

Simbiosis Educativa

Volumen I. Núm. 1
Mes publicación 2023
ISSN 2953-6766
E-ISSN 2953-6774

Primera Edición

 Enseña Ecuador

Simbiosis Educativa

Quito, Ecuador

Primera edición, noviembre 2023

Simbiosis Educativa es una revista académica de publicación anual que nace por iniciativa de Enseña Ecuador. Recibe investigaciones empíricas y análisis metodológicos o de revisión de literatura, entre otros, que abarquen temas relacionados al fortalecimiento de los sistemas educativos. La revista es compilada, editada y revisada por el Área de Monitoreo, Evaluación y Aprendizaje de Enseña Ecuador, en conjunto con colaboradores externos.

Editores en Jefe: Alexander Jiménez y Estefanía Cárdenas

Editora de Fondo y Estilo: Doménica Ledesma Muñoz, Ismael Guerrero, Ligia Caicedo, María Fe Vallejo, Michelle Novillo

Editor de Forma: Luis Felipe Sánchez

Diseño de cubierta y diagramación: Daniela Albán

Comité de Expertos

Felipe Quishpe

Luis López

Miguel Ángel Herrera Vivar

Los artículos de esta revista son publicados después de un proceso de revisión por pares ciegos (peer-reviewed).



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

La información presentada en esta revista es de entera responsabilidad de sus autores. Enseña Ecuador presume que la información es verdadera y exacta a la fecha de publicación. Ni la Editorial, ni los editores, ni los autores dan una garantía, expresa o implícita, con respecto a los materiales contenidos en esta obra ni de los errores u omisiones que se hayan podido realizar.

Enseña Ecuador:

Amazonas y Ramirez Dávakis (Edif. Turismundial Piso 3 Of. 301) Quito, Ecuador

info@ensenaecuador.org

Tabla de Contenidos

<u>¿Quiénes somos?</u>	5
<u>Simbiosis Educativa</u>	6
<u>Artículos de Investigación</u>	8
<u>Redes sociales y educación: ¿existe una edad ideal para usarlas?</u>	10
<u>Filosofía para la comprensión: modelo EPC para la enseñanza de la filosofía en Colombia</u>	22
<u>Las prácticas vernáculas en el aula</u>	36
<u>Educación y tecnología: experiencias familiares con la educación a distancia durante la pandemia de COVID-19</u>	56
<u>Evaluación formativa y aprendizaje colaborativo en Matemática en Básica Superior</u>	79

¿Quiénes somos?

Enseña Ecuador es una organización sin ánimo de lucro que nace en el 2014. Nuestro propósito es construir un país equitativo a través de una educación de excelencia. Impactamos en Instituciones públicas, privadas y fiscomisionales mediante la formación y acompañamiento continuo de Maestros del magisterio público en nuestro Programa de Liderazgo implementando en todas las regiones del país

Misión

Un día todos los niños, niñas y adolescentes de nuestro país recibirán una educación de calidad la cual les permita alcanzar su pleno desarrollo y máximo potencial

Visión

Construir un movimiento de agentes de cambio que, en su rol de aliado, transformen la educación del Ecuador. Nuestro Propósito Transformar la educación para construir un país equitativo

Simbiosis Educativa

En Enseña Ecuador trabajamos cada día para transformar la educación de nuestro país y construir juntos una realidad justa y equitativa para todos y todas.

Entendemos que la tarea de transformar nuestros países y comunidades es posible solo gracias al esfuerzo colectivo, y a lo largo de los años hemos sido testigos del esfuerzo individual y colectivo de cientos de líderes que han pasado por nuestro movimiento, generando innovación, impacto y transformación. Es así como inspirados en nuestra comunidad local y global tenemos un sueño.

Queremos que todas las historias, aprendizajes e innovaciones puedan ser contadas, para así difundir nuestra pasión, aprendizajes e innovaciones con toda nuestra gran comunidad.

Por ese motivo hemos creado Simbiosis Educativa, la revista de investigación de Enseña Ecuador, una iniciativa única en nuestra región. Esta publicación retoma debates profundos sobre las necesidades sistémicas existentes en el mundo, para fortalecer las capacidades del personal educativo, mejorar el acceso a educación de calidad, e impactar de manera profunda en nuestras comunidades.

A través de investigaciones empíricas y análisis metodológicos o de revisión de literatura, Simbiosis Educativa abre un espacio para que los diferentes actores de nuestra comunidad puedan exponer sus trabajos investigativos, ampliando la producción del conocimiento y generando reflexiones críticas alrededor de las oportunidades y retos en la educación.

Así como la simbiosis permite al pez payaso y la anémona beneficiarse mutuamente y potenciar su evolución, nuestra revista pretende ser esa herramienta de trabajo conjunto entre nuestra organización y la comunidad, para transformar de manera positiva el mundo de la investigación educativa.

Esta publicación de acceso abierto está guiada por los valores del respeto, humildad, integridad, excelencia, honestidad y gratitud. Permite a nuestros lectores sensibilizarse sobre la realidad del sistema educativo de la región, y fortalecer, sus capacidades pedagógicas técnicas y socio emocionales, con un enfoque adecuado a los contextos cambiantes del mundo educativo.

Estamos seguros de que aquí nace el futuro de la investigación en Educación de América Latina. Te invitamos a leer nuestra edición especial de lanzamiento y a ser parte de esta revolución del conocimiento.

Carta del Editor

La educación es un tema trascendental en el desarrollo de las sociedades para que éstas sean cada vez más justas y equitativas. Es por esto por lo que Enseña Ecuador presenta una segunda edición de la revista Simbiosis Educativa dirigida a estudiantes, padres de familia, profesores, investigadores y demás miembros de las diversas comunidades educativas del Ecuador y América Latina.

Simbiosis Educativa es una revista que busca fomentar e impulsar el debate continuo en torno a temas educativos, desde estudiantes hasta tomadores de decisiones en políticas públicas. En esta segunda edición les presentamos cinco artículos de investigación que abordan metodologías aplicadas, uso de tecnologías y redes sociales en la educación y experiencias recabadas en Ecuador y Colombia.

Desde Simbiosis Educativa queremos extender un enorme agradecimiento, no solo a los autores de los diferentes artículos que les presentamos, sino también a cada uno de los editores y expertos que dedicaron su tiempo a realizar revisiones y correcciones para garantizar que toda la información brindada sea de total calidad. Finalmente, también agradecer a Esthefanía Cárdenas quien colideró el equipo editorial, su pasión y entrega por la investigación y la justicia social hicieron posible esta nueva edición.

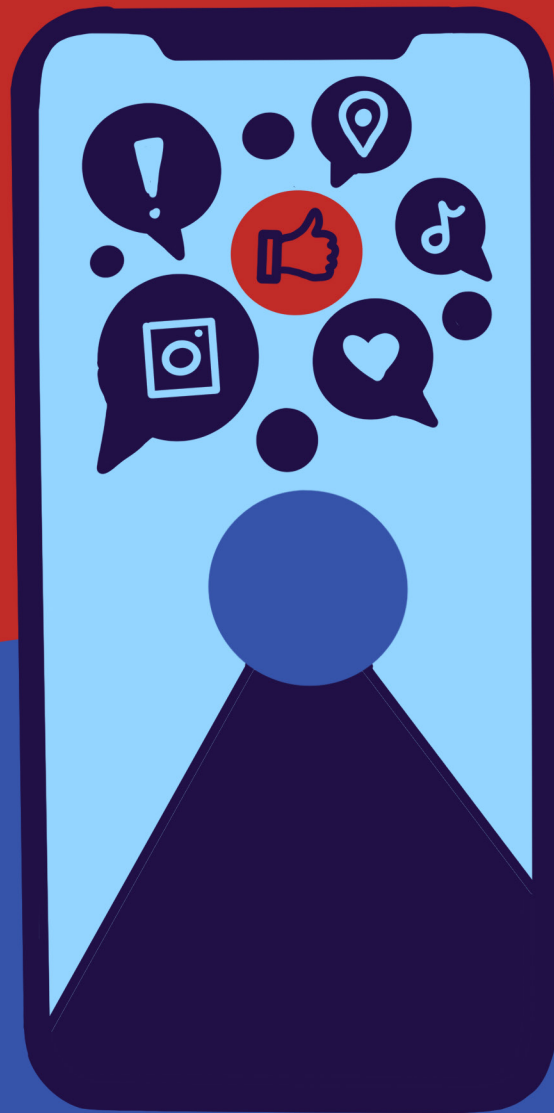
Agradecemos que nos acompañen mientras leen estos artículos para que junto a Enseña Ecuador y Simbiosis Educativa podamos incrementar las discusiones en torno a la educación en el Ecuador y América Latina, convirtiendo a esta revista en el vehículo que nos conduzca a una transformación del sistema educativo y que de esta manera todos los niños y niñas puedan construir la vida de sus sueños.

Alexander Jiménez

Director de Medición, Evaluación, Investigación y Aprendizaje

Enseña Ecuador

Artículos de Investigación



Redes sociales y educación: ¿existe una edad ideal para usarlas?

Social networks and education: is there an ideal age to use them?

<https://revistaensenaecuador.org/index.php/simbiosiseducativa>

Por: Jonathan Vivas Herrera

DOI: <http://doi.org/10.60085/se.v2n1a1>

Resumen

¿Existe una edad ideal para usar las redes sociales? Esta es la pregunta que orienta el desarrollo de este artículo, ya que la relación que existe con la educación está sujeta a varias reflexiones de la actualidad sobre sus beneficios en el ámbito educativo. Además, las redes sociales forman parte del conjunto de las tecnologías de la información y comunicación [TIC], a las que tienen acceso niñas, niños y adolescentes. Existen investigaciones recientes sobre los beneficios que aportan, las reglamentaciones de países hispanohablantes acerca de su uso y la responsabilidad que tienen padres y madres de familia a la hora de acompañar el buen manejo de las redes. A más de responder de manera afirmativa a esta interrogante, cabe indicar que las redes sociales tienen importantes ventajas para la educación; no obstante, estas ventajas requieren de un conocimiento previo para hacer uso efectivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de modo que padres y madres de familia cumplen un papel destacado como responsables inmediatos para la toma de conciencia sobre la privacidad, seguridad, riesgos y beneficios educativos.

Palabra claves: redes sociales; educación; TIC; estudiantado; profesorado.

Abstract

Is there an ideal age for using social networks? This is the question that guides the development of this article, since the existing relationship with education is subject to several current reflections on its benefits in the educational field. Moreover, social networks are part of the set of Information and Communication Technologies [ICT], to which children and adolescents have access. There is recent research on the benefits they provide, the regulations in Spanish-speaking countries on their use and the responsibility of parents to monitor the proper use of the networks. In addition to answering this question in the affirmative, it should be noted that social networks have important advantages for education; however, these advantages require prior knowledge to make effective use in the teaching-learning process, so that parents play an important role as immediate responsible for raising awareness about privacy, security,

risks and educational benefits.

Keywords: social networks; education; ICT; students; teachers.

Introducción

Las redes sociales han experimentado un crecimiento exponencial en los últimos años, y su integración en el ámbito educativo plantea importantes interrogantes. Uno de los principales debates se centra en si existe una edad óptima para que los estudiantes comiencen a utilizar las redes sociales con fines educativos. Para abordar esta cuestión, se realiza una revisión sistemática de la literatura con el objetivo de analizar las diferentes perspectivas y evidencias disponibles acerca del uso de las redes sociales para confirmar H_1 : si existe una edad considerada apropiada para que niños y adolescentes hagan uso de ellas, ya que varias investigaciones defienden sus beneficios para el aprendizaje cuando se direcciona su utilización dentro de los procesos educativos (Gil-Fernández y Calderón-Garrido, 2021).

En la actualidad, las redes sociales han permeado todos los aspectos de nuestra sociedad, incluyendo el ámbito educativo; sin embargo, surge la interrogante de si existe una edad ideal para que las personas comiencen a utilizarlas. Si bien es cierto que las redes sociales ofrecen beneficios en términos de conectividad, acceso a información y posibilidades de aprendizaje, también es necesario considerar los riesgos y desafíos asociados. La justificación de establecer una edad ideal para el uso de redes sociales en el contexto educativo radica en la necesidad de garantizar la protección y el desarrollo adecuado de los niños y adolescentes. A edades tempranas, los adolescentes se encuentran en pleno proceso de formación de su identidad, desarrollo emocional y habilidades sociales. El acceso prematuro a las redes sociales puede exponerlos a contenido inapropiado, acoso cibernético, adicción, problemas de privacidad y falta de discernimiento sobre la veracidad de la información (Medina *et al.*, 2020; Gil-Fernández y Calderón-Garrido, 2021).

Por otro lado, a la educación se le delega la responsabilidad de adaptarse a las necesidades y características de la sociedad actual. Las redes sociales pueden convertirse en una herramienta valiosa para fomentar la participación, la colaboración y el aprendizaje interactivo entre estudiantes. A medida que los jóvenes adquieren las habilidades cognitivas y emocionales indispensables para enfrentar los desafíos digitales, su incorporación gradual a las redes sociales puede contribuir a su desarrollo académico y personal. La determinación de la edad ideal para utilizar redes sociales en el ámbito educativo necesita ser abordada de manera holística y multidisciplinaria, considerando la opinión de expertos en psicología, pedagogía y tecnología. En adición, es esencial proporcionar una educación digital sólida que promueva el pensamiento crítico, el respeto en línea y la seguridad en el entorno virtual (Gil-Fernández y Calderón-Garrido, 2021).

En el caso de las instituciones educativas, estas son responsables de realizar adaptaciones tecnológicas en aras de promover mejores procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas,

en concordancia con el abordaje del currículo, la educación y el conocimiento en la era postpandemia; sin embargo, la estrecha relación que existe entre *redes sociales* y *educación* sigue dando de qué hablar, además de la edad considerada propicia para hacer uso de las redes.

Sobre esta última idea, las redes sociales resultan ser beneficiosas para niñas, niños y adolescentes. Más allá de concebir una edad ideal para hacer uso de las redes, no se puede obviar la responsabilidad de padres y madres para lograr un desarrollo óptimo sobre su uso en aras del aprendizaje. Así también, las ventajas que presentan para la educación, puesto que, después de la pandemia, no se puede volver a la presencialidad sin más, sino que la educación también ha de ser actualizada, en línea con los cambios contextuales (Andrade-Vargas *et al.*, 2021).

A continuación, se hace un análisis sobre el beneficio de las redes sociales para la educación, en estrecha relación con la edad apropiada para hacer uso de ellas. Con base en la hipótesis propuesta, los objetivos específicos que guían esta investigación son:

OE1. Describir las perspectivas científicas que aportan a la comprensión de esta problemática.

OE2. Presentar las evidencias más relevantes que contribuyen a la identificación de los beneficios que aportan las redes sociales en el aprendizaje.

Marco teórico

Según la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1981), el uso de las redes sociales implica habilidades cognitivas y sociales que pueden no estar completamente desarrolladas en los niños más jóvenes; no obstante, algunos estudios señalan que el uso temprano de las redes sociales puede contribuir al desarrollo de habilidades digitales y promover el aprendizaje colaborativo. Por lo tanto, la edad ideal para comenzar a utilizar las redes sociales podría variar según el nivel de madurez cognitiva y habilidades digitales de niñas, niños y adolescentes (Livingstone y Helsper 2008).

En el marco del constructivismo, es relevante diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan al estudiantado desarrollar destrezas, habilidades y competencias académicas, pero que sirvan también para afrontar situaciones cotidianas. En este sentido, los *smartphones* proporcionan ventajas de acceso e interacción a diversos entornos virtuales o digitales, lo que fortalece las formas de aprender e investigar, dando autonomía al estudiantado, sin descuidar el rol del profesorado en esta tarea fundamental (López-Noguero *et al.* 2023).

Martín-Martín *et al.* (2021) defienden la idea de que las redes sociales son una realidad consolidada; además, afectan los modos de ser, conocer, hacer y relacionarse, por lo que el profesorado precisa conocer la influencia de las redes en la vida del estudiantado, incluso desde la primera infancia. Así también, tener acceso a investigaciones relacionadas sobre el uso y el abuso de las redes es el punto de partida para adquirir una perspectiva más amplia que contribuya al aprovechamiento de las redes sociales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Con el interés puesto sobre los procesos educativos, el abordaje presentado es representativo por las ventajas que ostenta el uso de las redes sociales para vincular la enseñanza-aprendizaje; sin embargo, ¿cuál es la edad adecuada para acceder a ellas? Algunos autores como Navío Navarro (2021) señalan que: “la edad mínima para tener un perfil en redes sociales varía según los países. En el caso de España, la *Ley de Protección de Datos de Carácter Personal* establece la edad mínima de 14 años” (2). Por otro lado, para menores de 14 años, son padres y madres quienes dan su consentimiento expreso del tratamiento de los datos personales de sus hijas e hijos que se entrelazan con los riesgos de seguridad. La seguridad en línea es una preocupación importante al considerar la edad ideal para el uso de las redes sociales. Investigaciones de la última década resaltan que los adolescentes son más propensos a enfrentar riesgos en línea, como el ciberacoso y la exposición a contenido inapropiado (Boyd, 2014). Por lo tanto, es fundamental que los estudiantes cuenten con la madurez emocional y las habilidades de protección necesarias antes de utilizar las redes sociales con fines educativos.

En el trabajo de fin de grado de García Jiménez (2016), titulado *Uso que los menores hacen de las redes sociales y control parental*, expone que: “el 57,1 % de los jóvenes no se ha encontrado nunca en el mundo real con alguien que conoció en Internet, [...] sus familias responden negativamente que el 74 %” (45). En ambos casos, los porcentajes son indicadores de alerta sobre el manejo que hacen adolescentes y jóvenes del nivel Secundaria o Bachillerato.

El uso de las redes sociales está motivado por la diversión y la ocupación del tiempo libre. Las redes sociales ofrecen una amplia gama de actividades entretenidas, como ver videos, jugar una variedad de juegos, compartir contenido visual y participar en conversaciones virtuales. Estas actividades atractivas pueden ser una forma de distracción y entretenimiento para personas de distintas edades, en especial cuando buscan llenar su tiempo libre con actividades placenteras que, sin lugar a dudas, son generadoras de nuevos cuestionamientos para el profesorado en el sentido de que requiere mantenerse actualizado sobre las TIC, no solo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también acerca de lo que hacen adolescentes y jóvenes a diario en estos nuevos contextos virtuales (García Jiménez, 2021).

Definir las redes sociales como un factor negativo para el desarrollo de niñas, niños y adolescentes es contraproducente, más aún después de haber atravesado una crisis sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2 que obligó a pasar de lo presencial a lo virtual de manera acelerada; sin embargo, parece importante sostener su utilidad, aunque esta no sea permanente. Sumado a esto, es necesario señalar que “esta información es útil para el desarrollo de programas de educación y de prevención desde la orientación y la acción tutorial, ajustados a la individualidad y a las características diferenciales de los alumnos” (Martín-Martín *et al.* 2021, 311). Estos elementos citados dan soporte para que la inclusión de las redes sociales resulte beneficiosa desde el direccionamiento adecuado que incida en la disminución de los riesgos en los que pueden caer niñas, niños y adolescentes.

Navío Navarro (2021) explica que empresas como YouTube o Facebook han diseñado

aplicaciones específicas para niñas, niños y adolescentes con la finalidad de evitar riesgos a los que se exponen los menores de edad al hacer uso de estas; aunque, a pesar de las alternativas que proponen, estas no están exentas de polémicas por las fallas que presentan en sus programaciones de diseño y funcionamiento.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2023) dispuso de un recurso para padres y madres de familia sobre el uso de las redes sociales, en el que enfatizó que muchas redes sociales como Facebook, TikTok o Instagram, han establecido políticas de privacidad en las que especifican la edad mínima para acceder a ellas; no obstante, estos filtros son burlados con facilidad por niñas, niños y adolescentes a la hora de abrir una cuenta o perfil; aunque mayor peligro genera la vulneración de estos filtros por personas adultas que ponen en riesgo la integridad de niñas, niños y adolescente (Andrade-Vargas *et al.*, 2021)

El Ministerio de Educación recomienda que padres y madres sean los primeros responsables de conducir a sus hijas e hijos en el manejo de las redes sociales, de modo que conozcan “medidas de seguridad y privacidad que deben tomar para no correr ningún riesgo y, si es necesario, acompañar este proceso” (Ministerio de Educación, 2023, 6), para que sea más efectivo. Todo proceso de enseñanza conlleva un aprendizaje interno y adaptativo a partir del involucramiento que se logra entre padres, madres e hijas o hijos, así como la dualidad profesorado-estudiantado.

Metodología

En la presente investigación cualitativa, se realizó una revisión sistemática de la literatura sobre el tema *Redes sociales y educación: ¿existe una edad ideal para usarlas?* a través de una metodología rigurosa y transparente, basada en el método científico, que involucró la formulación de una pregunta de investigación, la búsqueda y selección de estudios relevantes, la evaluación de la calidad de los estudios, la síntesis de los resultados y la generación de conclusiones basadas en la evidencia disponible (Arnau & Sala, 2020).

La pregunta de investigación se formuló de esta manera: ¿Existe una edad ideal para que los estudiantes comiencen a utilizar las redes sociales en el contexto educativo? Para responder esta interrogante, se realizó una búsqueda sistemática de artículos académicos en bases de datos como PubMed, Dialnet, Scielo, Redalyc y Google Scholar (Hernández *et al.*, 2014). Los términos de búsqueda incluyeron *redes sociales, educación, edad ideal, uso educativo, aprendizaje en línea*, entre otros. Se limitó la búsqueda a estudios publicados en los últimos diez años para asegurar la relevancia actualizada de la literatura. Los criterios de inclusión y exclusión desempeñaron un papel crucial en la presente revisión sistemática de la literatura, porque permitieron definir los límites y alcance de la investigación. Estos criterios contribuyeron en la selección de estudios relevantes y adecuados para abordar la pregunta de investigación de manera rigurosa y sistemática. Los criterios de inclusión se utilizaron para identificar los estudios que cumplen con los aspectos temáticos y metodológicos deseados, asegurando que los estudios seleccionados estén relacionados con el objetivo de la revisión. Por

otro lado, los criterios de exclusión se aplicaron para descartar los estudios que no cumplieron con los criterios de calidad metodológica, relevancia temática o diseño. A continuación, se describe el proceso de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión y exclusión

Se establecieron criterios claros para seleccionar los estudios relevantes. Los criterios de inclusión fueron: 1) Estudios que investigaron el uso de las redes sociales en el contexto educativo; 2) Estudios que abordaron la cuestión de la edad ideal para utilizar las redes sociales; 3) Estudios con enfoque en el desarrollo cognitivo, la seguridad en línea y el rendimiento académico.

Los criterios de exclusión fueron: 1) Estudios que no se centraron específicamente en el uso de las redes sociales en la educación; 2) Estudios que no abordaron la cuestión de la edad ideal y; 3) Estudios con un enfoque exclusivamente comercial o promocional.

Para la selección adecuada de los estudios que permitieron construir el marco teórico, se realizó una revisión inicial de los títulos y resúmenes de los artículos identificados en la búsqueda. Se seleccionaron los estudios que cumplieron con los criterios de inclusión establecidos. Luego, se revisaron a texto completo aquellos estudios seleccionados en la etapa anterior. De igual modo, se diseñó un instrumento para la extracción de datos que permitiera recopilar información relevante de los estudios incluidos. Los datos extraídos incluyeron detalles sobre la población, el diseño del estudio, los métodos utilizados y los hallazgos relacionados con la edad ideal para el uso de las redes sociales en la educación.

Se realizó un análisis exploratorio de los datos extraídos de los estudios incluidos. Los principales temas que surgieron de la revisión se presentaron de manera organizada y se discutieron en el desarrollo del artículo.

Resultados y discusión

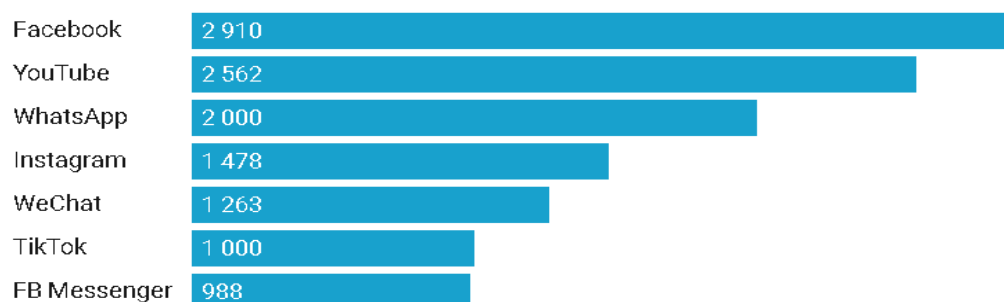
En la presente revisión sistemática de la literatura se revisaron un total de veinte artículos científicos que abordan el tema: *redes sociales y educación*. Los artículos revisados se caracterizaron de esta manera: la mayoría de ellos fueron publicados en revistas académicas y libros. En cuanto a la metodología, se encontró una variedad de enfoques, incluyendo estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos. Los autores de los artículos provienen de diversas instituciones educativas y centros de investigación de diferentes países de habla hispana e inglesa, lo que indica un enfoque internacional en la investigación sobre el tema.

