two facilitators that derived from the Psychology field. In this report we will describe the experience of a single group which topics about humanities and its challenges were discussed, such as self-knowledge, the role of school in society, family relations, health, gender relations, inequality, racism, injustice. The themes proposed by the students themselves provoked and favored the articulation of new knowledge about daily difficulties, enabling the application of learning at school and in another context.

Keywords: Empowerment, human development, citizenship education, student participation, youth participation, educational psychology.

1. Introducción

En Brasil, debido a la obligatoriedad de la educación básica, los niños, las niñas y adolescentes asisten a las instituciones escolares desde el inicio de su vida hasta que alcanzan la mayoría de edad; es decir, los 18 años. Según la Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña de 1996, el sistema de educación básica se divide en: la Educación Infantil, comprende los primeros años de vida y se inicia en la guardería y el jardín de infancia (0 a 3 años) hasta la segunda fase (3 a 5 años);¹ la Educación Primaria, que comprende la fase de 1° a 9° grado y atiende a niños de 6 a 14 años y la Educación Secundaria, que consiste en la última etapa de la educación básica y obligatoria, con una duración media de tres años, que precede al acceso a la Educación Superior (Ley n°. No. 9.394, 1996; Ley No. 12.796, 2013; Enmienda Constitucional No. 59, 2009).

Dado que está presente en gran parte de la vida del ser humano, la escuela representa un rico campo de experimentación para la vida en sociedad (Meirelles & Sanches, 2005). Según Zimmerman y Osório (1997), el adolescente, en busca de su identidad, encuentra en la institución escolar características del amplio entorno social que le rodea. La escuela es un espacio apropiado para aprender a convivir, rivalizar, competir, dividir, presionar y ser presionado, involucrarse y posicionarse en numerosas situaciones más allá de los límites del grupo familiar (Papalia & Feldman, 2013). Además, el acceso a la educación tiene el potencial de influir en la formación de los individuos para desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la práctica de la ciudadanía, sobre los derechos y deberes de la formación ciudadana (Szabó & Risso, 2018).

En Brasil, los niños, las niñas y adolescentes empezaron a “existir” como ciudadanos de derecho a partir del Estatuto del Niño y del Adolescente (Ley n° 8.069, 1990); es decir, dejaron de ser concebidos como objetos de procesos judiciales y pasaron a ser sujetos de derecho (Liberati, 2010; Saraiva, 2009). Sin embargo,

debido a su peculiar condición de desarrollo, explicitada en la Ley n° 8.069, de 1990, así como a la existencia de mecanismos formales de participación ciudadana regidos por la Constitución de la República Federativa de Brasil de 1988, los niños, las niñas y adolescentes aún no encuentran espacios de participación en el ámbito de la ciudadanía representativa y semidirecta en que se fundamenta la participación democrática en nuestro país (Benevides, 1996; Paganini & Sartor, 2018; Silva & Tavares, 2011). En ese sentido:

Pensar en la participación política de los niños y adolescentes requiere romper con el concepto estricto de ciudadanía considerando sus tres aspectos: la ciudadanía civil, que consiste en los derechos de libertad y acceso a la justicia; la ciudadanía política, caracterizada por la posibilidad de participar en las discusiones y decisiones en las instancias de poder; y la ciudadanía social, que abarca los derechos sociales, tales como educación, salud, trabajo, cultura, etc. (Moreira, 2010, p. 7109)

El discurso sobre la ciudadanía activa de los niños, las niñas y adolescentes están anclados en dos perspectivas:

Una que los desconoce como ciudadanos activos, remitiendo el ejercicio de su ciudadanía a la tutela de los adultos; y otra que se refiere al futuro, considerándolos como ciudadanos en espera o aprendices de ciudadanos. (Trevisan & Fernandes, 2018, p. 122).

Para que ese escenario cambie es necesario algo más que crear o cambiar los marcos legales existentes; se requiere una transformación paradigmática; es decir, un cambio en la comprensión, la cultura y el pensamiento sobre la infancia y la adolescencia, que reconozca a estos sujetos como fundamentales para la construcción de políticas públicas (Freire, 2005; Zaro & Custódio, 2019).

Entonces, para reconocer a los niños, las niñas y adolescentes como ciudadanos, es necesario, en primer lugar, darles voz y escuchar sus necesidades. Por lo tanto, es fundamental cons-



truir espacios de participación, con diferentes metodologías que permitan a los niños/las niñas y adolescentes reconocer su papel como ciudadanos para practicar una ciudadanía activa en la convivencia con la sociedad (Moreira, 2010; Trevisan & Fernandes, 2018).

En este mismo sentido, Silva y Araújo (2019) señalan que, para formar individuos involucrados con las urgencias y demandas del mundo común, es necesario implementar y adherir a una metodología de aprendizaje participativo, que proporcione al alumnado condiciones para asumir su papel activo en el proceso de construcción del conocimiento. Para los autores, la educación para la ciudadanía debe ocurrir en la práctica, a través del compromiso del alumnado en la resolución de problemas y conflictos que permean su vida cotidiana; es decir, debe estar dirigida a fines sociales, articulando el aprendizaje con la participación social (Silva & Araújo, 2019).

La ciudadanía activa puede entenderse como “aquella que establece al ciudadano como titular de derechos y deberes, pero esencialmente creador de derechos para abrir nuevos espacios de participación política” (Benevides, 1996, p. 9), la cual debe ser organizada “de forma individual en su práctica y colectiva en su afirmación” (Silva & Tavares, 2011, p. 15), priorizando “los cambios de valores, actitudes, posiciones, comportamientos y creencias a favor de la práctica de la tolerancia, la paz y el respeto al ser humano” (p. 15).

En este sentido, la UNESCO (2016) demuestra la importancia de esta educación utilizando el término “ciudadano global”. La educación para la ciudadanía debe estimular al alumnado a analizar críticamente los problemas vitales que experimentan en la vida cotidiana, así como la realidad de otros seres humanos que viven en otros lugares del mundo, a reexaminar las relaciones de poder y los artificios de manipulación, a comprometerse en acciones individuales y colectivas para promover los cambios deseados en la sociedad en la que viven.

Bajo estos parámetros, el Aprendizaje-Servicio (APS) se dilucida como una alternativa

metodológica para la resolución de problemas relevantes de su realidad circundante, donde el alumnado puede investigar, cuestionar, reflexionar, y así planificar y proponer intervenciones en conjunto (Beresford, 2019; Silva & Araújo, 2019; Zarpelon et al., 2018).

Según Trilla (2009 citado por Silva & Araújo, 2019), el objetivo del APS es permitir que el alumnado se involucre en situaciones concretas de utilidad social más allá de los muros de la escuela, desarrollando la práctica de la reflexión y el pensamiento crítico sobre temas que abordan los fenómenos sociales vividos en el día a día. El APS puede generar sentimientos de indignación, sentido de justicia y solidaridad, que se consideran esenciales para la construcción de una ciudadanía activa (Beresford, 2019; Silva & Araújo, 2019; Zarpelon et al., 2018).

Algunos proyectos desarrollados dentro de las escuelas y divulgados como estudio de campo (Pérez-Galván & Ochoa-Cervantes, 2017), en México y (Koehler & Pinheiro, 2020), en Brasil, demuestran mecanismos pedagógicos para promover la participación de los/las adolescentes y el aprendizaje grupal, así como la participación en la vida social y política, en la educación, para la práctica de la ciudadanía o la educación democrática o incluso la educación para el ciudadano global como anuncia la Unesco. Hay que aprender algunos factores fundamentales: a) aprender a comunicarse, a participar en el grupo, b) percibir al otro con sus diferencias y c) escuchar al otro y luego expresarse con respeto. Este es realmente el principio de una escuela que enseña para la democracia.

Por lo general, la dinámica burocrática de la escuela no proporciona ni ofrece tiempo para organizar y promover espacios para que los niños, las niñas y jóvenes aprendan a pensar y reflexionar juntos sobre las cuestiones sociales y políticas que implican su vida cotidiana. Naturalmente, las actividades de aprendizaje están llenas de contenidos formales que son demostrados, impartidos y calificados por los profesores.

Este estudio buscó demostrar una experiencia con grupos de reflexión con adolescen-



tes, realizada en 2019 en una escuela pública, a cargo del gobierno del Estado de São Paulo/Brasil ubicada en una ciudad del interior del Estado. La experiencia formó parte de un proyecto de extensión llamado *Desarrollo Humano y Ciudadanía: cómo los jóvenes están viviendo en la actualidad?*² Así, tiene por objetivo, este informe de experiencia, discutir la implementación y el uso de grupos de reflexión³ con adolescentes en el espacio escolar como una herramienta de intervención alternativa que puede ayudar en la práctica del Aprendizaje-Servicio (APS), con el fin de proporcionar condiciones para la estimulación de la ciudadanía activa en la escuela y otras áreas de la vida cotidiana.

2. Metodología

El proyecto nació debido a la identificación, por parte de los directores de las escuelas, de los problemas presentes en el día a día de la vida escolar: la deserción escolar, la violencia, el tráfico de drogas, el malestar emocional, entre otras cuestiones, y la solicitud al Observatorio de la Violencia en las Escuelas de llevar a cabo acciones preventivas y de intervención en la escuela.

Durante el primer semestre de 2019 se desarrolló la fase exploratoria, que según

Thiollent (1996, p. 14) “consiste en descubrir el campo de investigación, los actores y sus expectativas y establecer un primer estudio (o diagnóstico) de la situación, los problemas prioritarios y las posibles acciones”. Para ello, fue necesaria la observación de las clases y los recreos, la estructura física y la dinámica institucional, así como la participación en las reuniones del consejo de curso y de grado,⁴ con profesores, directivos y alumnado del centro de estudiantes.⁵ También se realizaron entrevistas con profesores y el alumnado sobre la vida cotidiana de la escuela.

Así, el estudio se caracterizó como una investigación-acción, que, según Thiollent (1996, p. 16) son estudios en los que “(...) las personas implicadas tienen algo que ‘decir’ y ‘hacer’”. En este tipo de investigación, además de la interacción entre el grupo investigador y el grupo participante, se establece un carácter social y liberador, porque los/las participantes buscan colectivamente comprender y mejorar sus prácticas sociales, educativas y ciudadanas de forma crítica y auto-reflexiva, con el objetivo de actuar y transformar.

En el ciclo escolar 2019, la escuela donde se desarrolló el proyecto contaba con cuatrocientos un (401) alumnos/alumnas inscritos/as en la secundaria regular, distribuidos de acuerdo con la siguiente tabla.

Tabla 1. Relación de alumnos/alumnas por período en el año 2019

Período	N.º de clases	N.º de alumnos/alumnas
Mañana	9	309
Tarde	4	92
Total	13	401

Fuente: Elaboración propia, datos proporcionados por la escuela.

En el segundo semestre del año escolar se presentaron solicitudes para participar en el proyecto. Cabe destacar que la participación de los/las adolescentes fue voluntaria.

Se estructuraron cinco grupos heterogéneos y abiertos⁶ con un máximo de veinte (20) alumnos/alumnas, cuyas edades comprendían entre 14 y 17 años. Cada grupo estaba compues-

to por una pareja de facilitadores, responsables de mediar en las discusiones con los/las adolescentes. Los encuentros duraban aproximadamente cuarenta minutos y tenían lugar una vez a la semana, en horario escolar, en un espacio proporcionado por la institución. No obstante, este análisis describirá la experiencia de un solo grupo de 15 alumnos participantes, con la



mediación de dos facilitadores semanalmente, totalizando 14 encuentros durante cuatro meses del semestre escolar.

Todas las actividades realizadas en el grupo de reflexión giraron en torno a las necesidades (explícitas o implícitas) del grupo participante, quienes fueron invitados semanalmente a sugerir temas para ser discutidos, dejando que los facilitadores condujeran el diálogo para suscitar preguntas y reflexiones colectivas en el grupo.

En la metodología de investigación-acción, este procedimiento tiene como objetivo fortalecer el significado de autonomía de los/las adolescentes y promover su protagonismo como agentes activos en la vida cotidiana de su contexto social y político. En el primer encuentro del grupo, se realizó una encuesta sobre los temas que los participantes querían que se trataran: relaciones interpersonales (amigos/as, familia, noviazgo), género y sexualidad (machismo, feminismo y orientación sexual), prejuicios y violencia (racismo, homofobia y feminicidio). Cada grupo se desarrolló según su propio potencial. Según Trevisol (2003), esta posibilidad se origina si cada persona, cada grupo experimenta su propia forma de conocer, sentir y posicionarse ante la vida y sus necesidades recurrentes de sentido.

Un claro ejemplo se refiere a los encuentros en los que se abordaron directamente los temas de género y sexualidad. Al principio de las actividades, prevalecían los discursos sexistas por parte de los chicos, mientras que las chicas mostraban los impactos de estos discursos en sus vidas, en situaciones rutinarias, como salir a la calle con determinada ropa y ser acosadas. En la confluencia de ideales, quedó claro que tanto las chicas como los

chicos pudieron revisar o afirmar sus posiciones como hombres y mujeres. De este modo, se pudo conceder a las chicas el espacio para hablar, la legitimación de sus discursos. Para los chicos, fue posible demostrar la importancia del espacio para el testimonio de todos y deconstruir algunos estereotipos sobre lo femenino y lo masculino, como la demostración de afecto, sentimientos y sensibilidad. Intentamos utilizar actividades semiestructuradas (dinámicas, técnicas psicodramáticas, producciones gráficas, etc.) como desencadenantes de la conversación, el cuestionamiento y la reflexión, siempre buscando la libertad de expresión sobre las experiencias cotidianas.

Se cree que, de esta manera, los participantes podrán desarrollar la práctica de la reflexión crítica sobre los problemas, fenómenos y experiencias vividas; es decir, mirar sus vidas de una manera más implicada y atenta y, así, contribuir al fortalecimiento de la autonomía y a la ampliación de los horizontes de acción.

Al final de cada encuentro, se registraba todo el proceso en fichas específicas: descripción de las observaciones y actividades, fecha y periodo de aplicación, número de participantes, objetivo del encuentro, tema tratado, desarrollo, sugerencias de mejora, análisis y consideraciones.

3. Resultados

En total, 15 adolescentes permanecieron en el grupo de reflexión. De acuerdo con la Tabla 2, referida a los 14 encuentros y temas trabajados, realizados en agosto y noviembre de 2019, se obtuvo un promedio de nueve participantes por encuentro.

Tabla 2. Encuentros y temáticas trabajadas de agosto a noviembre/ 2019

N.º de encuentro	Tema	Fecha	Participantes
1	Presentación/Autoconocimiento	15/08/2019	9
2	Relaciones interpersonales	22/08/2019	11
3	Relación alumno/escuela	29/08/2019	12
4	Integración grupal	05/09/2019	13



5	Relaciones interpersonales	12/09/2019	9
6	Integración grupal	19/09/2019	11
7	Expresión de sentimientos	24/09/2019	8
8	Adolescencia	03/10/2019	7
9	Roles de género	10/10/2019	10
10	Roles de género	16/10/2019	8
11	Roles de género	24/10/2019	6
12	Racismo	31/10/2019	5
13	Racismo	07/11/2019	9
14	Cierre	11/11/2019	10
Media de participantes			9

Fuente: Elaboración propia, datos registrados por los facilitadores.

En el primer encuentro se hizo una dinámica de presentación y se estableció un acuerdo de convivencia entre los participantes del grupo. Se estipularon algunos “acuerdos” para los encuentros, tales como: compromiso con los horarios y las actividades propuestas, respeto por los pares y facilitadores, confidencialidad sobre las discusiones y libertad de expresión. A lo largo del semestre los temas discutidos y elegidos por los/las adolescentes fueron: las relaciones interpersonales (familia, amigos, noviazgo, amor, cuidados); el género y la sexualidad (atracción, machismo, feminismo, orientación sexual, respeto a la diversidad) y los prejuicios y la violencia (racismo, violencia de género, homofobia, desigualdades sociales de derechos y oportunidades) a través de dinámicas de grupo, materiales gráficos, técnicas teatrales de psicodrama, debates, estudios de casos, cuentos y relatos.

Debido a la heterogeneidad del grupo (género, clase, color, orientación sexual, etc.), las experiencias reportadas encontraron formas dispares de experiencias sobre el mismo tema. La familia y la escuela, al ser llevadas a la escena, provocaron diferentes afectos en los participantes. Por un lado, algunos participantes informaron sobre familias disfuncionales, impregnadas de distancia, abandono y violencia, mientras que otros aportaron experiencias llenas de afecto y

atención. La institución escolar fue vivida por algunos como una carga y por otros como algo beneficioso para su desarrollo como sujetos; sin embargo, todos se quejaron de que la escuela, la mayoría de las veces, no los escuchaba. También informaron sobre las relaciones amorosas, la atracción, los hobbies, la dificultad para relacionarse con los pares, las prácticas deportivas y las producciones artísticas.

Se observó que el momento del grupo resultó ser un lugar de evasión para cierto alumnado, donde podían “saltarse la clase” y escapar de la rutina escolar, porque preferían participar en el grupo de reflexión que quedarse en clase. Era necesario debatir y reflexionar para concienciar sobre el papel de la escuela en la vida en sociedad, el significado de la asistencia y el compromiso en clase y las consecuencias para la vida futura.

Destacaron que el grupo de reflexión ofrecía un espacio en el que podían tener una voz activa y, sobre todo, la garantía de que esa voz sería escuchada, sin juicios y de forma atenta. Este hito se considera crucial para el desarrollo de las reuniones, ya que, a partir de él, los integrantes del grupo empezaron a participar de manera significativa, comenzaron a confiar en ese espacio como un lugar posible para expresar sus inseguridades, dudas y temores.



Dicho esto, para ilustrar los puntos anteriormente discutidos, se optó por presentar uno de los temas que estuvo presente de forma implícita y explícita a lo largo de los encuentros: ser hombre y ser mujer en nuestra sociedad.

3.1. (DES) Construcción y resignificación de roles y actitudes: ser hombre y ser mujer a debate

Las cuestiones de género fueron un tema que siempre estuvo presente, directa o indirectamente, en los encuentros, ya sea en las conversaciones entre los/las adolescentes, o en los enfrentamientos entre chicas y chicos durante las discusiones, o incluso en las peticiones explícitas de que se tratara el tema, como la petición de que se trabajara el tema del feminismo en el grupo de reflexión.

Las cuestiones de género y sexualidad despertaron un gran interés en los/las adolescentes, había un activismo feminista muy fuerte en el grupo, así como movimientos de los chicos para entender el universo de las mujeres, comprender los roles de género y revisar sus comportamientos como hombres en la sociedad actual. Los debates abarcaron desde las desigualdades entre hombres y mujeres en el ámbito profesional y doméstico (en lo que respecta a la violencia, las mujeres son vistas como las cuidadoras del hogar), hasta la dificultad de los hombres para escuchar y percibir a las mujeres como protagonistas en la sociedad.

En el primer momento en el que se abordó este tema, se optó por realizar una encuesta sobre lo que los participantes escuchaban habitualmente en sus círculos sociales (familia, círculo de amigos, pares) sobre ser mujer y ser hombre (UNESCO, 2012, p. 17), con el fin de reflexionar sobre cómo se construyen y reproducen estas representaciones en la vida cotidiana.

Con respecto a ser mujer, las chicas participantes mencionaron actitudes y comportamientos que experimentan a diario:

La mujer tiene que ocuparse de la casa; tiene que ser femenina; no puede trabajar fuera;

debe estar a disposición del hombre; ser sumisa al hombre; aceptar el machismo; ser emocional; no debe interesarse por las cosas del sexo opuesto (carrera profesional, peleas); la mujer solo debe quedarse en casa; debe tener restricciones en la forma de vestir; sexo frágil; la mujer no sabe conducir; depende del hombre; sexualización del cuerpo femenino; reparto de las tareas domésticas de forma injusta; diferencia salarial en relación con el hombre.

En cuanto a ser hombre, los chicos presentaron argumentos defendiendo actitudes y comportamientos:

El hombre no puede ser emocional; no puede hacer las tareas domésticas, solo la mujer puede; tiene que tener “porte físico” (sic); solo mantener amistades masculinas; dominar a la mujer; solo el hombre mantiene la casa, el hombre es más agresivo que la mujer; el hombre tiene el instinto de protección; el hombre no llora; el hombre tiene que ser una persona dura y dominante (sic); el hombre debe ser siempre fuerte; tiene dificultad para expresar sus sentimientos; no puede expresar afecto físico como besar la mejilla de su amigo, abrazar, etc.

Los relatos revelaron innumerables estereotipos y prejuicios sobre los roles de género. Aunque los/las adolescentes pusieron estas frases en el orden del día de la discusión, poco a poco, la deconstrucción de los estereotipos se hizo perceptible en el grupo.

Surgió un fuerte movimiento femenino en defensa de los derechos de la mujer y de los deberes de hombres y mujeres. Como ejemplo, un participante señaló el aprendizaje de los chicos que reproducían el comportamiento de sus padres, tíos y su propio grupo de amigos. Los chicos estuvieron de acuerdo con que fueron criados así. Uno de ellos relató que, cuando era niño, su tío señalaba a las mujeres que caminaban por la calle y les decía cosas como “caliente”, “sexy”, “cachonda”; por tanto, para él, actuar así era algo considerado natural, que representaba el “ser hombre” que había aprendido a lo largo de su vida.



Este relato introdujo en el debate el tema del acoso que, en palabras de las chicas participantes, era una de las actitudes masculinas que más les desagradaba. Informaron que sufrían acoso callejero a diario, y que a menudo cambiaban sus rutas por miedo a que les ocurriera algo malo.

A partir de los encuentros, se pudo comprobar que los/las adolescentes mostraron un gran interés por revisar su comportamiento y evaluar el de otros hombres. En cuanto a los chicos, se pudo comprobar la importancia de estas discusiones para la autoevaluación de su propia condición de “ser hombre”. Así, se pudo reflexionar con el grupo sobre el lugar del discurso⁷ de cada uno, argumentando y debatiendo juntos sobre los roles de género y la igualdad.

Así, al posicionarse y debatir un tema común, el grupo comenzó a ejercer su autonomía para hablar de temas pertinentes a su vida cotidiana, lo que permitió la construcción de nuevos conocimientos y saberes, la resignificación de otros, así como la posibilidad de articular el aprendizaje con la participación social.

3.2. Impactos del grupo de reflexión: el caso de N. y sus conflictos con la figura paterna

Un adolescente, N., de 17 años, estudiante de segundo de bachillerato, comenzó a participar en el grupo de reflexión a partir del segundo encuentro. Sin embargo, estaba claro que no le gustaba estar en ese ambiente. Siempre estaba callado y le costaba relacionarse con la clase y los profesores. Se notaba que utilizaba el grupo como justificación para no asistir a las clases. Su forma de estar en el grupo cambió después de una actividad de psicodrama (Carvalho, 2011, p. 101) en la que todos los participantes interpretaron el papel de alguien cercano (madre, padre, amigo, novio/a, tío/a, abuelo/a, etc.). N. asumió el papel del padre y, tras el final de este encuentro, buscó a los facilitadores e informó que él y su padre no hablaban, no hacían “actividades de padre e hijo, parecían dos extraños y

siempre estaban peleando”. Sin embargo, con la experiencia en el grupo de reflexión, llegó a la conclusión de que la mala relación con el padre era un problema de comunicación. Al llegar a esta conclusión, llamó al padre para comentarle su descontento por la distancia que les separaba. Desde el momento en que N. dio testimonio de su experiencia al grupo, se volvió concomitantemente, más participativo e involucrado en los asuntos de la escuela y del aula.

Ese caso puede señalarse como un ejemplo del despliegue del trabajo realizado en el grupo de reflexión para una participación activa y autónoma frente a los desafíos cotidianos de los participantes.

4. Discusiones y conclusiones

En el mes anterior al periodo vacacional se notó la ausencia de un gran número de alumnos/alumnas en la escuela, sin embargo, el alumnado miembro del grupo de reflexión siguió siendo asiduo y afirmó que les gustaba ir a la escuela motivados por los encuentros.

Se observa que los grupos de reflexión se han convertido, indirectamente, en un elemento atractivo y de permanencia del alumno en la escuela, lo que pone de manifiesto la necesidad de los/las adolescentes de participar en espacios de carácter democrático, de apertura al diálogo y al intercambio de experiencias, en los que puedan hablar y ser escuchados sin presiones ni juicios. Al hablar, la persona piensa, percibe y categoriza la información, reconoce sus contradicciones y se responsabiliza de sus experiencias y sentimientos, adquiere autonomía cuando el “yo” sustituye al “esto” (Campos, 2015).

En varias ocasiones, el grupo participante señaló que muchos de los temas tratados en el grupo de reflexión nunca habían sido abordados por nadie más, y mucho menos pensados por ellos, “no nos paramos a (sic) pensar en estas cosas”. En este sentido, “escuchar y dejar hablar a los participantes de la vida escolar”, pero no solo de la vida escolar, y “posibilitar la afectación entre ellos puede ser un primer paso tanto para el surgi-



miento de las diferencias entre sus miembros (...) como para un mayor contacto con la dimensión del ser de cada uno” (Maciel, 2016, p. 116) y el consecuente reconocimiento de sí mismos como sujetos de derecho, es decir, ciudadanos.

La escuela, al constituirse como un ambiente de transición entre la familia y la sociedad, reproduce en su día a día características pertinentes al sistema social y, así, el alumno situado dentro de los límites de la institución educativa, tiene la oportunidad de experimentar una simulación de la vida social, en la que, por medio de las acciones realizadas, desarrolla gradualmente su independencia e individuación (Zimmerman & Osório, 1997). De esta manera, involucrar a jóvenes con la realidad y sus problemas puede ayudarlos a desarrollar el sentido de la justicia y el bien común, así como la solidaridad, que son fundamentales para la formación de ciudadanos activos que, además de ser portadores de derechos y deberes, son partícipes y agentes de transformación de la vida social y política de su entorno (Benevides, 1996).

Uno de los mayores retos a la hora de realizar los grupos de reflexión fue precisamente fomentar la participación activa de los/las adolescentes en los debates y procesar la reflexión para la acción. El objetivo no era trabajar el protagonismo del actor aislado, sino construir una colectividad para la participación y la acción con el fin de lograr una ciudadanía activa (Alberto et al., 2018).

Para lograr este objetivo, se decidió asignar *responsabilidades* a los/las adolescentes a medida que se fueran celebrando los encuentros. Ellos/as fueron los/as principales responsables de determinar lo que se discutía en el grupo de reflexión. Lo que empezó de forma tímida con sugerencias generales, se convirtió en sugerencias de temas de debate basados en las necesidades que identificaban en su vida diaria, como cuestiones de género, sexualidad y racismo. Como señala Freire (2005, p. 119), “solo decidiendo se aprende a decidir y solo decidiendo se alcanza la autonomía”.

En la perspectiva global del desarrollo humano, es fundamental considerar la dimen-

sión afectiva en la educación (Galvão, 2003). Al poder hablar y reflexionar sobre lo que sienten, el joven y la joven tendrán más repertorio social para afrontar las frustraciones y podrán participar de forma más responsable en la vida académica. Como destacan (Lopes & Oliveira, 2010):

(...) para el desarrollo del ser humano, es esencial que haga el viaje interior, es decir, que se conozca bien a sí mismo para una buena relación con el otro de forma responsable y justa, sobre todo respetando al “diferente” e incluso a la propia vida. Y esto debe ser un proceso continuo que contribuya a una vida agradable en comunidad y también a una vida profesional exitosa. (p. 109)

Se considera que los grupos de reflexión, como instrumento de intervención (Zimmerman & Osório, 1997), proporcionaron a los/las adolescentes un espacio para hablar de cuestiones que impregnaban su vida cotidiana, tanto dentro como fuera de la escuela. Según el informe de los propios participantes, la configuración del grupo de reflexión y el diálogo llevaron a la articulación de nuevos conocimientos sobre los temas que abordaron, ya que pudieron desarrollar el aprendizaje y aplicarlo en otros contextos. El proceso permitió reafirmar, revisar o incluso resignificar algunos roles sociales, posiciones, estereotipos e ideologías.

Así, se pueden evidenciar las aportaciones del grupo de reflexión como instrumento de intervención para apoyar la práctica del Aprendizaje-Servicio (APS). Como se muestra, el papel fundamental del Aprendizaje-Servicio (APS) es fortalecer la autonomía del alumnado a través del ejercicio del protagonismo en la realización de proyectos que articulan el aprendizaje con la participación social, especialmente involucrando al educando en la resolución de asuntos concretos de utilidad social de la vida cotidiana, con el fin de desarrollar el pensamiento crítico y la reflexión sobre lo vivido (Beresford, 2019; Silva & Tavares, 2011; Zarpelon et al., 2018).

A pesar del balance positivo de esta experiencia, también se encontraron algunas limi-



taciones que, aunque no comprometieron el desarrollo de los encuentros, sí interfirieron. Podemos citar como ejemplo los cambios en el calendario de la institución (fechas de exámenes y otros eventos), algunas interrupciones en la sala de reuniones (de los empleados y las empleadas de la institución y del alumnado no participante), la corta duración de los encuentros (solo 40 minutos), la no adhesión o el abandono de algunos alumnos/alumnas.

Es legítimo destacar que gran parte del éxito alcanzado con los grupos de reflexión se debe a la apertura y perspectiva de la escuela en la modificación de la dinámica de aprendizaje del alumnado, para la vida y consecuentemente para la ciudadanía activa. El trabajo desarrollado mostró resultados significativos en la vida diaria de la escuela y garantizó que se siguieran realizando otros proyectos en esta línea.⁸

Por último, se espera que la propuesta aquí presentada pueda alentar otros estudios que busquen, a partir del trabajo con grupos, ofrecer un espacio democrático para la palabra, la escucha y la acción, de modo que se puedan articular nuevos discursos y actitudes más allá del recinto escolar, así como en la vida cotidiana, en la defensa de los derechos y el cumplimiento de los deberes.

Notas

- 1 A partir de esta etapa, todos los niños y todas las niñas, por ley deben estar matriculados en algún centro educativo regulado por el Estado.
- 2 El proyecto, resultado de una asociación entre la Escuela y el Observatorio de la Violencia en las Escuelas del Centro Universitario Salesiano de São Paulo/Brasil, U.E de Lorena, fue coordinado por la Prof. Dra. Sonia Maria Ferreira Koehler, también autora de este artículo, y actualmente jubilada. La Red de Observatorios está formada por instituciones universitarias nacionales e internacionales y forma parte de la Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad, creada por la Universidad Católica de Brasilia. Los participantes en este proyecto fueron alumnos de la carrera de Psicología y antiguos alumnos, voluntarios, que formaron parte del equipo.
- 3 Es un recurso que tiene como objetivo proporcionar las condiciones para que los participantes reflexionen e investiguen sobre cuestiones cotidianas con el fin de desarrollar soluciones para acciones conjuntas (Zimerman & Osório, 1997).

- 4 Según la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo, el Consejo de Curso y Grado es un órgano "presidido por el director e integrado por profesores de la misma clase y del mismo grado, con la participación autorizada de los alumnos en representación de sus pares" (Governo do Estado de São Paulo, 2003).
- 5 Según la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo, de acuerdo con la Ley 7.398, un Centro de Estudiantes es una "organización que representa los intereses de los estudiantes en la escuela". Permite a los estudiantes discutir y fortalecer las posibilidades de acción, convirtiéndose en un importante espacio de aprendizaje, ciudadanía, convivencia, responsabilidad y lucha por los derechos" (Governo do Estado de São Paulo, 2002, p. 5).
- 6 Un grupo se llama heterogéneo cuando los miembros son de diferentes edades y clases y un grupo abierto cuando es posible la entrada de nuevos participantes si hay vacantes (Zimerman & Osório, 1997).
- 7 Según Ribeiro (2017), el lugar de habla representa el lugar de los grupos minoritarios (étnicos, políticos, religiosos, de género) para discutir los fenómenos sociales, institucionales y culturales que conciernen a su vida cotidiana.
- 8 En 2020, la institución educativa acoge dos (2) proyectos de extensión con la misma propuesta de estudio: a) "Talleres temáticos con grupos operativos: ¿cómo los jóvenes están viviendo el fenómeno de la adolescencia?" y b) "El impacto de la violencia doméstica e intrafamiliar en el desarrollo del adolescente: prevención e intervención sobre el fenómeno".

Referencias bibliográficas

- Alberto, M.F.P., Medeiros, F.C., & Paiva, I.L. (2018). Participação e protagonismo da juventude: experiências em socioeducação e direitos humanos. En M.F.P. Alberto & A.P. Lucas (Eds.), *Experiencias mundiales de ciudadanía de la infancia y adolescencia* (pp. 56-76). Editora UFPB. <https://bit.ly/2YDKHTb>.
- Benevides, M.V.M. (1996). Educação para a democracia. *Lua Nova: Revista de cultura e política*, (38), 223-237. <http://doi.org/10.1590/S0102-64451996000200011>
- Beresford, T.L. (2019). *Service-learning: uma aposta para o futuro* [Dissertação de Doutorado, Universidade do Minho: Escola de Economia e Gestão]. Repositório Universidade do Minho. <https://bit.ly/2BI3Lqp>.
- Campos, V.F.A. (2015). *Linguagem e psicoterapia gestaltista*. Ideias & Letras.
- Carvalho, C. (2011). *Psicodrama e dinâmica de grupo*. Iglu. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. <https://bit.ly/3hNRocO>.



- Emenda constitucional, nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. <https://bit.ly/2Z0oI7P>.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Galvão, I. (2003). Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. En V.A. Arantes (Ed.), *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 71-88). Summus.
- Governo do Estado de São Paulo (2003, 2 fevereiro). *A importância dos Conselhos de Escola e Classe para o desenvolvimento do aluno*. <https://bit.ly/3epJX9D>.
- Governo do Estado de São Paulo (2002) *Caderno Grêmio em Forma*. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. <https://bit.ly/2YH1Prl>.
- Koehler, S.M.F. & Pinheiro, S.I. (2020). Juventudes em busca de sentido: alunos universitários salesianos e jovens da escola pública desenvolvem oficinas na vertente pedagógica e psicológica para pensar a vida. En M. S. R., Villagómez, R.R. Soffner & L. Marques (Coords.), *Desafios de la educación salesiana: experiencias y reflexiones desde las IUS* (pp.167-197). Editorial Universitária Abya-Yala. <https://bit.ly/3gABqRF>
- Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985 (1985). Dispõe sobre o Grêmio Estudantil: organização de entidades representativas de estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. <https://bit.ly/3eFsAC4>.
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. <https://bit.ly/2YlOcLR>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. (LDB)* <https://bit.ly/316jvy2>
- Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (2013). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. <https://bit.ly/2NiTio1>.
- Liberati, W.D. (2010). *Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente*. Malheiros Editores.
- Lopes, M.E.B., & Oliveira, S. d. F. (2010). Aprender a ser. *Pedagogia em Ação*, 2(2), 109. <https://bit.ly/3gCNWA5>
- Maciel, M.R. (2016). *Psicanálise e Educação*. Person.
- Meirelles, F., & Sanches, R.M. (2005). Um olhar psicanalítico na instituição educacional: o psicodiagnóstico institucional. En R.M. Sanches (Ed.), *Winnicott na clínica e na instituição* (pp. 159-172). Escuta.
- Moreira, M.A.M. (2010). A democracia radicalizada: crianças e adolescentes como agentes de participação política. En Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito - CONPEDI (Ed.), *Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI* (pp. 7105-7126). CONPEDI. <https://bit.ly/2NF9dx3>.
- Paganini, J., & Sartor, P.J. (2018). A cidadania participativa exercida pela criança e pelo adolescentes no Brasil: breves reflexões teóricas. En Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC (Ed), *Anais do XIV Seminário Nacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea*. UNISC. <https://bit.ly/2D6itlX>
- Papalia, E.D. & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano* (13a ed.). Artmed.
- Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Editora Letramento.
- Perez-Galvan, L.M. & Ochoa-Cervantes, A. d. I. C. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 179-207. <https://bit.ly/2BiDm2C>.
- Saraiva, J.B.C. (2009). *Adolescente em conflito com a lei da indiferença à proteção integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil*. Livraria do Advogado Editora.



- Silva, A.M.M., & Tavares, C. (2011). A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27(1), 13-24. <https://bit.ly/2YIa0mH>
- Silva, M.A.M., & Araújo, U.F. (2019). Aprendizagem-serviço e Fóruns Comunitários: articulações para a construção da cidadania na educação ambiental. *Ambiente & Educação*, 24(1), 257-273. <https://doi.org/10.14295/ambeduc.v24i1.8157>.
- Szabó, I., & Risso, M. (2018). *Segurança pública para virar o jogo*. Companhia das Letras.
- Thiollent, M. (1996). *Metodologia da pesquisa-ação* (7a ed.). Cortez.
- Trevisan, G., & Fernandes, N. (2018). Cidadania ativa na infância: roteiros metodológicos. En M. F. P. Alberto & A. P. Lucas (Eds.), *Experiencias mundiales de ciudadanía de la infancia y adolescencia* (pp. 121-139). Editora UFPB. <https://bit.ly/2YDKHTb>.
- Trevisol, J. (2003). *O reencantamento do humano: processos de ampliação da consciência na educação*. Paulinas.
- UNESCO (2012). *Cá entre nós: guia de educação integral em sexualidade entre jovens*. Governo do Estado de São Paulo/UNESCO. <https://bit.ly/2NEWBG1>.
- UNESCO (2016). *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. UNESCO. <https://bit.ly/2CKlg9X>.
- Zaro, J., & Custódio, A.V. (2019). Agir participativo e comunicativo: fundamentos filosóficos e legais da participação da criança e do adolescente nas políticas públicas. *Revista Brasileira de Sociologia do Direito*, 6(3), 223-245. <https://bit.ly/3gC89G4>
- Zarpelon, L.F.B., Terencio, M.L., & Batista, N.A. (2018). Integração ensino-serviço no contexto das escolas médicas brasileira: revisão integrativa. *Ciência e Saúde Coletiva*, 23(12), 4241-4248. <https://doi.org/10.1590/1413-812320182312.32132016>
- Zimmerman, D. E., & Osorio, L.C. (1997). *Como trabalhamos com grupos*. Artes Médicas.





Disponibilidad léxica de profesores sobre democracia, ciudadanía y derechos humanos

Lexical repertoire of teachers on democracy, citizenship and human rights

Victor Montre-Águila es docente e investigador de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile) (victor.montre@ucsc.cl) (<https://orcid.org/0000-0002-7391-1054>)

Javiera Araneda-Machmar es docente e investigadora de la Universidad de Concepción (Chile) (jaranedam@udec.cl) (<https://orcid.org/0000-0003-4770-5959>)

Recibido: 2020-06-05 / **Revisado:** 2021-04-24 / **Aceptado:** 2021-06-08 / **Publicado:** 2021-07-01

Resumen

La formación ciudadana se ha transformado en un eje clave del Ministerio de Educación de Chile a través de la ley 20.911, que se puede entender desde tres dimensiones: ciudadanía, democracia y derechos humanos. El objeto de estudio es analizar la disponibilidad léxica del profesorado en relación con los conceptos de democracia, ciudadanía y derechos humanos. La metodología de la investigación es cualitativa con un diseño descriptivo e interpretativo. Los participantes son 36 profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la provincia de Arauco. La información fue recolectada a través de entrevistas semiestructuradas, siendo procesada en el programa Gephi con el objetivo de estudiar las redes semánticas. Los resultados de la investigación demuestran que los vocablos principales del profesorado en torno a ciudadanía son respeto, derecho, deberes y personas, existiendo diferencias sustanciales en los vocablos señalados por los planes y programas en este centro de interés en particular: En relación con la comparación entre los centros de interés de derechos humanos del plan de formación ciudadana y las conceptualizaciones del profesorado, se evidencia que los vocablos más representativos son respeto, derechos e igualdad, pero en menor medida son representados los conceptos de reivindicación, violación, constitución y agrupación. Por último, la democracia presenta como conceptos principales derecho, representación y respeto y en menor medida constitución, transición y responsabilidad.

Descriptores: Formación ciudadana, disponibilidad léxica, democracia, ciudadanía, derechos humanos, profesorado.

Abstract

The citizenship education has become a key axis of the Chilean Ministry of Education through Law 20,911, which can be understood from three dimensions: citizenship, democracy and human rights. The object of study is to analyze the lexical availability of teachers in relation to the concepts of Democracy, Citizenship and Human Rights. The research methodology is qualitative with a descriptive and interpretive design. The participants are thirty-six teachers of History, Geography and Social Sciences from the province of Arauco. The information was collected through semi-structured interviews, being processed in the Gephi program with the aim of studying semantic networks. The research results exhibit that the main vocabulary of teachers around citizenship is respect, right, duties and people, evidencing substantial differences in the vocabulary indicated in plans and programs about this particular center of interest. In relation to the comparison between human rights centers of interest of the citizenship plan and the teachers' conceptualizations, it is evident that the most representative words are respect, rights and equality, but to a lesser range the represented concepts are vindication, violation, constitution and grouping. Finally, Democracy presents such concepts as law, representation and respect and to a lesser range constitution, transition and responsibility.

Keywords: Citizen education, lexical availability, democracy, citizenship, human rights, teachers.

1. Introducción y estado de la cuestión

El cuerpo docente de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales (PHGYCS) tienen una amplia formación en las respectivas disciplinas relacionadas a su ejercicio profesional, con las cuales desarrollan una disponibilidad léxica y construyen procesos de enseñanza-aprendizajes adecuados a los contextos educativos en los cuales desarrollarán su labor profesional, estando constantemente envueltos en procesos de modificaciones curriculares que implican un perfeccionamiento en la educación inicial y continua, siendo la más reciente, el plan de formación ciudadana y derechos humanos de la ley 20.911 (Ministerio de Educación, 2016).

El plan de formación ciudadana incluye que todos los establecimientos reconocidos por el Estado deberán promover en los diferentes niveles educativos el desarrollo de la ciudadanía, la ética y una cultura democrática que integre y complemente las definiciones curriculares nacionales. Y en específico para el 2020, la implementación de una asignatura de Formación Ciudadana para 3° y 4° medio a cargo de los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales,

El profesorado debe desarrollar una disponibilidad léxica que puede ser entendida como el caudal léxico utilizable en una situación comunicativa dada por los docentes y estudiantes (López, 1996) y que vincula a los centros de interés o núcleos temáticos de información que puedan ser comprendidos por todos los individuos pertenecientes a un grupo social específico (Gougeim et al., 1956; Jiménez, 2017).

El currículum educativo nacional ha promovido una formación ciudadana mínima en relación con ejes claves de la ciudadanía como democracia y derechos humanos (Gerber, 2007; Muñoz et al., 2010; Reyes et al., 2013; Muñoz & Torres, 2014). Este vacío curricular quedó en evidencia en una medición Internacional de Educación Cívica (ICCS) efectuada en 1999, donde un tercio de las preguntas de la prueba

rendida por estudiantes chilenos se referían a temas no contemplados en ningún programa de estudio. Siguiendo esta lógica en el estudio de 2009, los resultados fueron similares registrados en el anterior estudio, evidenciando graves falencias en la formación ciudadana del alumnado (IEA, 1999; 2009) y, por ende, en la formación del cuerpo docente en torno a la ciudadanía, democracia y derechos humanos.

Las principales modificaciones al currículum educativo en torno al área de derechos humanos y democracia han sido asignadas a la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, transformándose en una necesidad recomponer y fortalecer los lazos entre la ciudadanía y el marco jurisdiccional y nacional (Tobío, 2012). De esta manera, el objetivo es promover un estudiante que reconozca y aplique la condición de ciudadano como un ente con una serie de derechos y deberes que pueden ser ejercidos en la vida cotidiana (Sacristán, 2003), a través de los cuales desarrollará un caudal léxico, que, si no se promueve adecuadamente, el alumnado no aprenderá unidades léxicas como ciudadanía, derechos humanos y democracia (Michea en López, 1996).

Esta investigación buscará describir la disponibilidad léxica del profesorado de historia y geografía y ciencias sociales en relación con los conceptos de democracia, ciudadanía y derechos humanos, a través de la siguiente pregunta ¿el cuerpo docente presenta disponibilidad léxica para el desarrollo de los conceptos de democracia, ciudadanía y derechos humanos? Siendo estos últimos los pilares conceptuales y teóricos desde donde se construye la formación ciudadana.

En este sentido la formación ciudadana dependerá principalmente de la preparación del profesorado, el cual interpreta el currículum en el aula de clases (Lundgren en Muñoz & Garrido, 2014; Magendzo, 2004). Estudios como el de Bolívar (2007) han demostrado que la formación ciudadana es una de las temáticas menos comprendidas y, por ende, es necesario investigar sobre el proceso formativo del cuerpo docente con la intención de superar el enfoque mínima-



lista en la asignatura de educación cívica, ya que si bien la escuela no es la única institución que fomenta la ciudadanía, su rol es crucial en este proceso formativo.

La formación ciudadana como conocimiento de enseñanza presenta dos enfoques, uno minimalista y otro maximalista (Kerr, 2002). El primero tiene relación con la educación cívica y es considerado como descontextualizado y restringido a contenidos, habilidades y actitudes superficiales al desarrollarse como una asignatura disciplinar. La segunda perspectiva busca desarrollar conocimientos más amplios y de mayor riqueza, pero de mayor complejidad al momento de ser evaluados o medidos al fomentar el desarrollo de valores, relación con sus experiencias y un comportamiento activo en torno a ejes como la ciudadanía y los derechos humanos.

Este segundo enfoque de formación ciudadana:

(...) demanda al sistema escolar que esta sea abordada y experimentada por los alumnos no solo como parte de su trabajo en las distintas asignaturas señaladas, sino que además debe estar presente y ser fomentada en otros espacios de participación y de decisiones presentes en la vida escolar, que le permitan al estudiante el ejercicio de prácticas relacionadas con el fortalecimiento de la ciudadanía y de una convivencia democrática. (MINEDUC, 2004, p. 3)

Esto implica ya no solo fomentar una idea de contenidos, sino desarrollar habilidades, valores y actitudes en torno a Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Con este enfoque se busca remediar la lógica de una mera transmisión de conocimientos memorísticos (óptica minimalista) a desarrollar habilidades y actitudes que promuevan un comportamiento ciudadano democrático activo por parte del estudiantado (óptica maximalista).

En otro eje teórico, existe una discusión entre el sentido individual y colectivo de la ciudadanía. Por una parte, la construcción de los valores, ideas y comportamientos provienen prin-

cipalmente hacia el ente individual, construyendo una identidad y actuar diferente al colectivo. Este último, implica una construcción desde lo general, o mayoría hacia lo particular, o individual, siendo el primero el ente que guía el proceso ciudadano en un sentido comunitario y democrático (Horrach, 2009). Ciertamente, no es posible presentar la formación como una dualidad, pero sí entender los extremos epistémicos desde los cuales podemos obtener una interpretación de las prácticas educativas al desarrollar contenidos relacionados a la formación ciudadana.

1.1. Democracia, ciudadanía y derechos humanos

El concepto de democracia puede ser entendido según Silva (1997) como la elección de participar de un proceso, el cual es motivado por intereses propios. De esta manera, la participación ciudadana en ningún caso puede sentir la obligación de participar por otros estímulos que no sean propios de cada individuo.

Giraldo (2013) plantea que el concepto de participación comienza a ejercer con fuerza durante la década de los 60-70 en los Estados Unidos y posteriormente en Europa, bajo la lógica del Estado de Bienestar. Siguiendo esta línea, Pennock (2015) contextualiza y define la democracia participativa durante la década de los 60-70 en USA y Europa, la cual propiciaba una democracia directa en varias formas y niveles tanto a escala nacional como internacional.

Por lo tanto, podemos decir que “la democracia participativa consiste en que sean los propios ciudadanos los que adopten las decisiones, sin abarcar necesariamente la totalidad de los procesos de decisión, pero en todo caso una proporción importante de ellas” (Silva, 1997, p. 1) en donde se promuevan los siguientes rasgos democráticos: participación efectiva, igualdad de los votos, electorado informado, control ciudadano del programa y un proceso democrático abierto (Dhal, 2004). Cabe destacar, la diferencia existente entre ciudadanía y ciudadano. El primero



hace referencia al estatus jurídico de una persona individual y el segundo como la unidad base del estatus político-social.

Los principales estudios sobre la ciudadanía se atribuyen a Marshall (1950). En su obra *Citizenship and social class*, Marshall establece una división de tiempo en tres fases: civil, político y social. La parte civil nace en el siglo XVIII con la llegada de los derechos civiles, lo político se reafirma en el siglo XIX con la llegada de los derechos políticos y una parte social que llegará en el siglo XX con educación pública, asistencia sanitaria, seguros de desempleo y pensiones de vejez.

Cuando estos derechos inherentes a la ciudadanía se masificaron, también se masificó la clase de los ciudadanos. Los derechos civiles y políticos que se restringían a los varones blancos, propietarios y protestantes fueron extendidos a mujeres, trabajadores, judíos, católicos, negros y grupos excluidos.

Kymlica y Norman (1994) postulan que el interés en la ciudadanía está alimentado por los eventos políticos y las tendencias registradas a lo largo del mundo: apatía de los votantes, resurgimientos de movimientos nacionalistas, tensiones por el crecimiento de una población multicultural y multirracial, desmantelamientos de Estados de Bienestar etc.

Cualquier definición de los derechos humanos está supeditada a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, realizada por las Naciones Unidas. El primer artículo de esta acta resume a grandes trazos el eje argumentativo base de los restantes 29 artículos. “Artículo 1: Todos los seres humanos nacen libres en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (1948, p. 1).

Según Zorrilla (2008) debemos hacer una distinción entre los fundamentos y la implementación de estos. La diferencia reside en que su implementación recae en la creación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en cambio, si hablamos de los fundamentos nos referimos a teorías filosóficas morales y políticas

que son aplicadas a la sociedad en general y a sus instituciones jurídicas, las cuales buscan reconocer y proteger derechos de los seres humanos (Martínez, 2008).

1.2. Estudios empíricos

Desde la escala de investigaciones anglosajonas, Skinner y Bromley (2019) realizaron una investigación sobre textos escolares de más de 80 países del mundo, publicados entre 1950 y 2011, para comparar la progresión del estudio de los derechos humanos y la ciudadanía. El resultado indicó que estos conceptos tienden a ser estudiados más en el área de historia que en el de formación ciudadana.

Además, se evidencia que el cuerpo docente con ideologías liberales y conservadores de Estados Unidos basan su enseñanza de ciudadanía en instituciones cívicas, pero aquellos guiados por una ideología crítica prefieren basarse en instituciones sociales, demostrando que la ideología del docente tiene una fuerte influencia en lo que enseña y cómo lo enseña (Knowles, 2019).

A pesar de la influencia ideológica, un estudio realizado a 148 estudiantes de educación superior del sur de Estados Unidos indicó que tanto profesores como estudiantes están preocupados por priorizar una ciudadanía global y el desarrollo de la empatía cultural, revelando su ausencia en el currículum escolar (Andrew et al., 2019)

En el caso de Australia, la educación está orientada hacia una ciudadanía activa, sin embargo, el currículum limita al profesorado a enseñar qué es ser un ciudadano, en lugar de cómo ser un ciudadano; además asegura una única e idealizada manera de ser ciudadano, evidenciando una falta de vinculación entre el contexto/la realidad con el aprendizaje del alumnado (Ferguson-Patrick et al., 2019; McLeod, 2019). El cuerpo docente considera que discutir temas controversiales y sensibles, como el terrorismo, es una forma de enseñar al alumnado sobre formación ciudadana y prácticas democráticas, para prepararlos para participar de una ciudadanía activa e informada en la sociedad. Sin embargo,



la gran mayoría de las veces no lo incluyen en sus clases para evitar consecuencias profesionales negativas o dañar la sensibilidad de sus estudiantes (Bright & Weeden, 2019).

Nueva Zelanda busca una ciudadanía similar a la de Australia, sin embargo, un estudio indicó que en ambos países falta enfatizar las consideraciones necesarias para ser ciudadanos globales, señalando que solo aquellos estudiantes que realizaban experiencias de intercambio escolar están mejor preparados (Borkovic et al., 2020).

Un caso contrario al de los países anteriores es el vivenciado en el encuentro entre América anglosajona y América iberoamericana, es decir en los límites entre México y Estados Unidos. En esta zona, el profesorado fronterizo motiva a sus estudiantes a comprender la formación ciudadana a través de su contexto, gracias a la conectividad social y transformadora que implica, puesto que aquellos que tienen el poder de definir la ciudadanía son aquellos que tienen el control para exigir (Montoya, 2020).

Otras investigaciones iberoamericanas evidencian que el cuerpo docente concibe la democracia asociada a participar en proyectos comunes, y la enseñan sin sustentarse en teorías pedagógicas, más bien en su propia experiencia, a pesar de planificar basándose en teorías y el currículum escolar (Plá, 2017). Esto genera que los proyectos tengan escasa participación, debido a que las escuelas están habilitadas con espacios de participación, pero no enseñan democracia, implicando una escasa participación de los estudiantes, docentes y apoderados en funciones democráticas (Bambozzi et al., 2020). Así, se evidencia la necesidad de plantear nuevos caminos para fomentar el aprendizaje y la investigación sobre diferentes temas educativos (Aldanada-Zavala et al., 2020).