Las investigaciones coinciden en señalar, con base en el *Digital 2022 Global Overview Report*, que los usuarios en las redes sociales siguen creciendo. Además, que hay 4620 millones de personas usando estas herramientas. En un estudio realizado por Cipolletta *et al.* (2020), se evidenció que existe un 94 % de adolescentes entre 13 y 17 años que hacen uso de las redes sociales, mientras que, de esta cantidad, solo el 56 % conciertan en tiempos de conexión por día. La explicación que se da a esta situación es que las redes sociales se relacionan mucho

con la generación de identidad, alfabetismo digital, vida social y vida académica entre grupos etarios (Andrade-Vargas, *et al.* 2021). La figura que se muestra refleja el número diario de millones de usuarios de redes sociales:

Figura 1. *Redes sociales más usadas a diario en el mundo*

Redes sociales más usadas en el mundo



Fuente: Tomado de We are Social-Hootsuite, 2022

En concordancia con los resultados presentados, se analizaron las relaciones que tienen los antecedentes socioeconómicos y familiares de los adolescentes, de lo que no se pudo establecer ninguna relación significativa entre su origen étnico, raza o nivel de escolaridad de sus padres. Por el contrario, aunque no existe un significado representativo, es necesario resaltar que los antecedentes socioeconómicos pueden afectar el cómo y el por qué los adolescentes hacen uso de las redes sociales; en otras palabras, se relacionan con el interés para comprender si el uso que le dan a las redes cumple con fines de entretenimiento, crecimiento personal o propósitos educativos (Andrade-Vargas *et al.* 2021).

Con base en los artículos revisados, se observó una diversidad de opiniones respecto a la edad ideal para el uso de redes sociales en el contexto educativo. Algunos estudios sugieren que una edad más avanzada, como la adolescencia o, incluso, la adultez temprana, podría ser más apropiada debido a la capacidad de comprensión y responsabilidad que se requiere (Acevedo *et al.*, 2020). Otros artículos argumentan que una introducción temprana a las redes sociales con la guía adecuada puede ser beneficiosa para el desarrollo social y digital de los niños (Gil-Fernández y Calderón-Garrido, 2021). No se encontraron consensos claros en la literatura revisada. En la siguiente tabla, se muestra un resumen acerca del acceso a las redes sociales que realizan niñas, niños y adolescentes en Ecuador, sin precisar una edad adecuada para hacer uso de las redes:

Tabla 1. *Acceso a las redes sociales en Ecuador*

Organismo	Grupo etario	Dispositivo	Porcentaje
Observatorio TIC del Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información del Ecuador	15 a 19 años	Celular	94,1 %
	Menores de 15 años	Celular	93 %

Fuente: Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (2015) [Ecuador]

Además, la revisión sistemática de la literatura reveló una falta de consenso claro en cuanto a una edad específica para iniciar el uso de las redes sociales en un contexto educativo. Los resultados mostraron que la determinación de la edad ideal debe considerar factores como el desarrollo cognitivo, la seguridad en línea, la edad y el impacto en el rendimiento académico. Algunos estudios sugieren que el uso temprano de las redes sociales puede contribuir al desarrollo de habilidades digitales y promover el aprendizaje colaborativo (Vivas Herrera 2016). Sin embargo, también se destacó la importancia de garantizar la madurez emocional y las habilidades de protección necesarias antes de utilizar las redes sociales de manera educativa.

La investigación realizada también permitió evidenciar que existen argumentos contradictorios sobre el impacto del uso de las redes sociales en el rendimiento académico de los estudiantes. Algunos estudios sugieren que un uso excesivo de las redes sociales puede afectar negativamente el desempeño académico (Kirschner y Karpinski, 2010). Sin embargo, otros investigadores argumentan que el uso adecuado de las redes sociales puede fomentar el aprendizaje colaborativo, la participación activa y la adquisición de habilidades digitales (Greenhow y Lewin, 2016). Estos hallazgos sugieren que el impacto en el rendimiento académico no está necesariamente ligado a una edad específica, sino más bien a la forma en que se utiliza y se integra el uso de las redes sociales en el entorno educativo.

En general, la literatura revisada muestra una inclinación hacia la idea de que no hay una edad única o ideal para el uso de las redes sociales en educación (Montemayor *et al.*, 2022). La mayoría de los estudios enfatizan la importancia de considerar factores individuales, como el desarrollo cognitivo, la madurez emocional y las habilidades digitales, en lugar de una edad cronológica específica. Con base en la revisión de la literatura, la hipótesis de que existe una edad adecuada para que niños y adolescentes hagan uso de las redes sociales no se confirma. La diversidad de perspectivas y la falta de consenso en los artículos revisados indican que la edad ideal para el uso de redes sociales en el contexto educativo es un tema complejo y multifactorial. Se destaca la necesidad de evaluar las capacidades y necesidades individuales de los estudiantes, así como brindar orientación y educación digital adecuada, independientemente de su edad.

Conclusiones

La revisión sistemática de la literatura sobre la existencia de una edad ideal para usar las redes sociales revela que no existe un consenso claro en cuanto a una edad específica para iniciar el uso de estas en un contexto educativo. La determinación de la edad ideal debe considerar factores como el desarrollo cognitivo, la seguridad en línea y el impacto en el rendimiento académico. Es fundamental que los educadores y padres evalúen la madurez y las habilidades digitales de los estudiantes antes de introducir el uso de las redes sociales, así como brindar una supervisión adecuada y orientación para garantizar un entorno seguro y beneficioso.

Las redes sociales presentan beneficios para el proceso de la enseñanza-aprendizaje, pero estos son el resultado de un manejo consciente que empieza en el hogar a través del acompañamiento efectivo que padres y madres hacen a sus hijas e hijos, acerca del uso de las redes. En Ecuador, como en otros países hispanohablantes, hay reglamentaciones para conocer sobre la privacidad, seguridad y riesgos que existen en estos nuevos entornos.

Es necesario que niñas, niños y adolescentes aprendan a manejar las redes sociales y puedan sacarle provecho en los procesos de enseñanza-aprendizaje; pero, como requisito previo, es fundamental que sean conscientes de las ventajas y desventajas que presentan, así como también de los peligros que pueden afrontar en estos nuevos contextos y a dónde pueden acudir. Queda abierto el análisis para seguir investigando acerca de lo que se está haciendo en educación, en relación con las redes sociales y las formas de aprovechar estos aportes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no solo en el aula, sino también en la vida cotidiana.

Referencias

- Acevedo-Argüello, César, Sergio Zabala-Vargas, Julio Rojas-Mesa y Óscar Guayán-Perdomo. (2020). “Análisis de redes sociales como estrategia para estudiar los sistemas de innovación. Revisión sistemática de la literatura”. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP* 13 (2): 370-402. <https://doi.org/10.15332/25005421.6238>
- Andrade-Vargas, Lucy, Margoth Iriarte-Solano, Diana Rivera-Rogel y Deisi Yunga-Godoy. (2021). “Young people and social networks: Between the democratization of knowledge and digital inequality”. *Comunicar* 29 (69): 85-95. <https://doi.org/10.3916/c69-2021-07>
- Arnau Sabatés, Luca y Josefina Sala Roca. (2020). *La revisión de la literatura científica: pautas, procedimientos y criterios de calidad*. Universitat Autònoma de Barcelona [UAB]. https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2020/222109/revliltcie_a2020.pdf
- Boyd, Danah. 2014. *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven, CT: Yale University Press.

- Cipolletta, Sabrina, Clelia Malighetti, Chiara Cenedese y Andrea Spoto. (2020). “How can adolescents benefit from the use of social networks? The iGeneration on Instagram”. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17(19): 6952.
- García Jiménez, Laura Noelia. (2016). “Uso que los menores hacen de las redes sociales y control parental”. Facultad de Educación y Trabajo Social: Universidad de Valladolid. <https://core.ac.uk/download/pdf/211103186.pdf>
- Gil-Fernández, Raquel, R. Gil, y D. Calderón. (2021). “El uso de las redes sociales en educación: una revisión sistemática de la literatura científica”. *Digital Education Review*, (40), 82-109. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/12552/33337-Article%20Text-96782-1-10-20211227%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Greenhow, Christine, y Cathy Lewin. (2016). “Social Media and Education: Reconceptualizing the Boundaries of Formal and Informal Learning”. *Learning, Media and Technology* 41 (1): 6-30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. 2014. *Metodología de la investigación*. 6a. ed. --. México D.F.: McGraw-Hill.
- Kemp, Simon. “Digital 2022: Global Overview Report”. *DataReportal – Global Digital Insights*. 26 de enero de 2022. <https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report>
- Kirschner, Paul A. y Aryn C. Karpinski. (2010). “Facebook® and Academic Performance”. *Computers in Human Behavior* 26 (6): 1237-45. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.024>
- Livingstone, Sonia y Ellen J. Helsper. (2008). “Parental mediation of children’s internet use”. *Journal of broadcasting & electronic media* 52 (4): 581-99. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
- López-Noguero, Fernando, Tonys Romero-Díaz y José Alberto Gallardo-López. (2022). “Smartphone como herramienta de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior en Nicaragua”. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 26 (1): 307-30. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34016>
- Martín Martín, Margarita, Inmaculada Asensio Muñoz y José Antonio Bueno Álvarez. (2021). “Uso de las redes sociales en estudiantes de secundaria: análisis de perfiles para la intervención educativa”. *Revista complutense de educación* 32 (3): 303-14. <https://doi.org/10.5209/rced.57189>
- Medina Nogueira, Yuly, Humbert Chávez Quintero y Yusef El Assafiri Ojeda. (2020). “Análisis de redes sociales: breve revisión de la literatura”. *Monografías*, (s/n). https://www.researchgate.net/publication/347953563_ANALISIS_DE_REDES_SOCIALES_BREVE_REVISION_DE_LA_LITERATURA

- Ministerio de Educación. (2023). “¿A qué edad nuestro hijos e hijas pueden y deben tener redes sociales?”. *REDA*. <https://recursos.educacion.gob.ec/a-que-edad-nuestros-hijos-e-hijas-pueden-y-deben-tener-redes-sociales/>
- Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información. n.d. Gob.ec. Acceso agosto 9, 2023. <https://www.telecomunicaciones.gob.ec/91-de-ecuatorianos-utiliza-las-redes-sociales-en-su-telefono-inteligente/>
- Motemayor Garza, Minerva y Carolina Tapia Cortés. (2022). “Impact and modes of use of social networks: A systematic review of literature 2017-2021”. *New Trends in Qualitative Research* 12: 1-13. <https://doi.org/10.36367/ntqr.12.2022.e660>
- Navío Navarro, Mariché. (2021). “La edad mínima para tener un perfil en redes sociales”. *Hacer Familia*. <https://www.hacerfamilia.com/adolescentes/edad-minima-tener-perfil-redes-sociales-20210420133154.html>
- Piaget, Jean. (1986). *Monografías de infancia y aprendizaje*. Alianza.
- Vivas Herrera, Jonathan Arturo. (2016). “¿Por qué el estudio del lenguaje es fundamental para la cognición?”. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* (20), 67-85.



Filosofía para la comprensión: modelo EPC para la enseñanza de la filosofía en Colombia

Philosophy for Understanding: TfU Model for Teaching Philosophy in Colombia

<https://revistaensenaecuador.org/index.php/simbiosiseducativa>

Por: Andrés Felipe Chaverra Bedoya

DOI: <http://doi.org/10.60085/se.v2n1a2>

Resumen

En este artículo se evidenciará cómo la metodología EPC permite fortalecer y alimentar la enseñanza de la filosofía por competencias, tal cual como lo exigen los lineamientos curriculares de la asignatura en Colombia. La EPC se presenta como un enfoque pedagógico efectivo para facilitar el aprendizaje de la filosofía, ya que promueve la comprensión profunda de los conceptos y la transferencia de conocimiento a situaciones nuevas a través del uso de habilidades de pensamiento y la participación de las sesiones de clase donde, en un primer momento, se realiza una indagación de presaberes, luego un proceso de investigación y consulta y, finalmente, la apropiación del conocimiento. Esta metodología se hace afin a las exigencias de los lineamientos curriculares, que pretenden generar aprendizaje significativo y pensamiento crítico, a partir de la aplicación de los conceptos filosóficos a la vida real. Así pues, a través de la investigación cualitativa y un estudio de caso, se revisará la aplicabilidad de la EPC en la enseñanza de la filosofía.

Palabra claves: enseñanza para la comprensión (EPC); enseñanza de la filosofía en Bachillerato; lineamientos curriculares; comprensión; habilidades de pensamiento.

Abstract

This article will demonstrate how the EPC methodology allows for the strengthening and enrichment of competency-based teaching of philosophy, as required by the curriculum guidelines of the subject in Colombia. EPC presents itself as an effective pedagogical approach to facilitate the learning of philosophy by promoting a deep understanding of concepts and the transfer of knowledge to new situations through the use of thinking skills and structured class sessions. These sessions begin with an exploration of prior knowledge, followed by a process of inquiry and consultation, and culminate in the appropriation of knowledge. This methodology aligns with the demands of the curriculum guidelines, which aim to generate meaningful learning and critical thinking by applying philosophical concepts to real-life scenarios. Therefore, through qualitative research and a case study, the applicability of EPC in

the teaching of philosophy will be examined.

Keywords: teaching for understanding (TfU), philosophy teaching, curriculum guidelines, understanding, thinking skills.

Introducción

En Colombia, desde la creación en 2010 de las orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía con un enfoque en competencias por parte del Ministerio de Educación Nacional, se logró dar un paso importante en pro de la importancia de la enseñanza de la filosofía en Bachillerato. Sin embargo, la semilla no termina de germinar debido a imaginarios de complejidad e inutilidad que carga la filosofía desde tiempos remotos. Enseñar filosofía es una tarea compleja debido a que los conceptos y teorías que se abordan en esta disciplina suelen ser abstractos y difíciles de comprender para muchos estudiantes. De ahí que, en muchas ocasiones, enseñar filosofía se vuelva un ejercicio vacío e infructífero si los educandos solo ven palabras abstractas y lecturas extensas. La experiencia del educando en una asignatura como Filosofía puede resultar muy gratificante o traumática dependiendo de las actitudes del educador y de las metodologías empleadas. En este contexto, la enseñanza para la comprensión (EPC) se presenta como un enfoque pedagógico que puede resultar muy efectivo para facilitar el aprendizaje de la filosofía. La EPC se fundamenta en un modelo de enseñanza que promueve la comprensión profunda de los conceptos y la transferencia de conocimiento a situaciones nuevas, y que se adapta perfectamente a las necesidades de la enseñanza de la filosofía. Esto facilita evidenciar la importancia y pertinencia de la filosofía en la sociedad, y de la acción del filosofar para el ser humano y, específicamente, para el educando a través de la generación de aprendizajes significativos.

En este artículo, se evidenciará cómo la EPC permite fortalecer y alimentar la enseñanza de la filosofía por competencias, tal cual como lo exigen los lineamientos curriculares de la asignatura en Colombia. A través de la investigación cualitativa, especialmente el análisis documental, se revisarán algunos estudios sobre la aplicación de la EPC en la enseñanza de la filosofía en Bachillerato, así como algunas propuestas didácticas que pueden ser útiles para ponerla en práctica. Para esto, primero se hará una caracterización de los fundamentos de la EPC y de los lineamientos curriculares de filosofía del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Luego, se mostrarán algunas formas en las que la EPC complementa a la enseñanza en filosofía, así como un estudio de caso que evidencia dicha postura.

1. Enseñanza para la comprensión (EPC)

La enseñanza para la comprensión, conocida como *EPC*, es mucho más que un modelo pedagógico convencional. Surge del prestigioso Proyecto Cero de la Universidad de Harvard y se ha convertido en un enfoque transformador que empodera a los estudiantes para que desarrollen una comprensión profunda y significativa de los temas que están aprendiendo. A

diferencia de otras metodologías, la EPC reconoce que la comprensión no es simplemente recordar información, sino la habilidad de aplicar conocimientos en situaciones novedosas y transferirlos a nuevos contextos y problemas. Es “la capacidad para saber cuándo, cómo y por qué utilizar los conocimientos para resolver problemas y situaciones nuevas, y para transferir esos conocimientos a nuevas situaciones, contextos y problemas” (Blythe, 1998, 12).

Así pues, es importante para el enfoque EPC el reconocimiento de que la comprensión es un proceso activo y dinámico. Los educandos construyen significado a través de la interacción con el contenido, conectando nuevas ideas y conceptos con conocimientos previos y el entorno en el que crecen. La EPC tiene como objetivo ir más allá de la memorización de hechos y centrarse en mejorar la capacidad de los educandos para comprender y aplicar el conocimiento de manera efectiva. A continuación, se presentan los momentos más importantes de la metodología EPC aplicada en el aula, también llamados *secuencia didáctica*:

- i. Definir objetivo y propósito de la clase: Uno de los puntos fuertes de la EPC es la capacidad de definir objetivos de aprendizaje claros y precisos. Estos objetivos van más allá de adquirir conocimientos teóricos y se centran en desarrollar habilidades de pensamiento crítico. La EPC se esfuerza por garantizar que los educandos no solo entiendan el contenido, sino también cómo aplicarlo a situaciones del mundo real para comunicarse de manera efectiva.
- ii. Momento de exploración: El enfoque EPC fomenta la formulación de preguntas sustantivas. Estas preguntas guían el aprendizaje y la comprensión, pero no existe una única respuesta definitiva. Los educandos deben explorar e investigar diferentes perspectivas y desarrollar una comprensión del tema. Este enfoque estimula la curiosidad y el pensamiento crítico y ayuda a los educandos a desarrollar una comprensión y una reflexión más profundas.
- iii. Momento de interpretación e investigación: En lugar de evaluar únicamente la retención de información, la EPC pone énfasis en la evaluación de la comprensión profunda. Esto permite a los educadores identificar conceptos erróneos o ideas imperfectas que los estudiantes puedan tener y abordarlos de manera efectiva durante la instrucción. “El conocimiento del contenido es fundamental, pero no suficiente para ser un buen maestro; también se requiere un conocimiento pedagógico sólido que permita transmitir y transformar ese conocimiento en formas significativas para los estudiantes” (Shulman, 1987, p. 5). Así pues, los conceptos y habilidades se enseñan de manera proactiva a través de estrategias que fomentan la reflexión y el debate, brindando oportunidades para que los estudiantes colaboren y desarrollen la comprensión.
- iv. Momento de apropiación y transmisión: Finalmente, la reflexión y la transmisión son aspectos importantes de EPC. Después de la instrucción formal, los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar sobre su conocimiento y considerar cómo ese conocimiento se

puede aplicar a otras situaciones del mundo real. Esta reflexión fortalece su comprensión y ayuda a aplicar los conocimientos de manera efectiva fuera del aula:

El diseño instruccional basado en la comprensión busca desarrollar el aprendizaje significativo al enfocarse en la identificación de resultados de aprendizaje claros, la planificación de experiencias de aprendizaje auténticas y la evaluación continua del progreso del estudiante. (Wiggins & McTighe, 2005, 12)

En suma, la EPC es un enfoque educativo que se centra en el desarrollo de una comprensión profunda y significativa de los temas de aprendizaje. Para ello, se hace hincapié en la identificación de objetivos de aprendizaje, el desarrollo de preguntas esenciales, la exploración de ideas previas, la enseñanza de conceptos y habilidades, la evaluación de la comprensión y la promoción de la reflexión y la transferencia (Stone Wiske, 1999).

2. Lineamientos curriculares de Filosofía

La *Guía 14* del Ministerio de Educación Nacional de Colombia contiene las orientaciones para la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria y media, también llamados *lineamientos curriculares*. Son el principal insumo “para el diseño del plan de estudios del área, el desarrollo del trabajo de aula y el ejercicio de prácticas evaluativas en las instituciones educativas” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, 11). Su principal objetivo es el desarrollo de competencias a través de la formación filosófica, al alinearse al objetivo de la pedagogía como saber que busca la formación humana.

Los lineamientos curriculares se organizan en tres áreas principales: formación ciudadana crítica, comprensión de la realidad y construcción de sentimientos. Estas áreas tienen como objetivo fomentar el pensamiento crítico (tomar postura), el pensamiento dialógico (capacidad de entablar un diálogo-construcción de un nuevo saber a través del intercambio de saberes, ideas o palabras) y el pensamiento creativo y autónomo en los estudiantes (proponer, generar soluciones), y se basan en principios democráticos, inclusivos y diversos.

En cuanto a los objetivos curriculares específicos, estos incluyen fomentar el desarrollo de habilidades y competencias filosóficas como la argumentación, la interpretación, el pensamiento crítico y la ética; fomentar la comprensión e interpretación de los problemas y desafíos actuales desde una perspectiva filosófica; y contribuir a la formación de ciudadanos críticos comprometidos con el desarrollo de una sociedad más justa y equitativa.

Adicionalmente, en los lineamientos curriculares para la enseñanza de la filosofía, se establece un conjunto de recomendaciones metodológicas, entre las que se encuentran el uso de métodos colaborativos y participativos, el uso de recursos educativos innovadores, el fomento del diálogo y la discusión crítica, y la promoción de la investigación y reflexión individual y grupal (Ministerio de Educación Nacional, 2010, 11-12).

3. El EPC y la enseñanza de la filosofía

La enseñanza de la filosofía en Colombia tiene como objetivo formar estudiantes críticos y reflexivos, y la metodología de enseñanza para la comprensión (EPC) se presenta como una valiosa herramienta para alcanzar estos objetivos de manera efectiva y significativa. La EPC se centra en el aprendizaje significativo y en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y comprensión profunda al relacionar lo aprendido con la realidad y al apropiarse y crear productos basados en las sesiones de filosofía.

La EPC se basa en la identificación de objetivos de aprendizaje claros y concisos, la generación de preguntas esenciales y la reflexión continua sobre el aprendizaje y la comprensión. Estos elementos se alínean de manera natural con los requisitos de la enseñanza de la filosofía, que se centra en el análisis crítico y la reflexión profunda sobre conceptos abstractos y complejos (McDaniel y Barrow, 2017, 39).

Al utilizar la metodología EPC en la enseñanza de la filosofía, se brinda a los estudiantes la oportunidad de participar activamente en su propio proceso de aprendizaje. Aprenden a formular preguntas significativas que los llevan a un análisis más profundo y desarrollan habilidades de pensamiento crítico y análisis de múltiples perspectivas (Tishman y Perkins, 1995, 48). Esto les permite acercarse de manera más efectiva a los objetivos y metas establecidos en los lineamientos curriculares de Filosofía.

La integración de la EPC en la enseñanza de la filosofía también promueve un pensamiento crítico, dialógico y creativo en los estudiantes. No se trata solo de adquirir conocimientos conceptuales, sino de aplicar ese conocimiento de manera práctica y significativa. Al reflexionar sobre su aprendizaje, los estudiantes pueden hacer conexiones con el mundo del siglo XXI y comprender cómo la filosofía es relevante, útil y aplicable en su vida cotidiana.

La metodología EPC permite una enseñanza de la filosofía más dinámica y participativa, donde los estudiantes se convierten en investigadores y constructores activos de conocimiento. Les brinda las herramientas necesarias para desarrollar habilidades críticas, reflexivas y analíticas, preparándolos para enfrentar los desafíos intelectuales y éticos de la sociedad contemporánea.

Así pues, la metodología EPC se presenta como una poderosa y eficaz opción para la enseñanza de la filosofía en Colombia. Al utilizarla, se logra un aprendizaje más profundo y significativo, se fomenta el pensamiento crítico y se establecen conexiones relevantes con la vida cotidiana de los estudiantes. La EPC se convierte en un camino hacia una educación filosófica enriquecedora, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos intelectuales y éticos de la sociedad actual.

4. Estudio de caso

Para evidenciar la correlación entre el EPC y el cumplimiento satisfactorio de los lineamientos de Filosofía, se tomará como ejemplo el trabajo realizado en el colegio Columbus American School (CAS)¹ de la ciudad de Neiva, Colombia. Allí, se trabaja tanto la asignatura y malla curricular de Filosofía como las demás asignaturas bajo el modelo EPC. Se tomará como ejemplo cuatro de las sesiones de clase realizadas en grado undécimo, en el marco del primer período académico que tuvo como meta de comprensión, a saber, como objetivo y propósito de aprendizaje, evaluar los fundamentos de la filosofía antigua a la luz del principio de necesidad. Aquí se puede evidenciar la temática trabajada para filosofía, en este caso, la filosofía antigua. Además, la importancia del trabajo en habilidades de pensamiento como evaluar, que requiere también un paso a paso o algoritmo para poder evidenciar que el educando sabe evaluar y, por ende, comprende la temática.

Una de las preguntas esenciales del trimestre académico que sirvió como hilo conductor que guía el aprendizaje fue esta: ¿Puede responder la filosofía antigua a los problemas contemporáneos? A partir de esta pregunta, se diseñaron cuatro sesiones de clase donde se relacionaron la alegoría de la caverna de Platón encontrada en su obra *La República* con fenómenos actuales como la sociedad de la información, las *fake news* y la posverdad.

La primera sesión de clase inició con el momento de exploración e indagación, presentando el objeto o problemática a evaluar como primer paso con una indagación sobre las ya conocidas *fake news*, se presentaron en el aula varios titulares y *links* con noticias falsas que han pululado en las redes sociales relativos a la pandemia del COVID-19, la política internacional y la reciente ruptura entre la artista colombiana Shakira y el exfutbolista Gerard Piqué. A través de rutinas de pensamiento y preguntas sencillas como “¿Qué ves en el titular?”, “¿Qué piensas sobre ese titular?”, se dio voz al educando para que compartiera con el resto del aula sus primeras percepciones sobre lo visto y leído. Se les preguntó qué saben o distinguen de las *fake news*, si conocían el concepto de *posverdad*, o si habían escuchado sobre algo llamado *sociedad de la información*, para así romper el hielo y despertar la curiosidad. Se explora y se indaga, se observa al objeto, no se enseña nada, solo se ve y se piensa sobre él, se generaron preguntas e inquietudes sobre dicho fenómeno indagado. Esto permite despertar la curiosidad y generar preguntas e inquietudes sobre el fenómeno analizado. Aquí se evidencia el enfoque de la EPC en el aprendizaje significativo y en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico al relacionar lo *aprendido* con la *realidad*.