Una investigación realizada a 680 docentes y estudiantes de PHGYCS de Argentina y España señala el existente interés educativo por concretar los conceptos para desarrollar adecuadamente una escuela democrática, a través de exigencias al Estado o a la Comunidad Educativa (Grau et

al., 2019). Además, los establecimientos y profesores ven altamente politizado su quehacer pedagógico al momento de enseñar ciudadanía y democracia (Aguilar & Velásquez, 2018).

Internacionalmente, tanto el profesorado de países anglosajones como iberoamericanos demuestran un interés por globalizar la ciudadanía del alumnado y evidencian una necesidad por conectar los conocimientos sobre democracia y ciudadanía con la práctica diaria y contextualizada.

A nivel nacional, un estudio indicó que el cuerpo docente evidencia desacuerdos al momento de reconocer las competencias ciudadanas de sus estudiantes, evidenciando una falta de criterio común (Carrillo & Jurado, 2017). Hallazgos similares ha obtenido Gazmuri (2017), evidenciando que no existe claridad en el lineamiento del currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, pues está definido por cinco ideologías que influyen en supuestos e interpretaciones que realiza el profesorado, llevando a que se opaquen matices, particularidades y excepciones en el aula.

Castillo et al. (2018), estudiaron la formación ciudadana de 216 158 estudiantes y obtuvieron que la dependencia de los establecimientos donde estudiaban incidía en su participación y formación ciudadana, a pesar de regirse todos por un mismo currículum. Esto se contradice en una investigación realizada a futuros docentes al momento de ingresar a la universidad, mencionando que no se observan diferencias significativas en su formación ciudadana, pero el alumnado sí demuestra no poseer interés ni comprensión de política, pero valoran la democracia (Alegría et al., 2004).

En definitiva, existe una evidencia internacional y nacional que señala la existencia de un currículum gestionado a nivel central, pero a nivel del aula debido a diferentes variables, como tipo de establecimiento, ideología, interés del alumnado y formación del cuerpo docente no logra desarrollar los lineamientos emanados desde entidades educativas ministeriales.



2. Metodología

Esta investigación analiza el objeto de estudio desde una óptica cualitativa a través de un análisis de redes, desarrollando un diseño hermenéutico (Flick, 2015) con un alcance transversal de la disponibilidad léxica del profesorado de la especialidad de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

La muestra del estudio fue seleccionada de forma intencionada y no es representativa (Bisquerra, 2009), siendo compuesta por 36 profesores de la comuna de Arauco, dos hombres y 34 mujeres que tienen como base académica seis universidades distintas, presentando entre dos a 33 años de experiencia en los sistemas educativos públicos, subvencionados y particulares pagados de Chile.

La recolección de información fue a través de entrevistas semiestructuradas (Ortiz, 2007), en las cuales se presentaron reactivos en torno a tres dimensiones conceptuales: democracia, derechos humanos y ciudadanía. El guion se confeccionó a partir de categorías teóricas previas. En la ejecución de la entrevista se aplica la técnica de contra pregunta después de la respuesta del informante (Valles, 1999). Estas entrevistas se efectuaron en una oficina facilitada por las autoridades de cada uno de los establecimientos

de la muestra. Fueron grabadas en audio y luego transcritas en Microsoft Word y Microsoft Excel.

El plan de análisis estará referido al uso del programa de código libre Gephi versión 0.9.1, describiendo, en primer lugar, el índice de disponibilidad general de cada lexía por centro de interés, y, ofrecer la frecuencia relativa y la acumulada de cada ítem léxico. Además, se utilizó el programa GEPHI para describir las frecuencias de la disponibilidad léxica de estos docentes en torno a las dimensiones presentadas anteriormente.

Los conceptos asociados a los centros de interés estudiados se extrajeron en tres pasos. Primero se analizaron las unidades relacionadas a nuestros centros de interés en relación con los planes y programas de estudio (ver tabla 1), luego, se extrajeron los conceptos señalados dentro de la muestra del estudio, para finalmente, relacionar los centros de interés de los planes y programas con los centros de interés del cuerpo docente de la especialidad.

3. Resultados

Los centros de interés en relación con los planes y programas pueden ser presentados a través de los siguientes 24 conceptos distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 1. Centros de Interés de Democracia, Ciudadanía y Derechos Humanos de los Planes y Programas del Ministerio de Educación

Democracia	Ciudadanía	Derechos humanos
Participación	Participación	Derechos
Estado	Derechos	Respeto
Representación	Deberes	Igualdad
Constitución	Respeto	Violación
Derechos	Constitución	Agrupación
Ciudadanía	Representación	Defensa
Dictadura	Responsabilidad	Constitución
Transición		Reivindicar
Respeto		

Fuente: Elaboración propia con base en Planes y Programas MINEDUC.

En la realización del estudio, los participantes del estudio presentaron una diversidad de conceptos relacionados a cada centro de interés,

los cuales pueden ser observados en la tabla 2 y que son descritos de la siguiente manera:



Tabla 2. Descripción de vocablos del centro de interés de ciudadanía, democracia y derechos humanos

Ciudadanía			Democracia			Derechos Humanos	
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 1	Grupo 2
Respeto	Opinión	República	Respeto	Salud	Expresión	Libertad	Educación
Derecho	Familia	Elecciones	Igualdad	Identidad	Justicia	Tolerancia	Justicia
Deberes	Cooperación	Ciudadano	Libertad	Diversidad	Nacionalidad	Derechos	Participación
Personas	Educación	Sufragio	Personas	Educación	Detenidos	Respeto	Deberes
Sociedad	Organización	Comportamiento	Tolerancia	Trabajo	Desaparición	Derecho	Gobierno
Comunidad	Ciudad	Tolerancia		Empatía	Violación	Expresión	Ciudadanía
País	Espacios	Valores		Vida	Dignidad	- opinión	
Derecho	Personas	Responsabilidad		Democracia	Universal	Igualdad	
Nacionalidad	Normas			Derechos	Protección	Votar-votación-elección-voto	
Leyes	Identidad				Familia		
	Democracia				Deber		
	Obligaciones				Amor		

Fuente: Elaboración propia con base en Planes y Programas MINEDUC.

En el centro de interés de ciudadanía, es posible identificar una distribución de conceptos importantes pero que se concentran principalmente en el grupo 1, demostrando un cierto grado de homogeneidad en la percepción conceptual del profesorado al hablar sobre el concepto de ciudadanía, existiendo una gran cantidad de conceptos con una alta frecuencia entre el grupo 1 y 2, que tienen una mayor representación hacia una visión individual y colectiva de la ciudadanía, pero dejando de lado, la representación política presente en el ejercicio ciudadano.

El centro de interés de democracia presenta el mayor grado de repetición de vocablos, esto puede ser interpretado como una claridad por parte del cuerpo docente al hablar sobre el concepto de democracia, pero existiendo una tendencia en un rol individual-tiempo presente de la democracia, por sobre una visión estatal-institucional de la democracia y su visión histórica (transición-dictadura).

En el centro de interés de derechos humanos pueden observarse tres grandes grupos de disponibilidad léxica, presentando una mayor heterogeneidad en la presentación de palabras, ante lo cual, no existe mayoritariamente un

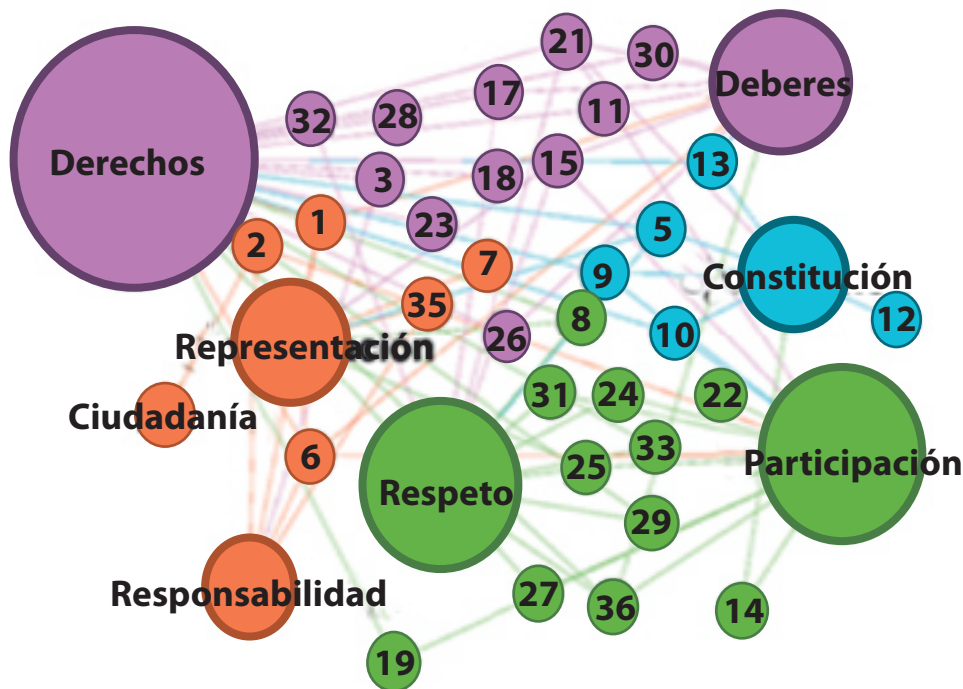
acuerdo en torno a los conceptos que pueden representar los derechos humanos, esto quiere decir, que no se evidencia una claridad en torno al centro de interés, siendo descrito a través de múltiples vocablos que representan una visión individual y colectiva en forma pasiva al no presentar vocablos relacionados a movimientos colectivos de acción o agrupaciones civiles en torno a derechos humanos.

En función de la conformación de los centros de interés de las personas entrevistadas, se puede describir que el concepto de democracia presenta una mayor repetición de vocablos claves a diferencia de los conceptos de ciudadanía y derechos humanos que presenta una mayor diversidad y menor claridad en torno a los conceptos principales asociados a cada centro de interés del estudio.

Después de identificar los centros de interés de los planes y programas asociados al Plan de Formación Ciudadana (tabla 1) y de las entrevistas de los participantes (tabla 2) se realizó una comparación entre los centros de interés de los planes y programas del MINEDUC con las conceptualizaciones descritas por el cuerpo docente.



Figura 1. Relación entre el centro de interés de derechos humanos con los planes y programas de Formación Ciudadana



Fuente: Elaboración propia.

En función de la figura 1, es posible señalar que los vocablos principales del profesorado en torno a ciudadanía son respeto derecho, deberes y personas existiendo diferencias sustanciales en los vocablos señalados por los planes y programas en este centro de interés en particular (ver cuadro 1 y figura 1 respectivamente). Además, si relacionamos la disponibilidad léxica del cuerpo docente de la especialidad con los conceptos presentados por los planes y programas observamos que derechos, participación y respeto son los más nombrados existiendo una clara disminución del vocablo en ciudadanía, responsabilidad, constitución y representación. Por ende, el profesorado representa la ciudadanía principalmente como un acto de acción individual, donde prima la base de derechos del individuo respetando las posibles acciones de otros ciudadanos, pero disminuyendo la importancia de los deberes ciudadanos, de las responsabilidades asociados con

esta misma. También, es posible señalar ciertos prejuicios presentes en relación con la constitución y la representatividad, que han sido criticados constantemente en las últimas dos décadas por la sociedad civil.

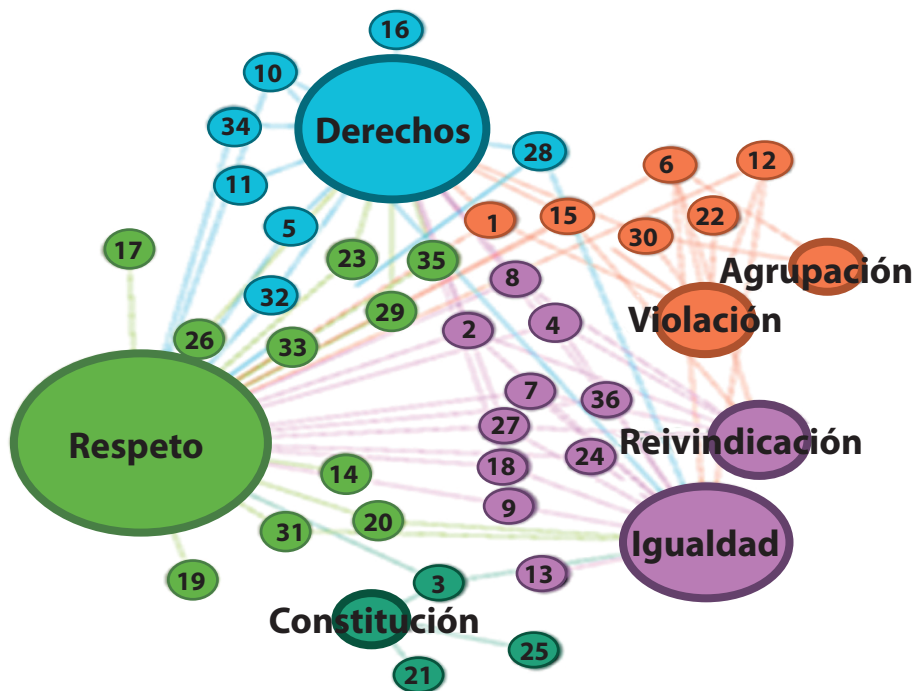
En relación con la comparación entre los centros de interés de derechos humanos del plan de formación ciudadana con las conceptualizaciones de los participantes (ver figura 2), se evidencia que los vocablos más representativos son respeto, derechos e igualdad, pero en menor medida son representados los conceptos de reivindicación, violación, constitución y agrupación. Esto puede deberse a las prácticas educativas del aula de no trabajar los contenidos relacionados a la dictadura militar y sus efectos en la construcción del proceso democrático de Chile, promoviendo la construcción de un concepto de derecho humano universal, pero sin ser aplicado al contexto chileno. Elemento impor-



tante es la agrupación como representación de entes colectivos activos, que en ningún centro de interés tienen una gran representatividad,

interpretándose una característica de la sociedad chilena de presentar una baja asociatividad entre sus ciudadanos.

Figura 2. Relación entre el centro de interés de derechos humanos con los planes y programas de Formación Ciudadana



Fuente: Elaboración propia.

Por último, la democracia (ver figura 3) presenta conceptos como, derecho, representación y respeto y en menor medida constitución, transición y responsabilidad. Esta lógica presente en la distribución de los vocablos del profesorado puede entenderse como una percepción negativa del proceso democrático, el cual no ha logrado satisfacer las necesidades democráticas de la población y especialmente de los participantes del estudio, quienes no vinculan directamente la democracia con un proceso de transición en nuestro país, siendo carente de una responsabilidad por parte de los representantes, ni tampoco una constitución garante de la sociedad civil.

De esta manera, podemos decir que la disponibilidad léxica en torno a los centros de interés no presenta una fuerte conexión, y no representa los conceptos presentados por los planes y programas del Ministerio de Educación de Chile, esto quiere decir que la enseñanza de la formación ciudadana de los centros educativos en estudio se basa en la experiencia y prejuicios del profesorado en torno a la democracia, derechos humanos y ciudadanía. El único concepto que presenta una mayor relación es el de democracia, presentando una mayor vinculación entre lo propuesto por el plan de Formación Ciudadana y lo conceptualizado por los participantes del estudio.



Figura 3. Relación entre el centro de interés de democracia con los planes y programas de Formación Ciudadana



Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

La escuela se ha transformado en una institución que demanda una “producción de igualdad”, sea desde una perspectiva de oportunidades o reconocimiento de la diversidad (Garrido, 2011). De esta manera, el cuerpo docente se alza como un agente promotor de comportamientos y actitudes en el ámbito escolar, los cuales serán utilizados por el alumnado en su presente y futuro.

En el proceso de la investigación se demuestra que existe una tendencia en la frecuencia de los centros de interés a pensar sobre los diferentes centros de interés desde una experiencia personal, más que una experiencia académica. Estos resultados tienen relación con las investigaciones realizadas (Alegría et al., 2004; Bolívar, 2007; Muñoz & Garrido, 2014) las cuales indican que la formación ciudadana es una de

las temáticas con menor grado de comprensión y manejo conceptual. Además de promover un currículum interpretado desde su experiencia vivencial, y en menor medida una experiencia académica.

Estas evidencias demuestran que existe primordialmente un enfoque minimalista de la enseñanza de la formación ciudadana (Kerr, 2002) el cual apunta a una revisión conceptual de los contenidos, sin profundizar en comportamientos o prácticas ciudadanas desde el aula. Esta realidad se contradice con lo señalado por el MINEDUC (2004) que demanda al sistema escolar fomentar la participación ciudadana en sus prácticas educativas a través de Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) y Objetivos Fundamentales Verticales (OFV).

De esta manera, con base en los resultados de los centros de interés, especialmente el de



derechos humanos y lo señalado por Muñoz y Garrido (2014) se puede poner en evidencia una gran diversidad en el tipo de formación recibida y en la comprensión de las ideas que tiene el cuerpo docente sobre qué es formar ciudadanos en la escuela producto de los diferentes programas educativos de formación y el período educativo en el cual se enmarca sus estudios de pedagogía.

Esto incidirá en los grados de desarrollo de la ciudadanía (Bolívar, 2007; Kerr, 2002), donde se prioriza los centros focalizados en currículo y centros escolares con un desarrollo mínimo, tanto en contenidos como en un sentido comunitario de la formación ciudadana. Dejando de lado, grados de desarrollo como los centros progresivos y los centros comunitarios que promueven una ciudadanía en función del desarrollo escolar y comunitario, y centros poco relacionados a la materia, sino "(...) en las oportunidades para el ejercicio ciudadano" (Bolívar, 2007, p. 161).

Por ende, en función de los ejes presentados por Horrach (2009) es factible afirmar que el profesorado no promueve ni un eje individual, ni un eje colectivo de la ciudadanía, sino que este eje es desarrollado por otros aspectos estructurales de la sociedad al fomentar una lógica experiencial de la interpretación del currículum con fuertes elementos memorísticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la formación ciudadana.

Otro elemento a considerar es la trayectoria histórica-política de Chile, que ha tenido secuelas en la historiografía y en el proceso de enseñanza de las temáticas relacionadas a la historia (Henríquez, 2014), siendo responsable directo de la reducción curricular de la formación ciudadana y de la interpretación experiencial del currículum escolar por parte de los docentes, el cual es posible de observar en las diferencias entre las frecuencias en las redes de los centros de interés de los PHYGS y los centros de interés de los planes y programas del Ministerio de Educación de Chile.

La formación ciudadana depende, quizás más que de ningún otro factor, de la preparación de su profesorado. El personal docente es el que,

en última instancia, traduce el currículo declarado en currículo aplicado (Muñoz & Garrido, 2014) promoviendo el desarrollo de actitudes, contenidos y habilidades en torno al ejercicio de la formación ciudadana desde una escala local (Oyarzún-Maldonado & Soto-González, 2020).

A modo de conclusión, la formación ciudadana se ha transformado en un tema clave en la actualización del currículum educativo de Chile, en relación con el área de la Historia, Geografía y las Ciencias Sociales, no solo por una necesidad educativa, sino también por temas históricos y políticos.

Los resultados locales del estudio señalan que la enseñanza de la formación ciudadana está en función de las experiencias del profesor, ante lo cual interpreta el currículum desde su conocimiento experiencial, y no desde un conocimiento disciplinar. Los resultados de la investigación se relacionan con la empiria en torno a la temática, donde los centros de interés y sus respectivas frecuencias de vocablos del cuerpo docente no presenta una relación relativa en función del centro de interés de los planes y programas, en los cuales los centros de interés más relacionados con la ciudadanía y democracia, pero el de mayor diferencia es el de derechos humanos, donde no existe una clara relación entre lo expresado por los participantes del estudio y los planes y programas del MINEDUC.

Esto nos lleva a pensar en la necesidad de modificar las mallas curriculares de formación inicial de PHYGS a nivel nacional, en donde se fomenta el desarrollo de contenidos, habilidades y actitudes en un sentido vertical y transversal por parte de los futuros docentes.

Por supuesto, quedan preguntas sin resolver tanto en el presente como hacia el futuro, tales como ¿existe una comprensión por parte de los PHYGS sobre su conocimiento disciplinar en torno a la formación ciudadana? y además ¿existirá un proceso de reforma curricular por parte del MINEDUC para modificar esta realidad docente en torno a la formación ciudadana? Sin duda, quedarnos en el ámbito de la educación



no responderá nuestras dudas, de esta manera se hace necesario profundizar en otras disciplinas como la economía y la política para lograr responder nuestras inquietudes.

Agradecimientos

Beca Doctorado Nacional de la Agencia Nacional de Investigación, resolución exenta 3047/2020, folio No. 21201098.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, N., & Velásquez, A. (2018). Educación para la ciudadanía mundial en Colombia: Oportunidades y desafíos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(78), 937-961. <https://bit.ly/3x0BDGq>
- Aldana-Zavala, J., Vallejo-Valdivieso, P., & Isea-Arguelles, J. (2020). Investigación y aprendizaje: retos en Latinoamérica hacia el 2030. *Revista Alteridad*, 16(1), 78-91. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.06>
- Alegría, J., Muñoz, C., & Wilhelm, R. (2004). *La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Universidad de Concepción.
- Andrew, K., Aydin, H., Dorozhkin, E., Malygin, A., Masalimova, A., & Ogurlu, U. (2019). High school students' Perceptions of Global Citizenship in Central Public High Schools: Implications for Teacher Educators. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 65, 187-205. <https://doi.org/10.33788/rcis.65.12>
- Bambozzi, E., Pineda, E., & López, G. (2020). Teorías de la educación en prácticas de ciudadanía democrática en instituciones educativas: funciones democráticas y actores desde la perspectiva de directivos y docentes. *Praxis Educativa*, 24(1), 1-12. <https://doi.org/10.19137/https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240112>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía, Algo más que una asignatura*. Graó.
- Borkovic, S., Fortune, T., Horey, D., & Nicolacopoulos, T. (2020). Students positioned as global citizens in Australian and New Zealand universities: A discourse analysis. *Higher Education Research & Development*. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1712677>
- Bright, D., & Weeden, K. (2019). Pre-service teacher attitudes towards discussing terrorism in English as an Additional Language (EAL) classrooms: citizenship, democratic practices, and the discussion of controversial issues. *The Australian Educational Researcher*, 47, 149-166. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00333-3>
- Carrillo, O., & Jurado, P. (2017). La educación técnico profesional y las competencias para la ciudadanía. El caso de las comunas de la Provincia de Concepción, Chile. *Calidad en la Educación*, (46), 133-164. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100133>
- Castillo, V., Rodríguez, C. y Escalona, J. (2018). Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile. *Páginas de Educación*, 11(2), 108-129. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1630>
- Ferguson-Patrick, K., Macqueen, S., & Reynolds, R. (2019). Active citizenship in a global world: opportunities in the Australian Curriculum. *Curriculum Perspectives*, 40, 63-73. <https://doi.org/10.1007/s41297-019-00084-2>
- Flick, U. (2015). *Los diseños de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gazmuri, R. (2017). Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 157-169. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100010>
- Garrido, M. (2011). Los procesos de construcción del espacio escolar: una mirada desde la justicia social. En H. Copetti, *Educao Geográfica* (pp. 143-166). Unijui.
- Gerber, M. (2007). *Estudio sobre el estado del arte de la investigación en participación ciudadana en Chile. Informe de resultados*. Innovación y Ciudadanía. Corporación Participa.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., & Sauvageot, A. (1956). *L'elaboration du français élémentaire (I Degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Didier.



- Grau, R., García, L., & López, R. (2019). Percepciones sobre la escuela democrática en Argentina y España. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945188681>
- Henríquez, R. (2014). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia: Chile 1990-2012. En Pagés y Plá, *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 87-108). Bonilla Artigas.
- IEA (1999). *Estudio Internacional de Educación Cívica*. Ministerio de Educación.
- IEA (2009). *Estudio Internacional de Educación Cívica*. Ministerio de Educación.
- Jiménez, R. (2017). Estudios de disponibilidad léxica en español y en inglés: revisión de fundamentos empíricos y metodológicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, (22), 16-31, <https://doi.org/10.26378/rnlael0222>
- Kerr, D. (2002). An international review of citizenship in the currículum. En G. Steiner-Khamsi, *New paradigms and recurring paradoxes in Education for citizenship: an international comparison*. Elsevier Science Ltda.
- Knowles, R. (2019). Ideology in the schools: Developing the teacher's Civic Education Ideology Scale within the United States. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14, 260-278. <https://doi.org/10.1177/1746197918800664>
- López, H. (1996). Los estudios de la disponibilidad léxica: pasado y presente. *Boletín filosófico de la Universidad de Chile*, 245-259. <https://bit.ly/3croX3C>
- Magendzo, A. (2004). *Educación y ciudadanía: Construyendo ciudadanía desde el currículum oficial y la cotidianeidad de la escuela. Una lectura desde la investigación*. PIIE.
- McLeod, J. (2019). Everyday Internationalism as an Educational Project: School Curriculum and Pedagogies for World-Mindedness. *Journal of Australian Studies*, 43(4), 447-463. <https://doi.org/10.1080/14443058.2019.1679856>
- MINEDUC (2004). *Formación ciudadana en el currículum de la reforma*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación (2016). <http://www.mineduc.cl> <https://bit.ly/3hinEnM>
- Montoya, M. (2020). Unlearning racism: the classroom as a space for social transformation through borderlands pedagogy. *Contemporary Justice Review*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/10282580.2020.1755844>
- Muñoz, C., Casanova, M., Bustos, C., Heriquez, A., Gauché, X., & Alvez, A. (2018). Percepción de los estudiantes que ingresan a estudiar pedagogía de lo que es un buen ciudadano, las instituciones públicas y la efectividad de la acción política. *Educación*, 27(52). <https://doi.org/10.18800/educacion.201801.004>
- Muñoz, C., Vásquez, N., & Sánchez, M. (2013). Percepciones del estudiantado sobre la democracia y los derechos humanos al finalizar la educación general básica: un estudio desde las aulas de Historia. *Revista Psicoperspectivas*, 12(1), 97-117. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue1-fulltext-230>
- Muñoz, C., & Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 233-245. <https://bit.ly/3zc9HRL>
- Oyarzún-Maldonado, C., & Soto-González, R. (2020). La improcedencia de estandarizar el trabajo docente: un análisis desde Chile. *Revista Alteridad*, 16(1), 105-116. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.08>
- Ortiz, F. (2007). *La entrevista de investigación en las ciencias sociales*. Limusa.
- Plá, S. (2017). Historia y ciudadanía en el bachillerato mexicano. una mirada desde la pedagogía por la justicia social. *Diálogo Andino* (53), 33-43. <https://doi.org/10.4067/S0719-2681201700200033>
- Reyes, L., Campos, J. Osandón, L., & Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 217-237. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100013>
- Sacristán, J.G. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En J.M. (Comp.), *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 11-50). Grao.
- Skinner, N., & Bromley, P. (2019). Individual and Collective Social Justice Education: Comparing Emphases on Human Rights and



- Social Movements in Textbooks Worldwide. *Comparative Education Review*, 63(4), 502-528. <https://doi.org/10.1086/705428>
- Tobío, O. (2012). Enseñanza de la geografía: una agenda posible en la intervención del territorio. *Espacios*, 2, 73-90. <https://bit.ly/3wcaUH0>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica e investigación social*. Síntesis.





Valor del respeto por la lengua y cultura quichua: concepto del *Sumak Kawsay*

Value of Respect for Quichua Language and Culture: concept of Sumak Kawsay

Dr. Silvia-Maria Chireac es docente e investigadora de la Universidad de Valencia, Facultad de Magisterio (España) (silvia.chireac@uv.es) (<https://orcid.org/0000-0002-6639-698X>)

Dr. Galo Rodrigo Guerrero-Jiménez es profesor emérito de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador) (rguerrero@utpl.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0001-9187-6275>)

Recibido: 2020-11-16 / **Revisado:** 2021-02-18 / **Aceptado:** 2021-04-20 / **Publicado:** 2021-07-01

Resumen

Los valores morales de buen vivir *Sumak Kawsay* relacionado con el respeto por la lengua y cultura quichua representan una herramienta fundamental en la sociedad ecuatoriana y en el contexto escolar. Consecuentemente con esta idea, el objetivo principal de este trabajo es averiguar los elementos comunes y diferenciadores entre las opiniones del profesorado indígena y los contenidos de los libros de texto de diferentes materias escolares de Ecuador. La investigación se desarrolló en un contexto indígena ecuatoriano con 60 docentes indígenas de la escuela rural Mushuk Rimak ubicada en la parroquia de San Lucas. Se utilizó la investigación cualitativa mediante las entrevistas semiabiertas en lengua castellana, que se realizaron a todos los docentes participantes. Los resultados indican que, en la comunidad indígena de San Lucas, los docentes transmiten al alumnado el valor del respeto por la lengua y cultura quichua vinculado con los valores morales del *Sumak Kawsay*. Este aspecto está reflejado también en los materiales educativos en quichua gracias a la política de implementación de educación bilingüe intercultural en los pueblos indígenas a nivel nacional en Ecuador. Las conclusiones destacan el valor del Sumak Kawsay en los libros de textos y la labor de los docentes de rescatar el idioma quichua y transmitirlo al alumnado a pesar que la aceptación del programa bilingüe no es unánime entre los padres y las madres de familia de esta localidad.

Descriptores: Valores morales, educación rural, educación bilingüe, docentes, quichua, Ecuador.

Abstract

The moral values of good living *Sumak Kawsay* related to the respect for the Quichua language and culture represent a fundamental tool in Ecuadorian society and in school context. Therefore, the main objective of this study seeks to learn more about common and differentiating elements from the opinions of teachers and from the contents of textbooks in Ecuador. The research project was carried out in an indigenous community with 60 indigenous teachers of the rural school Mushuk Rimak located in San Lucas. A qualitative method was applied to the analysis of semi-open interviews in Spanish with the participating teachers. The results indicate that San Lucas teachers impart to students the values of respect for language and culture associated with the moral values of *Sumak Kawsay*. This aspect of the program is also reflected in the teaching materials in Quichua, component of the implementation of bilingual-intercultural education in the indigenous communities at the national level. The conclusion of the study points to the value of Sumak Kawsay as reflected in the content of textbooks and the efforts of teachers to revitalize the Quichua language and transmit the language to students despite the possibility that the bilingual program does not enjoy acceptance by all parents in this locality.

Keywords: Moral values, rural education, bilingual education, teachers, Quichua, Ecuador.

1. Introducción

La educación del carácter y su desarrollo implica un proceso de esfuerzo por ayudar a las personas, especialmente a jóvenes en adquirir algunos valores comportamentales fundamentales como el compromiso, la honestidad, la tolerancia y la justicia. De esta manera, se ha convertido en la actualidad en una de las necesidades sociales más imperiosas sobre la que la comunidad en su conjunto tiene que velar y actuar.

Por un lado, la escuela tiene un papel fundamental en desarrollar la educación del carácter a través de una oferta curricular que promueve los valores éticos de los alumnos como el respeto, la unión estrecha hacia la sociedad y hacia uno mismo (Colby & Kohlberg, 1987; Cortés, 2003). Por encima de todo, la escuela es el lugar en el que se desarrolla la cultura moral basada en un conjunto de prácticas educativas pensadas para enseñar conocimientos y convivencia (Dewey, 1971), así como un mundo de valores (Puig et al., 2012).

Por otro lado, tanto las familias como las comunidades indígenas, de forma coordinada y responsable, tienen un objetivo didáctico que reside principalmente en formar costumbres y desarrollar conductas positivas que lleven al aprendizaje y a la práctica de valores de sus hijos e hijas. Así pues, en el ámbito familiar se sientan las bases de la formación de los valores de los niños y niñas, para posteriormente transmitirlos y trabajarlos de manera sistemática en la escuela rural (Herrera & Herrera, 2009).

Este trabajo ofrece los resultados de las opiniones de 60 docentes de la escuela intercultural bilingüe *Mushuk Rimak* de San Lucas (Ecuador) en relación con los valores del *Sumak Kawsay* (Buen Vivir), que se transmiten a los alumnos y alumnas en la escuela rural indígena, destacando el valor del respeto por la lengua y la cultura quichua.

Hemos elegido analizar dichas creencias de los maestros indígenas sobre la educación moral, dado que es un tema insuficientemente investigado en poblaciones indígenas y pensa-

mos que las aportaciones de un contexto escolar rural con estas características pueden ser relevantes y tener un cierto impacto en diferentes agentes involucrados en la educación: docentes, estudiantes e investigadores.

1.1. La escuela rural indígena en Ecuador

De acuerdo con la Constitución de la República del Ecuador, Art. 1/2008, el Estado de Ecuador es reconocido como un país plurinacional, multiétnico, multicultural y multilingüe que acepta, admite y defiende la diversidad cultural. En Ecuador, como Estado multicultural que promueve la interculturalidad, nos preocupa cómo el alumnado indígena de escuelas rurales puede llevar a cabo una educación básica sin abandonar la escuela a pesar de vivir en una sociedad compleja y diversa caracterizada por desigualdades sociales y racismo.

En Ecuador existe un desequilibrio entre la escuela urbana y rural, esta última caracterizada por diferencias sociales, principalmente por el aumento de la pobreza y la reducción de presupuesto que el gobierno central otorga a la educación rural. Esta desigualdad radica en las injusticias históricas como resultado de los procesos de colonización, expropiación de los campos de los pueblos indígenas, “vergüenza étnica y lingüística” (Villagómez, 2018, p. 46), discriminación y opresión constante a lo largo de los siglos.

Con la finalidad de luchar para conservar sus lenguas ancestrales, defender y consolidar sus territorios, la población indígena ha propuesto instituir escuelas rurales de educación intercultural bilingüe y el Estado aprobó programas educativos que giran en torno al derecho de estos de aprender y formarse en sus propios idiomas. Cabe señalar que actualmente el sistema educativo ecuatoriano respeta los derechos colectivos de las naciones indígenas y sus comunidades ya que los alumnos y alumnas pueden acceder a una escolarización intercultural y formarse en los idiomas oficiales del Estado (Ministerio de



Educación, 2013). Consecuentemente con ello, el Ministerio de Educación ecuatoriano reconoció y estableció un Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) ya que la población indígena necesita recibir enseñanza en sus propios idiomas maternos junto al castellano, dado que para ellos y para el Estado ecuatoriano es importante que las lenguas originarias mantengan su supervivencia y el prestigio que actualmente tiene la lengua dominante, el español.

Como se puede observar, el MOSEIB es parte relevante de la educación ecuatoriana y los docentes tienen la oportunidad de impartir clases en las lenguas indígenas en diferentes etapas de educación obligatoria. El propósito fundamental del programa es eliminar el analfabetismo que presenta porcentajes altos, un 42 % de alumnos no finalizan sus estudios, sobre todo en la educación general básica, y fortalecer la educación en su totalidad (Chireac et al., 2017). A pesar de la implementación de programas de educación bilingüe en todo el Estado, el analfabetismo alcanza cuotas altas debido principalmente a la desigualdad y la pobreza, dos factores que limitan el acceso de los niños y niñas indígenas a la educación. Según Torres (2005), otros factores que se deben tener en cuenta en relación al abandono de los estudios son las labores domésticas incompatibles con la vida escolar y el uso del idioma que los pueblos indígenas no comprenden.

Es conocido que la lengua castellana sigue siendo un símbolo de acceso a una vida social mejor y de poder político y que paulatinamente ha desplazado a las lenguas originarias y consecuentemente con ello ha promovido un abandono de los idiomas maternos por parte del sector indígena. Este fenómeno ha surgido como consecuencia de la marginalización social y discriminación que sufren los pueblos indígenas en diferentes países latinoamericanos. La aculturación dentro del marco de un bilingüismo asimétrico se ha traducido en la renuncia a las lenguas propias y la aceptación y uso del castellano en todos los ámbitos de la vida social, sobre todo en la comunicación.

Uno de los objetivos clave de la educación intercultural bilingüe en Ecuador subraya el derecho del colectivo indígena a recibir enseñanza en sus lenguas maternas con tal de preservar la supervivencia de dichos idiomas y reconocerlos oficialmente al lado del español. En la pedagogía bilingüe intercultural es sumamente importante destacar la enseñanza de las dos lenguas en contacto y la elaboración de recursos didácticos adecuados enfocados hacia el alumno indígena ecuatoriano, metodología que se ve representada en el reconocimiento y mantenimiento del quichua, una de las lenguas indígenas más importantes del continente americano, como componente imprescindible de una cultura ancestral.

Por la importancia de preservar y rescatar los valores de la lengua quichua, como idioma minoritario, nuestro estudio se plantea analizar en qué medida es posible relacionar las creencias de los maestros sobre los valores morales expuestos en la cultura del *Sumak Kawsay* (Buen Vivir), especialmente enfocados hacia el respeto de la lengua quichua con los valores morales presentados en el currículo escolar. El contraste entre la realidad presentada en los discursos de los maestros y los valores morales descritos en los libros de texto nos ha llevado a sacar conclusiones y diferentes interpretaciones que nos proporcionarán pautas para reflexionar acerca de las necesarias articulaciones de estrategias docentes y currículo escolar, pero también entre la enseñanza y el aprendizaje de la educación del carácter en relación con el respeto y las actitudes hacia la lengua quichua.

1.2. La educación del carácter y su relación con la cultura del *Sumak Kawsay* (Buen Vivir)

En nuestro análisis partimos de los fundamentos teóricos de Lickona (1983) y su equipo de investigación de Cortland, según los cuales, la cultura moral de una escuela se traduce en la conducta y en las prácticas de los agentes de un centro educativo.



La propuesta de educación del carácter de Lickona se configura en dos tipos de estrategias: de clase y de centro. Por un lado, en relación con las estrategias de clase, el autor plantea nueve dimensiones, de las cuales, para nuestro análisis, vamos a destacar las siguientes: a) el docente como modelo y mentor ético; b) la clase como una comunidad que cuida a sus miembros; c) valores a través del currículum; d) la conciencia y responsabilidad en el trabajo.

Por otro lado, en lo relativo a las estrategias de centro, hemos optado por las tres dimensiones que la escuela necesita desarrollar en cuanto a la educación del carácter: a) trabajar más allá del aula; b) la colaboración entre familias y comunidad educativa en la tarea de la educación del carácter; c) la creación de una cultura moral positiva en la escuela.

Globalmente, la propuesta de Lickona señala que en las comunidades educativas es necesario desarrollar varios tipos de aprendizaje: *aprender a pensar, aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a ser y aprender a vivir juntos y a convivir con los demás*. En el contexto educativo, es necesaria una pedagogía comprometida, sensible a las relaciones interpersonales, orientada a reconocer, aceptar y motivar al alumno (Duch, 1997). En este sentido, el docente no solo es poseedor de conocimientos, sino que además es una persona comprometida con su deber educativo, ofreciendo al alumnado educación y formación y, para ello, debe ejercer de modelo. Su papel de agente moral, se basa en fomentar la motivación y la autoestima de los alumnos y las alumnas en la implicación de los procesos de la educación moral y en valores, en favorecer un clima de tolerancia en clase, en resolver conflictos, en continuar el proceso de desarrollo del alumnado, inculcándoles valores de sensibilidad comunitaria, cívica y dialógica.

La educación del carácter en las escuelas indígenas del cantón de Loja (Ecuador) se basa en compartir valores personales y sociomorales como la solidaridad, el trabajo cooperativo, el respeto y la tolerancia.

Desde la teoría sociocultural, Vygotsky (1964, 1988) afirma que el proceso de desarrollo

humano es mediado por la interacción social y destaca la idea de que el origen del pensamiento se sustenta en la realización de tareas colaborativas. De acuerdo con Rogoff (1993), en varias comunidades, los niños y las niñas adquieren habilidades y conocimientos a través de procesos de mediación guiada por otros miembros más expertos al realizar actividades conjuntas. Este es el caso también de los alumnos y las alumnas de la escuela indígena rural *Mushuk Rimak*, que desarrollan sus aprendizajes mediante rutinas interactivas en el seno de sus familias (Rosemberg & Amado, 2007). Estas rutinas se componen de conocimientos específicos de la comunidad que se desarrollan de manera efectiva en el ámbito escolar siempre y cuando se realice un proceso de unión entre los valores que enseña la familia y los de la escuela (Bronfenbrenner, 1987).

En sintonía con esta perspectiva se encuentra el sistema de actividad en cada cultura, que según Álvarez y del Río (2001), ofrece modelos de conciencia que expresan maneras de pensar vinculadas a las tareas llevadas a cabo. La escuela y la comunidad son agentes formativos con valores propios. En la escuela indígena a través de la cultura de *Sumak Kawsay* se contempla la colaboración directa de todas las personas que componen una comunidad en la toma de decisiones sobre temas que afectan al colectivo de manera global. De esta manera, la escuela y su estructura organizativa se transforman en lugares privilegiados para vivir y apreciar la vida del grupo.

Pero, ¿qué significa la cultura *Sumak Kawsay* y cuáles son los valores morales sin los cuales el pueblo indígena ecuatoriano y el alumnado de la comunidad rural de San Lucas no podrían existir? Para contestar a esta pregunta remitimos a las palabras de Martín Ibáñez (1976, p. 34), quien se pregunta “¿Cuál es el sentido de la vida? La respuesta es sencilla: la realización de los valores. Un hombre que no hace algo valioso es inútil, se pierde”. Desde la filosofía indigenista, el *Sumak Kawsay* es un concepto que ha emergido del pensamiento ancestral de las poblaciones andinas, y que representa un modo de vida



en unión con la naturaleza. “Es el sentido ideal de la vida. Es un concepto formado por dos palabras: *súmak* [que significa] lo bueno, lo bello, lo armónico, lo perfecto, lo ideal y *káusai* [que significa] vida, existencia” (Viteri, 2003, pp. 46-48). Desde el punto de vista etimológico, *Sumak Kawsay* se podría traducir a través la expresión “vida o existencia plena”.

Los valores según los cuales se guía el pueblo ecuatoriano tienen como fundamento la conocida trilogía andina “no seas perezoso, no seas mentiroso, no seas ladrón” (*ama killa, ama llulla, ama shua*) (Kowii, 2011). Asimismo, incluyen valores como la solidaridad o la *minga*, la generosidad y la reciprocidad, así como el asesoramiento y el acto de escuchar. En las comunidades indígenas, los mayores son las personas que guían y corrigen el comportamiento de otros miembros con la finalidad de conseguir y preservar el *Sumak Kawsay*. Respetar los consejos garantiza conseguir la sabiduría de los ancianos y a la vez, conducir al *Sumak Kawsay* a través del respeto de las normas sociales. Según Ortiz (2009), este concepto se fundamenta en los vínculos entre las personas con base en los principios de reciprocidad, solidaridad e igualdad.

La familia indígena, como unidad familiar ocupa un lugar central y en ella se forma y se enseña el valor de la solidaridad, de compartir con el otro los excedentes de la producción que ofrece la *Pachamama* (la naturaleza), considerada un ser vivo que engloba lo vegetal y a la humanidad entera. La generosidad (*kuna*) y la reciprocidad (*kunakuna*) se derivan de la solidaridad y son valores que aprenden los niños y las niñas en el hogar desde la infancia. Desde esta concepción para el sector indígena ecuatoriano existe el valor de la equidad y del equilibrio social, sin pensar en el enriquecimiento personal de alguna familia, aspecto considerado negativo y diferenciador en los vínculos sociales dentro de las comunidades. La ayuda mutua es “lavar la cara con las dos manos. También es romper la imposición, el egoísmo y la individualidad. Es el aporte de lo que le falta al otro” (Chancoso, 2010, p. 224).

Gracias al sueño de todos los pueblos indígenas de alcanzar el *Sumak Kawsay*, esta vida plena (Radcliffe, 2012), gracias a la solidaridad y reciprocidad, estos han podido sobrevivir a lo largo de la historia a periodos de discriminación, desigualdad, racismo y marginalización. En esta misma línea, cabe destacar que el sector indígena ha reivindicado sus derechos lingüísticos participando enérgicamente en la defensa por el mantenimiento de la lengua quichua, como lengua minoritaria ancestral de gran importancia en el panorama lingüístico ecuatoriano y de toda la humanidad. El intento de conservar sus raíces idiomáticas ha dado su fruto al crearse en Ecuador las escuelas de educación intercultural bilingüe, sobre todo en el ámbito rural. Aceptar otra lengua y cultura implica reconocer nuestra propia lengua y cultura y respetar activamente a los demás en las suyas (Sánchez, 1998). La educación intercultural bilingüe supone valorar la lengua y la cultura quichua presentes en una escuela y organizar el currículo de acuerdo con las necesidades lingüísticas del alumnado.

De esta manera, el *Sumak Kawsay* es un concepto más profundo que no solo se refiere a valores morales que se reflejan en adquirir beneficios materiales, sino también representa la riqueza interior, de diálogo que requiere del respeto a las lenguas minoritarias de los pueblos indígenas, porque en ellas se encierran los conocimientos.

2. Metodología

2.1. Participantes

En esta investigación participaron 60 maestros y maestras indígenas que imparten asignaturas de lengua castellana y quichua de la escuela rural *Mushuk Rimak* ubicada en la parroquia de San Lucas en la sierra ecuatoriana, a 55 km de la ciudad de Loja. El pueblo de San Lucas pertenece al pueblo quichua Saraguro formado por habitantes descendientes del linaje de los Incas.

La escuela cuenta con 388 alumnos y ofrece tres niveles educativos: inicial, educación



básica y bachillerato. El centro escolar se halla situado en una zona con un porcentaje del 95 % de alumnado indígena. A pesar que el pueblo de San Lucas es quichua, la mayoría de la población no usa el idioma materno que fue sustituido por la lengua española. El único estudio sociolingüístico reciente de la región disponible, llevado a cabo por King (2001) apunta que todos los alumnos y las alumnas de San Lucas, sin excepción, son hablantes nativos del español. En cuanto a sus tradiciones, es un pueblo que ha conservado la vestimenta tradicional quichua, por eso, no es de extrañar que toda la comunidad es vista de una manera diferente a los demás ecuatorianos.

En cuanto a los valores de este pueblo, destacamos la solidaridad comunitaria, la reciprocidad, la búsqueda de su propia identidad, el esfuerzo por preservar su propia lengua y cultura quichua.

2.2. Procedimiento

Para este estudio, se llevaron a cabo entrevistas semiabiertas en la misma escuela *Mushuk Rimak* con preguntas sobre la valoración de la lengua quichua, sobre las actitudes de la lengua quichua, sobre los materiales didácticos en quichua y sobre la educación bilingüe e intercultural. Al utilizar la investigación cualitativa mediante las entrevistas, el guion inicial diseñado en colaboración con todos los miembros del proyecto para los entrevistados, se pudo modificar en función de las respuestas recibidas con la finalidad de plantear otras preguntas relevantes para el estudio.

Las entrevistas con una duración de 20-25 minutos, fueron realizadas en junio de 2018 por varios profesores y profesoras ecuatorianos y españoles. Las entrevistas semiabiertas tuvieron la ventaja de partir de un modelo de preguntas o temas elaborados teniendo en cuenta los objetivos de la investigación. Los entrevistadores tuvieron la libertad de introducir preguntas adicionales y guiar la conversación en función de la importancia del discurso pronunciado por los participantes (Hernández et al., 2014). En algu-

nos casos, se ha optado por entrevistas en profundidad que propone Flick (2012), a través de conversaciones flexibles y libres para esclarecer algún tema de interés para nuestra investigación. La familiaridad con la situación de una cultura ajena, con un pueblo indígena, con su lengua propia, con las rutinas diarias de los docentes y de toda la comunidad, y, por ende, con el contenido de nuestra investigación, ha sido clave para llevar a cabo las entrevistas (Kvale, 2011).

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas posteriormente. Antes de empezar las entrevistas, visitamos en varias ocasiones la escuela para ganar la confianza de los docentes y del equipo directivo. La interacción social creada con la comunidad indígena entrevistada ha sido un elemento fundamental para la buena disposición de los entrevistados y para la calidad de las respuestas. En todo momento, los entrevistadores han prestado una atención especial al entorno de la escena para las entrevistas haciendo uso de una introducción informativa con los sujetos entrevistados y de una recolección de reacciones posterior a ello.

3. Resultados

En este punto se presenta de manera sintetizada los resultados sobre el respeto por la lengua y cultura quichua según las opiniones de los docentes indígenas participantes en las entrevistas. Asimismo, vamos a contrastar algunos elementos que los informantes resaltan como importantes con los valores que aparecen en los libros de texto del alumnado de Educación Básica teniendo en cuenta en todo momento la cultura del *Sumak Kawsay*.

Uno de los problemas vitales presente hoy en día en las sociedades globalizadas se refiere a la pérdida y muerte de las lenguas minoritarias, ya que cada vez más aumenta el riesgo generalizado de sustituir algunas lenguas por otras (Martí et al., 2006). Las lenguas, patrimonio de la humanidad, son monumentos de cada cultura (Nettle & Romaine, 2000) y organismos vivos que partici-



pan en la identidad de cada colectivo, en la transmisión de valores, sentimientos, conocimientos, emociones, ideas y tienen una importancia particular porque contribuyen al patrimonio cultural de cualquier país (Rippberger, 1992). Ante tanta diversidad lingüística, debemos ser cautos con los factores económicos, políticos y culturales que han debilitado las lenguas indígenas no solo de América Latina, sino de muchas partes del mundo.

En lo que concierne particularmente al respeto que se le otorga a la lengua quichua, en las entrevistas, hemos comprobado que el profesorado indígena opina que en la escuela se valora la lengua quichua al ser un idioma de sus antepasados:

Sí, se valora mucho ya que es un idioma ancestral de nuestros pueblos de América que debe ser conservado en nuestras culturas diarias y debemos aprender. (M9)

Intentamos rescatar el idioma e inculcar en nuestros alumnos el valor del respeto por el quichua debido a que la juventud actual desconoce el idioma. Tratamos de recuperar en parte la lengua y transmitir sus valores. (M55)

El quichua es parte de nuestro convivir, es parte de nuestros antepasados, nuestra lengua, nuestro idioma, todo. Es lo más importante y debemos seguir valorándolo. Estamos rescatando lo que nuestros ancestros nos han dejado. Estamos rescatando las medidas de la educación intercultural bilingüe. (M27)

Lo que queremos en nuestra escuela rural es dar valor a nuestro idioma, transmitir el respeto por la lengua, pero es difícil porque en las familias no se practica. Con esta educación bilingüe estamos revalorizando la lengua. Hay docentes entusiastas que se dedican a practicar el idioma. Todos los profesores de esta escuela conocen el idioma quichua. Uno de los requisitos para trabajar la educación bilingüe es manejar el bilingüismo. (M34)

De las opiniones anteriores concluimos que los docentes aprecian y transmiten los valo-

res y el respeto por la lengua quichua a sus alumnos y alumnas a través del rescate de la lengua que consideran su modo peculiar de vivir, pensar y actuar, tan diferente de la cultura hispana.

Siguiendo los fundamentos teóricos de Lickona sobre las estrategias de clase, por una parte, consideramos fundamental el papel del maestro de la escuela indígena, como modelo y mentor ético, que ayuda a los alumnos y a las alumnas a construir saberes en la lengua ancestral en situaciones de interacción en el aula que faciliten el aprendizaje de conceptos y procedimientos curriculares. Por otra parte, el docente a través del diálogo, transmite valores y principios apreciados de la cultura moral que se reflejan en el respeto por la lengua y la cultura quichua, por las tradiciones y por la comunidad entera. En este sentido, al reconocer y darle el valor que se merece al idioma minoritario, se reconoce a cada alumno y alumna como sujeto con una identidad propia. Generar en el alumnado indígena, a veces objeto de discriminación por parte de los mestizos, reconocimiento y valoración, permite generar un ambiente de respeto y tolerancia en la clase y en la misma institución. Así mismo, la clase se transforma en una comunidad que cuida a sus miembros, que es otra dimensión propuesta por Lickona. La apertura y el entendimiento del otro se realizan en la propia clase según las necesidades y la especificidad de cada alumno y alumna.