En la segunda sesión se comenzó a trabajar el momento de interpretación e investigación. Como segundo paso o momento del algoritmo para llegar al objetivo del período académico que es evaluar como habilidad de pensamiento, se definieron los criterios con los que se evaluó la

1 Por cuestiones de propiedad intelectual, documentos como el *Plan de estudio de Filosofía*, las unidades temáticas o el SIEE no podrán ser reproducidos o mostrados en el numeral. Véase *Decisión Andina 351* de 1993.

problemática. Tal cual como lo decía la meta de comprensión, la filosofía antigua fungió como criterio. Para profundizar en este, se recurrió al análisis y búsqueda de fuentes de información. Después de unos cuantos videos donde los educandos se acercaron al pensamiento de Platón, pasan a realizar una lectura del fragmento de la alegoría de la caverna en la obra *La República* de Platón (514a-518d). Brevemente, la alegoría cuenta cómo unas personas nacieron y crecieron en una caverna encadenadas y mirando hacia el fondo de la cueva unas sombras manipuladas desde un tabique inmediatamente a las espaldas de ellos. Las sombras son generadas por la luz del fuego que ilumina la caverna, y unas cuantas personas manipulan las figuras de las sombras como si de un teatrino se tratara. Así pues, los encadenados están condenados a ver las sombras de por vida, lo curioso viene cuando Platón dice que esas personas encadenadas dan por real lo que aparece en las sombras y lo hacen su entretenimiento diario. Un día, alguien logra librarse y salir de la caverna para darse cuenta del engaño, trata de convencer a los demás, cuya labor le cuesta la vida. Platón concluye que la tarea de la filosofía es hacer que las personas salgan de la caverna. En esta sesión se estableció una conexión entre la *filosofía antigua* y la *problemática contemporánea*, cumpliendo con los lineamientos curriculares de la asignatura.

Luego, en la siguiente clase, se verifica si la problemática (*fake news*) se soluciona con los criterios que lo están evaluando (filosofía antigua, específicamente, el pensamiento filosófico de la alegoría de la caverna de Platón). Para esto, los estudiantes realizaron un taller de preguntas que sirvió como insumo para profundizar en la alegoría y para relacionarlo con la problemática de la sociedad de la información a través del criterio de la alegoría de la caverna como parte de la filosofía antigua. Dicho taller de lectura tuvo estas preguntas:

1. ¿Cuál es el propósito de la alegoría?
2. ¿Qué relación tiene la lectura con las noticias analizadas en clase?
3. ¿Es posible afirmar que vivimos en una caverna?
4. ¿De qué forma podemos escapar de la caverna y la falsa información?

Se preparó un conversatorio donde los cuatro puntos sirvieron como hilo conductor para la dinámica. Tres estudiantes cumplieron funciones de moderación: regular uso del tiempo y la palabra, realizar la relatoría, generar preguntas problema y tomar lista de los estudiantes que participaran en el foro. Mientras cada estudiante compartió sus percepciones de acuerdo con el taller realizado, los moderadores generaron preguntas adicionales para mantener la llama del *logos* viva: ¿Se encuentra la verdad al salir de la caverna? ¿Existe una verdad más allá de la sociedad de la información? Asimismo, los moderadores estuvieron pendientes de quienes aún callaban en medio del conversatorio para invitarlos a participar y hacer sus aportes.

Después de unos treinta minutos de conversatorio, el relator cerró con la lectura de su

producción textual como conclusión. A continuación, un fragmento de lo trabajado:

Dejarse persuadir es más sencillo y cómodo. Por tanto, salir de la caverna resulta doloroso. El propósito es alegorizar la ignorancia ya que, al igual que en la caverna, vivimos engañados. Las élites tienen la capacidad de mantenernos cautivos de la mentira; sin embargo, tampoco somos capaces o no queremos escapar. La ignorancia resulta necesaria para el control de las masas; no obstante, el problema inicia desde los sujetos particulares en cuanto prefieren el beneficio propio que el social. Por tanto, el debate debe iniciarse por cada uno de nosotros. (Trabajo en clase, 2023)

Para la cuarta sesión, como momento de apropiación y transmisión del conocimiento, se les pidió a los estudiantes generar proposiciones utilizando la comprobación y la crítica donde se evalúe la importancia y aplicación de la alegoría de la caverna en fenómenos de las sociedades contemporáneas a través de un breve escrito. El ejercicio de escritura arrojó productos que abordaban problemáticas como la formación de la subjetividad en la escuela y en la familia, el uso de las redes sociales, análisis de casos históricos como el Medioevo y Corea del Norte, los discursos políticos, entre otros:

Desde muy jóvenes nos inculcan las mismas creencias de nuestros antecesores, nuestro entorno nos forma y crea la imagen y moldean nuestro ser. Optamos por masticar la goma y tragárnosla completa cuando, en realidad, las gomas son simplemente para masticar. Pero, en nuestro caso, no tenemos ninguna goma, sino los criterios ajenos que tenemos atolondrándonos el propio. (Trabajo en clase, 2023)

En este caso, se usa la goma como alegoría para la forma en la que los seres humanos introyectan las creencias colectivas. También la falta de empatía como antivajal que se normaliza fue otro de los análisis interesantes que surgieron en el ejercicio. “(...) (L)a sola idea de no ser humanos nos aterra, por lo que cubrimos la verdad lo que sin intención nos convierte en lo que tanto tenemos. ¿Cómo se describe [la] malicia sin intención? Ignorancia” (Trabajo en clase, 2023).

1.1. Evaluación de los resultados a partir de los lineamientos curriculares de Filosofía

Ahora bien, después de haber aplicado la metodología de enseñanza para la comprensión (EPC) en el caso mencionado, es importante evaluar los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje en función de los lineamientos curriculares de Colombia. Los lineamientos curriculares establecen los criterios y estándares que guían la enseñanza de cada asignatura, incluyendo Filosofía, y sirven como referentes para evaluar el logro de los aprendizajes esperados. A continuación, se presenta cómo se evaluaron los resultados del caso en función de los lineamientos curriculares:

- **Conocimientos conceptuales:** Se evaluó el dominio de los conocimientos conceptuales relacionados con la filosofía antigua, en particular, el pensamiento de Platón y su alegoría de la caverna. Los estudiantes fueron evaluados a través de la participación en conversatorios, la realización de lecturas y el análisis de fuentes de información. Se constató si los estudiantes fueron capaces de comprender y explicar los conceptos fundamentales de la filosofía antigua y su aplicación en fenómenos sociales contemporáneos.

- **Habilidades de pensamiento crítico:** La evaluación se centró en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, como la capacidad de evaluar, analizar, comparar y relacionar conceptos. Se notó cómo los estudiantes aplicaban estas habilidades durante el proceso de indagación y exploración, la lectura de la alegoría de la caverna y la participación en el conversatorio. Se evaluó su capacidad para formular preguntas críticas, presentar argumentos fundamentados y reflexionar sobre las implicaciones filosóficas en situaciones contemporáneas.

- **Relación con la vida cotidiana:** Se evaluó la capacidad de los estudiantes para establecer conexiones entre los conceptos filosóficos estudiados y situaciones de la vida cotidiana. Se observó si los estudiantes tenían la capacidad de identificar y analizar fenómenos actuales, como las *fake news* y la sociedad de la información, a la luz de la filosofía antigua. La evaluación se basó en su capacidad para relacionar y aplicar los conceptos filosóficos en contextos concretos.

- **Producción de trabajos escritos:** Se evaluaron los trabajos escritos de los estudiantes, donde se les pidió generar proposiciones y reflexiones críticas sobre la importancia y aplicación de la alegoría de la caverna en fenómenos sociales contemporáneos. Se valoró la capacidad de los estudiantes para expresar y compartir sus ideas de manera clara y coherente, así como su capacidad para fundamentar sus argumentos y reflexiones.

Al evaluar los resultados del caso en función de los lineamientos curriculares de Colombia, se buscó constatar si los estudiantes lograron comprender los contenidos conceptuales, desarrollar habilidades de pensamiento crítico y establecer relaciones con la vida cotidiana, tal como se espera en el currículo de Filosofía. Además, se valoró la capacidad de los estudiantes para expresar sus ideas y reflexiones de manera escrita.

1.2. Elementos EPC en el estudio de caso

Cabe destacar que, en el caso anterior, se mencionó específicamente el uso de la metodología de enseñanza para la comprensión (EPC) debido a las características y técnicas empleadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque es posible que otras metodologías también utilicen algunas de estas técnicas, es en el contexto de la EPC donde se enfatiza su aplicación de manera sistemática y estructurada.

La metodología de enseñanza para la comprensión se basa en el enfoque constructivista del aprendizaje, donde se busca que los estudiantes construyan su propio conocimiento a través de la exploración, reflexión y aplicación de conceptos en situaciones auténticas. Algunas de las

características claves de la EPC que se evidencian en el caso mencionado son estas:

- i. Indagación y preguntas esenciales: La EPC fomenta la formulación de preguntas esenciales que guían la exploración y el análisis de un tema (Lipman, 2003). En el caso, la pregunta esencial “¿Puede responder la filosofía antigua a los problemas contemporáneos?” se convierte en el hilo conductor que dirige las sesiones de clase.
- ii. Reflexión crítica y habilidades de pensamiento: La EPC promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, como la capacidad de evaluar, analizar, comparar y relacionar conceptos (Costa y Kallick, 2008). En el caso, los estudiantes se enfrentan a la tarea de evaluar los fundamentos de la filosofía antigua a la luz del principio de necesidad, lo que implica un análisis crítico y profundo.
- iii. Aplicabilidad en la vida real: La EPC busca establecer conexiones entre el aprendizaje en el aula de clase y situaciones de la vida real. En el caso, se relaciona la alegoría de la caverna de Platón con fenómenos contemporáneos como las *fake news* y la sociedad de la información, lo cual permite a los estudiantes comprender la importancia y aplicación de la filosofía antigua en el mundo actual.
- iv. Construcción de conocimiento: La EPC se enfoca en la construcción activa del conocimiento por parte de los estudiantes. A través de actividades como la indagación, el análisis de fuentes de información y la participación en conversatorios, los estudiantes se involucran de forma activa en el proceso de aprendizaje y construyen su propio conocimiento (Díaz Barriga, 2003 y Falcione, 1990).

Aunque es posible que otras metodologías también utilicen algunas de estas técnicas, es en el contexto de la EPC donde se aplican de manera integral y coherente para promover la comprensión profunda y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Es importante destacar que existen diversas metodologías educativas, y cada una puede tener su enfoque y técnicas particulares.

1.3. Correlación que existe entre la *EPC* y los *lineamientos curriculares* en el estudio de caso

El análisis del caso del Colegio Columbus American School (CAS) en Neiva, Colombia, evidencia claramente la correlación que existe entre la *metodología EPC* (enseñanza para la comprensión) y los *lineamientos curriculares de la asignatura Filosofía* en Bachillerato.

En primer lugar, el enfoque central del EPC es promover la comprensión profunda de los conceptos y habilidades en lugar de una mera transmisión de información. En el caso analizado, se buscó que los estudiantes comprendieran los fundamentos de la filosofía antigua y su aplicación en la actualidad. Esto se vincula directamente con los lineamientos curriculares de la asignatura Filosofía, que buscan desarrollar en los estudiantes una comprensión significativa

de los diferentes pensadores y corrientes filosóficas.

Adicionalmente, el EPC se basa en la idea de que los estudiantes deben ser protagonistas activos de su propio aprendizaje. En el caso estudiado, se fomentó la participación de los estudiantes a través de rutinas de pensamiento, preguntas reflexivas y conversatorios. Se les dio voz y se les animó a compartir sus percepciones, ideas y preguntas, lo que fomentó su compromiso y autonomía en el proceso de aprendizaje. Esto está en consonancia con los lineamientos curriculares de la asignatura Filosofía, que buscan formar estudiantes críticos, reflexivos y participativos en el análisis de problemas filosóficos. Como dirían Perkins y Tishman, “A medida que los individuos desarrollan disposiciones mentales que les permiten enfrentar desafíos cognitivos de manera efectiva, su capacidad para aprender y resolver problemas de manera autónoma y creativa se fortalece” (2001, p. 289).

Asimismo, otro aspecto destacado del EPC es la conexión entre los contenidos curriculares y la vida cotidiana de los estudiantes. En el caso analizado, se estableció una relación directa entre la filosofía antigua y los problemas sociales contemporáneos, como la sociedad de la información, las *fake news* y la posverdad. A través de la alegoría de la caverna de Platón, se invitó a los estudiantes a reflexionar sobre la forma en que se percibe la realidad y cómo esto se relaciona con los fenómenos contemporáneos. Esta conexión entre la *filosofía* y *vida real y cotidiana* se emparenta con los lineamientos curriculares, que buscan que los estudiantes puedan aplicar los conceptos filosóficos en su contexto y comprender su relevancia en la sociedad actual, “preparándolos para enfrentar los desafíos y dilemas éticos de la sociedad contemporánea” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, 25).

Además, el EPC promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y reflexivo. En el caso estudiado, se utilizó el análisis de la alegoría de la caverna y la problemática de las *fake news* como oportunidades para que los estudiantes evaluaran, cuestionaran y generaran proposiciones. Se les animó a pensar de independientemente, a formular preguntas problemáticas y a expresar sus ideas de manera fundamentada. Estas habilidades son imprescindibles tanto en la metodología EPC como en los lineamientos curriculares de la asignatura Filosofía, que buscan formar estudiantes capaces de analizar, argumentar y reflexionar críticamente sobre cuestiones filosóficas.

En definitiva, el análisis del caso demuestra de manera clara y coherente la correlación que existe entre la *metodología EPC* y los *lineamientos curriculares de la asignatura Filosofía* en el bachillerato en Colombia. El enfoque en la comprensión profunda, la participación activa y efectiva de los estudiantes, la aplicabilidad en la vida cotidiana y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico reflejan los principios y objetivos establecidos en los lineamientos curriculares. La implementación exitosa de la metodología EPC en este caso específico demuestra su utilidad en la enseñanza de la filosofía y su alineación con los objetivos educativos de la asignatura.

Conclusiones

La EPC busca la autonomía del educando a través de la exploración entendida como indagación presaber, la interpretación entendida como investigación y profundización, y la apropiación entendida como puesta en práctica como primer paso. El tópico no es más que una excusa o, más bien, un medio para llegar a una meta: fortalecer la habilidad de pensar. Pero ¿cómo se evidencia eso? A través de la comprensión, entendida no solo como proceso conceptual y teórico, sino práctico: se comprende algo cuando no solo se conoce la teoría, sino cuando se evidencia y se hace práctica. “La educación no puede ser vista como una mera transmisión de información, sino como un proceso activo en el cual el estudiante construye su propio conocimiento” (Bruner, 1960, 72).

La metodología EPC se muestra como una herramienta altamente efectiva en la enseñanza de la filosofía en el nivel de Bachillerato en Colombia, articulada con los lineamientos curriculares de la asignatura. Mediante la implementación de esta metodología, se promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, reflexión profunda y comprensión significativa en los estudiantes.

La EPC se basa en la identificación de objetivos de aprendizaje claros, la generación de preguntas esenciales, el uso de diversas perspectivas y la reflexión continua sobre el aprendizaje y la comprensión. Estos elementos se acoplan perfectamente con los lineamientos curriculares de la filosofía en Colombia, que buscan formar estudiantes críticos y reflexivos.

Al aplicar la metodología EPC en la enseñanza de la filosofía, los estudiantes se involucran activamente en el proceso de aprendizaje, aprenden a formular preguntas importantes que conducen a un análisis más profundo y desarrollan habilidades de pensamiento crítico y análisis de múltiples perspectivas. Esto permite abordar de manera más certera los objetivos y metas establecidos en los lineamientos curriculares de la asignatura.

Además, la metodología EPC fomenta la conexión entre los conceptos filosóficos abstractos y la realidad de los estudiantes, permitiéndoles apropiarse del conocimiento y crear productos que reflejen su comprensión. Los estudiantes reflexionan sobre su aprendizaje, establecen conexiones con el mundo del siglo XXI y comprenden la relevancia, utilidad y aplicabilidad de la filosofía en su vida cotidiana.

En conclusión, la metodología enseñanza para la comprensión (EPC), que enfatiza el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y comprensión profunda, puede ser una herramienta útil en la enseñanza de la filosofía en Colombia. Se puede alentar a los estudiantes a participar activamente en su educación y reflexionar sobre el valor de la filosofía en la sociedad actual mediante la incorporación de EPC en el aula de filosofía.

Referencias

- Blythe, T. (1998). *Enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente*. Paidós.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Harvard University Press.
- Costa, A. L., y Bena Kallick. (2008). *Learning and leading with habits of mind: 16 essential characteristics for success*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Díaz Barriga, F. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The Delphi Report.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- McDaniel, M. C. D. y Barrow, R. (2017). *Ethics and the Nature of Inquiry: Using the EPC Framework to Transform the Philosophy of Education*. Londres: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas Para La Filosofía En La Educación Media*. Bogotá.
- Perkins, D. N., y Shari Tishman. (2001). "Dispositional aspects of intellectual growth". En A. Demetriou, W. Doise, K. F. M. van Lieshout (Eds.). *Life-span developmental psychology* (pp. 277-300). Psychology Press.
- Platón. (1986). *Diálogos IV. La República*. Gredos.
- Shulman, L. S. (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Stone Wiske, M. (1998). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Paidós.
- Tishman, S. y David Perkins. (1995). *Teaching for Understanding. Philosophical Inquiry in the Classroom*. Jossey-Bass.
- Wiggins, G., y Jay McTighe. (2005). *Understanding by design*. Association for Supervision and Curriculum Development.



Las prácticas vernáculas en el aula

Vernacular practices in the classroom

<https://revistaensenaecuador.org/index.php/simbiosiseducativa>

Por: Michelle Sofía Riera Flores

DOI: <http://doi.org/10.60085/se.v2n1a3>

Resumen

Para comprender la importancia de las prácticas vernáculas dentro del aula hay que contemplar la lectura y la escritura desde un enfoque sociocultural. Entendiendo que son prácticas que van más allá de lo formal y lo académico; que leemos y escribimos textos multimodales o artefactos letrados que nos permiten hacer cosas, asumir roles y construir una identidad. Por ello, se considera importante introducir el *rap* y el WhatsApp en el aula como estrategias de motivación para una escritura creativa y crítica. Para llevar a cabo esta propuesta, se ha tomado en cuenta la metodología que proponen Álvarez y Ramírez para la producción escrita que consiste en estas fases: acceso al conocimiento, planificación, producción textual, revisión y publicación. El docente mediador utilizará el WhatsApp para introducir a los estudiantes en cada una de las fases. Esto provocará que la escritura forme parte no solo del aula sino de su vida. Por medio de esta plataforma y el *rap*, se conectará con los intereses, pensamientos y emociones del alumnado, generando debates, foros atemporales; creando espacios de escritura libre similar a la técnica usada por los surrealistas, el “cadáver exquisito”², donde los estudiantes, además de escribir, podrán leer y comentar sobre las reflexiones de sus compañeros. Es así que, para promover la aplicación y difusión de esta estrategia en otras instituciones, se utilizará el sistema aprendizaje basado en proyectos (ABP)³ para describir la propuesta y promover otras

2 Es una técnica que fue utilizada por los escritores vanguardistas —surrealistas y dadaístas— de inicios del siglo XX para la creación literaria, una escritura colectiva que consiste en que cada participante escribe en una hoja de papel que sucesivamente se la pasa entre ellos. En esta hoja se escriben frases breves, ideas o cualquier pensamiento que se cruce por la mente; luego se dobla la parte donde se ha escrito para evitar que el participante de al lado pueda verlo; así rueda entre todos los participantes hasta que todos hayan escrito en ella. Al finalizar, se despliega la hoja y se lee lo escrito. Los escritores disfrutaban el proceso y el resultado, entendiendo la escritura ya no como algo sistemático e individual, sino como un juego donde todos podían participar y experimentar con las palabras (Robles, 2020, 5).

3 El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan, evalúan proyectos que nacen de su necesidad o interés. Además, los productos obtenidos de estos proyectos son el resultado de reflexiones sobre la realidad y actividades interdisciplinarias. Utilizando no solo conocimientos específicos de las asignaturas, sino sus experiencias personales a través de diferentes medios y herramientas digitales (Galeana, 2006, 4-5).

formas de escritura dentro del aula que permitan a los estudiantes conocerse y ser empáticos con las opiniones del resto.

Palabras claves: prácticas vernáculas; enfoque sociocultural; producción escrita.

Abstract

To understand the importance of vernacular practices in the classroom, reading and writing must be viewed from a sociocultural approach. Understanding that they are practices that go beyond the formal and academic; that we read and write multimodal texts or literate artifacts that allow us to do things, assume roles and build an identity. Therefore, it is considered important to introduce rap and WhatsApp in the classroom as a motivational strategy for creative and critical writing. To carry out this proposal, the methodology proposed by Alvarez and Ramirez for written production has been taken into account, which consists of the following phases: access to knowledge, planning, textual production, revision and publication. The mediating teacher will use WhatsApp to introduce students to each of the phases, causing writing to become part not only of the classroom but also of their lives. Through this platform and rap will connect with the interests, thoughts and emotions of the students, generating debates, timeless forums; creating free writing spaces similar to the technique used by the surrealists, the “exquisite corpse”, where students in addition to writing can read and comment on the reflections of their peers. Thus, in order to promote the application and dissemination of this strategy in other institutions, the PBL system will be used to describe the proposal and promote other forms of writing in the classroom that allow students to know themselves and be empathetic with the opinions of others.

Keywords: vernacular practices; sociocultural approach; written production.

Introducción

A pesar de que el *Currículo* de Educación del Ecuador —reforma 2016— hizo énfasis en la enseñanza de la Lengua y Literatura desde un enfoque sociocultural, el Estado no ha impulsado de manera efectiva su implementación. Por lo que se continúa enseñando a leer y escribir con métodos tradicionales y descontextualizados. En el aula se enseña que el texto solo sirve para ser analizado desde la gramática o la teoría literaria. Se hace hincapié en su estructura, el uso de figuras literarias, el estilo, la identificación de las ideas principales y los elementos narrativos. Lo mismo ocurre con la escritura. La clase se limita a la enseñanza de las partes de textos como un ensayo, un artículo, un reportaje, entre otros. Pero no se enseña por qué y para qué se escriben estos textos y su utilidad práctica. Además, dentro de la educación, se han minimizado las prácticas letradas de uso cotidiano como “chatear, participar en foros, escribir notas, entre otras, considerando a quienes las practican como poco letrados” (Cassany, Sala y Hernández, 2008).

Sin embargo, es importante reconocer que los estudiantes leen y escriben fuera del aula. Y que estas prácticas les permiten desarrollarse de manera plena en su vida diaria. Por lo tanto,

se debe concebir a la lectura y escritura desde la literacidad, es decir, valorar el uso cotidiano de la lectura y la escritura, porque permite al individuo explorar su identidad, el pensamiento crítico-reflexivo y desarrollar valores. Asimismo, al permitir que los estudiantes escriban sobre lo que ocurre en su contexto más allá de lo que dice la educación formal, estamos reconociendo que la escritura es un hecho social, porque hacemos uso de ella a partir de nuestras creencias y necesidades (Zabala, 2002, 13-14).

Por eso, es crucial la exploración y aplicación de nuevas prácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura desde la literacidad y lo vernáculo. En este artículo, se analizará el potencial de la música *rap* y el WhatsApp como las llamas que van a iluminar nuevos espacios dentro del aula, para que los estudiantes puedan profundizar sus emociones, pensamientos y gustos. Pero, además, descubrir otras formas de escritura desde una mirada más social, más viva.

Las prácticas vernáculos y la literacidad

Las prácticas vernáculos “son las formas autogeneradas de usar la escritura, más allá de los usos públicos, institucionalizados, legitimizados (un diario personal, chat, blog, correspondencia, notas)” (Cassany, Sala y Hernández, 2008, 1). Es decir, es todo aquello que hacemos con la escritura de manera libre y voluntaria. Este tipo de escritura no cumple con los estándares académicos que rigen en las instituciones dominantes, ya que, al ser libres y personales, los autores pueden hacer usos de su propio lenguaje para transmitir sus ideas. Por ello, dichas prácticas son relegadas del sistema y menospreciadas.

De esta manera, las prácticas vernáculos responden a los nuevos estudios de literacidad, que hacen referencia a la manera o maneras de usar la lectura y la escritura en prácticas sociales. Por ejemplo, como menciona Zabala “uno lee una receta de cocina para cocinar, escribe una carta para mantener una amistad, entrega una solicitud para ejercer un derecho ciudadano, lee el periódico para informarse, escribe una lista para organizar su vida, etc.” (2008, 71).

Podemos realizar todas estas actividades gracias a la lectura y la escritura. Sin embargo, en la educación, se enseña a leer y escribir como un fin en sí mismo y no como un medio para hacer o ser. Esta perspectiva social de la lectura y la escritura no es nueva, se viene desarrollando desde la década de 1980 en Inglaterra, Estados Unidos, España e, incluso, en América Latina. En 2016, el *Currículo* de Educación del Ecuador se propuso el ajuste curricular para Educación General Básica y el Bachillerato General Unificado, presentando una propuesta más abierta y flexible, con el objetivo de brindar mejores herramientas para la atención a la diversidad de los estudiantes en los diferentes contextos educativos de todo el país “—tal y como se promueve en el artículo 10 del *Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural*—” (6). Lo que significa que, para el desarrollo de aprendizajes y destrezas deseables, se debe contemplar la realidad de los estudiantes, intereses y cultura. Por ello, las habilidades como leer y escribir no deberían reducirse a tareas académicas, sino como medios para que el estudiante se conozca él mismo, su entorno y haga uso del lenguaje para expresarse.

El rap y el WhatsApp como prácticas vernáculas en el aula

El *rap* es un estilo musical que cuestiona y reflexiona sobre la realidad. Se originó en las calles de barrios marginales en la década de 1980 y, debido al uso de un lenguaje coloquial o denominado, en algunos casos, como “vulgar”, es desprestigiado por la norma. Sus letras tienen mensajes que generan controversia; sin embargo, en la práctica, el *rap* puede potenciar la comunicación oral y escrita, además de las formas de pensamiento. Con pistas sencillas y valiéndose de la improvisación y la rima, los cantantes exponen, protestan, denuncian e interpelan la vida (Castiblanco, 2005, 256). Por lo tanto, el *rap* se convierte en una experiencia de libertad, ya que invita a jugar con el lenguaje, buscando nuevas formas de expresión, utilizando las jergas con creatividad.

Por ello, por medio del *rap*, se puede enseñar a los estudiantes a generar sus propias ideas partiendo de sus gustos y realidades. Ya que, al introducir este género musical en el aula, el docente, como guía o mediador, invita a los alumnos a que, por medio de su voz, refuercen la identidad y la seguridad de comunicarse sin miedo a ser juzgados.

Así pues, el *rap* como práctica vernácula permitirá “afianzar la inclusión, heterogeneidad y habilidades sociales de los estudiantes” (Vercher, 2021, 03). Ya que otra manifestación de este género musical es el contrapunto, conocido como la *batalla de gallos*; la cual consiste en enfrentamientos verbales rimados que pueden ser entre dos o más participantes sobre un tema propuesto por ellos. Trabajar el *rap* por medio de las batallas de gallos es realmente significativo, porque promueve valores éticos como la igualdad, la tolerancia hacia la diferencia y el rechazo hacia actitudes negativas dentro del grupo y que les serán de utilidad también para su desarrollo en la sociedad. Así lo reconoce Huerta, un docente de Canarias, España, que realizó un taller sobre las batallas de gallos con sus estudiantes de 2 de ESO. Al finalizar, pudo comprobar que realizar batallas de gallos en el aula construye personas activas que encuentran en la escritura “algo cercano, algo más propio, algo más suyo, pero respetando el sentir de los otros, siendo críticos y empáticos” (Cassany, 2019, 11).

Por eso la música en el aula será el motor que los alentará a comentar, responder y hablar sobre sus experiencias, dándoles voz para que critiquen las problemáticas que los aquejan y usando la escritura para plasmar lo que piensan.

Por otro lado, el Whatsapp es una plataforma social que ha permitido que desarrollemos diferentes destrezas como chatear y crear contenido audiovisual de manera instantánea. Estas actividades ya son parte de nuestra rutina diaria. Aun así, este tipo de plataformas han sido rechazadas dentro de las instituciones formales por considerarlas como un distractor o, incluso, como la causa del bajo desempeño de los estudiantes y de la mala ortografía (Ancalle Gutiérrez, 2019, 2). Sin embargo, desde la pandemia del COVID, se ha visto necesario introducir recursos tecnológicos en el aula, ya que “la exploración de las TIC de vanguardia resulta muy conveniente en el trabajo escolar, al propiciar nuevas estrategias y formas innovadoras de generar aprendizajes” (Cervantes Rosas y Alvites- Huamaní, 2021, 72).

Con todo, se observa que tanto el *rap* y el WhatsApp son prácticas letradas no valoradas en el ámbito escolar, pero que tienen mucho potencial para despertar en los estudiantes el impulso y la necesidad de escribir y comunicar sus ideas. Por eso, se pretende abrir un espacio dentro del aula utilizando la metodología ABP.

¿Qué es el **ABP**?

Es una metodología activa de aprendizaje basada en proyectos. Por lo que permite integrar los principios básicos de la educación, a través de un currículo integrado (Galeana, 2006, 15-16), donde el estudiante sea el protagonista, ya que, con base a sus necesidades e intereses, el estudiante decidirá llevar a cabo un proyecto que dé solución o amplíe el conocimiento deseable. Además, promueve el trabajo inclusivo con ayuda y guía del docente para solventar las dificultades del grupo de trabajo. Por otro lado, también desarrolla la capacidad de autoevaluación del estudiante, pues, durante el proceso, podrá identificar y valorar las aptitudes obtenidas o dificultades presentadas. Esto ayudará a encaminar el proyecto hacia el objetivo final que es la presentación de un producto como resultado de todo el trabajo del estudiante y la mediación del docente.

Pasos para la implementación del ABP en el aula:

1. **Activación:** El proyecto debe ser motivado por el docente, por lo que expone al grupo una situación inicial o contexto en el que se va a desarrollar el proyecto. Esta activación se puede hacer mediante: videos, anécdotas, fotografías, etc. Además, durante esta etapa, el docente debe dar a conocer qué productos elaborar y qué aprendizajes se espera lograr con el proyecto.
2. **Investigación:** En este punto se profundiza sobre la situación inicial buscando en Internet, realizando entrevistas, viendo videos, haciendo trabajo de campo, etc. Toda la información recopilada debe ser organizada y analizada por equipos para luego compartirla y poder desarrollar el aprendizaje colaborativo.
3. **Realización o desarrollo:** Se trata de aplicar lo aprendido para la elaboración del producto final. Para esto, se puede usar diversas herramientas tecnológicas. Se puede realizar varios bocetos del producto final con ayuda de expertos o del docente mediador. Esto permitirá identificar dificultades y fortalezas del producto realizado y pulirlo antes de presentarlo.
4. **Presentación o difusión:** Una vez mejorado el producto, se lo presenta frente a una audiencia en diferentes tipos de formatos (Galeana, 2016, 7).

Metodología

Debido a la naturaleza de la investigación, su enfoque es cualitativo, ya que consiste en un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano (Villar García, Mora Cantellán

y Maldonado Reyes, 2018, 15). Por ende, en el planteamiento del problema se analizarán las dificultades que se presentan en el aula al momento de enseñar a leer y escribir desde modelos tradicionales. Así también, se presentarán los objetivos generales y específicos de la investigación.

Además, se ha considerado el método descriptivo que, según Arias, consiste en la caracterización de un hecho o fenómeno con el fin de establecer su estructura y comportamiento (2012, 24), por lo que, en la justificación, se dará a conocer cómo las prácticas vernáculas pueden potenciar las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes y la importancia de introducirlas en el aula.

Por otra parte, para profundizar en la problemática, se ha seleccionado la modalidad de investigación de tipo documental bibliográfico. Por lo que se basa en la búsqueda de todo tipo de fuentes que respalden la tesis de estudio como revistas, documentos y experiencias personales (Sampieri, Collado y Lucio, 8-9). Por eso, a partir de esta indagación y recolección de esta información, se construirán los antecedentes de investigaciones que relatan la importancia del uso de las prácticas vernáculas en las aulas. Así también, se realizará un análisis del marco teórico donde se caracterizarán los términos básicos para entender qué son las *prácticas letradas*, los *nuevos estudios de literacidad*, el *rap* y el *WhatsApp* como prácticas letras y la *metodología ABP* que servirá para llevar a cabo la propuesta.

Una mirada a la enseñanza tradicional de la lectura y la escritura

La enseñanza de la lectura y escritura en el salón de clases es esquemática y sin sentido para los estudiantes. Esto se debe a que no se dedica un tiempo o espacio dentro del aula para desarrollarlas. Por lo general, suelen ser actividades que se envían como tarea para la casa y de las cuales el estudiante solo recibe una nota. Pareciera que el único objetivo de leer y escribir en el aula es realizar resúmenes, análisis narratológicos y responder cuestionarios como controles de lectura. Al final, los estudiantes terminan haciendo estas actividades de forma automática. No hay momentos en el aula para compartir y discutir sobre los textos escritos. Tampoco existe un acompañamiento por parte del docente para entender los objetivos de la lectura o profundizar sobre lo leído.

Por otra parte, las prácticas de lectura son siempre impuestas y no son contextualizadas. Por ejemplo, en el aula se trabajan textos que poco o nada tienen que ver con las realidades que viven los alumnos como la *Iliada* y la *Odisea*, *La Divina Comedia*, *Polvo y ceniza*, *Canto a Junín*, entre otros. Si bien su estudio tiene un valor cultural y social, el estudiante no utilizará este conocimiento fuera de la educación formal para desenvolverse en las actividades diarias; tampoco logran despertar su interés, ya que hay una brecha enorme entre sus necesidades y preferencias, además de que muchas veces el lenguaje utilizado en estas obras dificulta su comprensión e, incluso, los temas carecen de actualidad, lo que provoca alejamiento y desmotivación a la lectura (Carratalá, 2008, 12).

Sin embargo, el docente continúa promoviendo su lectura y dejando de lado otros textos de tinte literario y no literario más actuales, que utilizan un lenguaje acorde con la edad de los estudiantes y que abordan problemáticas que pueden ser de su interés como: el cómic, mangas, textos de Wattpad, letras de canciones, etc. Sin duda la mejor forma de motivar la lectura es por el gusto. Permitirles leer aquello que llama su atención despertará en ellos una conciencia lectora y, poco a poco, mientras esta se desarrolla, se podrá ir introduciendo a los estudiantes a la lectura de obras de tradición literaria. Sin embargo, hasta que no se haya despertado el afecto por la lectura, hay que desligarse de la teoría lingüística, la búsqueda de aceptación de un canon y es que, antes de llegar a esto, se debe trabajar la lectura desinteresada, la lectura “por el puro gusto de leer” (Carratalá, 2008, 15).

En cambio, el sistema educativo valora solo las prácticas letradas reconocidas por la academia y mantiene el discurso de que ciertas lecturas exigen un nivel cognitivo superior que otras que se las relega por considerarlas coloquiales y de poco valor académico; promoviendo la lectura de textos canónicos como los antes mencionados. Esto provoca que se piense que quienes no comprenden o producen textos de esta índole no se pueden considerar a sí mismos como lectores o escritores. Es decir que escribir un chat o leer un blog no son prácticas con valor dentro de la institución y quienes las practican no son lectores ni escritores. Por lo que el estudiante termina aprendiendo que no existe un uso social de la lectura y la escritura, sino tan solo académico: leer y escribir como tareas escolares. Con estas prácticas, los estudiantes terminan alejándose de la escritura, ya que no logran relacionarla como algo útil para ellos.

La escritura creativa es otro componente que no está presente en las clases, a pesar de que, dentro del currículo, se reconoce que es una dimensión vital para el desarrollo de la sensibilidad estética y la imaginación de los estudiantes que debe ser abordada junto con las destrezas y competencias deseables (*Currículo de Lengua y Literatura*, 2016, 159). Sin embargo, en el aula, no se otorga a los estudiantes la posibilidad de expresarse, quitándoles la voz, al no brindarles la oportunidad de construir sus ideas desde la lengua escrita e, incluso, desde la oral. Como resultado, los estudiantes terminan su escolaridad vaciados de ideas. Esta situación se agudiza cuando los docentes enseñan la literatura desde una perspectiva formal y académica limitando a los estudiantes a que realicen actividades como el libro leído, las declamaciones, comentarios de texto, entre otras, donde se les pide memorizar y pronunciar correctamente un parlamento, sin permitir que los estudiantes exploren la riqueza del lenguaje para la creación de nuevos mundos, jugando con la escritura creativa, la belleza de las palabras e, incluso, usando sus jergas o expresiones juveniles para plasmar sus ideas desde su identidad.

Por otro parte, durante la pandemia, la enseñanza de la lectura y escritura se basó en actividades como: reescribir el contenido de las diapositivas de PowerPoint en el cuaderno, memorizar reglas de ortografía, dictados y ejercicios de caligrafía. Esto afectó no solo el proceso de aprendizaje, sino también el interés por aprender, debido a que los métodos usados no fueron los adecuados. De acuerdo con las cifras de un estudio de educación realizado en Ecuador

durante tiempos de pandemia (2020), se demuestra que “un 58,1 % de estudiantes identifica la pérdida de motivación como principal elemento negativo, seguida de la sensación de aprender menos (en un 35,1 %). También se hicieron alusiones a una peor calidad docente, con un 4,1 %, y a la mayor cantidad de lecturas y trabajos, con un 2,7 %, como tareas individuales” (7). A pesar de que el estudiante recibió sus clases por medio de una computadora, los docentes siguieron solicitando que las tareas se realicen a mano, sosteniendo que su propósito era que los estudiantes tengan una buena letra y practiquen la ortografía. Esto evidencia lo limitados que están los docentes para la enseñanza de la lectura y escritura en un entorno virtual.

Por ello, para que exista un cambio en la enseñanza y poder educar con la tecnología, es necesario el compromiso, la preparación y, sobre todo, un cambio de mentalidad en los docentes y las instituciones (Crespo y Palaguachi, 2020, 305); ya que hoy en día no se enseña a leer y a escribir en otros artefactos que no sean el libro o el cuaderno, porque se asume que, por pertenecer a una generación con acceso a Internet, los estudiantes desarrollan estas habilidades de forma innata, pero la pandemia mostró que la deficiencia no era solo en los docentes, sino también en los estudiantes que se vieron afectados a nivel pedagógico, tecnológico, social e, incluso, económico (López y Andrés, 2020, 105).

Por otro lado, la falta de formación de los maestros en los medios digitales provoca que una *laptop*, celular o computadora no sean considerados como artefactos letrados que se puedan usar en el aula para la enseñanza de la lectura y la escritura, sino un obstáculo que promueve que los alumnos escriban como hablan, es decir, omitiendo signos de puntuación, acortando palabras, etc. Por eso, estas herramientas son rechazadas por la escuela y no se fomenta su uso para realizar actividades que pueden enriquecer la lectura y la escritura. Y es que la educación debe ser integradora como reflexionan Crespo y Palaguachi. No es suficiente la preocupación por los contenidos, el docente debe capacitarse o desarrollar estrategias para conectar el aprendizaje significativo a partir de espacios de trabajo colaborativo, valiéndose de las redes de comunicación como blogs, grupos de chats, redes sociales, plataformas educativas y más (2020, 301). De esta forma, la enseñanza de la lectura y la escritura se innovarían y el docente podría valerse de estos medios digitales para motivar a que los estudiantes desarrollen diferentes habilidades como la búsqueda de información confiable en la red, plasmar sus ideas en diversas plataformas, usar hipervínculos o utilizar el autocorrector para revisar la ortografía.

Así pues, esta investigación plantea analizar el *rap* y el WhatsApp como prácticas vernáculas para la enseñanza de la lectura y la escritura dentro del aula. Con el propósito de caracterizar otros artefactos letrados que son de utilidad para enseñar a leer y escribir desde un enfoque sociocultural. Porque, como menciona el *Currículo de Lengua y Literatura*, al estudio literario no se lo puede limitar a una perspectiva estética, ya que es un proceso de diálogo entre el estudiante y el texto, por el cual pueden conocer y apropiarse de la herencia literaria de la humanidad (2016, 156). Además, debido a que no es suficiente con describir brevemente los problemas en la enseñanza de la lectura y la escritura; se va a especificar una propuesta

pedagogía basada en la metodología ABP y el proceso de producción de textos y sus fases. Esta propuesta permitirá que el estudiante valore otras prácticas letradas utilizando herramientas de su día a día como la música y la tecnología para trabajar el proceso creativo y sentirse libre de expresar sus ideas, pensamientos y emociones.

¿Por qué es importante introducir prácticas vernáculas como el *rap* y el WhatsApp en el aula?

El *rap* y el WhatsApp son formas de escritura que llevamos a cabo de manera libre y voluntaria para desenvolvemos en la cotidianidad. Por lo que permiten entender el uso social de la escritura. La música forma parte de la sociedad en la que nos desenvolvemos, las letras de sus canciones hacen referencia a vivencias personales y protestan contra el sistema. Por otro lado, la plataforma de WhatsApp llegó para quedarse, está presente en todos los ámbitos de nuestra vida y ha facilitado la comunicación entre las personas. Se ha normalizado el uso de grupos de WhatsApp de trabajo, amigos, negocios, donde se comparten diferente tipo de contenido.

Si bien el *rap* y el WhatsApp pertenecen a una comunidad letrada que pareciera no formar parte de la escuela, no está demás reconsiderarlo. Ya que “la producción vernácula posibilita un ejercicio positivo para escribir y vivir la literatura como hecho social y discursivo, porque los estudiantes ven —en ellos mismos— agentes creadores y pensadores” (Cassany, 2009, 23), así como personas activas que pueden dar una opinión y encuentran en la escritura algo cercano, algo más propio, algo más suyo.

Por otro lado, al usar el chat de WhatsApp para la creación de una canción de *rap*, estamos desarrollando las macrodestrezas que menciona el *Currículo* de 2016: escuchar, hablar, leer y escribir. Así que, podemos contemplar al WhatsApp como un artefacto letrado que nos permite desarrollar la escritura no como un aprendizaje aislado, sino como un proceso que está íntimamente conectado con varias destrezas.

Enseñar a escribir utilizando como motivador las canciones de *rap* servirá a los estudiantes para despertar su interés por un tema específico, promover el debate, la crítica y la invitación a escribir sus propias creaciones e interpretar las de otros. Es en este punto donde el WhatsApp será una herramienta para que los estudiantes usen emoticones, *stickers*, memes, audios y videos para interactuar mientras comparten sus posturas de forma más personal y creativa.

Partiendo de estas ideas, se puede decir que el WhatsApp, en lugar de ser un obstáculo en la enseñanza de la escritura, sin duda es un medio para que el estudiante practique destrezas esenciales no solo para el aspecto académico, sino también para la vida. De esta forma, el aprendizaje de la lectura y la escritura es más relevante, porque el estudiante utiliza sus conocimientos previos para poder explorar otros aprendizajes más complejos, así lo afirman autores como Cassany y Castellà (2011), Vygotsky (2001), Bruner (2000), que han realizado aportes en el enfoque sociocultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Igualmente, otro motivo para utilizar el WhatsApp como un medio para producir un

rap es permitir que los estudiantes se sientan cómodos, seguros y motivados para escribir. Para ello se creará un grupo de WhatsApp donde tanto los estudiantes como el maestro podrán compartir diferentes recursos multimodales ya mencionados, y que los miembros del grupo podrán escuchar, leer o comentar, incluso fuera del aula. Como menciona Centeno, es posible desarrollar habilidades de escritura en un grupo de estudiantes a través del uso de grupos de WhatsApp (2017). Ya que el propósito es que su participación no sea obligatoria o que cumpla con un horario establecido, sino que sea totalmente voluntaria, sabiendo que, en cualquier momento del día, podrán hacer uso del material que se encuentra en el chat.

Al ser el WhatsApp una plataforma que ellos manejan en su rutina diaria, los estudiantes no encontrarán inconvenientes para utilizarla. Por otro lado, todo lo que se comparta dentro del chat tendrá un carácter de confidencialidad, si así lo desean los estudiantes, ya que, como práctica vernácula reconocida, esta puede ser personal y privada (Cassany, 2008).

Además, por medio del WhatsApp y del *rap*, también se recupera el uso de códigos, jergas y expresiones propias de los estudiantes, que generalmente la escuela rechaza, debido a los prejuicios relacionados con la falta de cuidado en la ortografía, la economía del lenguaje e incluso por las llamadas *malas palabras*. Sin embargo, hay que recordar que este lenguaje no supone ningún riesgo para estudiantes de secundaria, porque están acostumbrados, dado que hasta en la poesía podemos encontrarlas (Dutto, 2021). Así como tampoco se empobrece el lenguaje al permitirles escribir completamente libres sin cuidado a las reglas. Al contrario, la escritura es un reflejo de nuestra identidad, por lo que debemos valorarla y hacer uso de ella (Zabala, 2008, 07). Por este motivo, esta práctica brinda la oportunidad a los estudiantes de disfrutar de la escritura, sin sentirse censurados y permitiéndoles ser conscientes de usar su lenguaje y expresarse libremente, pero sin ser ofensivos, ni herir sensibilidades.

Durante todo el proceso de escritura, el docente es la clave para llevar a cabo la propuesta; debido a que fomentará el trabajo en grupo y el respeto hacia las ideas del resto tanto dentro como fuera del aula. También permitirá el fácil acceso a recursos y materiales audiovisuales para enriquecer el conocimiento de los estudiantes sobre un tema propuesto. Asimismo, deberá guiar la actividad para que, poco a poco, los estudiantes trabajen en la construcción de sus ideas por medio de la improvisación, ya que “es importante desarrollar la improvisación en el aula mediante la rima de diferentes palabras o frases de manera espontánea para mejorar la expresión” (Vercher, 2021, 03). De esa forma, el docente podrá colaborar en los escritos de los estudiantes, retroalimentándolos y alentándolos a seguir con su escritura. Incluso los motivará a leer e interpretar sus canciones, brindando apoyo y generando confianza para que disfruten del momento creativo. Es claro que llevar a cabo este tipo de propuesta supone un desafío tanto para los docentes como para los estudiantes, ya que les invita a salir de su zona de confort y a explorar nuevas vías de aprendizaje de la lectura y la escritura y de la relación con la tecnología.

Antecedentes

Las prácticas vernáculas en el aula de clase son necesarias para entender que la lectura y la escritura son destrezas necesarias para llevar a cabo actividades diarias y no solo académicas.

Por lo tanto, se han tomado como antecedentes las siguientes investigaciones, ya que visibilizan la problemática planteada dentro de las instituciones, en cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura; el interés de los estudiantes sobre otras prácticas y artefactos letrados y la importancia de introducirlas en el aula de clase para trabajar desde otras miradas el significado de leer y escribir.

De esta manera, la tesis doctoral, *Prácticas letradas vernáculas en una escuela primaria de Iztapalapa: una perspectiva sociocultural* (Tapia, 2021), tiene como objetivo evidenciar lo que escriben y leen los estudiantes por su cuenta en la jornada escolar. Se pudo evidenciar que los estudiantes se enviaban mensajes de textos para consultar sobre las clases o las tareas, veían videos para repasar los contenidos, escuchaban música y usaban las redes sociales para interactuar entre ellos. Llegando a concluir que los estudiantes tienen interés por otras formas de lectura y escritura que la escuela ha relegado y minimizado por considerarlas de poco valor. Sin embargo, entendiendo que la lectura y la escritura son habilidades que nos permiten comunicarnos, adquirir conocimientos y expresar lo que sentimos, es indispensable repensar la enseñanza de la lectura y la escritura en las instituciones educativas como plantean los nuevos estudios de literacidad.

Por otro lado, el estudio *Escrituras vernáculas y enseñanza de la escritura en la tecnocultura digital*, (Cajal, 2019) tiene como objetivo analizar el impacto de las escrituras vernáculas en las aulas de prácticas del lenguaje. A partir de la experiencia y observación de la enseñanza de la Lengua y Literatura en las instituciones, se concluye que los métodos utilizados son muy mecánicos, estructurales y no permiten formar sujetos críticos, autónomos y reflexivos; capaces de usar otros artefactos letrados para desarrollar el pensamiento. Por lo que hace énfasis en el rol que tiene la escuela como promotora de nuevas prácticas y metodologías para generar un cambio en los modos de apropiación de la lengua escrita.

Asimismo, la investigación *Prácticas vernáculas y universitarias: una vinculación con la sociedad de la información* (Ávila-Carreto y Mocencahua Mora, 2020) plantea como objetivo reflexionar sobre las prácticas vernáculas de los universitarios y la importancia de un acompañamiento docente para la enseñanza de la lectura de textos académicos. Ya que analiza las dificultades que presentan los estudiantes que ingresan a la universidad a la hora de trabajar con textos académicos y cómo su contexto y diversas realidades letradas influyen en la comprensión lectora. Por lo que propone una nueva metodología donde el docente sea una guía para que el estudiante pueda desarrollar estas destrezas no solo en medios físicos, sino también digitales.

Propuesta didáctica: encuentros con la escritura

A continuación, se detalla cómo llevar a cabo la propuesta dentro del aula para afianzar estos aprendizajes:

- Que disfruten del proceso creativo: escuchando, hablando, leyendo y escribiendo.
- Que valoren las diversas prácticas de lectura y escritura y se reconozcan como lectores y escritores dentro y fuera del aula.
- Que sean creativos y curiosos para usar los diversos elementos multimodales del chat y del *rap* para escribir y expresarse libremente.
- Que practiquen la escritura como un medio para conocerse y conocer a otros.
- Que sean críticos y empáticos con sus opiniones y las reflexiones del resto.

Preparación

Durante todo el año lectivo, se dedicará una hora a la semana para la mediación de la escritura. En cada semana se podrá abordar un tema diferente que esté vinculado con las necesidades y el sentir de los estudiantes. Para introducir el tema, el docente partirá de una situación comunicativa suscitando que los estudiantes tengan un interés para hablar y dar sus opiniones de forma libre, recordándoles que todo lo que se comparta en el chat será valorado y respetado, para evitar el temor a la desaprobación.

Para facilitar la difusión y aplicación de la estrategia en espacios educativos, se tomarán en cuenta las etapas del ABP que son: activación, investigación, realización y difusión (Galeana, 2016, 7) y que se detallan a continuación:

Activación

El docente cumple un rol de mediador y preparará a los estudiantes por medio de una situación comunicativa concreta. Es decir, contextualizará un escenario que servirá como pretexto para iniciar el proyecto.

Por ejemplo, el docente puede presentar al salón esta situación:

Hace unos días una chica que conocía ha sido víctima de *bullying* en las redes sociales por su aspecto físico. Ella había subido a su cuenta de Facebook una fotografía en traje de baño con sus amigos en la playa y en la publicación dejaron varios comentarios que le decían que estaba gorda, que por qué no le daba vergüenza mostrar su cuerpo y que era fea. Estos comentarios le afectaron muchísimo y ahora estaba asistiendo a un psicólogo para recuperar su confianza.

De esta forma, el docente continúa haciendo estas preguntas:

- ¿Creen que tenemos el derecho de juzgar a otros por cómo se ven?
- ¿En qué lugares hemos sentido que no encajamos y por qué?

- ¿Cómo se han sentido cuando han sido juzgados por su apariencia, gustos o intereses?
- ¿Por qué se dice que todos somos iguales, pero diferentes?
- ¿Qué deberíamos valorar más en una persona?
- ¿Por qué los estereotipos promueven la exclusión y la discriminación?
- ¿Cómo la escuela promueve los estereotipos y cómo eso nos afecta a todos?