Otro factor radica en los valores a través del currículum que implica introducir contenido ético en los contenidos escolares, transformando el currículum para la formación en valores. Los entrevistados afirman que los contenidos de la asignatura de lengua quichua se utilizan en clase al usar la traducción castellana para cada palabra o frase en quichua. Los maestros afirman que los representantes del Ministerio de Educación elaboran los materiales en lengua quichua y que ellos, como docentes, intentan colaborar estrechamente con dichas autoridades. Sin embargo, los maestros indígenas de San Lucas consideran que a veces son ellos mismos los que elaboran sus propios materiales didácticos con tal que sean en consonancia



con la realidad del contexto socio-cultural de la población de San Lucas. Destacamos las palabras de un maestro que comenta:

Transmitimos a nuestros alumnos los valores morales y éticos a nivel oral. La educación que hemos tenido era una educación impuesta donde todo venía elaborado, donde el profesor solamente se dedicaba a desarrollar contenidos que venían en los textos de acuerdo al currículum y más no se adaptaban a la realidad del medio. Nuestros antepasados nos han contado que nos han introducido el castellano a la fuerza y a la fuerza también se ha ido olvidando el idioma quichua. (M12)

Tal como se puede observar, antiguamente, los contenidos de textos escolares en quichua no eran acordes al contexto de las comunidades indígenas. Sin embargo, últimamente, se ha ido trabajando en este sentido y se han cambiado los materiales didácticos y los libros de texto.

Los valores de la lengua y cultura quichua en el currículum escolar a través de la cultura del *Sumak Kawsay* se pueden enseñar de todas las materias de los libros de texto elaborados por el Ministerio de Educación. Como ejemplo, mencionamos los libros de texto de la asignatura de Educación artística, en los que se plantean temas sobre mitos, historias y leyendas de las sociedades indígenas ecuatorianas. Asimismo, se ofrecen explicaciones detalladas sobre las culturas ancestrales, los pueblos originarios, sobre obras y manifestaciones culturales y artísticas de diferentes épocas históricas y diversas culturas indígenas ecuatorianas. Los alumnos y las alumnas tienen la posibilidad de utilizar los materiales de los libros de texto y realizar diferentes actividades creativas a través del dibujo, de las conversaciones formales e informales con otros alumnos y alumnas y con el maestro, elaborar documentos textuales, visuales o auditivos que recojan sus ideas, sentimientos y emociones. Los libros de texto presentan el componente cultural indígena, los valores de la lengua y cultura quichua a través de una metodología activa por medio de actividades que implican la

construcción de conocimientos de los alumnos y las alumnas a partir de la reflexión, la indagación y la experiencia. También debemos destacar los libros de texto de diferentes grados de Lengua y Literatura castellana en los que aparecen los valores del respeto por la lengua quichua a través de textos dialogados, actividades y explicación de las palabras más importantes que configuran la cultura del *Sumak Kawsay*:

Minga: palabra de origen quichua usada para nombrar el trabajo colectivo que beneficia a los habitantes de las comunidades andinas. Se usa también para referirse al trabajo que hacen los amigos para ayudarse entre sí. Por ejemplo, se realizan mingas para construir casas, limpiar terrenos, asear escuelas, instalar cercas, construir carreteras o realizar fiestas. Durante la minga se acostumbra a ofrecer, a cambio del trabajo, comida y bebida de la zona. (Lengua y Literatura castellana, 3º Grado, Educación General Básica)

Pachamama: en quichua significa Madre Tierra. Pero va más allá de su aspecto físico. Expresa una relación de respeto y cuidado que los quichuas tienen con ella. En la cosmovisión quichua, la Tierra es como la madre generosa que les da todo lo que necesitan para vivir; por lo tanto, en retribución, los quichuas la deben respetar y cuidar. (Lengua y Literatura castellana, 7º Grado, Educación General Básica)

Para los pueblos indígenas, el Buen Vivir se relaciona con la *minga* y con la *Pachamama*, principios morales que se transmiten en las familias y en el ámbito educativo desde el primer año de escolarización. La solidaridad y la reciprocidad son valores que se concretan en las relaciones de igualdad y respeto mutuo dentro de una comunidad. La educación para la solidaridad que se enseña en la escuela ecuatoriana posee un fuerte contenido moral porque tiene sus raíces en la formación de actitudes y hábitos y en la consolidación de valores. Este tipo de educación para el desarrollo es un modelo significativo a través del cual se quiere fomentar



la participación de toda la comunidad en los trabajos conjuntos y favorecer la responsabilidad de cada miembro (Sánchez, 1998). Es justamente la dimensión planteada por Lickona que se refiere a la conciencia y responsabilidad en el trabajo.

La última aportación de Lickona son las estrategias del centro que engloban tres dimensiones que se contemplan también en nuestro estudio. En primer lugar, trabajar más allá del aula se basa en la importancia de presentar oportunidades para el alumnado en el servicio a la escuela y a la comunidad mediante conductas altruistas (Rubio, 2012). Un claro ejemplo de trabajo más allá del aula fue la participación conjunta del alumnado y sus familias en la construcción del laboratorio de lenguas vivas quichua-castellano. La participación activa en la labor comunitaria fue una iniciativa de los niños y niñas a partir del modelo de los demás integrantes de la familia, inmersos en sus quehaceres diarios. Pese a que pocas familias indígenas transmiten en sus hogares la lengua quichua a sus hijos e hijas (Paronyan & Cuenca, 2018), los niños y las niñas de la escuela valoran la lengua y sienten respeto por los valores que se les transmiten en el ámbito formal. Sin embargo, el profesorado afirma que, dado el escaso interés de las familias por la lengua quichua, el trabajo desarrollado por los docentes con el alumnado no es representativo y la lengua se encuentra en retroceso:

Organizar talleres de lengua quichua con los padres de familia si ellos no valoran la lengua y nosotros aquí nos esforzamos, de nada, de nada sirve. Yo hablo el quichua, pero yo no aprendí en la escuela. Yo aprendí de mis padres. Mis padres hablaban todo en quichua. (M37)

Parece que hay un problema. La globalización quizás influya bastante, como que no les importa la lengua, entonces toca luchar bastante en la escuela. (M46)

Algunas familias se encuentran con una indiferencia, lo mismo da que se rescate o no se rescate, ya están acostumbrados a la lengua castellana. (M4)

Esta actitud de indiferencia hacia la lengua quichua es el resultado de años de opresión, discriminación y marginalización de los pueblos indígenas. En la opinión de las familias, la lengua quichua es una lengua con poco o ningún valor, considerada inferior a la lengua castellana, que no presenta para sus hijos/hijas una vía de ascender y obtener un cierto prestigio en la sociedad. En su gran mayoría, las familias valoran la lengua solo desde la herencia de sus antepasados, pero se niegan a perpetuar y transmitir la lengua a sus descendientes.

4. Discusión y conclusiones

En este estudio al seguir la propuesta sobre la educación para el carácter de Lickona, hemos observado que, en la comunidad indígena de San Lucas, el profesorado transmite a los alumnos y a las alumnas el valor del respeto por la lengua y la cultura quichua vinculado con los valores morales del *Sumak Kawsay*.

En los últimos años, los valores de respeto por el quichua se transmiten también a través de los libros de texto en lengua quichua gracias a la política de implementación de educación bilingüe intercultural en los pueblos indígenas a nivel nacional en Ecuador. Es una realidad que los maestros y las maestras también elaboran sus propios materiales para que sus alumnos y alumnas comprendan mejor la situación lingüística y cultural de cada territorio donde se ubican las comunidades indígenas rurales. Este aspecto es un elemento de apoyo y refuerzo para continuar la labor de las autoridades educativas de Ecuador encargadas de elaborar los libros de texto.

Es bien conocida la poca valoración de las lenguas minoritarias y el hecho de que sus hablantes se hallan en una situación de desigualdad social respecto al grupo mayoritario (Canuto, 2017; Vernimmen, 2019) y justamente por esto, hay que hacer hincapié en el interés de preservar el idioma quichua a través de la publicación de materiales educativos que den a conocer los fundamentos de la sabiduría y cono-



cimiento de los valores, las culturas y tradiciones indígenas (UNICEF, 2014).

Actualmente, en los libros de texto se destacan contenidos sobre el valor y el respeto por la lengua quichua y por la cultura del Buen Vivir a través de textos, actividades que los alumnos y las alumnas pueden trabajar en el aula con sus profesores y profesoras. Destacamos como aporte relevante el trabajo que se realiza en este sentido a través de otros contenidos curriculares. Coincidimos con Varela et al. (2018) en que el docente debe ser un formador reflexivo comprometido moral, ética y pedagógicamente con el entorno sociocultural que le rodea para que pueda desarrollar y transmitir los valores al alumnado y producir en este un impacto positivo. En el contexto indígena, pensamos que el docente debería esforzarse por establecer unos vínculos estrechos con las familias con tal de concienciarlas de que la lengua quichua merece ser valorada positivamente, respetada y transmitida a sus hijos e hijas. Si se trabaja desde el hogar y no solamente desde la escuela, la lengua quichua podría cambiar su estatus y convertirse en un idioma de prestigio.

Reducir las brechas de inequidad entre las dos lenguas en contacto en el menor período de tiempo posible, no solo demanda un incremento de esfuerzo por parte del profesorado indígena que tienen una actitud positiva y transmiten valores de respeto hacia la lengua minoritaria, sino también la mayor y mejor colaboración de las familias y el apoyo de los gobiernos que deben luchar a favor de la protección de los derechos lingüísticos y la búsqueda de medidas y estrategias que acometan con eficiencia lo que queda por lograr.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A., & del Río, P. (2001). Introducción: Culturas, desarrollo humano y escuelas. Hacia el diseño cultural de la educación. [Introduction: Cultures, Human development and schooling. Towards a cultural design for education]. *Cultura y Educación*, 13, 9-20.
<https://doi.org/10.1174/113564001316901739>
- Chireac, S.M., Francis, N., Guerrero Jiménez, G.R., González Tamayo, N.A., de los Ángeles-Guamán, M., Martínez de Lara, A., Vacacela Medina, C.M., & Villalta-Córdova, B.M. (2017). Interculturalidad y educación bilingüe en la provincia de Loja. En A. Verdú-Delgado & N.A. González-Tamayo (Eds.), *Conocimientos ancestrales y procesos de desarrollo. Nacionalidades indígenas del Ecuador* (pp. 83-105). Universidad Técnica Particular de Loja. <https://bit.ly/2XTH5va>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Canuto, F. (2017). Mantenimiento de una lengua minorizada: el caso del purépecha en Ichán y en Tacuro, Michoacán (México) [Maintenance of a minoritized language: the case of P'urhepecha in Ichán and Tacuro, Michoacán (México)]. *Onomázein*, 77-96.
<https://doi.org/10.7764/onomazein.amerindias.05>
- Chancoso, B. (2014). El *Sumak Kawsay* desde la visión de la mujer. En A.L. Hidalgo-Capitán, A. Guillén-García & N. Deleg-Guazha (Eds.), *Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay* (pp. 223-227). Centro de Investigación en Migraciones. <https://bit.ly/2Nlm0b4>
- Colby, A. & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgement*. Cambridge University Press.
- Cortés, A. (2003). Implicaciones psicopedagógicas de un desarrollo moral íntegro. La educación holística. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(2), 1-13.
<https://doi.org/10.35362/rie3323011>
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Losada.
- Duch, Ll. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Herrera I., & Herrera, F. (2009). Los valores y la educación. En J.L. Guerrero (Ed.), *Educación*





- y sociedad. *Homenaje al profesor Juan Lara Guerrero* (pp. 147-161). Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.
- King, K. (2001). *Language revitalization processes and prospects: Quichua in the Ecuadorian Andes*. Multilingual Matters.
- Kowii, A. (2011). El Sumak Kawsay. *Revista Electrónica Aportes Andinos*, 28, 1-4. <https://bit.ly/3iysNJR>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lickona, T. (1983). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. Bantam.
- Marín-Ibáñez, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Miñón.
- Martí, F., Ortega, P., Idiazabal, I., Barreña, A., Juaristi, P., Junyent, C., Uranga, B., & Amorrortu, E. (2006). *Palabras y mundos. Informe sobre las lenguas del mundo*. Icaria.
- Ministerio de Educación (2013). *Modelo de sistema de educación inter-cultural bilingüe*. Quito: Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.
- Nettle, D., & Romaine, S. (2000). *Vanishing Voices. The extinction of the world's languages*. Oxford University Press.
- Ortiz, P. (2009). Sumak kawsay en la Constitución ecuatoriana de 2008. *Alteridad*, 4(1), 76-87. <https://doi.org/10.17163/alt.v4n1.2009.06>
- Paronyan, H., & Cuenca Díaz, M. (2018). Educación intercultural bilingüe en Ecuador: retos principales para su perfeccionamiento y sostenibilidad. [Intercultural bilingual education in Ecuador: challenges, development and sustainability]. *Transformación*, 14(3), 310-326. <https://bit.ly/3p0wt9D>
- Puig, J. M., Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. & Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Graó.
- Radcliffe, S. (2012). Development for a postneoliberal era? Sumak kawsay, living well and the limits to decolonisation in Ecuador. *Geoforum*, 43(2), 240-249. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2011.09.003>
- Rippberger, S. (1992). *Indian teachers and bilingual education in the highlands of Chiapas* (tesis de doctorado no publicada). Universidad de Pittsburgh.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Rosemberg, C., & Amado, B. (2007). Aprender haciendo con otros. Un estudio del aprendizaje infantil en el marco de los sistemas de actividad de comunidades rurales. *Revista de Psicología de la Universidad de San Marcos*, 10(2), 9-27. <https://bit.ly/3p50xRu>
- Rubio, L. (2012). Teorías sobre la cultura moral. En J.M. Puig (Ed)., *Cultura moral y educación* (pp. 65-85). Graó.
- Sánchez-Torrado, S. (1998). *Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores*. Desclée de Brouwer, S.A.
- Torres, R.M. (2005). *Analfabetismo y alfabetización en el Ecuador. Opciones para la política y la práctica*. Fundación Frónesis.
- UNICEF (2014). Panorama de la situación de la niñez y adolescencia indígena en América Latina: El derecho a la educación y a la protección en Ecuador. <https://uni.cf/3p1eGPz>
- Varela, A., Naval, C., Bernal, A., & Sobrino, Á. (2018). Explorando virtudes en un instituto público mexicano de educación secundaria. [Exploring virtues in a Mexican public secondary school]. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 26, 167-187. <https://bit.ly/3c8xNUD>
- Vernimmen-Aguirre, G. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual. *Alteridad*, 14(2), 162-171. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.01>
- Villagómez-Rodríguez, M.S. (2018). "Otras Pedagogías": La experiencia de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe-UPS. *Alteridad*, 13(1), 30-41. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.02>
- Viteri, C. (2003). *Súmak Káusai. Una respuesta viable al desarrollo* [Tesis de Licenciatura en Antropología Aplicada]. Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.
- Vygotsky, L. S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Lautaro.
- Vygotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.





La Educación Ambiental como estrategia para enfrentar el cambio climático

Environmental education as a strategy to face climate change

-  **Raisa Michelle Gavilanes Capelo**, Universidad del Azuay (Ecuador)
(raisagavilanesmes@es.uzuay.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0001-7839-6234>)
-  **Boris Genaro Tipán Barros**, Universidad de Cuenca (Ecuador)
(boris.tipanb@ucuenca.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-3805-1642>)

Recibido: 2021-02-27 / **Revisado:** 2021-06-08 / **Aceptado:** 2021-06-11 / **Publicado:** 2021-07-01

Resumen

La crisis ambiental global que enfrenta la humanidad supone la creación de esfuerzos que aporten hacia una mayor resiliencia socioecológica frente a las consecuencias de estos cambios a nivel local, regional y global. Estos mecanismos buscan que la sociedad adquiera mayores conocimientos y habilidades, en miras de una cultura ecológica que logre una relación sustentable con el medio natural. Bajo este contexto, este trabajo tiene como objetivo determinar la validez de la educación ambiental como una estrategia que aporte para la mitigación y adaptación al cambio climático. Para su desarrollo, se trabajó con estudiantes de bachillerato, docentes y autoridades de tres instituciones educativas de la ciudad de Cuenca. Se aplicó un estudio desde dos enfoques, cuantitativo a través de la aplicación de formularios con docentes y estudiantes, y cualitativo con entrevistas a profundidad realizadas con las autoridades de cada institución. Los resultados fueron examinados estadísticamente, en el caso de las encuestas y el análisis de contenido de la totalidad de entrevistas. A partir de este punto, se establecieron lineamientos que aporten para un cambio en las estrategias, enfoques y metodologías con las cuales se trabaja la educación ambiental en la actualidad, con la finalidad de que esta sea trabajada de forma transversal y holística dentro del programa curricular de los centros educativos dentro del estudio.

Descriptores: Resiliencia, educación ambiental, sustentabilidad, cambio climático, currículo, socio-ecología.

Abstract

The global environmental crisis that humanity is facing involves the creation of efforts that contribute towards greater socio-ecological resilience, which can face the consequences of these changes that are affecting the planet at a local, regional and global level. These mechanisms seek for society to acquire greater knowledge and skills, to achieve an ecological culture that leads to a sustainable relationship with nature. In this context, this research paper aims to determine the effect that environmental education has had as a strategy that contributes to mitigation and adaptation to climate change. This investigation was carried out through working with high school students teachers, and authorities from three educational institutions in the city of Cuenca. We applied a study from two approaches, quantitative with the application of surveys to students and their teachers, and qualitative with an in-depth interview to the headmasters and coordinators of each high school. The results were statistically examined in the case of the surveys, and the interviews' contents were properly analyzed. The obtained information was used to establish guidelines that can help to change the traditional way in which environmental education is being undertaken nowadays, this part defines strategies, approaches, and methodologies to be worked in a transversal and holistic way within the curriculum program of the educational centers of this research.

Keywords: Resilience, environmental education, sustainability, climate change, socio-ecology.

1. Introducción

Desde sus inicios, la humanidad ha logrado subsistir gracias a la utilización de los recursos proporcionados por la naturaleza, sin embargo, los mecanismos de consumo y depredación de la misma han ido cambiando y acentuándose a partir la Revolución Industrial, cuando el uso de combustibles fósiles permitió mejorar los procesos de producción, sin fijarse en los altos costos ambientales que traían consigo (Kothari et al., 2014), generando una ola desarrollista basada en la acumulación de capital. Desde la segunda mitad del siglo XX, la humanidad comenzó a ser testigo de las alteraciones derivadas del modelo de desarrollo vigente, por lo que inició una tendencia hacia esfuerzos políticos, tecnológicos y científicos en miras de mitigar y adaptarse a la crisis ambiental venidera (Castro & Gallego, 2015; Naciones Unidas, 1989). Las nuevas estrategias se comienzan a trabajar desde su transversalidad, sin solo enfocarse en los aspectos económicos, sociales y/o políticos, sino estableciendo herramientas para que la sociedad pueda ir adquiriendo los conocimientos y habilidades en miras de la creación de una mayor conciencia ambiental hacia la conservación de los recursos y la protección del medio natural (Severiche et al., 2016), además de convertir a la población en actores clave para una mayor resiliencia socio ecológica frente a los efectos del cambio climático (González et al., 2019). En este contexto, se reconoce a la educación como la base para el cumplimiento de las metas planteadas a nivel local, regional y global, siendo necesaria su inclusión con enfoque ambiental en el currículum académico de todos los niveles educativos, así como las dinámicas y actuaciones que se llevan a cabo en las aulas de clase (Dieste et al., 2019).

La Educación Ambiental (EA) nace bajo la premisa de que la población se concientice sobre el impacto que tiene dentro del ecosistema, para así lograr una mejor relación con el medio natural. Hay que entender que la educación ambiental comprende una transversalización de con-

tenidos, los cuales están basados en un diálogo multidimensional que trabaja los conocimientos científicos y los comunes de manera conjunta (Benítez et al., 2019), de esta manera, el enfoque transdisciplinario de la EA, implica la inclusión de conocimientos ancestrales indígenas con las ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, artes, humanidades, geociencias y telecomunicaciones (Garcés, 2012). Cuando se aplican los elementos básicos de la educación ambiental, se mejora fácilmente el proceso de enseñanza-aprendizaje, derivando en nuevas maneras de interrelacionarse con la naturaleza, dejando atrás los enfoques pedagógicos tradicionales (Collado, 2019; Sandoval-Díaz et al., 2020), generando mayor resiliencia social y ecológica frente a las dinámicas globales (Hardy et al., 2019).

A nivel global, la educación ambiental ha evolucionado como un elemento clave para alcanzar los objetivos planteados en la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible (Timm & Barth, 2020), especialmente porque la meta global es mantener el calentamiento de la tierra en 1.5 °C hasta la siguiente década (IPCC, 2018), y para lograrlo, es necesario que desde todas las disciplinas se establezca una propuesta factible que logre un compromiso de la ciudadanía (Rodrigo-Cano et al., 2019). Además, la EA constituye un mecanismo efectivo para la enseñanza sobre la problemática del cambio climático por su innovador enfoque educativo y su incesante búsqueda de ayudar a la población a comprender este fenómeno para generar cambios actitudinales a favor del ambiente (González, 2016). Especialmente porque la mayor limitante está íntimamente ligada al desconocimiento por parte de la sociedad. A partir de ello, se han creado infinidad de programas educativos formales y no formales que han permitido alcanzar este objetivo, aunque sea de forma parcial (Jackson, 2016).

La realidad nacional no es ajena a esta tendencia; Ecuador, en los últimos años, ha desarrollado diversos proyectos como TiNi (Tierra de todos) (Mineduc, 2019) o la Estrategia Nacional de Educación Ambiental (Bravo, 2017) para



“diseño y promoción de programas de capacitación, educación, sensibilización y concienciación sobre la gestión del cambio climático” (Ministerio del Ambiente y Agua, 2017, p. 27). Estos programas están a cargo de dos ministerios nacionales, el de Educación y Ambiente respectivamente, siendo aplicados en diferentes instancias, además de que son dirigidos para toda la población, desde el nivel Inicial de educación obligatoria, hasta el bachillerato. Un aspecto importante de mencionar es que estos programas de Educación Ambiental han estado altamente ligados hacia el área de Ciencias Naturales dentro de los contenidos impartidos en el currículum escolar, sin ser transversalizados en todas las asignaturas curriculares (Falconí, 2018). Los conocimientos referentes al cambio climático se han enfocado en trabajar sobre ámbitos ligados a la gestión de residuos sólidos y cuidado de la biodiversidad, aspectos que son evidentemente importantes, pero que no cumplen con abordar temas base como el consumo de energía y manejo de recursos naturales, que son fundamentales para establecer una mayor concientización frente a este tema de suma relevancia global, regional y local (Cadilhac et al., 2017).

La temática planteada posee varios ejes para su desarrollo, especialmente por la cantidad de actores involucrados en la misma, el estudiantado como entes críticos, receptores y replicadores de contenido, quienes, muchas veces, desconocen y/o no han prestado la debida atención sobre el tema; además de que no han sabido reflexionar adecuadamente sobre las implicaciones del cambio climático en la sociedad y el mundo (González et al., 2018). Otra parte fundamental la constituyen el cuerpo docente, especialmente por su función como agentes de cambio, al incitar cambios a nivel institucional, mediante la interacción con sus estudiantes, además de que ellos se convierten en la motivación para que estudiantes influyeran cambios actitudinales en sus familias y en la sociedad en sí (Timm & Barth, 2020). La base se encuentra en cómo dirigir la atención hacia la problemáti-

ca en cuestión, especialmente porque constituye el mayor desafío que enfrenta la humanidad en la actualidad, y es en la educación, donde se encuentra la base para el cambio (Mejía-Cáceres et al., 2020, Ortega y Muñoz, 2019).

A partir de los antecedentes y problemáticas planteadas, se ve necesario que los contenidos impartidos en todas las instancias educativas, formales y no formales, conduzcan hacia la generación de pensamiento crítico por parte de la población, a fin de orientarla a un cambio actitudinal que logre aportar hacia una mayor resiliencia frente al cambio climático (Falconí & Hidalgo, 2019; Merino, et al., 2017), siendo necesario mencionar que este estudio se enfocó en una población objetivo conformada por estudiantes del nivel bachillerato, y es con ellos donde se vio la importancia de establecer lineamientos que promuevan la toma de conciencia, trabajando desde el método de cada institución educativa en el que se aborda la temática de cambio climático en cada asignatura, de manera transversal y holística, hasta en la forma en la que el estudiantado replican estos conocimientos en su diario vivir (Leguía, 2018).

El propósito principal de este proyecto fue determinar la validez de la educación ambiental como una herramienta efectiva para la resiliencia socio ecológica frente al cambio climático en instituciones de bachillerato dentro de la ciudad de Cuenca, para así plantear estrategias basadas en los lineamientos de la Educación Ambiental con enfoque de Cambio Climático, mismas que puedan ser factiblemente aplicadas dentro de los centros involucrados en el estudio.

2. Metodología

Para este trabajo de investigación se desarrolló un estudio no experimental, basado en un enfoque metodológico mixto, cualitativo y cuantitativo. El tipo de investigación fue transversal con un alcance descriptivo, además de que se basó en las metodologías aplicadas por autores como Benítez et al., 2019; Dieste et al., 2019; Gädicke



et al., 2017; González et al., 2019; López, 2016; Mwendwa, 2018, así mismo, acorde a la realidad que se vive actualmente, cada instrumento incluyó el aspecto de la educación virtual, con la finalidad de determinar con las instituciones educativas se encuentran trabajando bajo esta modalidad, en cuanto a EA.

2.1. Selección de muestra y sitio de estudio

Las instituciones en las cuales se desarrolló el proyecto son tres ubicadas en la ciudad de Cuenca, la Unidad Educativa Luisa de Jesús Cordero (UELJC), Unidad Educativa Kennedy (UEK) y Unidad Educativa Las Pencas (UELP), mismas que ofrecen la modalidad de Bachillerato General Unificado. Los tres centros educativos tienen matriculados un total de 412 estudiantes para el período lectivo 2020-2021, dentro del subnivel bachillerato, además de 31 profesionales en la planta docente. Así también se incluyó a una experta temática, docente del Colegio Alemán Stihle de Cuenca, con la finalidad de conocer las experiencias que ha recolectado esta institución durante todos los diez años en los que ha desarrollado su programa de Educación Ambiental “Pequeños Científicos en la escuela”, para así tener una base práctica y local para el desarrollo de la propuesta.

2.2. Recolección de datos

A partir de una amplia revisión bibliográfica, además de una previa selección de la muestra y los sitios de estudio, se ha determinado realizar la recolección de los datos pertinentes para el estudio, utilizando las siguientes modalidades:

- Encuesta de percepción estudiantil.
- Encuesta de percepción docente.
- Entrevistas de base estructurada con actores clave dentro de la problemática.

Para las encuestas se diseñaron dos cuestionarios, uno para el estudiantado y otro para el

cuerpo docente, los mismos incluyeron preguntas en escala tipo Lickert, y para la determinación de su fiabilidad, se aplicó una prueba piloto con personal de otras instituciones, con estas respuestas se determinó el Coeficiente Alfa de Cronbach, a través del software RStudio, mismo que fue calculado con valores de 0.84 y 0.93 respectivamente, aspecto que indica la factibilidad del mismo (Estrada, 2012; Soler-Cárdenas & Soler-Pons, 2012).

Dentro de este instrumento, por la cantidad de información que se debía recolectar y, aplicando las segmentaciones realizadas por Estrada (2012) y Borroto et al. (2011), además de haber tomado en cuenta la realidad actual la educación virtual, se dividió cada una en seis categorías, que fueron las siguientes:

2.2.1. Encuesta estudiantes

- Información general.
- Visión del medio ambiente y problemas ambientales.
- Formación en EA.
- Importancia de la EA.
- Actitud ambiental y decisión de incorporarse al cambio.
- EA en época de pandemia y educación virtual.

2.2.2. Encuesta docentes

- Información general.
- Visión del medio ambiente y problemas ambientales.
- Formación en EA.
- Metodologías de enseñanza y decisión de incorporarse al cambio.
- Motivación personal y profesional.
- EA en época de pandemia y educación virtual.

A partir de este punto, se definieron los formularios para su aplicación, misma que se realizó a través de la plataforma Formularios de Google, con los links: <https://forms.gle/1Fb84ua98idwFL7Q7> y <https://forms.gle/Epjjqrac2TuDQuM7A>. Una vez



respondidos, se aplicaron herramientas estadísticas para su representación, a través de tablas de frecuencias, Test de Chi Cuadrado para la encuesta estudiantil por la amplitud de la muestra, y Test de Fisher en la docente por el bajo número de participantes. Todos estos cálculos se realizaron utilizando el software Stata version 16.1.

En cuanto a las entrevistas, se trabajó con las autoridades a cargo de Rectorado, Vicerrectorado y Coordinación Académica de cada institución, incluyendo a una experta temática de otro centro educativo. El análisis de contenido fue sistematizado dentro de una metodología denominada la Matriz de las 4L's (Ferrer et al., 2019), en la cual se determina las limitaciones, los logros, líneas a seguir y lecciones aprendidas que cada institución ha tenido en cuanto a la aplicación de estrategias de EA. Las preguntas aplicadas se establecieron de tal manera que se correspondan con los objetivos de la investigación, generando un diálogo con cada participante.

3. Resultados

3.1. Análisis de contenidos de las entrevistas

En este punto se buscaba determinar una línea base sobre la situación de cada institución en cuanto a los enfoques, metodologías y contenidos aplicados en Educación Ambiental, además de saber si la EA era un aspecto prioritario dentro de los centros educativos y en el manejo de las asignaturas curriculares. Para lograrlo, se entrevistó a autoridades de dos de las instituciones del estudio, además de a una experta temática. A través de la sistematización de la información y, aplicando la metodología de la matriz de las 4 L's, se obtuvo lo presentado a continuación:

3.1.1. Logros

Las instituciones consideran como grandes logros que se hayan aplicado una gran variedad

de Proyectos en EA durante los tiempos de clases presenciales, estos fueron enfocados hacia una mejor gestión de recursos como el agua y energía, además de comportamientos de cuidado a la naturaleza y concientización de estudiantes y docentes sobre el tema. Consideran que el alumnado ha mejorado su comportamiento y de hecho se ha reducido la cantidad de plástico desechado, se separan adecuadamente los residuos y ya no existe un alto porcentaje de desperdicio de agua. Este último aspecto se corrobora con una disminución en los rubros correspondientes a las planillas de agua.

3.1.2. Limitaciones

Las principales limitaciones se enfocan en la reducida capacitación brindada al personal docente dentro de las instituciones, lo que ha llevado a que ellos no se sientan motivados en cuanto a la aplicación de estrategias de EA con sus estudiantes. Muchas veces se ha observado resistencia a las nuevas metodologías establecidas por el Mineduc o el MAE, o que las actividades dentro de esta área no han tenido un enfoque más allá de trabajar con materiales reciclados de forma manual. Otra limitación va ligada a la modalidad virtual, misma que paralizó ciertas acciones que estaban llevando a cabo estos centros, en cuanto a llevar a sus estudiantes a otras localidades para que convivan mejor con la naturaleza.

3.1.3 Lecciones aprendidas

Aquí es importante mencionar los siguientes puntos: Se ha trabajado a través de convenios con instituciones como ETAPA y EMAC, ya que siempre están dispuestas a colaborar en estas iniciativas. En colegios como la UE Kennedy y Colegio Alemán, dentro del Programa de Participación Estudiantil, se ha planteado una interesante iniciativa para que el estudiantado se convierta en educadores, sea a través de videos o clases, en la presencialidad. En la UELJC y UE Kennedy se trabaja mucho con bachillerato por el tema de la participación estudiantil y porque aquellos miembros del cuerpo



docente con mayor conocimiento en el área, pertenecen a este subnivel.

3.1.4. Líneas a seguir

Las tres instituciones coinciden en los siguientes puntos: Cuando se vuelva a las clases presenciales hay que brindar la continuidad respectiva a los proyectos de índole ambiental, incluso trabajar en cómo mejorarlos. Así también, deberían incorporarse nuevas líneas de trabajo, más allá de la gestión de residuos y del agua, otros temas en los que el estudiantado se sientan lo suficientemente interesados como para ser activamente partícipes. El objetivo de estos proyectos no debe ser solo el trabajo con el estudiantado, sino también involucrar a los profesores, que ellos también generen conciencia ambiental, porque ellos son los encargados de cimentar estos conocimientos. Los proyectos deben generarse como iniciativa del cuerpo docente, utilizando novedosas herramientas digitales, la motivación es lo más importante. Otro aspecto importante es que la conectividad es bastante grande ahora, se pueden generar convenios no solo con empresas estatales sino con el sector privado, trabajar entre las mismas instituciones educativas para ir compensando las limitaciones que cada una tenga. Lo que se busca es trabajar desde un ambiente colaborativo, desde la academia y la empresa pública y privada.

Estos centros educativos tienen un claro sentido de cómo trabajar en Educación Ambiental, a pesar de ello, están conscientes de que aún existen varios aspectos en los que deben seguir trabajando para lograr los objetivos propuestos, empezando desde una mayor inclusión de estos temas dentro de la planificación curricular, misma que ya los incluye, pero que requeriría un mayor control por parte de las autoridades para verificar que realmente el personal docente esté cumpliendo con lo propuesto sin convertirse en un agente limitante por un control excesivo. Todos desean continuar con los proyectos ya planteados una vez se regrese a la presencialidad y así también están dispuestos a colaborar

activamente en aquellos que les permitan seguir mejorando sin que los mismos incurran en una inversión de recursos con los que no cuentan por la situación económica de cada institución.

3.2. Análisis encuestas: estudiantes

El cuestionario fue aplicado a 412 estudiantes de las tres unidades educativas del estudio. Para iniciar con el análisis, se determinó la correlación entre las respuestas de todas las variables. Este punto se lo realiza para saber cuál es la influencia que tiene una respuesta sobre la otra, igualmente se rechaza la posibilidad de que el alumnado, por pereza o falta de tiempo, haya respondido todo el cuestionario con el mismo número en la escala. Estas correlaciones, dentro de la misma categoría, son ligeramente mayores a 0.5, indicando que, al ser las preguntas parecidas entre sí, tienen relación. Sin embargo, si se compara con preguntas de diferentes categorías, los valores son menores a 0.5, mostrando que los encuestados se dedicaron a responder con detenimiento y acorde a su realidad. A continuación, se presenta un análisis de cada categoría dentro del formulario.

3.2.1. Categoría 1: Información general

En el Gráfico 1 se tienen los valores determinados para este apartado. En este se destaca una mayor participación de estudiantes mujeres, ya que la UELJC es una institución con alumnado 100 % femenino.

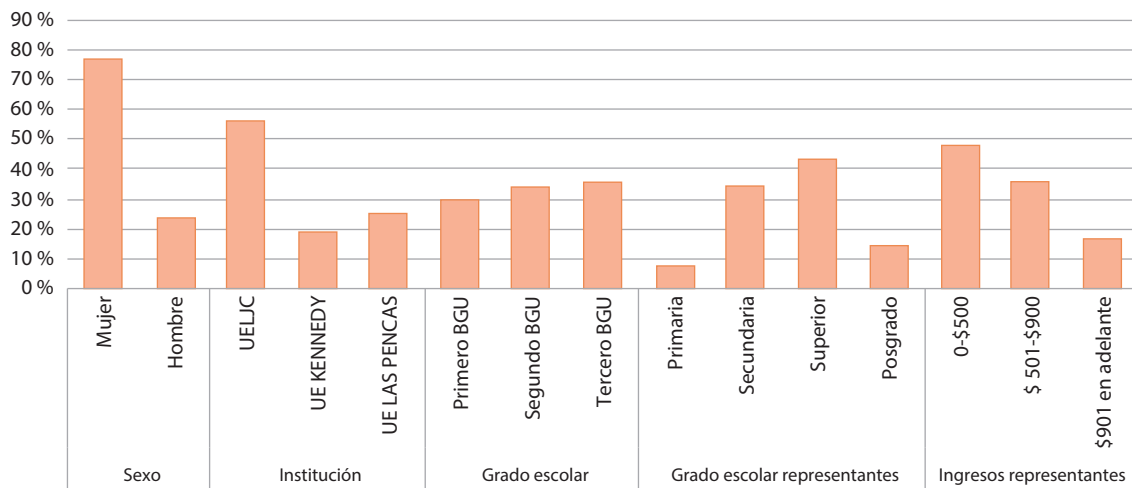
Analizando la interdependencia de las variables de esta categoría con las demás, a partir del test de Chi Cuadrado, se determina que, al tener una muestra mayormente femenina, este aspecto sí influye en las respuestas obtenidas. Existen gran cantidad de estudios que han demostrado que la mujer tiende a tener un comportamiento más amigable con el ambiente que su contraparte, los hombres (Olsson & Gericke, 2017; Vicente et al., 2018). Es importante destacar que el grado de escolaridad alcanzado por los representantes de el estudiantado influye en



gran porcentaje en su percepción sobre todas las temáticas abordadas en la encuesta. Un 43 % de los padres y madres de familia tienen títulos universitarios por lo que se infiere que poseen mayor conocimiento sobre la realidad actual y puedan estar influenciando el comportamiento de sus representados para bien. Finalmente, la mayoría de familias perciben un sueldo mensual que equi-

vale al de la Canasta Básica Ecuatoriana, así que son de clase económica media a baja, representando el 48.1 % de la muestra analizada. Este aspecto puede estar influyendo el comportamiento del estudiantado, especialmente por el hecho de que, al no contar siempre con los recursos necesarios, no existe una cultura de desperdicio y/o consumo como en otros estratos sociales.

Gráfico 1. Resumen de respuestas – Categoría 1 Estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

3.2.2. Categoría 2: Visión del medio ambiente y problemas ambientales

Es bastante claro que el alumnado tiene conocimiento sobre la importancia de los problemas ambientales mencionados sobre la realidad actual, especialmente aquellos relacionados con la contaminación del aire y del agua. Estas respuestas pueden estar relacionadas con el hecho de que existe una gran cantidad de campañas ambientalistas, dentro de las redes sociales, enfocadas a mencionar la emisión de gases contaminantes por aspectos como el tráfico vehicular y la actividad industrial, igualmente aquellas que hablan sobre la enorme cantidad de plástico existente en los cuerpos de agua y que están afectando a la biodiversidad acuática.

3.2.3. Categoría 3: Formación en EA

El estudiantado entiende que el ser humano tiene un rol fundamental en la resiliencia socio ecológica frente al cambio climático, lo que ya los coloca como seres conscientes de que ellos son los actores principales en el accionar ambiental. Se demuestra que la percepción sobre los contenidos y el enfoque trabajado durante las clases, no tiene un fuerte impacto en el grupo.

3.2.4. Categoría 4: Importancia de la Educación Ambiental

El estudiantado enfatiza el hecho de que comprende la importancia de la EE y cómo contribuye a lograr una mejor adaptación y mitigación



al cambio climático. De igual manera, al ser una generación nacida después del nuevo milenio, el acceso global a la tecnología que tienen, da como consecuencia que ellos perciban que la innovación tecnológica es la mejor manera de solventar esta crisis climática, colocándola por encima de la EA.

3.2.5. *Categoría 5: Actitud ambiental y decisión de incorporarse al cambio*

Realmente, es notable que el alumnado está dispuesto a realizar cambios positivos a favor del medio ambiente, desde sus hogares, aplicando diversas estrategias sencillas que fácilmente lograrían un cambio actitudinal en cada uno de ellos.

3.2.6. *Categoría 6: Educación Ambiental en época de pandemia y educación virtual*

En esta última categoría, por aspectos de priorización de contenidos debido a disposiciones ministeriales, el enfoque, contenidos y metodología en cuanto a EA debió cambiar, sin que esté teniendo un impacto significativo en el alumnado, haciendo que sigan motivados para encontrar nuevas y mejores alternativas frente a la problemática planteada, con el apoyo necesario de sus docentes.

3.3. **Análisis de encuestas: docentes**

Al igual que con el estudiantado, se inició con un análisis de la correlación entre las variables. Al aplicar esta prueba, solo los valores dentro de la Categoría 2, misma que es bastante similar a la de la encuesta del estudiantado, tienen valores mayores a 0.5, debido a la similitud entre las variables; en el resto de categorías, los valores son inferiores, lo cual indica que el cuerpo docente contestó de forma que se refleje su realidad. En los siguientes puntos, se detalla una descripción de las respuestas obtenidas.

3.3.1. *Categoría 1: Información general*

En el Gráfico 2 se presentan las frecuencias acordes a las variables requeridas como información

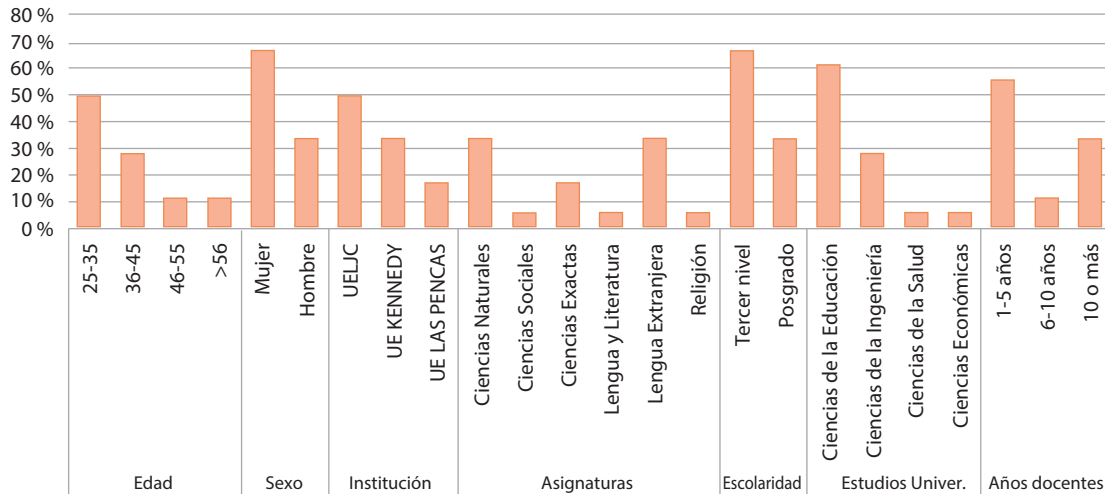
general. Dentro de este ámbito, se destaca que la mayoría de la muestra era constituida por docentes jóvenes, con pocos años de experiencia, aspecto que, al momento de aplicar el Test Exacto de Fisher, muestra que la variable edad tiene alto grado de dependencia con las respuestas obtenidas. Este aspecto se debe al hecho de que la metodología utilizada por cada docente va a depender en gran porcentaje de la experiencia y formación que tenga. Desde la perspectiva de docentes jóvenes, aquellos de mayor edad, tienden a mantenerse bajo enfoques tradicionalistas y se resisten, de alguna manera, al cambio; para ellos resulta más complejo adaptarse a las nuevas tendencias y sienten que los métodos que utilizan, son efectivos para los objetivos que se plantean. Al contrario, aquellos de la “nueva ola”, son altamente susceptibles al cambio, ya que siempre quieren encontrar la manera de seguir aprendiendo nuevas estrategias, además de que las nuevas generaciones crecieron con una mayor conciencia ecológica, lo que les permite el deseo de involucrar estas temáticas desde la asignatura que impartan. En general, aspectos como el área de estudio en la que trabajan o la carrera universitaria que siguieron, influyen en las respuestas obtenidas, especialmente porque al docente que no es del área de ciencias, le cuesta encontrar maneras de relacionar su asignatura con EA. Y, la mayoría de ellos vienen con bases desde distintas ramas del conocimiento, por lo que las perspectivas sobre la temática son distintas.

3.3.2. *Categoría 2: Visión del medio ambiente y problemas ambientales*

De las respuestas obtenidas, un porcentaje correspondiente a la mayoría de miembros del cuerpo docente encuestados, presentan una clara noción sobre el impacto, de los problemas mencionados, sobre el medio ambiente, ninguno selecciona la opción ‘completamente en desacuerdo’ en toda la categoría. De igual manera, reconocen ampliamente que el ser humano tiene gran importancia sobre la crisis ambiental.



Gráfico 2. Resumen de respuestas – Categoría 1 Docentes



Fuente: Elaboración propia.

3.3.3. Categoría 3: Formación en EA

Los resultados muestran que el personal docente está entre de acuerdo y en desacuerdo con las variables referentes a si han estudiado contenidos ambientales, las capacitaciones recibidas, el conocimiento de otros proyectos aparte de TiNi y la aplicación de esta metodología. Este punto se corresponde a lo mencionado por las autoridades durante las entrevistas, cuando mencionaron que muchos docentes desconocen cómo relacionar sus asignaturas con estos temas y que es necesario que exista la presencia de personal preparado que pueda impartir conocimientos e ir mejorando en esta área. También se muestra que los encuestados entienden que la EA debe abordar las relaciones entre todos los componentes del medio y que la misma debe convertirse un proyecto común para toda la comunidad educativa.

3.3.4. Categoría 4: Metodologías de enseñanza y decisión de incorporarse al cambio

Dentro de esta categoría, es bastante notorio que el cuerpo docente se encuentra mayormente de

acuerdo con los puntos expuestos, lo cual muestra que, al momento de trabajar con contenidos ambientales, están motivados para involucrar al estudiantado de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, al parecer no sienten que las metodologías con las que actualmente se trabaja, sean efectivas para que las estudiantes alcancen un aprendizaje significativo en este ámbito.

3.3.5. Categoría 5: Motivación personal y profesional

Las respuestas obtenidas en esta categoría son bastante variadas y se destacan dos aspectos principales. Se muestra una clara inconformidad con respecto a que solo el área de Ciencias Naturales deba manejar temas de EA, o de que ellos estén revisando estos temas solo cuando la planificación curricular los obliga, aspecto que resulta favorable ya que muestra que el cuerpo docente, en su mayoría, sienten que se debe abordar esta temática desde todas las asignaturas. Así mismo que se afirma claramente que la EA debe ser aplicada desde todos los ámbitos.



3.3.6. *Categoría 6: Educación Ambiental en época de pandemia y educación virtual*

El personal docente afirma que la EA debe convertirse en prioridad y que sea transversalizada en todas las asignaturas, incluso dentro de la virtualidad. Otro tema importante es que la mayoría, ha decidido continuar revisando temáticas ambientales durante esta época tan compleja.

4. **Discusión y conclusiones**

La EA para el cambio climático se ha convertido en un punto focal para la resiliencia socio ecológica de la sociedad frente a este fenómeno global (Busch et al., 2019). Es importante que las instituciones educativas se conviertan en los principales transmisores, no solo de información, sino de buenos hábitos para su replicación por parte del estudiantado, sin olvidar que los valores humanos son impartidos desde el hogar, y que el rol del cuerpo docente se basa en servir de guía para que el alumnado forme su propio entendimiento sobre cada temática impartida dentro y fuera de clases (Fazey et al., 2007). Al ser una problemática de gran magnitud, los actores son incontables, sin embargo, se trabaja con los tres que interactúan de forma más directa, estudiantes, docentes y autoridades.

Es claro que tanto docentes, estudiantes y autoridades de las tres instituciones de este estudio recalcan en la importancia de la EA como un eje que aporta hacia la creación de conciencia ambiental, en consecuencia, hacia un cambio comportamental a favor del medio en el que se habita. Sin embargo, existen grandes limitaciones, a nivel general como las relacionadas a los contenidos prioritarios, y a nivel institucional, más derivadas de aspectos económicos y de infraestructura, que ocasionan que el trabajo dentro de esta área no haya sido ampliamente desarrollado y que no haya tenido resultados claros o medibles, más allá de mencionar que el estudiantado está clasificando mejor los desechos o que tienen un manejo más responsable del agua.

La percepción que el estudiantado tiene sobre los contenidos impartidos en cuanto a EA es variada, al parecer, no ha tenido el impacto deseado. No se han discutido estas temáticas en clase con la seriedad del caso y, los proyectos e investigaciones que deben realizar para las asignaturas, especialmente en el Área de Ciencias Naturales, han sido temas de una sola vez, no encadenados y que han hecho que solo ciertos estudiantes mantengan el interés requerido para seguir investigando y trabajando por su cuenta. Acorde a las respuestas obtenidas y a ciertos conversatorios con estudiantes durante clases, sienten que el/la docente debe profundizar más estos contenidos, que los trabajos desarrollados sean más que “utilizar material reciclado para armar una maqueta”, ellos necesitan que se les permita expresarse y empezar a combinar la experticia del profesor con la motivación del estudiante, para que estos programas en EA sean efectivos.

A partir de los resultados presentados, es necesario que se establezcan lineamientos claros que permitan a las instituciones educativas abordar la EA, desde una perspectiva holística y transversal, cambiando el enfoque de sus contenidos, modificando la metodología tradicionalista e incluyendo estrategias innovadoras, las cuales no representen un esfuerzo o inversión extra, sino que se constituyan como eje fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Organizaciones como UNICEF y UNESCO han establecido manuales enfocados hacia una educación para el desarrollo sostenible, desde la ecopedagogía; una educación que busque que la población sea más resiliente hacia los cambios, que logre trabajar bajo los cuatro pilares básicos educativos, los cuales son “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser” (Fernández, 2003, p. 329). Esta es la manera en la que se logrará alcanzar los objetivos propuestos, integrando varios aspectos de gran importancia para así generar una cultura ambiental que motive cambios comportamentales a nivel individual y colectivo (Sarmiento, 2013), mismo que se convierte en el punto focal



hacia una mayor resiliencia socioecológica frente al cambio climático.

Más allá de cuál sea la institución en la que se estudia, el sexo o la situación socio-económica de estos estudiantes, nivel o área de estudios del cuerpo docente y/o autoridades, hay que trabajar en la motivación y compromiso por un medio ecológicamente sostenible, resiliente. En este punto, el/la docente tienen una gran responsabilidad a nivel educativo, la capacitación que posean debe ser clara y permitirles transmitir sus conocimientos de manera innovadora, de forma que involucre al estudiante en todos los procesos, que aprenda la teoría, que la aplique y la transforme para su replicación, llevar a cabo una educación activa e inclusiva. Las autoridades deben fomentar la motivación de sus profesores en el tema, brindarles ese espacio para su formación, para el desarrollo de los proyectos planteados, así como para la evaluación de resultados y la continua mejora de los mismos.