Investigación

Para iniciar la siguiente etapa del proyecto, es importante que el estudiante sea consciente de lo que sabe y de lo que necesita saber sobre el tema abordado durante la activación. Por lo que el mediador promueve que los estudiantes se sensibilicen con los comentarios de los compañeros, continuando con preguntas como: ¿Qué podemos hacer para terminar con los estereotipos que nos afectan o afectan a otros? ¿Cómo podemos llegar a otras personas para que cambien los prejuicios causados por los estereotipos? Estas preguntas pueden trabajarse en el chat de WhatsApp o el aula a manera de diálogo, lo importante es que la situación comunicativa expuesta por el docente sea una invitación para profundizar sobre el tema y que los estudiantes se sientan motivados a investigar y trabajar más sobre él.

Realización

Se trata de aplicar lo aprendido para elaborar un producto. El producto no solo es el resultado de aprendizajes teóricos, sino la utilización de diferentes aplicaciones. Por lo tanto, una vez activada la situación comunicativa que despertó el interés por los estudiantes a través de la investigación individual y colectiva, continuamos con la mediación y producción de la escritura, partiendo de la metodología propuesta (Álvarez y Ramírez, 2006, 53) que concibe la producción de textos como una relación entre el *contexto social* y el *proceso cognitivo*, porque el texto escrito es un producto que debe ser leído, comentado, criticado y aplicado en una situación. Y para lograrlo se detallan estas fases:

• **Acceso al conocimiento:** A partir de lo propuesto en la situación comunicativa, utilizaremos el *rap* para profundizar sobre el tema. En el salón de clases, se harán karaokes para que los estudiantes puedan seguir el ritmo, lograr la fluidez en el habla e, incluso, dialogar sobre el contenido de la canción. Estas actividades serán enriquecidas por medio del chat, permitiendo que los chicos hagan memes con las frases que más les hayan gustado de la letra, suban videos de nuevas canciones o envíen la letra o imágenes de los autores, entre otros. De esta forma, el chat de WhatsApp funcionará como una especie de bitácora o foro donde los chicos podrán hacer una gran lluvia de ideas con diversos contenidos y despertar su interés hacia algún tema, recoger modelos de escritura y de ritmo, definir una intención, entre otros.

• **Planificación:** Se seleccionarán canciones que hayan gustado al grupo y se jugará a cambiar la letra mientras siguen el ritmo de la música con su cuerpo. Una vez que han escogido una canción se les pide que, por medio del chat, digan o escriban palabras relacionadas con la

canción, por ejemplo, si los estudiantes escogieron la canción “Déjala que fluya” de Akapellah, las palabras podrían ser: *identidad, confianza, sueños...* Después, se puede seleccionar otra canción o continuar con la misma para construir oraciones completas que enriquezcan la canción original. De esta forma, iniciamos trabajando la improvisación para que los estudiantes puedan generar sus propias ideas mientras conectan con la música y el tema. Al final, se pedirá que, de forma oral o escrita, los estudiantes den a conocer sus opiniones, compartiendo cómo se sintieron hablando de este tema y escuchando las canciones. De esta forma, los chicos irán ganando confianza, vocabulario y fluidez para expresarse.

En este punto, el docente deberá hacer un seguimiento al grupo, observar su evolución y decidir por cuánto tiempo realizará estas actividades de improvisación, para luego proponer el contrapunto en parejas o en grupos más grandes. Al momento de realizar el contrapunto o batalla de gallos, también se designarán roles como: contrincantes, coro y público. Estas actividades pueden ser iniciadas en el aula, pero pueden continuarlas por fuera por medio del WhatsApp, enviando audios, videos o chateando, usando su propio lenguaje. Esta práctica hará que la plataforma se convierta en un diario donde fluirán sus ideas y podrán compartirlas con los demás.

•**Producción textual:** El estudiante será totalmente libre de escoger un tema de interés, así como de decidir si trabajará de forma individual o grupal para la creación. Puede que, en este punto, el estudiante quiera seguir con el tema activado en la situación comunicativa o que desee ir por otro. Hay que dejarlo, tal vez el diálogo y la música lo llevaron a reflexionar sobre otros temas.

Lo que sí es vital en este punto es que el docente medie para que los estudiantes puedan identificar el público o destinatario al que va dirigida su canción, la pista musical que acompañará a la letra y la intención comunicativa. También deberá motivar a que los alumnos usen el chat de WhatsApp para recuperar algunas ideas o bosquejarlas, trabajando en la búsqueda de su identidad por medio de la palabra, usando sus expresiones naturales, siendo sinceros, críticos y reflexivos.

•**Revisión:** En este momento, el docente promoverá la escucha, la lectura, la escritura y el pensamiento crítico. Los estudiantes cantarán o leerán sus creaciones; que, a su vez, serán escuchadas y retroalimentadas por sus compañeros y el maestro; quienes aportarán con nuevas ideas y comentarios constructivos, para enriquecer la producción escrita.

•**Publicación:** El texto producido será convertido en un video donde el estudiante pueda decidir aparecer en él cantando o simplemente la letra y su voz de fondo. Este video será compartido en el grupo del chat o historias de WhatsApp del estudiante si desea hacerlo de forma más privada. Pero, también existe la posibilidad de que el alumno interprete su canción en un festival de *rap* en la institución o en el aula.

Difusión

El ABP determina que la difusión del proyecto es importante, ya que da un sentido real al proceso y aumenta el compromiso del alumnado con la calidad del resultado. Por lo tanto, la presentación de los productos realizados por los estudiantes se debe preparar con esmero. Se recomienda que estos puedan ser presentados por medio de las páginas web o eventos afines de la institución, para que su divulgación llegue a otros y que puedan aplicar proyectos similares con determinadas variantes dependiendo del grupo, como escoger otro género musical u otra plataforma para la escritura. Porque, si bien se podría reducir la presentación al aula de clase, no se estaría cumpliendo con lo que el modelo metodológico del ABP propone, pues, al convertir esta práctica en un proyecto, no lo limitamos a una actividad de clase, sino a un modelo de aprendizaje activo que promueve la comunicación con los otros para explicar, evaluar, comparar, compartir las experiencias, pero, sobre todo, generar nuevas miradas sobre la escritura y otros artefactos letrados dentro del aula.

Conclusiones

Las prácticas vernáculas como el *rap* y el Whatsapp promueven una enseñanza significativa de la lectura y la escritura. Además, elimina los prejuicios sobre el uso de plataformas sociales dentro de aula, permitiendo que el estudiante se beneficie de estas herramientas mientras explora la lectura y la escritura a través de la música.

Por otro lado, el estudio ha evidenciado que el uso de metodologías tradicionales para la enseñanza de la lectura y la escritura ha provocado la desmotivación y alejamiento de los estudiantes. Reduciendo su uso a actividades escolares que no tienen relación con los contextos sociales y culturales en los que se desenvuelven los estudiantes, presentando dificultades a la hora de leer y escribir dentro del aula y convirtiendo las habilidades en técnicas mecánicas que los estudiantes terminan haciendo sin entender el por qué y para qué se lee.

Es así que trabajar la lectura y la escritura desde un enfoque sociocultural e introducir las prácticas vernáculas como el *rap* y el WhatsApp permite que el estudiante se identifique como un lector y escritor consciente y autónomo del uso y desarrollo de estas destrezas.

Con base en lo dicho anteriormente, se reitera que la propuesta didáctica del *rap* y el WhatsApp para enseñar a leer y escribir no solo le permitirá al estudiante potenciar estas habilidades, sino también descubrir otras que le serán de utilidad en la vida como: la imaginación, la criticidad y la empatía por sus opiniones y las del resto. Pero, sobre todo, que disfruten del proceso de producción escrita y sean capaces de expresarse con libertad.

Recomendaciones

Desde los nuevos estudios de literacidad, se recomienda valorar las prácticas cotidianas de lectura y escritura que realizan los estudiantes dentro y fuera del aula (Zabala, 2008, 45). De esta manera, podremos brindarles las herramientas necesarias para que puedan desenvolverse con éxito y sean capaces de hacer uso de la lectura y la escritura desde diferentes contextos.

También es importante evaluar los métodos utilizados para la enseñanza de la lectura y la escritura y verificar si el objetivo de aprendizaje se cumple o no. La educación está en constante cambio, por lo que es indispensable que el docente sea el primero en motivarse a romper con paradigmas y llevar nuevas estrategias al aula (Tapia, 2021, 30). La enseñanza de la lectura y escritura no es un trabajo sencillo, los estudiantes llegan al aula con deficiencias que el docente debe ir solventando, muchos de los textos y temas no logran conectar con los estudiantes, por lo que es ahí donde debemos iniciar el cambio. Es importante que, además de cumplir con los contenidos del currículo, dediquemos un espacio para descubrir con los estudiantes otras formas de expresión.

Por ello, se recomienda poner en práctica propuestas similares a la planteada en este estudio, donde los estudiantes puedan usar la palabra para algo más que hacer los trabajos de la escuela. Se puede proponer en clases otros usos del WhatsApp e, incluso, trabajar con otro tipo de música que responda a los gustos del aula. Intercalar este tipo de actividades con las académicas generará un ambiente de estudio diferente. Despertando en el estudiante el gusto por leer y escribir desde otros artefactos.

Para finalizar, se debe resaltar que, para que la propuesta sea aplicada con éxito, no se debe olvidar que el docente es una guía para que los estudiantes encuentren su voz por medio de la escritura y el uso de los diferentes recursos que les brinda el WhatsApp y el *rap*. Porque, como dice Kalman, para acceder a la cultura escrita, es necesario la interacción y mediación por parte del maestro (2004). Por ello, este debe comenzar activando el interés del estudiante por un tema o situación concreta que sirva como pretexto para fundirla con el mundo del *rap*, desarrollando la escucha activa, la improvisación y la reflexión personal. Además, cada fase se debe trabajar dentro como fuera del aula, para que los estudiantes vayan ganando seguridad y encontrando en la lectura y la escritura un medio para comunicarse.

Referencias

Álvarez Angulo, Teodoro y Ramírez Bravo. (2006). «Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura». *Didáctica (lengua y literatura)* 18. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110029A>

Ancalle Gutiérrez, José Luis. (2019). *Influencia del mal uso del WhatsApp en la ortografía de los estudiantes de secundaria del colegio José María Arguedas, del distrito de Paucarpata, 2018*. Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/8727>

Ávila-Carreto, Armando y Daniel Mocencagua Mora. (2020). “Prácticas letradas vernáculas y universitarias: una vinculación en la sociedad de la información”. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa* 2, N.º 4: 145-61. <https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.2020.2.4.66>

Cajal, Natalia Soledad. (2019). *Escrituras vernáculas y enseñanza de la escritura en la tecnocultura digital*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Tierra del Fuego. <https://www.researchgate.net/publication/366840390>

Carratá, Fernando. (2008). “Motivación y desmotivación ante la lectura”. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, N.º 193. <http://hdl.handle.net/11162/36826>

Cassany, Daniel y Josep Casstellà. (2010, 14 de julio). “Aproximación a la literacidad crítica literacidad”. *Perspectiva* 28, N.º 2: 353-74. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2010v28n2p353>

Cassany, Daniel, Sala Joan y Hernández Carme. (2008). “Escribir «al margen de la ley»: prácticas vernáculas de adolescentes catalanes”. In *Actas del 8.º Congreso de Lingüística General*. <http://elvira.llf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG21.pdf>

Cassany, Daniel. (2009). “Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo”. In *Congreso Leer Ministerio de Educación*. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf

Castiblanco, Gladys. (2005, 30 de diciembre). “Rap y prácticas de resistencia: Una forma de ser joven. Reflexiones preliminares a partir de la interacción con algunas agrupaciones bogotanas». *Tabula Rasa*, N.º 3: 253-70. <https://doi.org/10.25058/20112742.237>

Cátedra del Perú. (2019, 9 de agosto). “Entrevista a Daniel Cassany”. YouTube. Video, 20:17. <https://www.YouTube.com/watch?v=D3hal7Wmqfs>

Centeno Villamizar, Jairo Abelardo. (2017). “Escribir Conecta2. Narrativas de uso en whatsapp por jóvenes como insumo para la enseñanza de la escritura”. *Jornaleros Revista científica de estudios Literarios y Lingüísticos*. http://www.fhycs.unju.edu.ar/documents/publicaciones/revistas/jornales3/010-Art_Centeno.pdf

Cervantes Rosas, Charo Mimi y Cleofé Genoveva Alvites-Huamaní. (2021, 30 de septiembre). “WhatsApp como recurso educativo y tecnológico en la educación”. *Hamut'ay* 8, N.º 2: 69. <https://doi.org/10.21503/hamu.v8i2.2294>

Chaves Salas, Ana Lupita. (2001). “Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky”. *Revista Educación* 25 (2). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>

Crespo Argudo, María del Carmen y María Cecilia Palaguachi Tenecela. (2020, 5 de agosto). “Educación con Tecnología en una Pandemia: Breve Análisis”. *Revista Científica* 5, N.º 17: 292-310. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.16.292-310>

Dutto, Susana. (2021). “Aprendiendo a leer y escribir con canciones”. *RELAdEI Revista Latinoamericana de Educación Infantil* 10 (1). <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/7716>

Educar Portal. (2010, 25 de noviembre). “Entrevista a Daniel Cassany. Leer y

escribir en tiempos de Internet”. YouTube. Video, 6:49. <https://www.YouTube.com/watch?v=QvFQ5cTRsbA>

Galeana, Lourdes. (2006). “Aprendizaje basado en proyectos”. *Revista Ceupromed* 1 (27). <https://500historias.com/lecturas/El-aprendizaje-basado-en-proyectos.pdf>

Gamboa Suárez, Audin Aloiso, Pablo Alexander Muñoz García y Lisette Vargas Minorta. (2016). “Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 12 (1). <http://repositorio.ufps.edu.co/handle/ufps/1741>

Hernández Méndez, Edith. (2021, 23 de febrero). “Prácticas letradas vernáculas en universitarios de nuevo ingreso: Motivaciones y desmotivaciones”. *Experiencias de literacidad en un mundo complejo*, N.º 56: 1-21. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0056-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0056-008)

Kalman, Judith. (2004, agosto). “El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir”. *Revista Brasileira de Educação*, N.º 26: 5-28. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782004000200002>

Leeres. (2010, 23 de septiembre). “Prácticas letradas contemporáneas por Daniel Cassany: la perspectiva sociocultural”. YouTube. Video, 10:14. <https://www.YouTube.com/watch?v=lsHc3SWiWEQ>

López Ramírez, Mónica y Santiago Andrés Rodríguez. (2020). “Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia. ¿Continuar, interrumpir o desistir?”. *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Currículo de Lengua y Literatura*. Tomo 2, vol. 1. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/BGU-tomo-2.pdf>

Robles, Keylor. (2020). “Cadáver exquisito poético: politizando los géneros literarios mediante estrategias didácticas”. *Innovaciones educativas*, 22, N.º 33.

Sampieri, Roberto Hernández, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. (2014). *Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias*. INE. https://doi.org/https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58257558/Definiciones_de_los_enfoques_cuantitativo_y_cualitativo_sus_similitudes_y_diferencias.pdf?1548409632=&response-content-disposition=inline;+filename=Definiciones_de_los_enfoques_cuantitativ.pdf

Tapia Álvarez, María Esther. (2021, 30 de agosto). “Prácticas letradas vernáculas en una escuela primaria de Iztapalapa: una perspectiva sociocultural”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación* 12, N.º 15: 117. <https://doi.org/10.30972/riie.12155572>

Tejedor, Santiago, Laura Cervi, Fernanda Tusa y Alberto Parola. (2020, 29 de octubre). “Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador”. *Revista Latina*, N.º 78: 1-21. <https://doi.org/10.4185/rlcs-2020-1466>

Vercher Mahiques, Rosa. (2021). *El rap como medio de expresión de emociones en el aula de Educación Primaria*. Trabajo final de grado, Universitat Jaume I. <http://hdl.handle.net/10234/193953>

Vilema, Elma y María Luz Salas. (2000). “Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo”. *Educere* 3 (9). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630907>

Villar García, María Gabriela, María del Pilar Alejandra Mora Cantellán y Ana Aurora Maldonado Reyes. (2018, 11 de abril). “Un acercamiento a la investigación cualitativa en la disciplina del diseño / An approach to qualitative research from the point of view of the discipline of design”. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 8, N.º 16: 535-56. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.357>

Zavala, Virginia. (2002). *(Des) encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Instituto de Estudios Peruanos. [https://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/1041/ZavalaVirginia2002\(1\).pdf?sequence=4](https://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/1041/ZavalaVirginia2002(1).pdf?sequence=4)

Zavala, Virginia. (2008). “La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2512689>



Educación y tecnología: experiencias familiares con la educación a distancia durante la pandemia de COVID-19

Education and technology: family experiences with distance education during COVID-19 pandemic

<https://revistaensenaecuador.org/index.php/simbiosiseducativa>

Por: Rafaela Paredes Meneses

DOI: <http://doi.org/10.60085/se.v2n1a4>

Resumen

A partir de la propagación de COVID-19, el encierro trajo nuevas dinámicas familiares para el resguardo del aprendizaje de niños y adolescentes, donde la tecnología tuvo un protagonismo dentro de la educación y las relaciones sociales. La pregunta de investigación que orientó este trabajo es: ¿cómo fueron las experiencias de socialización y adaptabilidad que se desarrollaron en diferentes entornos familiares de la Sierra del Ecuador tras la educación a distancia durante la pandemia del coronavirus? La metodología que se empleó fueron entrevistas a profundidad a padres o miembros de familia que tomaron un rol de cuidado hacia personas menores de dieciocho años, quienes se encontraban estudiando a distancia durante la cuarentena en 2020 y 2021. El trabajo evidencia que los diferentes recursos y capitales sociales, culturales y económicos de los diversos contextos geográficos andinos fueron antecedentes para el seguimiento de una educación pertinente y digna, por lo que cuestiona la disociación de políticas emergentes con la práctica y vivencia individual y social. Se espera que este trabajo sirva para demostrar los impactos de políticas públicas de la educación en diferentes contextos sociales tras la emergencia sanitaria, conocer la transformación de las dinámicas familiares por el encierro y la inmovilidad, y cuestionar el determinismo tecnológico en las políticas de educación.

Palabras claves: educación virtual; COVID-19; brecha digital; TIC; redes sociales.

Abstract

Since the spread of COVID-19, the lockdown brought new family dynamics to safeguard the learning of children and adolescents, where technology took a role in education and social relations. The research question of this work is the following: how were the experiences of socialization and adaptation developed in different family environments of the Ecuadorian Andean region after homeschooling during the coronavirus pandemic? The methodology utilized

consisted of in-depth interviews with family members who took the role of helpers of people under 18 years old who were studying remotely during the COVID-19 health emergency during 2020 and 2021. The work shows that diverse forms of social, cultural, and economic capital of Andean geographic contexts were sources for pursuing a relevant and dignified education, thus it questions the dissociation of public policies from individual and social experiences. This work seeks to demonstrate the impacts of public policies on education in different social contexts after the health emergency due to the spread of COVID-19, to understand the transformation of family dynamics due to lockdown and immobility, and to question technological determinism in educational policies.

Key words: virtual education, COVID-19, digital divide, ICT, social networks.

Introducción

A partir de la pandemia de COVID-19, la forma de educar y aprender involucró una adaptación global del aprendizaje a distancia y la socialización virtual. En Ecuador, las políticas educativas se apoyaron en una educación remota con el uso de Internet y las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Sin embargo, el país tiene una diversidad socioeconómica y cultural donde los efectos de la emergencia sanitaria como de las disposiciones políticas tomadas no fueron experimentadas de la misma manera. Por un lado, este artículo analiza las experiencias que demuestran lo prioritario que fueron los vínculos familiares y sociales para el apoyo en el cuidado, asistencia de aprendizaje, adaptación del encierro y el conocimiento de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Por el otro lado, examina la resignificación de la tecnología dentro de la nueva realidad de la educación y las nuevas formas de habitar el espacio virtual para la construcción de relaciones sociales, y su acceso asimétrico en diferentes contextos rurales y urbanos.

Por consiguiente, esta investigación tiene el propósito de responder la pregunta: ¿cómo fueron las experiencias de socialización y adaptabilidad que se desarrollaron en diferentes entornos familiares de la Sierra del Ecuador tras la educación a distancia durante la pandemia del coronavirus? Como primera instancia se pretende conocer y analizar las experiencias de la interacción familiar dentro del proceso de aprendizaje virtual de los estudiantes. En segundo lugar, busca relacionar las variables socioeconómicas y culturales con los distintos procesos de adaptabilidad, dinámicas de convivencia y accesibilidad digital en la educación dentro de los hogares. Por último, analiza los desafíos y repercusiones en los diferentes contextos geográficos y familiares tras el apogeo de la política educativa por la emergencia sanitaria. Se espera que este trabajo sirva para demostrar los impactos de políticas sobre la educación en diferentes contextos sociales a través de los testimonios y experiencias de los familiares de estudiantes, con el fin de analizar las dinámicas tomadas tras el encierro, el aprendizaje remoto y el primordial papel de la tecnología dentro de la comunicación y la nueva forma de vivir y convivir.

En cuanto a la posicionalidad de esta investigación, la pregunta ha sido planteada en

torno a la experiencia personal como cómplice de los efectos que detonó la pandemia, el encierro y la virtualidad en el proceso de aprendizaje. Además, se elabora a partir del cuestionamiento de la disociación del discurso político de protección nacional frente a las respuestas y prácticas individuales como sociales en cada contexto, con especial énfasis en el incremento del uso de tecnología y la llamada *nueva normalidad*, que generó nuevas dinámicas familiares, inversiones en el hogar y desigualdades estructurales. Los resultados de este trabajo son una aportación al estudio de los problemas sociales que desentrañó la pandemia en el contexto urbano y rural, además de esclarecer las diferentes realidades de los hogares dentro de diversos contextos familiares, que llevan a una discusión más amplia sobre la educación tras la pandemia y la digitalización de la educación en un presente donde la tecnología se vuelve imprescindible en las necesidades humanas y la cimentación institucional.

Marco teórico

La educación a distancia en Ecuador ha sido una herramienta con el fin de generar una inclusión educativa para custodiar el derecho a la educación (Carpio-Jiménez, Puertas-Hidalgo, & Ordóñez, 2020). Desde inicios de este siglo, han existido propuestas políticas respecto a universalizar y fortalecer la educación en el territorio ecuatoriano a través de brindar servicios gratuitos de educación con una formación intercultural bilingüe y que, de esta manera, se garantice erradicar el analfabetismo y brechas sociales de escolaridad. En el artículo 26 de la *Constitución de la República del Ecuador* se expone a la educación “como un derecho que las personas lo ejercen a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado” (*Ley Orgánica de Educación Intercultural* [LOEI], 2015, p. 1). Como también en la LOEI se dispone, en el artículo 2, la garantía del “acceso, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna”, que seguidamente, en el artículo 9 de la misma ley, se establece como deber del Ministerio de Educación asegurar un currículo nacional en sus diversos niveles y modalidades, enfocado según las características socioculturales y económicas de cada región del Ecuador (LOEI, 2015, artículos 2. 9.).

Es así que la educación, a través de canales televisivos y medios digitales, ha sido considerada como una herramienta para promocionar la educación. Ejemplo de ello es el proyecto ministerial de teleeducación EDUCA TV, que se implementó en 2013 como una alternativa a la educación presencial, como también otros proyectos entre alianzas público/privadas como fue la Fundación Esquel y la Fundación Teleducando (Cedeño, Jurado, & Moretti, 2021, p. 10). Sin embargo, las políticas tomadas por la pandemia de COVID-19 tuvieron diferentes impactos en la ciudadanía que involucraron diferentes consecuencias según su nivel socioeconómico. Varios estudios dentro de la realidad latinoamericana recalcan las diferencias del acceso a Internet y tecnología dentro de contextos urbanos y rurales que terminan en problemáticas de desigualdad en cuanto a la educación (Annessi & Acosta, 2021; Cárdenas-Tapia, Pesántez-Avilés, & Torres-Toukoudidis, 2022; Cedeño *et al.*, 2021; Cilio-Mejía, 2022; Paredes-Rojas & Navarrete-Quezada, 2021; Ponce-Mancilla, Hurtado, & Carvacho, 2021; Tixtha-López, 2021).

El *Plan Educativo COVID-19* se presentó desde el Ministerio de Educación tras el mandato del ejecutivo en declarar el estado de excepción en el territorio ecuatoriano cuando se confirmaron quince personas con coronavirus y dos fallecimientos (Secretaría General de Comunicación de la Presidencia [SGCP], 2020). El plan sirvió para garantizar la educación, contención y protección de los estudiantes y el personal académico durante el confinamiento. Su ejecución tuvo tres fases de desarrollo en el transcurso de la incorporación de la teleeducación, que van desde la forma oficial de aprendizaje dentro de los márgenes de la emergencia, hasta la reincorporación de la educación en las escuelas y colegios de una manera completa o parcialmente presencial. Dentro de esta política, se tomaron intenciones pedagógicas fundadas desde una misión y discurso que apelaba al derecho a la educación y la precaución de la salud de los estudiantes y familias. Se replantearon objetivos con aristas nuevas y prioritarias dado la situación de crisis y encierro; como fue brindar herramientas psicoemocionales y psicosociales y también modelos educativos contextualizados a las realidades de cada población tomando en cuenta las circunstancias de accesibilidad y conectividad pedagógica y digital (Mineduc, 2020).