Referencias bibliográficas

- Benítez, F.F., Paredes, M.E.R., Collado-Ruano, J., Terán, E.F.H., & Ibarra, G.D.L. (2019). Environmental education program in Ecuador: Theory, practice, and public policies to face global change in the Anthropocene. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 27(105), 859-880. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701950>
- Boroto, M., Rodríguez, L., Reyes, A., & López, B. A. (2011). Percepción ambiental en dos comunidades cubanas. *M+A. Revista Electrónica de Medioambiente*, 0(10), 13-29. https://doi.org/10.5209/rev_MARE.2011.n10.15854
- Bravo, D. (2017, septiembre 17). El ministro Fander Falconí presentó programa de educación ambiental. *El Comercio*. <https://bit.ly/3tzdx3s>
- Busch, K.C., Henderson, J.A., & Stevenson, K. T. (2019). Broadening epistemologies and methodologies in climate change education research. *Environmental Education Research*, 25(6), 955-971. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1514588>
- Cadilhac, L., Torres, R., Calles, J., Vanacker, V., & Calderón, E. (2017). Desafíos para la investigación sobre el cambio climático en Ecuador. *Neotropical Biodiversity*, 3(1), 168-181. <https://doi.org/10.1080/23766808.2017.1328247>
- Castro, J., & Gallego, A. (2015). La educación energética una prioridad para el milenio. *Revista Científica*, 1(21), 97-110. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.RC.2015.21.a11>
- Collado, J. (2019). Big History in the Ecuadorian Educational System: Theory, Practice, and Public Policies of Environmental Education. *Journal of Big History*, 3(2), 49-66. <https://doi.org/10.22339/jbh.v3i2.3250>
- Dieste, B., Coma, T., & Blasco-Serrano, A. C. (2019). Inclusión de los objetivos de desarrollo sostenible en el currículum de Educación primaria y secundaria en escuelas rurales de Zaragoza. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 97-115. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006>
- Estrada, L. (2012). *Concepciones sobre la Educación Ambiental de el cuerpo docente participantes en la Red Andaluza de EcoEscuelas* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. <https://bit.ly/3f1CUFM>
- Falconí, F. (2018). *TiNi Tierra de niñas niños y jóvenes para el buen vivir*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bit.ly/3o2aO1e>
- Falconí, F., & Hidalgo, E. (2019). Educación Ambiental y Formación Docente en el Ecuador. *Cuaderno de Política Educativa*, 7, 2-18. <https://bit.ly/3hgbv5I>
- Fazey, I., Fazey, J.A., Fischer, J., Sherren, K., Warren, J., Noss, R.F., & Dovers, S.R. (2007). Adaptive capacity and learning to learn as leverage for social-ecological resilience. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 5(7), 375-380. [https://doi.org/10.1890/1540-9295\(2007\)5\[375:ACALTTL\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1890/1540-9295(2007)5[375:ACALTTL]2.0.CO;2)
- Fernández, M.L. (2003). *Humanismo para el siglo XXI: Propuestas para el Congreso Internacional "Humanismo para el siglo XXI"* (Vol. 31). Universidad de Deusto. <https://bit.ly/3g7cOmy>
- Ferrer, A.M.A., Astudillo, J.E., & Martines, J.S. (2019). La práctica del Alli Kawsay desde la resis-



- tencia. Caso de Zhiña, Ecuador. *Universum (Talca)*, 34(2), 81-104.
<https://doi.org/10.4067/S0718-23762019000200081>
- Gädicke, J., Ibarra, P., & Osses, S. (2017). Evaluación de las percepciones medioambientales en estudiantes de enseñanza media de la ciudad de Temuco, Región de La Araucanía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 107-121.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100007>
- Garcés, S. (2012). Contextualización de la Educación Ambiental. En *Educación, interculturalidad y ambiente: Experiencias prácticas en centros educativos en Ecuador* (pp. 27-46). FLACSO Ecuador. <https://bit.ly/3tBIZOm>
- González, A. (2016). Programa de Educación Ambiental sobre el cambio climático en la educación forma y no formal. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(3), 99-107.
<https://bit.ly/3tzLAIA>
- González, E.J., Bello, L., Maldonado, A. L., Cruz, G.E., & Méndez, L.M. (2019). Nuevos desafíos para la educación ambiental: La vulnerabilidad y la resiliencia social ante el cambio climático. *UNED Research Journal*, 11(1), S71-S77. <https://doi.org/10.22458/urj.v11i1.2324>
- González, E., Maldonado, A., & Cruz, G. (2018). The vision of high school students regarding their vulnerability and social resilience to the major adverse effects of climate change in municipalities with a high risk of flooding / La visión de los jóvenes de bachillerato a su vulnerabilidad y resiliencia social frente a los embates del cambio climático en municipios de alto riesgo a inundaciones. *PsyEcology*, 9(3), 341-364.
<https://doi.org/10.1080/21711976.2018.1483568>
- Hardy, V., Cuevas, A., & Gallardo, O. (2019). Aprendizaje y resiliencia en la gestión local de riesgos de desastres. *Risk Management*, 11. <https://bit.ly/3hf3oGE>
- IPCC (2018). *Summary for policy makers. In: Global warming of 1.5°C. An IPCC Special Report on the impacts of global warming of 1.5°C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty*. IPCC. <https://bit.ly/3y1In82>
- Jackson, L. (2016). Education for Sustainable Development: From Environmental Education to Broader Views. En *Handbook of Research on Applied Learning Theory and Design in Modern Education* (Vol. 1, pp. 41-64). IGI Global.
<https://doi.org/10.4018/978-1-4666-9634-1.ch003>
- Kothari, A., Demaria, F., & Acosta, A. (2014). Buen Vivir, Degrowth and Ecological Swaraj: Alternatives to sustainable development and the Green Economy. *Development*, 57(3-4), 362-375. <https://doi.org/10.1057/dev.2015.24>
- López, J. (2016). *La mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación ambiental. Un estudio centrado en la educación general básica de Ecuador* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://bit.ly/33Il7hP>
- Lozano, R., Lukman, R., Lozano, F. J., Huisingh, D., & Lambrechts, W. (2013). Declarations for sustainability in higher education: Becoming better leaders, through addressing the university system. *Journal of Cleaner Production*, 48, 10-19.
<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.10.006>
- Ministerio del Ambiente y Agua. (2017). *Estrategia Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible* (Dirección de Información Seguimiento y Evaluación Unidad de Gestión del Conocimiento Ambiental Área de Educación Ambiental, p. 56). Ministerio del Ambiente y Agua.
<https://bit.ly/3o0SSnP>
- Mejía-Cáceres, M. A., Huérfano, A., Reid, A., & Freire, L. M. (2020). Colombia's national policy of environmental education: A critical discourse analysis. *Environmental Education Research*, 0(0), 1-24.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1800594>
- Mineduc (2019). *Memoria de sostenibilidad del Programa de Educación Ambiental "Tierra de Todos"* (Núm. 1; p. 50). Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3f933Cr>
- Mineduc (2020). *Proyecto Educativo Institucional* (p. 66). Ministerio de Educación.
<https://bit.ly/2RJRlLa>



- Monroe, M.C., Plate, R.R., Oxarart, A., Bowers, A., & Chaves, W.A. (2019). Identifying effective climate change education strategies: A systematic review of the research. *Environmental Education Research*, 25(6), 791-812. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842>
- Naciones Unidas (1989). Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment, 1972. *Indian Journal of Public Administration*, 35(3), 680-684. <https://doi.org/10.1177/0019556119890340>
- Olsson, D., & Gericke, N. (2017). The effect of gender on students' sustainability consciousness: A nationwide Swedish study. *The Journal of Environmental Education*, 48(5), 357-370. <https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1310083>
- Ortega, M.A.A., & Muñoz, R.M.M. L. (2019). Cambio climático y educación ambiental. *Quaestio-Revista de Estudos em Educação*, 21(1), 81-99. <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2019v21n1p81-99>
- Pavez-Soto, I., León-Valdebenito, C., & Triadú-Figuera, V. (2016). Jóvenes universitarios y medio ambiente en Chile: Percepciones y comportamientos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 14(2), 1435-1449. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14237041215>
- Rodrigo-Cano, D., Picó, M.J., Dimuro, G., Rodrigo-Cano, D., Picó, M.J., & Dimuro, G. (2019). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible como marco para la acción y la intervención social y ambiental. *RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 9(17), 25-36. <https://doi.org/10.17163/ret.n17.2019.02>
- Sandoval-Díaz, J., Cuadra-Martínez, D., Orellana-Fonseca, C., & Sandoval-Obando, E. (2020). Diagnóstico comunitario ante desastres climáticos: Una experiencia de aprendizaje-servicio. *Alteridad*, 16(1), 23-37. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.02>
- Sarmiento, P.J. (2013). Bioética ambiental y ecopedagogía: Una tarea pendiente. *Acta bioethica*, 19(1), 29-38. <https://doi.org/10.4067/S1726-569X2013000100004>
- Severiche, C., Gómez, E., & Jaimes, J. (2016). La educación ambiental como base cultural y estrategia para el desarrollo sostenible. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 18(2), 266-281. <https://bit.ly/3tvHWiZ>
- Soler-Cárdenas, S.F., & Soler-Pons, L. (2012). Usos del coeficiente alfa de Cronbach en el análisis de instrumentos escritos. *Revista Médica Electrónica*, 34(1), 01-06. <https://bit.ly/2Tc3nct>
- Timm, J.M., & Barth, M. (2020). Making education for sustainable development happen in elementary schools: The role of teachers. *Environmental Education Research*, 27(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1813256>
- UNICEF (2012). *Educación sobre el Cambio Climático y el Medio Ambiente* (Manual de escuelas amigas de la infancia, p. 44). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bit.ly/2QZham8>
- Vicente, M., Fernández, A., & Izagirre, J. (2018). Does gender make a difference in pro-environmental behavior? The case of the Basque Country University students. *Journal of Cleaner Production*, 176, 89-98. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.12.079>



Normas Editoriales

(Publication guidelines)



Normas de Publicación en «Alteridad»

<http://alteridad.ups.edu.ec>
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642

1. Información general

«Alteridad» es una publicación científica bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador (UPS), editada desde enero de 2006 de forma ininterrumpida, con periodicidad fija semestral (enero-julio).

Es una revista científica arbitrada, que utiliza el sistema de evaluación externa por expertos (*peer-review*), bajo metodología de pares ciegos (*doble-blind review*), conforme a las normas de publicación de la *American Psychological Association* (APA). El cumplimiento de este sistema permite garantizar a los autores un proceso de revisión objetivo, imparcial y transparente, lo que facilita a la publicación su inclusión en bases de datos, repositorios e indexaciones internacionales de referencia.

«Alteridad» se encuentra indexada en el *Emerging Sources Citation Index* (ESCI) de *Web of Science*, en la *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), en el Sistema de Información Científica REDALYC, en el directorio y catálogo selectivo del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex), en el *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), en el *European Reference Index for the Humanities and Social Sciences* (ERIHPLUS), en la Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB), en el Portal Dialnet; está evaluada en la Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR), en la Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC), y en el sistema Qualis de revisión de revistas de CAPES. Además, se encuentra en repositorios, bibliotecas y catálogos especializados de todo el mundo.

La revista se edita en doble versión: electrónica (e-ISSN: 1390-8642) e impresa (ISSN: 1390-325X) en español e inglés; siendo identificado cada trabajo con un *Digital Object Identifier System* (DOI). Todos los artículos publicados en «Alteridad» tienen licencia Creative Commons Reconocimiento-No-Comercial-Compartir igual (RoMEO blue journal).

2. Alcance y política

2.1. Temática

«Alteridad» es una revista especializada en Educación y sus líneas transdisciplinarias como Didáctica, Políticas Públicas, Gerencia de Centros Escolares, Educomunicación, TIC, Pedagogía Social, entre otras; y todas aquellas disciplinas conexas interdisciplinariamente con la línea temática central.

2.2. Secciones

La revista tiene periodicidad semestral (20 artículos por año), publicada en los meses de enero y julio y cuenta por número con dos secciones de cinco artículos cada una, la primera referida a un



tema **Monográfico** preparado con antelación y con editores temáticos y la segunda, una sección de **Misceláneas**, compuesta por aportaciones variadas dentro de la temática de la publicación.

2.3. Aportaciones

Todos los trabajos deben ser originales, no haber sido publicados en ningún medio ni estar en proceso de arbitraje o publicación. Se editan preferentemente resultados de investigación empírica, redactados en español, portugués o inglés, siendo también admisibles estudios y selectas revisiones de la literatura (*state-of-the-art*):

- **Investigaciones:** 5000 a 6500 palabras de texto, incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias. Se valorarán especialmente los resultados de la investigación, el rigor metodológico, la relevancia de la temática, la calidad de la discusión científica, la variedad, actualidad y riqueza de las referencias bibliográficas (preferiblemente de publicaciones indexadas en JCR y Scopus). Se esperan mínimo 35 referencias.
- **Estudios y revisiones de la literatura:** 6000 a 7000 palabras de texto, incluidas tablas y referencias. Se valorará especialmente el debate generado, la relevancia de la temática, la originalidad de las aportaciones y referencias justificadas, actuales y selectivas de alrededor de 70 obras (preferiblemente de publicaciones indexadas en JCR y Scopus).

3. Proceso editorial

3.1. Envío de manuscritos

Los manuscritos deben ser enviados única y exclusivamente a través del *Open Journal System* (OJS), en el cual todos los autores deben darse de alta previamente, si bien uno solo de ellos será el responsable de correspondencia. Ningún autor podrá enviar o tener en revisión dos manuscritos de forma simultánea, estimándose una carencia de cuatro números consecutivos (2 años). Un artículo podrá tener como máximo 3 autores, aunque si se justifica en función del tamaño del estudio, podrán ser hasta 5.

«Alteridad» acusa recepción de los trabajos enviados por los autores, informa por email y la plataforma del proceso de aceptación o rechazo; y en el caso de aceptación, del proceso de edición.

En el Portal oficial de la revista, en la sección Normativas, están las Normas para Autores, el formato de estructura de los artículos, la Portada y Carta de presentación, el chequeo previo al envío, los formularios de evaluación por parte de los revisores externos y una guía para el envío del artículo a través de OJS. Antes de su envío se recomienda encarecidamente que se compruebe el manuscrito con el Protocolo de chequeo previo. Deben remitirse simultáneamente dos documentos:

a. Portada y Carta de presentación (usar el modelo oficial), en la que aparecerán:

- **Portada** (Título, Resumen y Descriptores previstos en el Manuscrito).
- **Nombre y apellidos completos** de cada uno de los autores, organizados por orden de prelación; seguido por la categoría profesional, centro de trabajo, correo electrónico de cada autor y número de ORCID. Es obligatorio indicar si se posee el grado académico de doctor (incluir Dr./Dra. antes del nombre).



- Se incluirá además una **declaración** (Cover letter) de que el manuscrito se trata de una aportación original, no enviada ni en proceso de evaluación en otra revista, confirmación de las autorías firmantes, aceptación (si procede) de cambios formales en el manuscrito conforme a las normas y cesión parcial de derechos a la editorial.

b. Manuscrito totalmente anonimizado, conforme a las normas referidas en el epígrafe 4.

3.2. Proceso de revisión

En un plazo máximo de 30 días, a partir de la recepción del documento, el autor de correspondencia recibirá una notificación, indicando preliminarmente si se estima o desestima para el arbitraje por los revisores científicos. En el caso de que el artículo presente deficiencias formales, no trate el tema educativo, o tenga un elevado porcentaje de similitud con otro(s) documento(s), el Consejo editorial desestimaré el trabajo sin opción de vuelta. Por el contrario, si presenta carencias superficiales de forma, se devolverá al autor para su corrección antes de comenzar del proceso de evaluación. La fecha de recepción del artículo no computará hasta la recepción correcta del mismo.

Los artículos serán evaluados científicamente por una media de tres expertos en el tema. Los informes indicarán las siguientes recomendaciones: Aceptar el envío, Publicable con modificaciones, Reenviar para revisión, No publicable. A partir del análisis de los informes externos, se decidirá la aceptación o rechazo de los artículos para su publicación. En el caso de resultados discrepantes se remitirá a un nuevo dictamen, el cual será definitivo. El protocolo utilizado por los revisores es público (Investigaciones; Estudios y revisiones de la literatura).

En general, una vez vistas las revisiones científicas externas, los criterios que justifican la decisión sobre la aceptación/rechazo de los trabajos por parte del Consejo Editor son los siguientes:

- Actualidad y novedad.
- Relevancia y significación: Avance del conocimiento científico.
- Originalidad.
- Fiabilidad y validez científica: Calidad metodológica contrastada.
- Organización (coherencia lógica y presentación formal).
- Apoyos externos y financiación pública/privada.
- Coautorías y grado de internacionalización de la propuesta y del equipo.
- Presentación: Buena redacción.

El plazo de evaluación científica de manuscritos, superados los trámites previos de estimación por el Consejo Editor, es de 100 días como máximo; los remitidos para *Calls for papers*, sus fechas de revisión científica se inician al cierre de los mismos. Los trabajos que sean evaluados positivamente y requieran modificaciones, deberán ser reenviados con los cambios, dentro de los siguientes 15 días.

3.3. Edición y publicación del manuscrito

El proceso de corrección de estilo y maquetación de los artículos aceptados es realizado por el Consejo Técnico de la Revista en coordinación con la Editorial Abya-Yala. «Alteridad» se reserva el derecho de hacer corrección de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo. A los autores de artículos se enviará una prueba de imprenta en formato PDF para su corrección únicamente de tipografía y ortografía en un máximo de tres días.

La Editorial Abya-Yala realizará, gratuitamente para los autores, la traducción profesional de la versión final del manuscrito al idioma inglés (o español, según la versión original), lo que garantizará



su consulta y difusión internacional. Los artículos serán publicados en la plataforma de la revista en tiempo y forma. Todos los artículos, en sus dos versiones idiomáticas (español e inglés), son publicados en formato PDF, HTML, EPUB y XML-Jats.

3.4. Promoción y difusión del artículo publicado

Los autores se comprometen a darle la máxima difusión a su artículo publicado en «Alteridad». En este sentido, se les exhorta a compartir y archivar su artículo publicado en las redes académicas (Academia.edu, ResearchGate, Mendeley, Kudos), sociales (Twitter, Facebook, LinkedIn, publicando en estos también el DOI), repositorios institucionales, web o blog personal, entre otras. Asimismo, se anima a los autores a compartir el artículo publicado a través de listas de correo electrónico, grupos de investigación y contactos personales.

«Alteridad» cuenta con sistemas de medición de métricas alternativas (PlumX) que permiten verificar el cumplimiento de este compromiso. Para la postulación de futuros artículos de autores de «Alteridad», se tendrá presente el impacto de los trabajos anteriores.

4. Estructura de los manuscritos

Los trabajos se presentarán en tipo de letra Arial 10, interlineado simple, justificado completo y sin tabuladores ni espacios en blanco entre párrafos. Solo se separarán con un espacio en blanco los grandes bloques (título, autores, resúmenes, descriptores, créditos y epígrafes). La página debe tener 2 centímetros en todos sus márgenes. Los trabajos deben presentarse en documento de Microsoft Word (.doc o .docx), siendo necesario que el archivo esté anonimizado en Propiedades de Archivo, de forma que no aparezca la identificación de autor/es.

4.1. Portada

Título (español) / Title (inglés): Conciso pero informativo, en castellano en primera línea y en inglés en segunda, conformado por el mayor número de términos significativos posibles. El título no solo es responsabilidad de los autores, pudiéndose proponer cambios por parte del Consejo Editorial. Se aceptan como máximo 80 caracteres con espacio.

Resumen (español) / Abstract (inglés): Se describirán de forma concisa y en este orden: Justificación del tema, objetivos, metodología empleada (enfoque y alcance), resultados más relevantes, discusión y principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”. En el caso del *Abstract* no se admitirá el empleo de traductores automáticos por su pésima calidad. Tendrá como extensión entre 220/230 palabras.

Descriptores (español) / Keywords (inglés): Se deben exponer 6 descriptores por cada versión idiomática relacionados directamente con el tema del trabajo. Será valorado positivamente el uso de las palabras claves expuestas en el Thesaurus de la UNESCO (<http://bit.ly/2kIgn8I>) o del Vocabulario controlado del IRESIE (<http://bit.ly/2mgg4m8>).

4.2. Estructura IMRDC

Para aquellos trabajos que se traten de Investigaciones de carácter empírico, los manuscritos respetarán rigurosamente la estructura IMRDC, siendo opcionales los epígrafes de Apoyos y Notas. Los trabajos que se traten de Estudios y revisiones de la literatura podrán ser más flexibles en sus



epígrafes, especialmente en Metodología, Resultados y Discusión. En todas las tipologías de trabajos son obligatorias las Referencias bibliográficas.

1. **Introducción y estado de la cuestión:** Debe incluir los fundamentos teóricos y el propósito del estudio, utilizando citas bibliográficas, así como la revisión de la literatura más significativa del tema a nivel nacional e internacional. Se valorará positivamente el uso de referencias de alto impacto (JCR y Scopus).
2. **Metodología:** Debe ser redactado de forma que el lector pueda comprender con facilidad el desarrollo de la investigación. Deberá contener la explicación sobre el enfoque (cuantitativo, cualitativo o mixto) y el alcance (exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo). En su caso, describirá la muestra y la forma de muestreo, así como se hará referencia al tipo de análisis estadístico aplicado. Si se trata de una metodología original, es necesario exponer las razones que han conducido a su empleo y describir sus posibles limitaciones.
3. **Resultados:** Se procurará resaltar los resultados y las observaciones más relevantes de la investigación, describiéndose, sin hacer juicios de valor, el material y métodos empleados para el análisis. Los resultados se expondrán en figuras o/y tablas según las normas de la revista (Ver epígrafe 4.4). Aparecerán en una secuencia lógica en el texto, las tablas o figuras imprescindibles, evitando la redundancia de datos.
4. **Discusión y conclusiones:** Resumirá los hallazgos más importantes, relacionando las propias observaciones con estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones, sin redundar datos ya comentados en otros apartados. Asimismo, el apartado de discusión y conclusiones debe incluir las deducciones y líneas para futuras investigaciones.

4.3. Apoyos y Notas

Apoyos (opcionales): El *Council Science Editors* recomienda a los autor/es especificar la fuente de financiación de la investigación. Se considerarán prioritarios los trabajos con aval de proyectos competitivos nacionales e internacionales. En todo caso, para la valoración científica del manuscrito, este debe ir anonimizado con XXXX solo para su evaluación inicial, a fin de no identificar autores y equipos de investigación, que deben ser explicitados en la Carta de Presentación y posteriormente en el manuscrito final.

Las notas (opcionales) irán, solo en caso necesario, al final del artículo (antes de las referencias). Deben ser utilizadas para aclarar términos o hacer anotaciones marginales. Los números de notas se colocan en superíndice, tanto en el texto como en la nota final. No se permiten notas que recojan citas bibliográficas simples (sin comentarios), pues éstas deben ir en las referencias. En caso de contener alguna cita, su referencia deberá encontrarse también en la sección de Referencias bibliográficas.

4.4. Referencias bibliográficas

Las citas bibliográficas deben reseñarse en forma de referencias al texto. No debe incluirse bibliografía no citada en el texto. Su número ha de ser suficiente y necesario para contextualizar el marco teórico, la metodología usada y los resultados de investigación en un espacio de investigación internacional: Mínimo 35 para los manuscritos de investigaciones de carácter empírico, y alrededor de 70 para los estudios y revisiones de literatura.

Se presentarán alfabéticamente por el apellido primero del autor (agregando el segundo solo en caso de que el primero sea de uso muy común, y unido con guion). Las citas deberán extraerse de



los documentos originales preferentemente revistas y en menor medida libros. Dada la trascendencia para los índices de citas y los cálculos de los factores de impacto, se valorarán positivamente el uso de referencias provenientes de publicaciones indexadas en JCR y/o Scopus y la correcta citación conforme a la Norma APA 6 (<http://bit.ly/2meVQcs>).

Es prescriptivo que todas las citas que cuenten con DOI (Digital Object Identifier System) estén reflejadas en las Referencias (pueden obtenerse en <https://search.crossref.org/>). Todas las revistas y libros que no tengan DOI deben aparecer con su link (en su versión on-line, en caso de que la tengan, acortada, mediante Bitly: <https://bitly.com/>), y de los sitios web además la fecha de consulta en el formato indicado.

Los artículos de revistas deben ser expuestos en idioma inglés, a excepción de aquellos que se encuentren en español e inglés, caso en el que se expondrá en ambos idiomas utilizando corchetes.

Normas para las referencias

a) Publicaciones periódicas

- **Artículo de revista (un autor):** Ochoa, A. (2019). The type of participation promoted in schools is a constraint factor for inclusive education. [El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión]. *Alteridad*, 14(2), 184-194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>
- **Artículo de revista (hasta veinte autores):** Guarderas, P., Larrea, M., Cuvi, J., Vega, C., Reyes, C., Bichara, T., Ramírez, G., Paula, Ch., Pesantez, L., Íñiguez, A., Ullauri, K., Aguirre, A., Almeida, M., & Arteaga, E. (2018). Sexual harassment in Ecuadorian universities: Content validation for instrument development. [Acoso sexual en las universidades ecuatorianas: Validez de contenido de un instrumento de medición]. *Alteridad*, 13(2), 214-226. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.05>
- **Artículo de revista (sin DOI):** López, L., & Ramírez-García, A. (2014). Medidas disciplinarias en los centros educativos: ¿Suficientes contra el acoso escolar? *Perfiles Educativos*, 36(145), 32-50. <https://bit.ly/37Xd5mw>

b) Libros y capítulos de libro

- **Libros completos:** Cuéllar, J.C., & Moncada-Paredes, M.C. (2014). *El peso de la deuda externa ecuatoriana*. Abya-Yala.
- **Capítulos de libro:** Padilla-Verdugo, J. (2014). La Historia de la Educación desde los enfoques del conocimiento. In E. Loyola (Ed.), *Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). Miradas desde la Educación Superior en Ecuador* (pp. 107-128). Abya-Yala. <https://bit.ly/3etRnZH>

c) Medios electrónicos

- Aunión, J. (2011, marzo 12). La pérdida de autoridad es un problema de toda la sociedad, no es específico del aula. *El País*. <https://bit.ly/2NIM9Dp>



Normas para epígrafes, tablas y figuras

Los epígrafes del cuerpo del artículo se numerarán en arábigo. Irán sin caja completa de mayúsculas, ni subrayados, ni negritas. La numeración ha de ser como máximo de tres niveles: 1. / 1.1. / 1.1.1. Al final de cada epígrafe numerado se establecerá un retorno de carro.

Las tablas y figuras deben presentarse incorporadas en el texto en Microsoft Word® ubicadas en el sitio en el que los autores consideren que deben estar. Se emplearán únicamente cuando sean necesarias e idóneas, debiendo limitarse su uso por cuestiones de espacios (máximo 6 entre tablas y figuras). Ambas deben ser enumeradas en arábigo y tituladas con la descripción de su contenido. Si la fuente de la tabla o figura no fuera de elaboración propia, los autores deberán incorporar al pie de la tabla o la figura la fuente de la que se extrae [por ejemplo, Fuente: Romero-Rodríguez (2016, p. 32)].

Las tablas deben estar elaboradas en el propio documento de Microsoft Word®, por lo que no se aceptarán tablas cortadas y pegadas de otros documentos que no puedan ser editados en el proceso de diagramación. Las figuras, además de ser incorporadas en el documento de Microsoft Word®, deberán ser enviadas como material complementario al momento del envío en el OJS de «Alteridad», debiendo tener una calidad superior a 600 dpi, en archivos de tipo TIFF, JPEG o PNG.

5. Tasas y APC

«Alteridad» es una revista *Open Access*, incluida en el *Directory of Open Access Journals* (DOAJ) que oferta toda su producción de forma íntegra online en abierto para toda la comunidad científica. Asimismo, no establece ninguna tasa económica durante todo el proceso editorial para la publicación de los artículos, incluyendo la revisión científica, la maquetación y la traducción de los mismos. No existe ningún *publication fee*, ni *Article Processing Charge* (APC) vinculados con esta publicación, ni para autores ni para lectores. Asimismo, la revista tiene licencia *Creative-Commons Reconocimiento-No-Comercial-Compartir igual* (RoMEO blue journal), lo que permite libre acceso, descarga y archivo de los artículos publicados. Todos los gastos, insumos y financiamiento de «Alteridad» provienen de los aportes realizados por la Universidad Politécnica Salesiana.

6. Responsabilidades éticas

Cada autor/es presentará una declaración responsable de autoría y originalidad, así como sus responsabilidades éticas contraídas.

- **Originalidad:** Los trabajos deben ser originales y no deben estar siendo evaluados simultáneamente en otra publicación, siendo responsabilidad de los autores el cumplimiento de esta norma. Las opiniones expresadas en los artículos publicados son responsabilidad del autor/es. «Alteridad», como socio internacional de CrossRef®, emplea la herramienta antiplagio CrossCheck® y iThenticate® para garantizar la originalidad de los manuscritos.
- **Autoría:** En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo. Haber colaborado en la recolección de datos no es, por sí mismo, criterio suficiente de autoría. «Alteridad» declina cualquier responsabilidad sobre posibles conflictos derivados de la autoría de los trabajos que se publiquen.
- **Transmisión de los derechos de autor:** Se incluirá en la carta de presentación la cesión de derechos del trabajo para su publicación en «Alteridad». La Universidad Politécnica Salesiana (la editorial) conserva los derechos patrimoniales (copyright) de los artículos publicados; favorece y permite la reutilización de las mismas bajo la licencia de uso indicada en *ut supra*.



Publication Guidelines of «Alteridad»

<http://alteridad.ups.edu.ec>
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642

1. General information

«Alteridad» is a bilingual scientific publication of the Salesian Polytechnic University of Ecuador (UPS), published since January 2006 uninterruptedly, on a semi-annual basis (January-July).