Tras el resguardo en casa con restrictivas medidas de bioseguridad que involucraban un nulo contacto y aglomeración de personas, se determinó la creación de un currículo priorizado que, en primera instancia, se conoció como el plan educativo *Aprendemos Juntos en Casa*, donde se tomó en cuenta que el proceso de aprendizaje primordialmente consistía en una autonomía del estudiante, acompañada de una contención familiar y mediación del docente. Además, se fomentó el aprendizaje a través de proyectos con carácter interdisciplinario que, a nivel pedagógico, retoma una estrategia de enseñanza a partir de la vivencia y construcción y no se alínean a una educación expositiva o magistral que comúnmente se practica en los procesos de aprendizaje presenciales (Mineduc 2020, pp. 4-10). Dentro de esta estrategia, también se tomó en consideración el papel del familiar para comprometerse en el seguimiento y acompañamiento de los estudios, se incluían indicaciones sobre sugerir un horario de enseñanza para su familiar estudiante, entender la flexibilidad del aprendizaje tras las condiciones educativas por la emergencia, en especial sobre la tecnología que, dentro del plan educativo, se reitera un uso hasta donde el acceso y conocimiento lo permitan. Por ello, debido a las diferentes circunstancias socioeconómicas y culturales, se abrieron varios medios y canales de aprendizaje que consistieron en 160 canales de televisión, por donde pasaban el programa educativo *Aprender la Tele*, tres franjas de programas educativos que se trasmitían por mil radios rurales comunitarias, el portal educativo del Ministerio de Educación, una plataforma específicamente para el proceso de formación de estudiantes en tercero de Bachillerato, fichas pedagógicas con portafolios estudiantiles y acompañamiento permanente de un docente (Mineduc, s. f).

Dentro de las implicaciones del confinamiento y la educación virtual, existió un fundamental rol de los padres dentro del proceso de aprendizaje de sus hijos. Para el desarrollo de competencias emocionales como prácticas, la familia constituye un factor importante que

actúa directa e indirectamente en los hijos (Pascual, 2010). En la crisis de la emergencia sanitaria por COVID-19, los padres tuvieron que cumplir con un rol de encargo educativo o ser auxiliares en la educación de sus familiares con el apoyo de asegurar una conectividad a Internet, proveer de materiales y dispositivos electrónicos necesarios para las clases, guiar en el desarrollo de las tareas académicas y mantener la motivación dentro de la modalidad remota (Cárdenas-Tapia *et al.*, 2022; Gavilánez-Villamarín, Cleonares-Borbor, Nevarez-Moncayo, & Sánchez-Pérez, 2021). Estudios que investigan el impacto de la educación virtual dentro de las familias (Cox & Abrams, 2020; Mifsud, 2021; Pozas, Letzel, & Schneider, 2021) acuerdan que el compromiso de los padres dentro del aprendizaje de sus hijos lleva una responsabilidad tanto emocional como pedagógica para que sus hijos no pierdan desinterés, bajo rendimiento o abandono escolar. El estudio de Cárdenas-Tapia y colaboradores (2022) indica que, en Ecuador, existen diversas realidades que se deben tomar a consideración si los padres terminan con estas responsabilidades pedagógicas. En primer lugar, es la brecha de pobreza de aprendizaje generacional donde los padres tienen un nivel de escolaridad menor que el de sus hijos y también un mayor índice de analfabetismo digital donde tienen poca información sobre el uso de tecnologías y plataformas estudiantiles y poco acceso a la obtención de aparatos necesarios para un óptimo proceso de aprendizaje. Por último, está la priorización de otras necesidades esenciales en el tiempo del confinamiento como fue mantener el empleo, trabajos de casa y el cuidado de la bioseguridad dentro de la familia (p. 100).

Cilio, 2022, recalca la brecha de oportunidades dentro de lo rural y urbano en Ecuador a partir de las significantes diferencias de incidencia de pobreza en ambos espacios. Por un lado, la pobreza en zonas urbanas es del 15.9 % con 4.7 % de pobreza extrema, mientras que, en las zonas rurales, la pobreza es del 43 % y la pobreza extrema del 18.1 % (Cilio 2022, p. 44, citando a Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2018). Dentro del entorno educativo, la educación a distancia se implementó de manera masiva donde se esclarecieron datos demográficos sobre la brecha de cobertura de Internet, asistencia virtual y culminación escolar en los diferentes contextos socioeconómicos del país. Con base en el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), en 2020, el 86.1 % de la población utilizó Internet con mayor frecuencia en su hogar. Respecto al acceso a Internet por área, resulta ser significativo tanto en la zona rural como urbana donde el 56.1 % de hogares urbanos tenían acceso a Internet y el 34.7 % en hogares rurales (INEC, 2021, pp.13-15). A pesar de que son cifras significativas que muestran un aumento del acceso a Internet en los hogares, existe un porcentaje grande de la población que no tiene estas oportunidades, en el caso de hogares rurales alrededor de un 60 % de personas no tiene acceso a Internet. Sobre la asistencia a clases, también existe una diferencia significativa en el área urbana y rural donde los estudiantes de áreas rurales tienen una desventaja de 2.8 puntos porcentuales frente a los alumnos de áreas urbanas (INEC, 2022, p. 17).

Dentro de este tema también cabe resaltar los fenómenos del analfabetismo digital tras las condiciones globalizantes que mueven y transforman las actividades humanas en diversos

ámbitos. Un informe de la Unesco (2020) resaltó que la pandemia global de COVID-19 detonó a la alfabetización digital como una fuerza de desarrollo, bienestar y poder, cuyos efectos no se experimentan de la misma manera en las diversas condiciones y realidades de vida en el mundo. El término *alfabetismo digital* proviene de la adquisición de competencias para entender asumir y manejar las tecnologías; como son manejar las destrezas básicas del uso de equipos, herramientas y formas de comunicación digital, como también afianzarse del papel que ocupan en su entorno y agencia individual (Moreno-Rodríguez, 2008, p. 140). Cifras de la *Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo* (Enemdu) de 2021 muestran que la tasa de analfabetismo digital en el país se ha mantenido durante los últimos cinco años, donde el índice es el doble en zonas rurales que urbanas y es mayor en mujeres que en hombres. Además, existe una diferencia significativa en categorías étnicas donde la autoidentificación indígena es la más alta, seguida de la montuvia y afrodescendiente (Enemdu, 2021). Estos datos demuestran la notable brecha que existe en cuanto al acceso y conocimiento de la tecnología dentro del país que repercute en problemáticas de igualdad de oportunidades académicas y laborales.

El tema se entrelaza con nuevas dimensiones teóricas que surgen tras la globalización y revolución tecnológica digital, donde se emplea el concepto de *brecha digital* por Massimo Ragnedda, quien reconoce que la desigualdad digital abarca dimensiones y condiciones que se entrelazan con aspectos socioeconómicos y culturales. Para fines de este estudio, se analiza el segundo nivel de la brecha digital sobre el acceso y finalidad de Internet, y el tercer nivel que plantea la manera que los capitales sociales, culturales y políticos determinan el aprovechamiento de los beneficios digitales (Ragnedda, 2019). También se apoya en el determinismo tecnológico, desde los estudios de Evgeny Morosov (2016) y David Buckingham (2008), sobre el rol directo como indirecto de la tecnología dentro de la institución de la educación y demás infraestructuras sociales. Buckingham sostiene la inevitabilidad de los avances tecnológicos dentro de la educación, por lo que los medios digitales no pueden ser considerados como herramientas neutras en el aprendizaje, ya que son canales e instrumentos que levantan una institución social influyente en la reproducción y cohesión social.

Por último, desde una perspectiva antropológica sobre el proceso de adaptación y resignificación de la tecnología, se toma el estudio de Édgar Gómez Cruz (2022) que analiza este proceso desde el sentido de la vitalidad de la tecnología como un agente dentro del diario vivir, las relaciones humanas y en la política. De las cinco dimensiones que expone para comprender las tecnologías digitales, la dimensión cultural y sociotécnica son las más relevantes dentro de esta investigación. El factor cultural sostiene que, a pesar de que la digitalización es un fenómeno global, existe una diversificación de su fenómeno en cada contexto e individuo. Por último, la dimensión sociotécnica relaciona la tecnología en la construcción y cooperación de prácticas de la sociedad y pone nuevamente en discusión la desigualdad de acceso, uso y aprovechamiento de las herramientas digitales.

Metodología

La investigación se sostuvo, primordialmente, de entrevistas a profundidad, técnica cualitativa que permite ahondar en las experiencias y opiniones de los participantes desde la observación y análisis de sus comportamientos, actitudes y aspiraciones. La técnica cualitativa abarca un encuadre metodológico desde la etnografía, que, para este estudio, fue fundamental por ofrecer una descripción situada, ya que, a partir de la perspectiva de los propios actores, busca determinar patrones generalizables de analizar en un contexto social predeterminado (Restrepo 2016). Los componentes etnográficos dentro de este tema abarcan entender el proceso de adaptación y socialización de la educación a distancia y la tecnología en los hogares, desde las historias de vida contadas por familiares quienes fueron espectadores y garantes de la educación de sus parientes estudiantes menores de edad. Esta metodología permite un estudio inductivo desde las voces más cercanas al evento de la educación a distancia donde abre ejes de análisis oportunos para una discusión, por ejemplo, en la manera que los recursos económicos y tecnológicos de las familias de diferentes contextos tuvieron un fundamental protagonismo en el aprendizaje y la adaptación a la virtualidad.

Se usaron dieciocho entrevistas de participantes de diferentes contextos sociales y geográficos de la Sierra del Ecuador tanto de zonas urbanas siendo el Distrito Metropolitano de Quito, seguido de Ambato, Otavalo y Cuenca. Por otro lado, entrevistas con participantes de zonas rurales en la comunidad Colimbuela ubicada en la provincia de Imbabura, la parroquia Salasaca en Tungurahua, y una comunidad rural periférica del cantón Mira en la provincia del Carchi. Se tomó en cuenta a personas que fueron padres o miembros de familia mayores de edad, que tomaron un rol de ayudantes y/o garantes del cuidado de personas menores de dieciocho años, quienes se encontraban estudiando a distancia en instituciones públicas o privadas durante la emergencia sanitaria por la pandemia de COVID-19 en 2020 y 2021. Dentro del proceso de campo, se contactó con los cuidadores. Todos eran mayores de edad y con una afiliación familiar con los estudiantes. Los temas que estructuraron las entrevistas involucraron, en primer lugar, conocer sus actitudes y experiencias en el momento que se declaró la emergencia sanitaria en el país, indagar cuáles fueron los pasos a seguir por las instituciones educativas donde estudian sus familiares, conocer las dinámicas familiares frente al confinamiento desde los cambios intrafamiliares y económicos; y, por último, entender sus expectativas de la virtualidad en la educación desde su contexto geográfico y social. Adicionalmente, se declaró un consentimiento informado antes de cada entrevista cuya aceptación fue declarada de manera oral por cada participante. Por último, se optó por el uso de seudónimos que protegen la identidad de los participantes. Para conocer el formato del consentimiento informado y las preguntas de la entrevista, dirigirse al anexo N.º 1.

Cabe recalcar que nueve de las dieciocho entrevistas fueron obtenidas de la base datos recabada en Ecuador para el estudio transnacional y longitudinal *SolPan+Latin America*:

*Solidarity in times of a pandemic*⁴ donde se escogieron las entrevistas con el perfil de interés para la siguiente investigación, es decir, familiares mayores de edad que fueron garantes o cuidadores de estudiantes menores de edad en la época de la pandemia de COVID-19. La decisión de tomar la información de las entrevistas hechas dentro del estudio *SolPan+Latin America: Solidarity in times of a pandemic* fue porque la estructura como los componentes de las entrevistas permitían un alcance equivalente al objetivo de este estudio que abarcaba temas sobre la pandemia, opiniones de acciones del Gobierno, seguridad, hábitos personales de bioseguridad, cambios en dinámicas familiares y educación. Además, porque existió una congruencia en el ámbito metodológico con componentes etnográficos que incentivan indagar en las historias de vida de los entrevistados con el uso de entrevistas a profundidad para conocer sus experiencias, actitudes y opiniones. Por otro lado, por una cuestión de representatividad geográfica y sociocultural, se decidió realizar nueve entrevistas adicionales con personas que no habían participado dentro del estudio de Solpan+LatinAmerica, a quienes se les realizó preguntas más específicas sobre los desafíos y experiencias familiares respecto a la educación virtual y, con esto, orientar la discusión a dimensiones socioeconómicas sobre la tecnología, cuidado familiar y políticas públicas. En síntesis, para este estudio, se realizaron dieciocho entrevistas donde nueve fueron tomadas del estudio *SolPan+Latin America: Solidarity in times of a pandemic* y las nueve restantes se realizaron por la autora para fines de esta investigación.

A continuación, se presenta una tabla informativa donde se expone en detalle el número de entrevistados realizados para el estudio. El lector se encontrará con los seudónimos utilizados para cada participante con el motivo de proteger su identidad. Es relevante recalcar que los seudónimos se utilizarán a lo largo del estudio para citar las experiencias de la o el participante.

Número de entrevista	Seudónimo del participante	Ciudad/comunidad	Tipo de entrevista	Fuente de la entrevista
1	Adrián	Cuenca	Telefónica	SolPan
2	Rosario	Quito, barrio Lucha de los Pobres	Telefónica	SolPan
3	Marcelo	Quito	Telefónica	SolPan
4	Catalina	Quito, sector Valle de los Chillos	Telefónica	SolPan
5	Roberta	Quito, barrio La Bota	Telefónica	SolPan
6	Ana	Ambato	Telefónica	SolPan

4 *SolPan+Latin America: Solidarity in times of a pandemic* fue un estudio patrocinado por la Universidad de Viena que tuvo como objetivo examinar las opiniones y experiencias de personas en contextos latinoamericanos sobre las políticas públicas tomadas por la propagación de COVID-19 (University of Vienna, s. f.). En Ecuador, Hill y Fernández-Salvador (2022), profesores de la carrera de Antropología de la Universidad San Francisco de Quito, coordinaron el contacto y las entrevistas. A partir de ello, se han realizado estudios sobre las dimensiones simbólicas y pragmáticas de la desigualdad social, la solidaridad en tiempos de crisis y el pluralismo médico (Hill *et al.* 2022).

7	María	Quito, sector Quito Tenis	Videollamada	Autora
8	Gustavo y Lara	Quito, sector Carcelén	Videollamada	Autora
9	Maité	Otavalo	Videollamada	Autora
10	Emilia	Cumbayá, barrio La Mandarina	Presencial	Autora
11	Mónica	Quito, sector Mon- teserrín	Videollamada	Autora
12	Germán	Cantón Mira	Telefónica	SolPan
13	Luis	Comunidad Colim- buela	Telefónica	SolPan
14	Claudia	Comunidad Salasaca	Telefónica	SolPan
15	Rosaura	Comunidad Colim- buela	Presencial	Autora
16	Amelia	Comunidad Colim- buela	Presencial	Autora
17	Víctor	Comunidad Colim- buela	Presencial	Autora
18	Fabián	Comunidad Colim- buela	Presencial	Autora

Resultados

Nueva configuración del hogar, dinámicas familiares y la forma de aprender

En los contextos de los participantes, existió una reconfiguración de la convivencia tanto práctica como fueron nuevas dinámicas en las relaciones intrafamiliares, y epistémica en el sentido de dar un espacio conceptual y espacial a las nuevas formas de aprender y socializar bajo los términos de lo digital y remoto. La normalidad, en sus palabras, comprende vivenciar una situación donde las cualidades habituales se ajustan a las circunstancias. El factor del encierro es la primera impresión que detonó nuevas configuraciones en la dinámica familiar donde, respecto a la educación, se dispuso una adecuación del espacio del hogar, apoyo de cuidado e inversión en dispositivos tecnológicos y planes de Internet. Se muestra que el 60 % de los participantes vivían en contextos urbanos. La mayoría era individuos de la ciudad de Quito tanto de zonas centrales como periféricas y el 40 % participantes, de contextos rurales, la mayoría de la comunidad Colimbuela. El 60 % fueron mujeres y el 40 %, hombres. Además, la mitad de los participantes se autoidentificó como mestizo, el 40 % como indígena y un 10 % como afrodescendiente.

El caso de la familia de Maité⁵, funcionaria pública, madre mestiza de una hija de tres años y un hijo de ocho, que viven en la ciudad de Otavalo, muestra cómo, en su hogar, priorizaron adecuar la casa para que sus hijos consiguieran un espacio de trabajo donde pudieran concentrarse en sus clases y no tener distracciones:

Nosotros lo primero que hicimos fue adecuar espacios para cada uno, porque no podíamos tener ahí mismo el uno recibiendo clases y la otra también. Mi hijo en su cuarto y mi hija en el escritorio con espacio para cada uno, y así había veces en que yo abría la puerta para ver qué estaban haciendo y se entretenían con plastilina o con el mosco que vuela, el carro que pasa o se quedaban dormidos. (Entrevista con la autora, 29 de septiembre de 2022)

En cierta forma y bajo las circunstancias familiares y sociales, la virtualidad terminó en reconfigurar los espacios de la casa para la convivencia del espacio material con el espacio digital incorpóreo. Al mismo tiempo que se venían grandes cambios de adaptaciones digitales en la educación a nivel nacional; a nivel individual y familiar se trataba de readaptar un espacio del hogar para el estudio o rediseñar la organización de una habitación como un lugar de aprendizaje y descanso. Sin embargo, mientras había casos de familias que tuvieron facilidad de comprometerse a crear estos espacios privados, a otras familias sus circunstancias no lo permitían. Ahí es donde se visibilizan las experiencias de participantes quienes hicieron que sus hijos recibieran clases en espacios donde la familia comía, realizaban quehaceres de la casa mientras cuidaban a hermanos menores.

Dentro de la ayuda y cuidado hacia las medidas bioseguridad, se observa un protagonismo principal de las mujeres. Son madres, abuelas o suegras, las que mayor accionan dentro del cuidado educativo y del hogar. El 60 % de los entrevistados fueron mujeres que, en sus relatos, resaltaban su rol principal de ayudar a sus hijos o hermanos en los trabajos de su educación. Por otro lado, los testimonios de entrevistados hombres recalcan el rol de la madre dentro de auxilio del hogar y cuidado de los hijos. Por ejemplo, mencionar a la mamá tiene una connotación resaltada con la ayuda doméstica, vista como una responsabilidad mucho más de ella que del padre o como una responsabilidad de ambos. Lo que encapsula al papel de la madre dentro de los deberes de cuidados de sus hijos. A partir de ello, se observa la directa relación que reflejan las prácticas de cuidado y la escuela como transversales a las responsabilidades del hogar, que, cultural como socialmente, se manifiestan por roles de género del trabajo femenino sujeta a las tareas de cuidado y economías domésticas.

Factores económicos y acceso a Internet

La dinámica coexistente de actividades del hogar y de enseñanza evidencia la situación de encontrarse en un entorno de multitareas omnipresentes que habitaron en el confinamiento y en el proceso de adaptación a las nuevas normas de vivencia. Este proceso de adaptación se interpreta bajo lo que configura el *habitus* (di Pietro, 2002, 196), en el sentido que la vivencia

5 220929RP03, entrevista con la autora, 29 de septiembre de 2022.

de los individuos y grupos sociales se transformó bajo las estructuras de políticas emergentes, que se decretaron en respuesta a una crisis global y nacional. Este evento resalta el agente socializado que, frente a transformaciones institucionales como es el hecho de no salir, quedarse en casa y aprender de forma remota, configuran sus vidas a partir de recursos individuales y sociales, pero que termina en grandes costes sociales, económicos y emocionales.

Sobrellevar la crisis termina en que tanto individual como socialmente existan adaptaciones diferentes que a corto y a largo plazo muestran un reforzamiento de desigualdad de oportunidades en el enfrentamiento al encierro por la divergencia de capitales sociales, económicos y culturales. La educación a distancia trajo nuevos gastos dentro del presupuesto de las familias, como fue el caso de comprar computadoras, celulares inteligentes que sean compatibles con las plataformas educativas y el constante gasto para planes o recargas de Internet. Para conseguir conectividad, la mayoría de las personas se manejaron en contratar servidores privados que dependían de un presupuesto económico para tener un plan de Internet con alta gama o realizar recargas diarias o semanales de planes telefónicos. Los factores económicos y el acceso a Internet son los principales aspectos negativos que causan una inestabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del hogar. Son un patrón de vulnerabilidad en las zonas más marginadas y lejanas de la urbanidad, que termina perjudicando la estadía de los estudiantes en su estudio (Oñate y Cañas 2021) (Pachay-López y Rodríguez-Gámez 2021).

Para el 80 % de las familias entrevistadas, el papel significativo del jefe o jefa del hogar dentro de la educación en casa consistió en una responsabilidad generalizada de ser un agente, garante y auxiliador del desarrollo del aprendizaje de sus hijos. Existió un compromiso de tiempo, donde los padres tenían la responsabilidad de conseguir los materiales necesarios para las clases o tareas, enviar y gestionar el envío de deberes directamente con el profesor, especialmente en el caso de hijos pequeños, y ayudar a realizar las actividades. Sobre todo, hubo una responsabilidad grande de velar por la continuación de la educación a pesar del gran compromiso económico que sobrellevaba. La educación a distancia trajo nuevos gastos dentro del presupuesto de las familias, como fue el caso de comprar celulares o computadoras adicionales, especialmente en la obtención de celulares inteligentes que sean compatibles con las plataformas educativas, y planes o recargas de Internet.

A partir de las entrevistas, es evidente que las recargas de Internet diarias eran comúnmente usadas en los espacios rurales o urbanos periféricos, mientras que, en la urbanidad central, las familias tenían un plan de hogar ya contratado que se tuvo que ampliar a servidores más rápidos. Un caso especial pasó en Colimbuela, donde se contrató un plan para uso comunitario mas no familiar. Sin embargo, los familiares comentaban sobre las dificultades de su servicio por las circunstancias geográficas y espaciales, ya que el clima no favorecía la conectividad y los hogares cercanos a la plaza central eran los que conseguían mejor conexión, por lo que las familias que vivían en terrenos lejanos tenían que desplazarse a los puntos centrales para conseguir buena señal de Internet.

De igual modo, la normalidad remota involucró una socialización de lo digital como parte importante del proceso educativo y adaptación del currículo priorizado en el *Plan Educativo COVID-19*⁶ que, a nivel personal, fue diferente en cada individuo por su contexto y edad. Familias que viven en espacios pequeños con pocos ingresos económicos y conocimientos digitales, terminan en prácticas vivenciales disfuncionales, donde es difícil a nivel emocional y social adaptar las circunstancias de la virtualidad como instrumento de aprendizaje y socialización (Chacón-Lizarazo y Núñez 2020) (Oñate y Cañas 2021) (Pachay-López y Rodríguez-Gómez 2021). En las áreas urbanas, la restricción de salir se manejó social como políticamente de manera más prohibitiva, con mayor control por las fuerzas de seguridad y vecindades en el cumplimiento del estado de excepción⁷.

Seguidamente se observa la diversidad de formas de aprendizaje dentro de cada contexto social que se manejó bajo los límites del presupuesto económico que permitan una educación generalizada o una más personalizada. Además, se refleja que las oportunidades a una educación personalizada y presencial son más evidentes en contextos urbanos que rurales. Por ejemplo, cuando las medidas se flexibilizaron para poder salir del hogar a trabajar, María⁸, que vive en Quito, optó para que una profesora fuera de manera presencial a su casa y enseñara a su hijo de cinco años de manera personalizada. Este tipo de formación fue ventajoso no solo por los beneficios de aprendizaje en tener una educación lo más cercana a lo que era antes de la pandemia, sino que fue un alivio familiar tener un apoyo adicional en el cuidado y atenciones de su hijo. Mientras que Amelia, madre de seis hijos que viven en Colimbuela, por las circunstancias geográficas y el presupuesto económico familiar optó por la formación con fichas pedagógicas que consistía en recibir por WhatsApp archivos de ejercicios que debían ser impresos y luego enviados nuevamente al profesor como un portafolio de asistencia mas no de aprendizaje.

Las dos experiencias de las madres demuestran que su condición social impuso un límite en los alcances del aprovechamiento de las herramientas educativas que se ofrecieron tras la pandemia, donde la educación más cercana a lo presencial consistía en un privilegio, lo

6 El *Plan Educativo COVID-19* tuvo tres fases primordiales desde la incorporación de la educación en los hogares hasta la reincorporación de la educación en las instituciones académicas. Por la emergencia sanitaria, se creó un currículo priorizado donde el aprendizaje principalmente consistía en una autonomía del estudiante acompañada de una contención familiar y mediación del docente.

7 El 12 de marzo del 2020, la ministra de Educación de ese entonces, Monserrat Creamer, proclamó la suspensión de la asistencia presencial de estudiantes de todos los niveles en el territorio del país (Vélez y Rodas, 2020, 41). Seguidamente, el lunes 16 de marzo de 2020, el expresidente de la República, Lenín Moreno, declaró el estado de excepción en el territorio ecuatoriano cuando se confirmaron quince casos de personas con coronavirus y dos fallecimientos (Secretaría General de Comunicación de la Presidencia [SGCP], 2020).

8 221005RP01, entrevista con la autora, 5 de octubre de 2022.

que resalta más la desigualdad no solo digital, pero de escolaridad por zona geográfica.

Efectos psicoemocionales en los estudiantes y el rol del apoyo familiar

Mónica⁹ es una entrevistada mestiza que vive en la ciudad de Quito, es profesora y madre soltera de dos hijos que estaban cursando la primaria a inicios de la pandemia. Durante el encierro, aparte de los efectos de pasar la educación en casa, tuvo que lidiar con los efectos psicoemocionales de sus hijos por no poder salir de su hogar y permanecer sin contacto físico con sus compañeros de escuela, lo que generó problemas de atención en las clases. Una similar situación pasó Maité con su hijo de ocho años quien experimentó efectos emocionales tras el encierro y la falta de socialización presencial:

En el rendimiento en la escuela, a ellos les afectó mucho. Mi hijo es una persona muy social. A él le gusta estar con personas, tener amigos, él se hace amigo enseguida y, cuando estuvimos en pandemia, él se ponía muy triste, porque decía que le extrañaba al mejor amigo, quería verle, jugar, salir, no quería conectarse a clases. Ahora que regresó a la escuela, él es un niño muy feliz, porque él ya juega y ahí le veo también que la relación con la profesora es muy buena. (Entrevista con la autora, 29 de septiembre de 2022)

Por otro lado, a partir de las experiencias contadas por los participantes de las comunidades rurales de Colimbuela y Salasaca, se observa que, a nivel social, existió una aceptación de seguir conviviendo comunitariamente sin restricciones de aislamiento por familias o *huasipungos*¹⁰. El manejo de restricciones y medidas de bioseguridad se tomó a nivel comunitario y no individual, debido a las circunstancias económicas y sociales con el campo y la condición de trabajos físicos irremplazables. Esta condición permitió que la socialización se mantuviera bajo las normas de restricción sin terminar en un aislamiento que afectara considerablemente el estado de ánimo tras pasar la mayoría del día en prácticas sedentarias: recibiendo clases sentados y largos tiempos en dispositivos tecnológicos. Además, se destaca la dimensión de la solidaridad comunitaria indígena, no solo dentro de marco del cuidado y auxilio educativo, pero en diferentes aspectos de la cotidianidad que cumple un factor fundamental de cohesión y refuerzo de sus estructuras sociales, que, en tiempos de crisis, resulta ser de gran valor instrumental (Oñate y Cañas 2021).

Claudia¹¹, mujer indígena de veinte años, testimonia que, cuando se tomaron las políticas de confinamiento, decidió regresar con su mamá y hermano a Salasaca, luego que en la ciudad de Quito se tomaron políticas muy restrictivas para salir. Como en la mayoría de las experiencias, bajo el marco del confinamiento, se realizaron ajustes económicos en su hogar, 9 221016RP05, entrevista con la autora, 5 de octubre de 2022.

10 Palabra *kichwa*, usada por las personas de Colimbuela para hacer referencia al terreno familiar hereditario donde existe el hogar, la tierra para cosechar y los animales domésticos.

11 EC200814XQC03, entrevista obtenida de la base de SolPan+Latin America: Solidarity in times of a pandemic, 14 de agosto de 2020.

pero recalca la cualidad de autoabastecimiento y apoyo mutuo dentro de la comunidad con el intercambio de bienes y alimentos:

Mi mamá es la fuente de ingresos y ha tenido que ajustarse al recorte como hicieron todos, pero, como te digo, aquí en el campo tenemos todo; el vecino te regala una papa aunque sea. No es como que sufres mucho a diferencia de que estuvieras en la ciudad que ahí sí tienes que preocuparte por la comida, por el agua, por todo. Entonces aquí no tenemos esa preocupación, existe ese respaldo de la comunidad de que, si no tienes, puedes ir a la casa de tu abuelita o sino a la casa de tu tía y te van a brindar un plato de comida. Igual ellos pueden venir acá y se les va a brindar, entonces no ha habido esa preocupación en cuanto a la alimentación. (Entrevista obtenida de la base de SolPan+LatinAmerica, 14 de agosto de 2020)

La experiencia de Claudia ejemplifica una particular característica dentro de las experiencias de apoyo y solidaridad en el marco de la pandemia, que es el traslado y la adaptación a nuevas convivencias sociales. El traslado involucró movilizarse por necesidad o afinidad a espacios geográficos, pero también sociales donde se reconozcan capitales sociales o familiares estratégicos que ayuden a sobrellevar tiempos inciertos y complejos y que terminan siendo un colchón de cuidado, cohesión y afectividad. Dicho esto, es interesante el comportamiento social en términos de cumplimiento de políticas públicas donde suena contradictorio hablar de traslados y movilidad en tiempos de estados de excepción. Sin embargo, refleja la manera en que la agencia de los individuos constituye un sujeto que se define dentro o fuera de lo que institucionalmente es absolutista, y lo hace bajo el marco de sus necesidades e intereses.

Discusión

Habitar con (por) la tecnología: del discurso a la práctica

Tras el encierro, la brecha tecnológica sobresalió a nivel geográfico y social porque muchas prácticas pasaron y fueron obligadas a realizarse de manera virtual. Paralelamente a lo que Valero-Cedeño *et al.* (2020) plantean sobre la manera en que la virtualidad es y se ha vuelto una necesidad en la continuidad académica, se observa que, a partir de la emergencia sanitaria, la tecnología y sus implicaciones en la educación y el trabajo toman más protagonismo: se vuelven primordiales y se refuerza su carácter como una infraestructura parcial y política, ya que es una fuerza central para continuar con la educación. Asimismo, la connotación de tecnología dentro de este análisis abarca la cualidad de representación acuñada por Buckingham como el replanteamiento de ver a los medios digitales, como son las computadoras, los celulares, la impresora, Internet, los servidores y las plataformas de redes sociales, más allá de su funcionalidad dentro de las prácticas de la educación a distancia (Buckingham, 2008).

En una entrevista con la exministra de educación Monserrat Creamer¹², quien asumió

12 221018RP10, entrevista con la autora, 18 de octubre de 2022.

sus funciones como ministra de Educación de junio de 2019 hasta mayo de 2021, resaltó el tema sobre las transformaciones desesperadas y emergentes que tuvieron que tomar como institución, donde sobrellevaron objetivos desafiantes para transformar planificaciones curriculares por completo con un modelo educativo adaptable y contextualizado a las diferentes realidades que se viven en Ecuador. En el *Plan Educativo COVID-19*, se observa que, de las seis opciones de aprendizaje, cuatro consistían en el uso de un tipo de medio tecnológico para sobrellevar las clases: por medio de la televisión, la radio, el computador e Internet (Ministerio de Educación s.f.). Sin embargo, en todas las opciones se observa que, en definitiva, se necesitaban de herramientas tecnológicas complementarias como el celular para comunicarse con los profesores y la impresora para poder imprimir fichas pedagógicas.

Como se puede ver, en los programas y planes curriculares planificados tras la pandemia, existió una respuesta explícita de que la tecnología iba a ser un agente central para continuar con la educación a distancia, cuya normativa se basó en los mismos estándares usados en Colombia, Argentina y Chile, que abrazaron el aprendizaje bajo la virtualidad (Banco Interamericano de Desarrollo, 2020). Sin embargo, en los diferentes contextos de los participantes, se analiza que el uso de la tecnología se practicó de forma diferente, lo que visibilizó las brechas digitales en el aprovechamiento de los beneficios y conocimientos digitales previos a la emergencia sanitaria y el encierro, que se ajusta a lo que Ragnedda (2019) sostiene como el tercer nivel de la brecha digital. Es evidente que un estudiante no consiguió tener una misma recepción de conocimientos desde una clase transmitida por radio que un estudiante que tuvo un acompañamiento permanente de un docente. Los métodos y contenidos del tipo de enseñanza tienen una directa relación con la proporción de orientación y acompañamiento con el profesor que, a su vez, afecta al proceso de aprendizaje de los alumnos, donde también deben considerarse los factores espaciales y sociales que permiten su relación (Valero-Cedeño, y otros 2020).

En otro sentido, el discurso y la política pública de la educación a distancia impusieron de manera implícita una clase de exclusividad tecnológica inherente en las alternativas de aprendizaje. De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2021), en 2020, el 53.2 % de los hogares ecuatorianos contaban con servicio de Internet donde, en zonas rurales, solo el 34,7 % de los hogares tuvieron acceso frente al 61,7 % de hogares urbanos. A su vez, Oñate y Cañas (2021) revelan a una desigualdad sistémica en el acceso a la educación virtual en zonas rurales indígenas de la Amazonía, donde el acceso a herramientas tecnológicas y a la conectividad de Internet es bajo, por lo que los currículos se adaptaron a un autoaprendizaje a través de guías pedagógicas, que, en ciertas condiciones, terminó en que los estudiantes optaran por retirarse del estudio y trabajar. Para los niños que iniciaron su aprendizaje inicial de una manera virtual y remota, su futuro educacional está lleno de retos y desafíos tomando en cuenta que la diversidad de formas que se tomaron las clases remotas perjudicará de cierta manera su desempeño de vuelta a la presencialidad o su permanencia en las escuelas. Con ello, se discute el replanteamiento dentro la realidad ecuatoriana sobre hasta qué punto la tecnología es un

instrumento que facilita y promociona una igualdad de educación si se toma en cuenta que los previos beneficios sociales, familiares y económicos brindan ventajas a un mayor manejo de herramientas y alternativas para una mejor calidad de educación.

Aparte, es evidente que existió un rol fundamental de las plataformas y redes sociales, lo que sostiene su cualidad de flexibilidad interpretativa, que Gómez Cruz (2022) argumenta sobre la manera en que el diseño de las plataformas se moldea a las necesidades de cada usuario, muchas veces saliéndose del principal propósito de sus diseñadores (p. 184). Dentro de la educación y la nueva normalidad, se demuestra que, para la mayoría de los entrevistados, WhatsApp fue la plataforma principal para la comunicación con los docentes. La facilidad y mayor personalización de la comunicación se volvieron las ventajas de usar WhatsApp como reemplazo a los correos institucionales o papeletas de información. En el contexto latinoamericano, WhatsApp cumple un rol comunicacional fuerte, donde la mayoría lo usa para reemplazar las llamadas o mensajería cobrada (Gómez Cruz 2022, 30-31). Es una plataforma que sus servicios se han acoplado exitosamente a las necesidades y dinámicas que los usuarios les han puesto a sus vidas como es el caso particular de usarlo para fines educativos.

Este fenómeno demuestra la hipervisibilidad de plataformas comunicacionales por la pandemia, que, en otras palabras, demuestra la mayor percepción individual, social y política del protagonismo de las redes sociales. Con relación al tema, entra a discusión el poder de las tecnologías desde una dimensión política que, en muchos contextos, no solo en Ecuador, sino regionales y globales, se vivenció y poco fue regularizado y reflexionado. Durante este tiempo, donde múltiples cuestiones políticas, económicas y sociales se enfrentaban, la cuestión de que las plataformas de mensajería y de videochat sean controladas por empresas privadas, geográficamente lejanas y desconocidas resultaban fuera de prioridad en atender y cuestionar sobre el proceso de datificación, algoritmización y automatización de los datos obtenidos y sus condiciones de privacidad.

En efecto, desde los testimonios de las participantes es notable esa sensación de inevitabilidad de regirse a las normas y transformaciones de la emergencia que, tras un nuevo cambio, existieron nuevas implicaciones de acercamiento digital para todos. A nivel etario, es reconocible que existió un mayor acercamiento de una temprana edad a la tecnología y la virtualidad de una manera reglamentaria (Thorell, Skoglund, de la Peña, *et al.* 2022). Dentro de estas prácticas no solo involucra el tiempo que dedican frente a las pantallas de teléfonos o computadoras, sino a la incorporación de su agencia en el sistema digital, es decir a su datificación. Comprender las implicaciones de privacidad, recolección de datos y seguridad digital son aspectos que se ven desapercibidos a nivel social en el contexto ecuatoriano, más aún cuando resulta ser la única tentativa para continuar con el desarrollo de aprendizaje. Las circunstancias de lo remoto abrieron los límites de comprender las implicaciones digitales en el diario vivir que, si bien se vuelven vitales, traen consigo cuestiones éticas de posicionar cada vez más a la tecnología como un cuerpo político.

Conclusiones

Dentro de las experiencias de adaptación del confinamiento y la virtualidad, es evidente que la asistencia de los miembros familiares en el aprendizaje y apoyo emocional, tener un espacio del hogar oportuno para el estudio y poseer los recursos económicos y tecnológicos pertinentes fueron aspectos fundamentales dentro de la adaptabilidad de una nueva forma de convivir y sobrevivir frente a una crisis que se llevó de una manera sistematizada. Si bien fue evidente que eran las medidas más oportunas para la continuación del aprendizaje, de cierta forma los testimonios evidencian que fue una experiencia llena de retos familiares, costes económicos y enfrentamientos emocionales en mantener la educación remota bajo los términos de la virtualidad y el encierro.

En este sentido, es evidente la disociación de discurso y práctica cuando a nivel institucional se tomaron medidas inclusivas para el mejor desempeño académico y el resguardo del derecho a la educación en cada contexto, pero que, en la práctica y la experiencia individual como familiar, terminan esclareciendo desafíos y reforzando desigualdades con un gran relieve en la manera en que los capitales sociales, culturales y políticos determinan el aprovechamiento de los beneficios digitales. Esto fue evidente dentro de las diferencias rurales y urbanas en la adaptación y resignificación de la educación a distancia, donde las circunstancias de la vida y el espacio del campo, a comparación de la ciudad, resultaban más complejas para encontrar las herramientas para la educación virtual y la conectividad de Internet.

Este fenómeno termina reproduciendo desigualdades que, al momento, resultan impredecibles, dado la naturaleza de la emergencia sanitaria y crisis colectiva, pero que, en el futuro, serán los antecedentes de repercusiones en los índices de permanencia escolar y rendimiento académico en los niños y adolescentes de los diferentes contextos geográficos. Dicho esto, se espera que este trabajo sirva para exponer que la tecnología dentro del Ecuador y bajo los fenómenos de la globalización involucra un replanteamiento político como social de su rol que tanto se reproduce como condiciona. También marca una oportunidad de conceder futuros estudios sobre mayores replanteamientos de las implicaciones de transformaciones digitales dentro de instituciones nacionales consideradas fundamentales, como es la educación.

Anexo N.o 1

Estructura de preguntas de entrevista con consentimiento informado que fue aprobado verbalmente por los participantes

Consentimiento informado

Esta investigación tiene el propósito de conocer las experiencias de padres de familia o familiares sobre los desafíos en apoyar la educación a distancia de sus hijos o familiares tras el confinamiento por la pandemia de COVID-19. Es parte del proyecto final de mi carrera.

La información recopilada es para fines académicos y no será escuchada por nadie más aparte de la estudiante que realiza la investigación. Los temas que se abarcan son sobre su experiencia personal y familiar en los tiempos de pandemia. A esto se adicionan sus emociones, su conocimiento y su opinión sobre las políticas públicas, juicios sociales dentro del marco de la emergencia sanitaria y la educación virtual.

- Usted puede decidir responder las preguntas o no.
- Usted puede decidir cuándo terminar la entrevista.
- Usted puede decidir si quiere mantener su identidad anónima.
- ¿Comprende la intención de esta entrevista y está de acuerdo en participar?

Preguntas para entrevistados

- Edad
- Convivencia
- Lugar de residencia
- Actividad principal
- ¿Qué pensaste en el momento en que se decretó emergencia sanitaria en el país?
Describir qué ocurría en su familia y trabajo.
- ¿Cuáles fueron los siguientes pasos luego de que los colegios/escuelas pasaron a una modalidad virtual? ¿De qué manera se les informó? ¿Cuáles fueron los parámetros tomados por la institución?
- La institución les ayudó de alguna manera: por ejemplo bajar las matrículas, planes de Zoom, Internet, plataformas escolares, materiales?
- ¿Cómo se arreglaron en casa para tras el confinamiento? ¿Qué cambios ha habido en la vida de ustedes desde la aparición del coronavirus?
- Dentro de la educación virtual, Internet fue una herramienta primordial, ¿cómo se

manejó eso en su familia? ¿Qué percances tuvieron?

- ¿Significó para ustedes un presupuesto adicional la cobertura de Internet y otras herramientas digitales necesarias para la educación de sus hijos?
- ¿Cómo se manejaban las clases, los deberes y las pruebas?
- En tu opinión, ¿cómo consideras que se desarrolló el acompañamiento de los colegios para seguir con la educación?
- Ahora que estamos completamente presenciales, ¿qué desafíos observas dentro del desempeño de tus hijos/nietos/sobrinos, en el colegio?
- ¿En el colegio/escuela se sigue teniendo alternativas de una educación virtual?

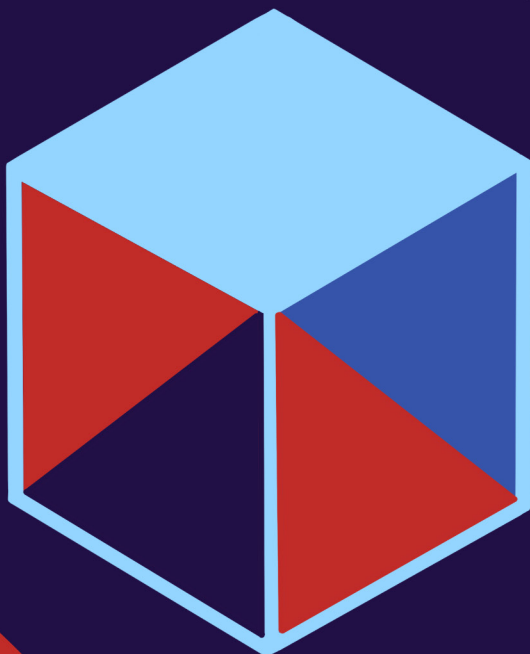
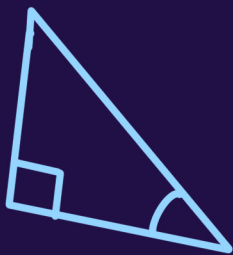
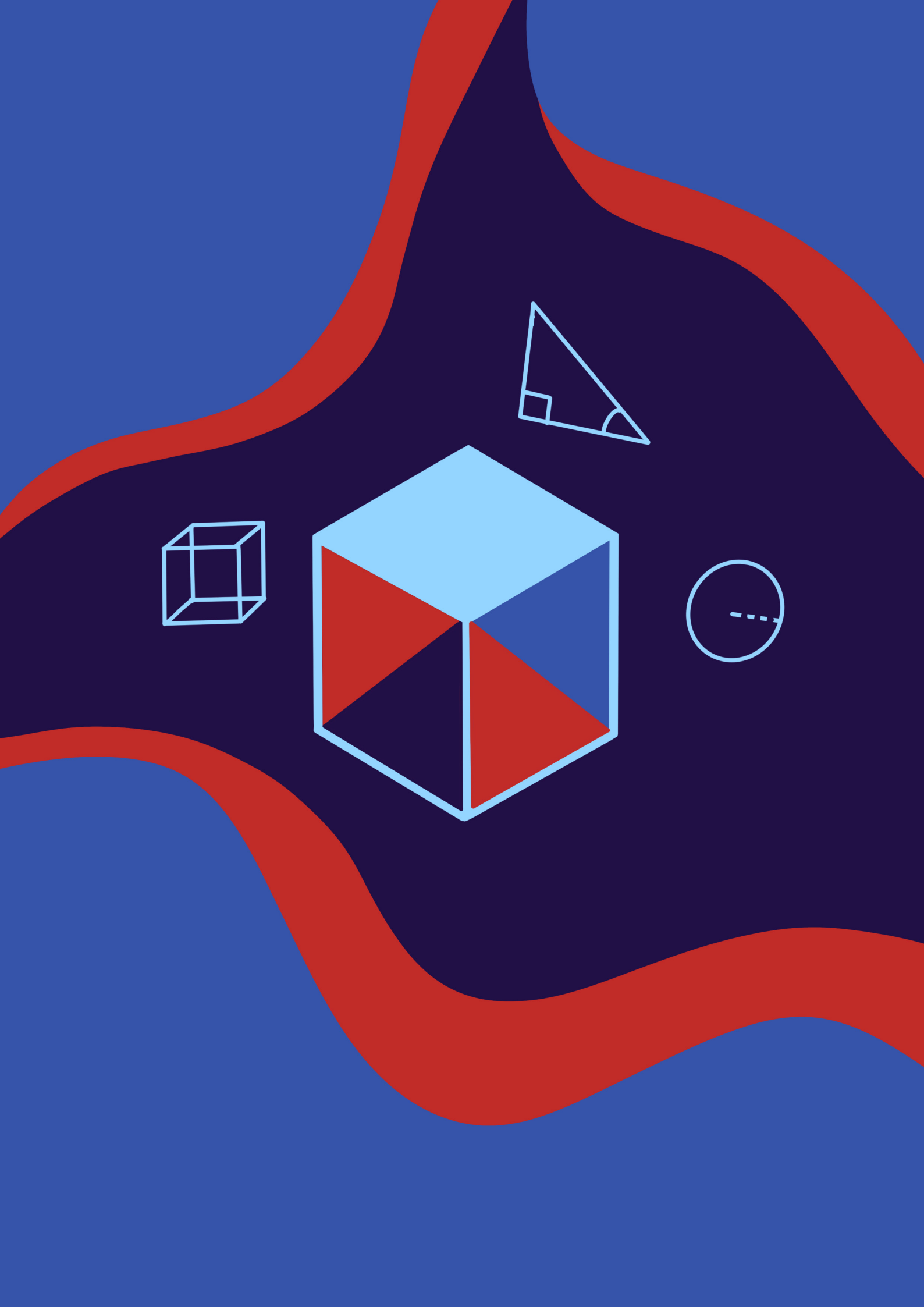
Referencias

- Annessi, Gustavo Javier, y Juan Ignacio Acosta. (2021). “La educación rural en tiempos de COVID-19. Experiencias de continuidad pedagógica en las escuelas primarias de Maipú, provincia de Buenos Aires, Argentina”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86, N.o 1: 43-59. <https://doi.org/10.35362/rie8614145>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). “La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19”. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002337>
- Buckingham, David. (2008). *Más allá de la tecnología: Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Cárdenas-Tapia, Juan, Fernando Pesántez-Avilés, y Angel Torres-Toukoumidis. (2022). “Madres, padres y representantes en la educación durante la pandemia. La dicotomía rural-urbana en Ecuador”. *Íconos* 26, N.º 74: 95-115. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5226>
- Carpio-Jiménez, Lilia, Rosario Puertas-Hidalgo, y Kruzkaya Ordóñez. (2020). “La educación virtual generada por la emergencia sanitaria del COVID-19 en Ecuador”. *Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciberconectado y empoderado*, N.º 1: 461-468. <https://doi.org/10.3916/Alfamed2020>
- Cedeño, María Fernanda, Sofía Jurado Chaves, y Michelle Moretti. (2021). “Alternativas para la Educación Escolarizada en Tiempos de Emergencia en Ecuador: la Teleducación y la COVID-19”. *Revista Enfoques de la Comunicación*, N.º 5: 1-27.

- Chacón-Lizarazo, Oriana Marcela, y Sofía Esquivel-Núñez. (2020). “Efectos de la cuarentena y las sesiones virtuales en tiempos del COVID-19”. *Eco Matemático* 11, N.º 1: 31-39. <https://doi.org/10.22463/17948231.2599>
- Cilio-Mejía, Jordano. (2022). “El dilema de la virtualidad en la educación: caso Ecuador”. *Revista Kronos* 3, N.º 1: 41-52. <https://doi.org/10.29166/kronos.v3i1.3182>
- Cox, Daniel A., y Samuel J. Abrams. (2020). “The Parents Are Not All Right. The Experiences Of Parenting During A Pandemic”. *American Enterprise Institute*: 1-10. <https://www.jstor.org/stable/resrep25361>
- di Pietro, Susana Beatriz. (2002). “Habitus, política y educación”. *Política y cultura*, N.º 17 (Primavera): 193-216. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/habitus-política-y-educación/docview/207354001/se-2>
- Enemdu. (2021). “Tasa de Analfabetismo Digital”. *Consejo nacional para la Igualdad Intergeneracional*. <http://indicadores.igualdad.gob.ec/FormBusquedaReporte-41-7-92>
- Gavilánez Villamarín, Silvia Marisol, Aurelia María Cleonares Borbor, Juan Carlos Nevares Moncayo, y Lourdes del Rocío Sánchez Pérez. (2022). “Diagnóstico de la participación de los padres en educación de los hijos durante la pandemia”. *Revista Conrado*, 17, N.º 81: 92-101. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1874>.
- Gómez Cruz, Edgar. (2022). *Tecnologías Vitales. Pensar en las culturas digitales desde Latinoamérica*. México: Puertabierta Editores.
- Hill, Michael D., y Consuelo Fernández-Salvador. (2022). “Inequalities, Pandemic Technologies, and the State in Ecuador”. <https://items.ssrc.org/covid-19-and-the-social-sciences/covid-19-fieldnotes/inequalities-pandemic-technologies-and-the-state-in-ecuador/>
- Hill, Michael D., Consuelo Fernández Salvador, Alejandro Pelfini, Marcelo Salas, y María Alejandra Rosés. (2022). “Medical Pluralism and ambivalent trust: pandemic technologies, inequalities, and public health in Ecuador and Argentina”. *Critical Public Health* 32, N.º 1: 19-30. <https://doi.org/10.1080/09581596.2021.1995596>
- Oñate, María Gabriela, y David Cañas. (2021). “Las desigualdades sistémicas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se profundizan durante la crisis sanitaria del COVID-19”. *Revista Andina de Educación* 4, N.º 1: 65-72. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.4.1.8>

- Pachay-López, María Jesenia, y María Rodríguez-Gámez. (2021). “La deserción escolar: Una perspectiva compleja en tiempos de pandemia”. *Polo del conocimiento* 6, N.o 1: 130-155. doi:10.23857/pc.v6i1.2129
- Pascual, Liliana. (2010). *Educación, familia y escuela. El desarrollo infantil y el rendimiento escolar*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Paredes Rojas, Lucía, y Alejandra Navarrete Quezada. (2021). “Educación a distancia y pandemia. Experiencias en educación básica en zonas rurales y urbanas”. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios* 31, N.º 78: 101-122. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1023>
- Ponce-Mancilla, Tania, Constanza Vielma Hurtado, y Cristián Bellei Carvacho. (2021). “Experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes chilenos confinados en la pandemia COVID-19”. *Revista Iberoamericana de Educación* 86, N.º 1: 97-115. <https://doi.org/10.35362/rie8614415>
- Pozas, Marcela, Verena Letzel, y Christoph Schneider. (2021). “Homeschooling in times of corona: exploring Mexican and German primary school students and parents’ chances and challenges during homeschooling”. *European Journal of Special Needs Education* 36, N.º 1: 35-50. 10.1080/08856257.2021.1874152
- Ragnedda, Massimo. (2019). “Conceptualising the digital divide”. *Mapping Digital Divide in Africa: A Mediated Analysis*: 27-44. Amsterdam University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh4zj72.6>
- Restrepo, Eduardo. (2016). “Labor etnográfica”. En *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*, 15-34. Envió Editores.
- Secretaría General de Comunicación de la Presidencia. (2020). “El presidente Lenín Moreno decreta Estado de Excepción para evitar la propagación del COVID-19”. <https://www.comunicacion.gob.ec/el-presidente-lenin-moreno-decreta-estado-de-excepcion-para-evitar-la-propagacion-del-covid-19/>
- Thorell, Lisa B., Charlotte Skoglund, Almudena Giménez de la Peña, *et al.* (2022). “Parental experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic: differences between seven European countries and between children with and without mental health conditions”. *Eur Child Adolesc Psychiatry* 31: 649-661. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01706-1>
- Tixtha López, Octavio. (2021). “Orientación Educativa a distancia: el vínculo entre escuela, alumnos y padres de familia en un contexto de desigualdad”. *Presencia universitaria*, 8, N.º 16: 62-71. <https://doi.org/10.29105/pu8.16-6>

- Valero-Cedeño, Nereida Josefina, Ana Lisseth Castillo-Matute, Ronny Rodríguez-Pincay, Merridy Padilla-Hidalgo, y Maritza Cabrera-Hernández. (2020). “Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia”. *Dominio de las ciencias* 6, N.º 4: 1202-1220. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i4.1530>
- Vélez, Ximena, y Claudia Rodas. (2020). “COVID-19: contexto educativo de niños ecuatorianos y establecimiento de normas para el cuidado de su salud”. *Coloquio Núm. 65 Reflexiones desde la academia*. <https://revistas.uazuay.edu.ec/index.php/coloquio/issue/view/48/PDF>
- Unesco. (2020). “Los nuevos desafíos de la alfabetización”. <https://www.unesco.org/es/articles/los-nuevos-desafios-de-la-alfabetizacion>
- University of Vienna. (s. f.). “Solpan+Latin America”. <https://digigov.univie.ac.at/solidarity-in-times-of-a-pandemic-solpan/solpan-latin-america/>



Evaluación formativa y aprendizaje colaborativo en Matemática en Básica Superior

Formative evaluation and collaborative learning in Mathematics in High School

<https://revistaensenaecuador.org/index.php/simbiosiseducativa>

Por: Patricio Giler-Medina

DOI: <http://doi.org/10.60085/se.v2n1a5>

Resumen

La mejora en el rendimiento académico en Matemática es un desafío en la Educación Básica Superior en Ecuador; en consecuencia, se han implementado diversas estrategias de enseñanza como la evaluación formativa y el aprendizaje colaborativo. En este sentido, se establece como objetivo de la investigación analizar la efectividad de la evaluación formativa en el aprendizaje colaborativo en Matemática en la Educación Básica Superior. Se empleó un estudio de campo con enfoque mixto de investigación. Se utilizaron los métodos inductivo y analítico en la revisión teórica y obtención de datos, mediante una evaluación formativa y una encuesta como técnicas de investigación. Los resultados muestran que la evaluación formativa permitió identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes para adaptar la enseñanza al aprendizaje colaborativo, lo que mejoró la construcción conjunta de nuevos conocimientos, la interacción entre estudiantes y el apoyo mutuo en el proceso educativo. En conclusión, la adaptación de la enseñanza, de lo individual a lo grupal, aumentó la comprensión de los conceptos matemáticos mediante la integración de la evaluación formativa y el aprendizaje colaborativo, lo que demostró ser una herramienta efectiva en la mejora del rendimiento académico en Matemática en la Educación Básica Superior.