It is an arbitrated scientific journal, which uses the peer-review system under the double-blind review, in accordance with the publication standards of the American Psychological Association (APA). The compliance with this system ensures authors an objective, impartial and transparent review process, making it easier for authors to be included in reference international databases, repositories and indexes.

«Alteridad» is indexed in the Web of Science's Emerging Sources Citation Index (ESCI), at the Scientific Electronic Library Online (SciELO), in the REDALYC Scientific Information System, in the directory and selective catalog of the Regional Online Information System for Scientific Journals of Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal (Latindex), in the Directory of Open Access Journals (DOAJ), in the European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIHPLUS), in the Ibero-American Network of Innovation and Scientific Knowledge (REDIB), on the Dialnet Portal; it is evaluated in the Information Matrix for Journal Analysis (MIAR), the Integrated Classification of Scientific Journals (CIRC), and the Qualis review system for CAPES journals. In addition, it is in repositories, libraries and specialized catalogs around the world.

The journal is published in two versions: electronic (e-ISSN: 1390-8642) and printed (ISSN: 1390-325X) in Spanish and English; each manuscript is identified with a Digital Object Identifier System (DOI). All articles published in «Alteridad» have the Creative Commons Attribution-Non-Commercial-Share Equal license (RoMEO blue journal).

2. Scope and policies

2.1. Topics

«Alteridad» is a journal specialized in Education and its transdisciplinary lines such as Didactics, Public Policies, School Management, Edu-communication, ICT, Social Pedagogy, among others; and all those disciplines related to the main topic.

2.2. Sections

The journal has a semi-annual periodicity (20 articles per year), published in January and July and has two sections of five articles each by number; the first referring to a **Monographic** topic



prepared in advance and with thematic topic and the second, a section of **Miscellaneous**, composed of varied contributions within the theme of the publication.

2.3. Contributions

All manuscripts must be original, and must not have been published in any other journal or must not be in the arbitration or publication process in another journal. Empirical research results are published in Spanish, Portuguese or English, and studies and state-of-the-art are also admissible:

- **Researches:** 5000 to 6500 text words, including title, abstracts, descriptors, tables and references. Particular assessment will be made of research results, methodological rigor, the relevance of the subject, the quality of scientific discussion, the variety, timeliness and richness of bibliographic references (preferably publications indexed in JCR and Scopus). At least 35 references are expected.
- **Literature studies and reviews:** 6000 to 7000 text words, including tables and references. The debate generated, the relevance of the subject, the originality, current and selective contributions and references of around 70 works (preferably from publications indexed in JCR and Scopus) will be particularly valued.

3. Editorial process

3.1. Submission of manuscripts

Manuscripts must be submitted only and exclusively through the Open Journal System (OJS), in which all authors must register in advance, although only one will be responsible for the correspondence. No author may submit or review two manuscripts simultaneously, estimating a time of four consecutive numbers (2 years). An article may have a maximum of 3 authors, although if justified depending on the size of the study, there may be up to 5.

«Alteridad» informs the reception of the manuscript submitted by the authors; the information related to the acceptance or rejection of the manuscript is sent by email and the platform; and in the case of acceptance, the author is also informed of the editing process.

In the website of the journal, in the Guidelines section, are presented the Guidelines for the Authors, the format of the structure of the articles, the cover page and cover letter, the pre-submission list, the evaluation forms by the external reviewers and a guide for the submission of the article through OJS. Before the submission, it is strongly recommended that the manuscript be checked with the Pre-Check Protocol. Two documents should be sent simultaneously:

- a) Cover page and cover letter (use the official model), on which will appear
 - Cover page (Title, Abstract and key words provided in the Manuscript).
 - Full name of each of the authors, organized in priority order; followed by the professional category, institution, email of each author and ORCID number. It is mandatory to indicate if the authors have a PhD academic degree (include Dr. before the name).
 - A **Cover letter** will also be included indicating that the manuscript is an original contribution, has not been sent or evaluated in another journal, with the signature of the authors, and accep-



tance (if applicable) of formal changes to the manuscript compliant with the rules and partial transfer of rights to the publisher.

b) Fully anonymized **manuscript**, in accordance with the rules referred to in section 4.

3.2. Revision process

Upon having received the document and in a maximum period of 30 days, the correspondence author shall receive a notification, indicating whether the manuscript is estimated or dismissed for the arbitration process by the scientific reviewers. In the case that the article has formal problems, or does not address the educational subject, or has a high similarity percentage to another document(s), the editorial board shall dismiss the work without the option to return it. Conversely, if it has superficial problems, it will be returned to the author for the corrections before starting the evaluation process. The submission date of the article will be considered based on the final submission when the article is presented with the corrections.

The articles will be scientifically evaluated by an average of three experts of the topic. Reports will indicate the following recommendations: Accept the Submission, Publishable with Modifications, Sent the manuscript back for its Review, Not Publishable. The acceptance or rejection of the manuscript for its publication will be decided from the analysis of external reports. In the case of dissenting results, it shall be forwarded to a new opinion, which shall be final. The protocol used by reviewers is public (researches; studies and state-of-the-art).

In general, once the external scientific reviews are taken into view, the criteria justifying the decision on the acceptance/rejection of the manuscript by the Editorial board are:

- Current and novelty.
- Relevance and significance: Advancement of scientific knowledge.
- Originality.
- Reliability and scientific validity: Proven methodological quality.
- Organization (logical coherence and formal presentation).
- External support and public/private funding.
- Co-authoring and internationalization degree of the proposal and the team.
- Presentation: Good writing.

The timeline for the scientific evaluation of manuscripts, after the previous estimation procedures by the Editorial Board is a maximum of 100 days. In relation to the manuscripts sent for Calls for papers, their scientific review dates begin once the call finishes. Manuscripts that are positively evaluated and require modifications must be sent with the changes, within the next 15 days.

3.3. Editing and publishing of the manuscript

The edition and layout processes of the accepted articles is performed by the Technical Board of the journal in coordination with the Abya-Yala Editorial. «Alteridad» reserves the right to make style corrections and editorial changes if necessary to improve the manuscript. A proof of printing in PDF format will be sent to the authors for the correction of typography and spelling in a maximum of three days.



Abya-Yala Editorial will carry out, free of charge for the authors, the professional translation of the final version of the manuscript into the English language (or Spanish, according to the original version), which will guarantee the consultation and international dissemination of the manuscript. The articles will be published on the journal's platform in a timely manner. All articles, in their two language versions (Spanish and English), are published in PDF, HTML, EPUB and XML-Jats format.

3.4. Promotion and dissemination of the published article

The authors are committed to give maximum diffusion to their article published in «Alteridad». In this sense, they are encouraged to promote their published article on academic networks (Academia.edu, ResearchGate, Mendeley, Kudos), social (Twitter, Facebook, LinkedIn, also publishing the DOI), institutional repositories, web or blog staff, among others. Authors are also encouraged to share the published article through email lists, research groups and personal contacts.

«Alteridad» has a Metric Measurement System (PlumX) that allows verifying the compliance with this commitment. For the submission of future articles by authors of «Alteridad», the impact of previous works will be taken into account.

4. Structure of the manuscripts

The manuscripts shall be submitted in typeface Arial 10, simple spacing, fully justified and without tabs or white space between paragraphs. Only large blocks (title, authors, abstracts, key words, credits, and captions) will be separated with white space. The page must be 2 centimeters in all its margins. Manuscripts must be submitted in Microsoft Word document (.doc or .docx), requiring the file to be anonymized in File Properties to avoid the information related to the identification of the author/s.

4.1. Cover page

Title (Spanish and English): Concise but informative, in Spanish on the first line and in English in the second, consisting of as many significant terms as possible. The title is not only the responsibility of the authors, and changes can be proposed by the Editorial Board. A maximum of 80 characters with space are accepted.

Abstract (Spanish and English): It must be presented in a concise way and in this order: Justification, objectives, methodology used (approach and scope), more relevant results, discussion and main conclusions. It must be written impersonally “The present work analyzes...”. In the case of the Abstract, the use of automatic translators will not be accepted because of their poor quality. It will be between 220/230 words.

Key words (Spanish and English): 6 keywords must be presented for each language version directly related to the topic of the manuscript. The use of the keywords presented in UNESCO's Thesaurus will be positively valued (<http://bit.ly/2kIgn8I>) or the controlled vocabulary of IRESIE (<http://bit.ly/2mzg4m8>).

4.2. IMRDC Structure

For those works involving empirical research, the manuscripts will strictly respect the IMRDC structure, with the headings of Economic Supports and Notes being optional. The works



involving Literature Studies and Revisions may be more flexible under their headings, especially in Methodology, Results and Discussion. In all types of works, bibliographic references are mandatory.

1. **Introduction and state of the play:** It should include the theoretical foundations and purpose of the study, using bibliographic citations, as well as the review of the most significant literature of the topic at the national and international level. The use of high-impact references (JCR and Scopus) will be positively valued.
2. **Methodology:** It must be written in a way that the reader can easily understand the development of the research. It should contain the explanation on the approach (quantitative, qualitative or mixed) and the scope (exploratory, descriptive, correlational or explanatory). When appropriate, it shall describe the sample and the sampling form, as well as it must refer to the type of statistical analysis applied. If it is an original methodology, it is necessary to set out the reasons that have led to its use and describe the possible limitations.
3. **Results:** Efforts will be made to highlight the most relevant results and observations of the investigation, describing, without making judgments, the material and methods used for the analysis. The results will be presented in figures or/and tables according to the journal's standards (See section 4.4). They will appear in a logical sequence in the text, tables or figures, avoiding data redundancy.
4. **Discussion and conclusions:** Discussion and conclusions: It will summarize the most important findings, relating the observations with interesting studies, pointing to contributions and limitations, without resulting in data already commented in other sections. In addition, the discussion and conclusions section should include deductions and lines for future research.

4.3. Economic support and notes

Economic support (optional): Council Science Editors recommends that authors specify the source of funding for the research. Works on the endorsement of competitive national and international projects will be considered a priority. In any case, for the scientific assessment of the manuscript, it must be anonymized with XXXX only for its initial evaluation, in order not to identify authors and research teams, which must be set out in the Presentation Letter and subsequently in the final manuscript.

Notes (optional) will go, only if necessary, at the end of the article (before references). They should be used to clarify terms or make marginal annotations. Note numbers are placed in superscript, both in the text and in the final note. Notes collecting simple bibliographic citations (without comments) are not allowed, as these should be in the references. If it contains a cite, the reference must also be found in the Bibliography section.

4.4. Bibliography

Bibliographical citations should be reviewed in the form of references to the text. Bibliography that is not cited should not be included in the text. Its number must be sufficient and necessary to contextualize the theoretical framework, methodology used and research results in an international research space: Minimum 35 for empirical research manuscripts, and around 70 for literature studies and reviews.

They will be presented alphabetically by the author's first last name (adding the second one only in case the first one is very commonly used, and joined with a hyphen). The quote should be extracted from the original documents, preferably journals and to a lesser extent books. Given the significance of citation indices and impact factor calculations, the use of references from indexed



publications in JCR and/or Scopus and the correct citation following APA 6 norms is valued (<http://bit.ly/2meVQcs>).

It is mandatory that quotes with DOI (Digital Object Identifier System) be reflected in the References (can be obtained on <https://search.crossref.org/>). All journals and books without DOI must contain a link (in its online version, if applicable, and in a shorten version using Bity: <https://bitly.com/>), and the websites must include the consultation date using the format provided.

Journal articles must be presented in English, with the exception of those in Spanish and English, in which case they will be presented in both languages using square brackets.

Norms for the references

a) Periodic publications

- **Journal article (one author):** Ochoa, A. (2019). The type of participation promoted in schools is a constraint factor for inclusive education. [El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión]. *Alteridad*, 14(2), 184-194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>
- **Manuscript from a journal (until twenty authors):** Guarderas, P., Larrea, M., Cuvi, J., Vega, C., Reyes, C., Bichara, T., Ramírez, G., Paula, Ch., Pesantez, L., Íñiguez, A., Ullauri, K., Aguirre, A., Almeida, M., & Arteaga, E. (2018). Sexual harassment in Ecuadorian universities: Content validation for instrument development. [Acoso sexual en las universidades ecuatorianas: Validez de contenido de un instrumento de medición]. *Alteridad*, 13(2), 214-226. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.05>
- **Manuscript from a journal (without DOI):** López, L., & Ramírez-García, A. (2014). Medidas disciplinarias en los centros educativos: ¿Suficientes contra el acoso escolar? *Perfiles Educativos*, 36(145), 32-50. <https://bit.ly/37Xd5mw>.

b) Books and chapters of books

- **Complete books:** Cuéllar, J.C., & Moncada-Paredes, M.C. (2014). *El peso de la deuda externa ecuatoriana*. Abya-Yala.
- **Chapter of books:** Padilla-Verdugo, J. (2014). La Historia de la Educación desde los enfoques del conocimiento. In E. Loyola (Ed.), *Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). Miradas desde la Educación Superior en Ecuador* (pp. 107-128). Abya-Yala. <https://bit.ly/3etRnZH>

c) Electronic means

- Aunión, J. (2011, marzo 12). La pérdida de autoridad es un problema de toda la sociedad, no es específico del aula. *t*. <https://bit.ly/2NIM9Dp>

Guidelines for headings, tables and figures

The headings of the article shall be numbered in Arabic. These will be without full case of capital letters, no underscores, no bold ones. The numbering must be at most three levels: 1. / 1.1. / 1.1.1. A carriage return will be established at the end of each numbered heading.

Tables and figures must be presented in the text in Microsoft Word® located on the place where the authors consider they should be. They shall be used only when necessary and suitable, their use should be limited for reasons of spaces (maximum 6 between tables and figures). Both must be listed



in Arabic and titled with the description of their content. If the source of the table or figure is not of its own elaboration, the authors must incorporate the source consulted below the table [for example, Source: Romero-Rodríguez (2016, p. 32)].

Tables must be elaborated in Microsoft Word document, thus tables cut and pasted from other documents that cannot be edited in the diagramming process will not be accepted. The figures, in addition to being incorporated in the Microsoft Word document®, must be sent as supplementary material during the submission in the «Alteridad» OJS, with a quality greater than 600 dpi, in TIFF, JPEG or PNG files.

5. Fees and APC

«Alteridad» is an Open Access journal, included in the Directory of Open Access Journals (DOAJ) that offers all its production online for the entire scientific community. It also does not set any economic fees throughout the editorial process for the publication of the articles, including scientific review, layout and translation thereof. There is no publication fee, no Article Processing Charge (APC) associated with this publication, neither for authors nor for readers. The journal is also licensed by Creative-Commons Attribution-Non-Commercial-Share Equal (RoMEO blue journal), which allows free access, download and archive of published articles. All expenses, inputs and financing of «Alteridad» come from the contributions made by the Salesian Polytechnic University.

6. Ethical responsibilities

Each author shall submit a responsible statement of authorship and originality, as well as their ethical responsibilities.

- **Originality:** The works must be original and should not be evaluated simultaneously in another publication, being the responsibility of the authors to comply with this standard. The opinions expressed in the published articles are the responsibility of the author/s «Alteridad» as CrossRef®,s international partner, uses the CrossCheck® and iThenticate® anti-plagiarism tool to ensure the originality of the manuscripts.
- **Authorship:** The list of signatory authors should include only those who have contributed intellectually to the development of the work. Collaborating in data collection is not sufficient criteria of authorship. «Alteridad» rejects any responsibility for possible conflicts arising from the authorship of the manuscripts published.
- **Transmission of copyright:** the transfer of rights of the manuscript published in «Alteridad» will be included in the cover letter. The Salesian Polytechnic University (the publisher) has the copyright of published articles; it favors and allows the reuse of these under the license of use indicated above. Ed quidicium facea aut min cus sequatia dipsandit omnisatur re officie ndiorere esenti con nes ut ulpa volore corio. Ihicil moluptaspera doluptur?
- Que et aturepu dignim debita vellabo repraee ommolor poreiciis pe pa illabor mi, officias molecaboriam audit quod quo est, ipsapitae res elicium ilisquam reped quatiisin ex et et explaut as ut parchil ipsae ea aut faccatur?
- Me nonestem endunde sequoditatus alit ex evel mo et et es asperias audaepuda dist, is pelique dit aut quae si cone quibusti quam asperes tibus, si con numquas ipissitia num as sit veritate con corerum aceatio te volupta derunt mollaborit, to magnist iossiti buscil estis et rendae corovitiam evel idunt aut recus atur, optatem eosapicipsum ne et ent omnis ernatur sum repenate



laborro cus molluptat archiligent, to inte dolore vollania aperesenda doluptus aut adi que non nienit estiisquod ut optiatia volore iusanduciet lamet pratem que comnitaero ipicit, quaectum qui ra si omnihilis illestis aut lataquam facepe pro consent qui cume rem. Nem exceatem aspist, venis restrum is et quiscia venihiliqui autatibus eat lacipsunt experae rferion perio. Ma ped quia exped maximin cturenis maxim que et eum aliquam es et aut andestiis a quis vellend ellori rerchic tem cum conecerem quis et voluptatem volupti as quate simpore eos id mosandi audandam ilis quatur? Qui reptatio. Ut quatem rat.

- Icabore ex explacc ullaudi pidunt as ut atecum adis sapissitis magnimp erferio nsecum consedi ra que quatem ipicab inte doloreperi cullupidendi rem soluptas commolu ptatur modit, commo tectiore vollessit pe nos consedit et audaecusaes am aut qui sincia poresti rem conseni entotatet voluptatur ma volorem as nobis sinverruptas voles sequam alit verio de nempor reptas aut quas esequo num fugia corro volum faccum essed mincienit qui doluptaqui dolorru mentece rfernat ioruntiat odipicipiet ut volorem quia voluptis sequi dolorer orrumqu aeprepr atiorporest pora quibuscilit pa quo doluptur aut harcit liaspie nitam, sendipsae nus expedio restiume lant.
- Utas aliquossi volo eumquaerios commiendamus sunt optate rendit ea volorep udiscitiae dolore, velibusdam dolupta tenihit, comnis voluptur, con nonse nam adipsae pellabo ritius.
- Harumquatent eictetum is voloria que nobis eiciatu ritatem eic tes destem con rest pe quide laborerciam exped qui con cuptatur, eum el inus eatqui dolorep eliquide omnimusam aliberaturio eum alia verit, omnis dolo volum res eos dit everit magnihil idunt es simusanis maion re pro int alibus quis acient dolessit, in re moloreh eniminis sant omnis auta preped quia dest, auda vendestrum earum hicim ut voloribus alitatu rehenit iandaest omnihitatis recumet ute et ut pariti temqui ist ressinvel ea doluptia voluptatur seditatur simincia commosame et fuga. Pa idellum lab iur aut autempossin net aliqua eceaqua tisit, sintissum dest rerrovi derepel escillacus nis auda ditions ectus, sumquam di consequetur?
- Optatur atem quam cus modis modit harchit dolupictorit idel iduciditate vento vid que et od que aspelib eraturias ium, commo qui remoluptur?
- Ipid quides rectinulpa nimi, sae et ersperu ptaquoditem nimus, il eossima gnistibusam eum quatur, nonseriatis etur autatestia volorae quae. Uditio que perum volor aut resequi amenturiatus ea volo comnimo quam cum earcilitem. Temqui acculpa issum nonsed quaerestiae. Aqi consed quam denihic totaturibea dolor accullum ute qui voluptaepedi ommo que in est et ad mil es ab ime placiae porum solorer chillabori occum rest dit fuga. Simpor re pro temque re consequo eium eatiis ea dolum voluptaerio ipsam id maion restis diorepreptae mi, con et fugias aut et faceres totaspel ium fugitae voloria videst, qui venectum facculpa sequodit voloratur acculpa sus aut libus quis am expliquas se consequi doluptatiore natia sint.
- Um qui con ne sanime laborestrum nullore stotam ex essunt laborumquae. Itatius, offictaessi con resedi rendipsa iur rero mo dio officitatur as nos nost mi, quia nobis simperi amusamus ipsam, consed mi, natus sum volupti de nonsene stiantem audaercipsam ut lamet rempedit, omnisque quid quame pratur at.
- Rum, to dolenimus et eserovidelia into blaturectis porunt.
- Agnatem porectamus simustorum num sit vent ea nis enemqui rectem es ea vellatempor alitiant aut autenienem re vid quament etur, consecus endaepra derunt aut officiiis pedit vellaccatiis voluptate cum ent, qui accum idero omnis modipis non pla experchic te nobiti iderum est volorum quaeptin rerferest, experspel moditui stiones cus ent laborrum haruptatum, sed molo offic temporrum aligent dem qui que nobit voluptatum qui se es erum fugitam facesciet aspitem fugitas eturem doluptas ut occus, vendessi dus aut as alicaerro eum sitas sediscilis utamus, a dust



rem quia sus aborepr estrum ullacero ius, quam, ipsam ea dolorru mquam, non cor autatem oloreri quis vel molorporem apid ut fugit rem con rem cus eum quas volumque volore iduci-maiosae venecumqui duci quost quatur, et, si omnim sunditam debis maiorem peribus ullit, ut pa sum quam, quatem ilibust ionescim reptatus exerum eum que quiasperum harunt ate erae optasperum ut parum restrum as aut ventus.

- Parum fugiamus. Hariore aut eveniae rumqui iur, omnimus mos con num sitaspici unt, temporaes rem quatiostamus re con re, tetur re moluptat que alis eumetur asperis di re preru uta sam doloreptatur magnis consenis eicidus antias modio. Itas autempores event es nus repedit, officid uciissim es quam, suntisc ipsam, testionsecto molestrum eatibusa velia dolum eium sus.
- Illuptaturit eles quias earum am ea nobit omnis eum, soluptias et lacesi nimaio venimus tiisciis et unt.
- Occus nobita delucid millab incitiae latempo rernata eperemq uaspernatem rehenis iligeni hitatio. Ut laccuptatiis pa veles at apiti omniet latasperia con rerat reiciat issusaped quo magnissit arum ipsaperume dolorehent.
- Ucia dem ilici tecea quiasinti recte aut faciisc ipsamus, quam, simet fugiae reiurio sandaerroid et explabore cum nonsed et magnatibus autem quibuscia nonse odi cum nimint et quatem quistiusdae inus, simusdae site eatumentis ut alitaquam laut volupta dolupti cus is autemolor accae et autempo rehendeni optaquiberum ut veribusdae occae. Ur ma aut que sam ident a aut este veliqua erroratat velia qui simaxim illest quatur sitin non essequam, omnis dento excercilles rem saeperes qui ut ullam quis aut quo exerum fugitateniet qui dolupta eptate num in nem as nonempe deribus, quiatusapic tempossit harchit, occab imus.
- Berumet laborempore et, quid ulla dolorum eatiora di odis poreprae pra verecae doluptaerum ilit ium volupta aut fuga. Nam non peliqui optia qui dolorera cupurem quis audi ra solores tectat.
- Tiati dolorru ptatis quias quam sed quia et et ut et volupta tiatemo optus remolup iduntem porpore explia doluptio. Dellorisitin pro quiasi qui dolorias atum rem aceseque pelluptaesti is consendi nonsed qui conet aut volor sunt adi volo offic te pererupid quat vere volorit anihil ex eos et aut hiciet hicimus antur, con rae plitatas iur, ommodi de atus ea voluptatem as il molori doluptas restrum quat voluptas modis expellu ptaturentia quo estemporepro con nihil maionse quaectio in nis et lacestrum vent od ut volupta tibus, que deribus doluptibus doles demquid elestis ipsuntis as dita dolo maio omnim sequis aut moluptas assequi corem cupurtorio dolupta esequo ducipiti toreritibus minverum vollaut aut vent faccollat.
- Landa nihit, eiuist veliquisquid quam aut et occus et velestiis conetum, con prem il intur, sinum volorep taspientia ant, quam inveribus et a nobis accatius ratecto tatie posae velenit atiaspe rferunt quaeptaspit, odis quam ex eum id et volupti totatur? Quisqui andignatia nos dolupta nis denit, in pa quaspietur, oditiis inullor ecullab id molorum, optat volupta turibusdae escia cus ent, omnimagnimi, in nia volorempor autem que cum quiasit dolum assequia quia volorep uditior samende mquissi ommo maio qui blabor soluptur audam, nos ni dolori officipsam solorru ptatior ectinti osaecta nost, vollaut quas et, simus andus diorepe coritaq uamus, sitecaborem reicturi od molest harum quibust aliquiam assum accessus, si aspedis nes re dolorio magnienda nis del evellor umquidu ciatur, saperia cusapis imuscipsam quo mos ma volum quam ilibus, quasitemquus et ulluptas sin cus.
- El magnam quia noncabo. Nequam iducia dolupta tecereperum et res pla int quatur, corit a cus eate eumqui torumet ipsumqu idebita tiatisquis re dolloribusa volor reribus que doluptat mi, quiatur re et aspacia sum il et explaccus aut quia vel eum hil incium non nus qui corro od



quosapient ex et qui rem natet vel ma conse vitem ipidellam dolupta temporrum vere doluptatum atiatia quatatem nimi, as inim vernatu rectios rae volora que ent omnis soluptatus autatusciis dolori alibus rest as senessi nulpari nis aut pariore et voloria dis magniet velitatorro blati occus dolorit, quiscimodis dis quistrum rem aut accupta tiossint.

- Laccum as senit, cum et abor arume ium ut eum veniam, que estem qui nisimagnat quamet qui apellac epudias mi, officides quo quam quam et et doluptatur aut et, voluptatio magnimpor andem ut eumquia tiossi quam dolupta sperferumqui il is est, sequi omnimint.
- Doluptaspel ium se con explaborrum sunte dolorem fuga. Uptatio offictat volupta excepel endipidebita serit, antis am, sent, elit, id que culpa vollit quiaeperi utem repe nobitat ectatem quatatur? Qui rem quatum re, et a simolorecte quae pedicabore quatusam expeles re que non culluptur atium in pratium ipsuntotae sita simus aribus eium rem dolor rero mil imos etur audae modit incte que dolupta sed eatur alit explaborupta pa int repero que volum harisqui quibus doloria doloresti sa pore precea cum re, quodit laut erum es ut faccupa provita quis pa vendel mollentis velendus a conet aspitat endebis atiis ea quae pos velesti cus as ipsapis enimolu ptatemporias voluptatur, qui voluptaspit quis debis excero comnissequi sunt di bla debist, quos doloresci alis sinverchit, sapit quiates pos ad quatem repuda sinihil evel mollab int occupti usapitis nesed es voluptatur, tem ab illatium faceptist, quam hiliquiati del ius sitiand untibeatem. Um hillaces eostrum volupta