Palabras claves: matemática; rendimiento académico; estrategias de enseñanza; interacción entre estudiantes; adaptación de la enseñanza; apoyo mutuo.

Abstract

The improvement in academic performance in Mathematics is a challenge in higher basic education in Ecuador, consequently, various teaching strategies have been implemented, such as formative evaluation and collaborative learning. In this sense, the objective of the research is to analyze the effectiveness of the formative evaluation in the collaborative learning of Mathematics in higher basic education. A field investigation with a mixed research approach was used. The inductive and analytical methods were used in the theoretical review and data

collection, through a formative evaluation and a survey as research techniques. The results show that the formative evaluation allowed to identify the strengths and weaknesses of the students to adapt the teaching to the collaborative learning, which allowed the joint construction of new knowledge, the interaction between students and the mutual support in the learning process. In conclusion, the adaptation of teaching, from individual to group, improved the understanding of mathematical concepts by integrating formative evaluation and collaborative learning, which proved to be an effective tool in improving academic performance in Mathematics in higher basic education.

Key words: math; academic performance; teaching strategies; interaction between students; teaching adaptation; mutual support.

Introducción

La evaluación formativa es una herramienta aplicada en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permite identificar, de manera temprana y oportuna, las fortalezas y debilidades de los estudiantes. Así, Allal (1980) propone adaptar las estrategias de enseñanza para mejorar su desempeño, y Martínez Rizo (2009) sugiere que los sistemas educativos deben equilibrar la evaluación objetiva con otros tipos de evaluación en el accionar pedagógico áulico.

Este tipo de evaluación, en la educación media, se caracteriza por un diálogo abierto entre el docente, que interpreta la realidad educativa, y el discente, que es responsable de “alcanzar los objetivos de aprendizaje deseados” (Talanquer 2015, 179). Además, como se planteó por Joya (2020), en los últimos años, se ha destacado el rol de la capacitación curricular, y como se señaló en Asiú y otros (2021, 138), la retroalimentación como “proceso privativo a la evaluación formativa” que permite mejorar la interacción educativa.

Inicialmente, como se destaca en Godino y Linares (2000), el enfoque del aprendizaje de la Matemática se centraba en la transmisión de conocimientos por parte de un profesor hacia sus estudiantes, con un énfasis en el aprendizaje individual y la resolución de problemas de manera independiente. Sin embargo, como enfatiza Munayco (2020), a medida que se ha profundizado la comprensión sobre los procesos de aprendizaje, se ha reconocido la importancia del aprendizaje colaborativo en el contexto de la Matemática.

Como indicó Zamora (2020), el aprendizaje colaborativo, por su parte, fomenta de manera integral la interacción convivencial entre los estudiantes que aprenden a manejar situaciones de conflicto con tolerancia; además, como mencionaron Vaillant y Manso (2019), este tipo de aprendizaje permite la construcción conjunta de conocimientos donde todos aprenden mejor; y, como destacó Vargas y otros (2020), permite generar apoyo mutuo durante el proceso de aprendizaje, lo que contribuye a evitar la soledad y el abandono en el ámbito académico.

La evaluación formativa propone un enfoque participativo en el proceso evaluativo, el cual sostiene que todos los actores involucrados en la educación desempeñan un papel

activo. Desde la evaluación colaborativa, la evaluación participativa-práctica, la evaluación participativa-transformadora y la evaluación para el empoderamiento (Cruzado 2022). La combinación de la evaluación formativa con el aprendizaje colaborativo puede crear un ambiente de aprendizaje efectivo y enriquecedor para los estudiantes, permitiéndoles mejorar su comprensión en Matemáticas.

El currículo con énfasis en competencias (MINEDUC 2021, 8) sugiere que “las competencias matemáticas son habilidades que el individuo adquiere y desarrolla a lo largo de su vida”. En este contexto, resulta importante explorar las características y beneficios de la evaluación formativa en el aprendizaje colaborativo de la Matemática en la Educación Básica Superior, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación, el rendimiento académico de los estudiantes y el bienestar estudiantil.

Es importante destacar que el aprendizaje colaborativo se relaciona con el desarrollo curricular en Ecuador, que, como sugieren Vargas y otros (2020), presenta un enfoque holístico para la formación integral de los ciudadanos comprometidos con valores socioculturales, y un enfoque en competencias con la finalidad de aplicar los conocimientos en situaciones significativas, que requieren de una preparación de trabajo en equipo, del reconocimiento de los beneficios del apoyo mutuo y la responsabilidad compartida para la vida en comunidad.

Respecto a la justificación del estudio, se propuso que la evaluación formativa permite la mejora en el desempeño académico a corto plazo en la Educación Básica Superior (Cruzado 2022). Además, se consideró pertinente, para el logro de una adaptación preventiva de las estrategias de enseñanza en la mejora del rendimiento académico de los estudiantes, identificar de manera temprana las fortalezas y debilidades de los estudiantes, a través de la evaluación formativa.

La necesidad de un aprendizaje colaborativo en Matemática se fundamentó en la interacción armónica entre pares, los beneficios de la construcción y reconstrucción colectiva de los conocimientos, y el apoyo entre estudiantes para alcanzar metas académicas en su proceso de aprendizaje. En este contexto, la evaluación formativa en el aprendizaje colaborativo se presentó como un tema relevante y necesario de investigar, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación y el rendimiento académico.

Se identificó como problema de investigación que la inadecuada implementación de estrategias de enseñanza centradas en el individualismo y la evaluación final son desafíos para la mejora del rendimiento estudiantil en Matemática. Es así como el propósito del presente estudio fue identificar las ventajas de la integración de la evaluación formativa en el aprendizaje colaborativo en la asignatura Matemática, para proponer recomendaciones que puedan mejorar la calidad de los aprendizajes en el subnivel educativo.

Se planteó como objetivo general analizar la efectividad de la evaluación formativa en

el aprendizaje colaborativo de la Matemática en la Educación Básica Superior. En este sentido, se estableció como objetivos específicos preparar una propuesta de evaluación formativa como parte integral del aprendizaje colaborativo en Matemática; examinar los resultados de la evaluación formativa en el rendimiento académico en Matemática; identificar la contribución de la evaluación formativa en el aprendizaje colaborativo en la Educación Básica Superior.

Metodología

En la metodología de la presente investigación, se empleó un estudio de campo fundamentado en un enfoque mixto. El estudio se delimitó: espacialmente, en la Unidad Educativa Carlos María Castro, institución educativa fiscal del cantón Chone en Manabí, Ecuador; y, temporalmente, en el segundo quimestre del año lectivo 2022-2023, en el régimen Costa, Galápagos del sistema educativo del Ecuador. La población seleccionada fue de 97 estudiantes de Educación Básica Superior.

Se utilizaron los métodos inductivo y analítico en la revisión teórica y la obtención de datos mediante una evaluación formativa como técnica de investigación. Se realizó una búsqueda exhaustiva de literatura científica relacionada con la evaluación formativa, como variable independiente, y el aprendizaje colaborativo, como variable dependiente, en bases de datos como Scielo, Dialnet y Google Scholar. Se seleccionaron los estudios más relevantes y recientes para su análisis y discusión. Se implementó una propuesta de evaluación formativa como parte integral del aprendizaje colaborativo en Matemática, en el que se fomentó la interacción entre los estudiantes y la construcción conjunta de habilidades y destrezas.

Se aplicaron los siguientes instrumentos de investigación: una prueba estandarizada, que empleó una escala cuantitativa sobre el desempeño académico con equivalencia cualitativa acorde con el MINEDUC (2016); y una encuesta que utilizó una escala Likert en cinco preguntas sobre la participación activa, la retroalimentación formativa, el apoyo entre pares, la percepción de la motivación y el rendimiento académico. Mediante estas, se evaluó el desempeño escolar y se valoró el significado de la propuesta implementada. Se aplicó un cuestionario enfocado en el bloque Álgebra y funciones (MINEDUC 2021), y un formulario, como herramientas de investigación.

Para valorar el grado de aprendizaje esperado en la Básica Superior, se seleccionó este criterio de evaluación: “CE.M.4.1. Emplea las relaciones de orden, las propiedades algebraicas (adición y multiplicación), las operaciones con distintos tipos de números (Z , Q , I) y expresiones algebraicas, para afrontar inecuaciones y ecuaciones con soluciones de diferentes campos numéricos, y resolver problemas de la vida real, seleccionando la forma de cálculo apropiada e interpretando y juzgando las soluciones obtenidas dentro del contexto del problema; analiza la necesidad del uso de la tecnología” (MINEDUC 2021, 45).

Se procesaron los datos recolectados mediante un análisis estadístico para determinar la

existencia de posibles diferencias significativas en el rendimiento académico entre la aplicación de un aprendizaje y evaluación tradicional, y la aplicación de un aprendizaje colaborativo con énfasis en la evaluación formativa. Por último, se estructuraron las limitaciones y conclusiones sobre la efectividad de la evaluación formativa en el aprendizaje colaborativo de la Matemática en la Educación Básica Superior.

Resultados

Se inició la investigación con la preparación de una propuesta de evaluación formativa como parte integral del aprendizaje colaborativo en Matemática (véase tabla 1). Por consiguiente, se diseñó una propuesta adaptativa a la planificación docente, basada en los objetivos didácticos y las actividades metodológicas para desarrollar en el aula de clases, que, de manera transversal, contribuyeron al desarrollo de habilidades esenciales para el aprendizaje colaborativo en Matemática.

Tabla 1. Propuesta educativa para la implementación de la evaluación formativa en el aprendizaje colaborativo en la asignatura Matemática.

Objetivos didácticos	Actividades metodológicas	Habilidades para desarrollar
Diseñar tareas y actividades de aprendizaje en Matemática para fomentar la colaboración entre pares.	Resolver problemas en equipo y elaborar proyectos en grupo.	Trabajo en equipo, respeto y toma de decisiones.
Proporcionar retroalimentación a los estudiantes para controlar el progreso en las actividades grupales.	Retroalimentar cada temática al término de una clase.	Comunicación asertiva y deseos de aprender.
Implementar una evaluación continua y periódica para regular el proceso de aprendizaje en los estudiantes.	Dar seguimiento y registrar periódicamente el progreso y el desempeño estudiantil.	Apertura a los cambios y adaptabilidad.
Proporcionar oportunidades para que los estudiantes evalúen y retroalimenten a sus compañeros.	Realizar luego de cada trabajo colaborativo una coevaluación y retroalimentación.	Liderazgo, respeto y compañerismo.
Utilizar herramientas de evaluación formativa para comunicar y esclarecer las expectativas de aprendizaje.	Socializar rúbricas de evaluación con criterios claros y objetivos pertinentes.	Comunicación asertiva y desarrollo del pensamiento crítico.

Fuente: Elaboración propia del autor.

Respecto al proceso de examinación de los resultados de la evaluación formativa en el rendimiento académico en Matemática, se aplicó una prueba estandarizada acorde con el criterio CE.M.4.1. del bloque de Álgebra y funciones: “emplea las operaciones con distintos tipos de números y expresiones algebraicas, para afrontar inecuaciones y ecuaciones con soluciones de diferentes campos numéricos” (MINEDUC 2016, 888). Se categorizó el criterio en contenidos de aprendizaje para su análisis estadístico (véase tabla 2).

Por consiguiente, se halló que la aplicación de la evaluación formativa permite, en promedio, que el grupo pueda alcanzar los aprendizajes requeridos; es decir que la valoración

oscile entre 7.00 y 8.99 puntos de 10. Cabe resaltar que un estudiante se considera aprobado en Matemática con una calificación de 7.00/10.00; sin embargo, se considera cualitativamente que domina un aprendizaje requerido en esta asignatura si y solo si el puntaje es de 9.00/10.00 o mayor hasta 10.00/10.00 (MINEDUC 2016, 8).

Tabla 2. Resultados de la evaluación formativa en el rendimiento académico en Matemática.

Evaluación de los contenidos de aprendizaje del criterio CE.M.4.1. del bloque álgebra y funciones.	No domina el aprendizaje requerido. [0.00-6.99]	Alcanza el aprendizaje requerido. [7.00-8.99]	Domina el aprendizaje requerido. [9.00-10.00]	Promedio del grupo. (x)
Aplica propiedades algebraicas en operaciones con números enteros.	17	59	21	8.01
Resuelve problemas con ecuaciones de primer grado con una incógnita.	28	51	18	7.59
Resuelve problemas con inecuaciones de primer grado con una incógnita.	35	46	16	7.02
Aplica reglas de radicales en operaciones con números irracionales.	33	47	17	7.56
Resuelve problemas aplicando propiedades de los números racionales.	30	48	19	7.69

Fuente: Datos de la prueba estandarizada aplicada en estudiantes.

Finalmente, respecto al proceso de identificación de la contribución de la evaluación formativa en el aprendizaje colaborativo en la Educación Básica Superior, se aplicó una encuesta mediante formulario de preguntas cerradas en los estudiantes (véase tabla 3). Por consiguiente, la aplicación del aprendizaje colaborativo con énfasis en la evaluación formativa durante la adquisición de conocimientos aporta positivamente en los procesos de participación, retroalimentación, apoyo mutuo, motivación del aprendizaje y rendimiento académico.

Tabla 3. Contribución de la evaluación formativa en el aprendizaje colaborativo.

Preguntas	Alternativas		Total
Participé activamente en actividades de aprendizaje colaborativo en clases.	Sí: 67 (69.1 %)	No: 30 (30.9 %)	97
Recibí retroalimentación formativa durante el aprendizaje colaborativo.	Siempre: 78 (80.4 %)	A veces: 19 (19.6 %)	97
Recibí apoyo de mis compañeros en la realización de las actividades.	Siempre: 59 (60.8 %)	A veces: 38 (39.2 %)	97
Me sentí motivado a participar en las diferentes situaciones de aprendizaje.	Siempre: 63 (64.9 %)	A veces: 34 (35.1 %)	97

Mejoré mi rendimiento académico gracias a las actividades colaborativas.	Mucho: 54 (55.7 %)	Poco: 43 (44.3 %)	97
--	-----------------------	----------------------	----

Fuente: Datos de la encuesta aplicada en estudiantes de Básica Superior.

Discusión

En función de la propuesta planteada (véase tabla 1), integrada en la planificación docente de Matemática en la Unidad Educativa Carlos María Castro, la investigación se sustentó en la necesidad de: valorar el rendimiento individual y el logro académico colectivo (Bizarro, Sucari y Quispe-Coaquira 2019); establecer compromisos para la mejora continua de los aprendizajes (Joya 2020); y retroalimentar para generar autonomía, confianza y un diálogo activo en los diferentes momentos de aprendizaje (Bizarro, Paucar y Chambi-Mescoco 2021).

Los resultados favorables de la evaluación formativa (véase tabla 2) muestran que el aprendizaje colaborativo es eficaz cuando: se sensibiliza al estudiantado en los beneficios de una educación no individualista (Vargas, y otros 2020); se trasciende en las expectativas de la interacción entre docente y estudiante (García y Gaviria 2021); y se fomenta el uso estratégico de dinámicas y metodologías activas para la regulación del comportamiento (Pinos-Romero, y otros 2020).

En este caso, la retroalimentación oportuna permite corregir los errores detectados y avanzar en la comprensión de nociones matemáticas. Es así como, Sánchez y Carrión-Barco (2021) señalan que la retroalimentación en la evaluación formativa fomenta la comunicación activa y la colaboración entre los estudiantes. Esto implica que los estudiantes pueden discutir y reflexionar sobre sus respuestas y estrategias de resolución de problemas con sus compañeros, lo que promueve el intercambio de ideas y el desarrollo de las competencias educativas (MINEDUC 2021), esenciales en el aprendizaje colaborativo.

Con respecto a la contribución de la evaluación formativa en la aplicación del aprendizaje colaborativo en Matemática (véase tabla 3), se referenció a tres circunstancias por considerar en el proceso educativo. La primera, como sugieren Fraile y otros (2020), en mención a la participación en las actividades grupales y colaborativas, necesaria para establecer el apoyo mutuo entre estudiantes y que se basa en la capacidad de autorregular las experiencias y el comportamiento durante el proceso progresivo y colaborativo de aprendizaje.

La segunda, relativa a la reflexión de la retroalimentación provista por el docente y por otros compañeros de aula como medio eficaz de mejorar los aprendizajes, se implementó como una actividad de cierre de cada jornada pedagógica. En este sentido, se destacó el autocontrol del estudiante al poder identificar sus logros y deficiencias en el proceso colaborativo de enseñanza-aprendizaje, donde las dificultades detectadas requieren de la mediación de actores educativos más capacitados (Sánchez y Carrión-Barco 2021).

La tercera, concerniente a la motivación para el fomento sucesivo de la autonomía, el

autocontrol, la confianza y la autoestima en las actividades de aprendizaje, se validó en las experiencias compartidas y valores humanos como el respeto, la tolerancia y el compañerismo. De esta manera, como se sugiere en Márquez (2021), se enfatizó un aprendizaje colaborativo que promueve los talentos y habilidades en Matemática en un clima de confianza mutua y emociones positivas para el aprendizaje en la asignatura.

Por último, se precisó abordar las limitaciones de investigación, acorde con el contexto y las características específicas de este estudio, considerando: la falta de estudios semejantes en el contexto de la educación en la provincia de Manabí, Ecuador, que evidencien otras perspectivas del proceso; y la evaluación de los resultados pudo verse afectada por la falta de nivelación de aprendizajes luego del período de pandemia por COVID-19, y por factores externos como el apoyo familiar y una aptitud cultural negativa hacia la Matemática.

Conclusión

En conclusión, la evaluación formativa se constituyó en una herramienta fundamental que mejora y potencia el aprendizaje colaborativo de la Matemática en la Educación Básica Superior. Se evidenció que este sistema de evaluación permite ampliar y mejorar la comprensión de las necesidades educativas al proporcionar una retroalimentación constante y adecuada. En este sentido, se pudo identificar de manera oportuna las fortalezas y debilidades de los estudiantes, para adaptar las estrategias de enseñanza.

Se justificó que un aprendizaje colaborativo, centrado en la continuidad de la evaluación educativa, permite que los estudiantes interactúen entre sí, construyan conocimientos juntos y se apoyen mutuamente en su proceso de aprendizaje. Por esta razón, al combinar la evaluación formativa en el aprendizaje colaborativo, se pudo crear un ambiente de aprendizaje efectivo y enriquecedor para los estudiantes, en el marco de habilidades para la vida, lo que mejoró significativamente la comprensión en Matemática.

Finalmente, se consideró que la Matemática es una materia fundamental en la Educación Básica Superior, ya que proporciona las bases para el estudio de otras disciplinas del ámbito científico, como la Física, la Química, la Contabilidad, Emprendimiento y Gestión, entre otras. Por lo tanto, resulta importante mejorar continuamente la calidad de la educación en la Básica Superior, para preparar a los estudiantes de manera adecuada para su futuro académico y profesional.

Referencias

Allal, Linda. (1980). "Educational evaluation strategies: Psychopedagogic perspectives and modes of application". *Journal for the Study of Education and Development* 3 (11): 4-22. <https://doi.org/10.1080/02103702.1980.10821803>

- Asiú, Libia, Angélica Asiú, y Óscar Barboza. (2021). “Evaluación formativa en la práctica pedagógica: una revisión bibliográfica”. *Revista Conrado* 17 (78): 134-139. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1654>
- Bizarro, Wilfredo, Pilar Paucar, y Edith Chambi-Mescoco. (2021). “Evaluación formativa: una revisión sistemática de estudios en aula”. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación* 5 (19): 872-891. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.244>
- Bizarro, Wilfredo, Wilson Sucari, y Angela Quispe-Coaquira. (2019). “Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias”. *Revista Innova Educación* 1 (3): 374-390. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>
- Cruzado, Jenner. (2022). “Formative Assessment in Education”. *Comuni@cción* 13 (2): 149-160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Fraile, Juan, María Gil-Izquierdo, David Zamorano-Sande, y Iván Sánchez-Iglesias. (2020). “Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo”. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 26 (1). <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17402>
- García, Angélica, y Ana Gaviria. (2021). “Creencias sobre las interacciones docente-estudiante en el aprendizaje colaborativo”. *Estudios pedagógicos* 47 (3): 303-319. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300303>
- Godino, Juan., y Salvador Linares. (2000). “El interaccionismo simbólico en educación matemática”. *Educación matemática* 12 (1): 70-92. <http://funes.uniandes.edu.co/10211/1/Interaccionismo2000Godino.pdf>
- Joya, María. (2020). “La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente”. *Revista Scientific* 5 (16), 179-173. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.9.179-193>
- Márquez, Luz. (2021). “Estudio sobre los factores que afectan la motivación académica con énfasis en las emociones y la evaluación formativa en los estudiantes de secundaria en la Unidad Educativa Tiquipaya, Cochabamba-Bolivia”. *Punto Cero* 26 (43): 70-85. <https://doi.org/10.35319/puntocero.202143181>
- Martínez Rizo, Felipe. (2009). “Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado”. *Revista electrónica de investigación educativa* 11 (2). <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v11n2/v11n2a2.pdf>

- Mineduc. (2016). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Mineduc. (2016). *Instructivo para la aplicación de la Evaluación Estudiantil. Decreto Ejecutivo N.º 366*. Ministerio de Educación del Ecuador, Subsecretaría de Apoyo, Seguimiento y Regulación de la Educación. <https://tinyurl.com/2d22n589>
- Mineduc. (2021). *Currículo Priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales: Educación General Básica, Subnivel Superior*. Ministerio de Educación del Ecuador, Subsecretaría de Fundamentos Educativos.
- Munayco, Yesica. (2020). *Aprendizaje cooperativo y su relación con las habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria del área de matemática*. Universidad San Ignacio de Loyola. Facultad de Educación. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/81f7edd0-0a8c-487c-bb5d-8796c77c365c/content>
- Pinos-Romero, Katerine, Darwin García-Herrera, Nancy Cárdenas-Cordero, y Juan Erazo-Álvarez. (2020). “Aprendizaje Colaborativo como estrategia para fomentar la convivencia armónica”. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía* 5 (1): 635-653. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i1.802>
- Sánchez, Sarita, y Gilberto Carrión-Barco. (2021). “Modelo didáctico basado en la retroalimentación reflexiva para promover la evaluación formativa”. *Revista Tzhoecoen* 13 (1): 88-100. <https://doi.org/10.26495/tzh.v13i1.1875>
- Talanquer, Vicente. (2015). “La importancia de la evaluación formativa”. *Educación química* 26 (3): 177-179. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001>
- Vaillant, Denise, y Jesús Manso. 2019. “Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Aprendizaje colaborativo”. *SUMMA*. https://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2019/05/APRENDIZAJE-COLABORATIVO_29-05-2019.pdf
- Vargas, Kleiber, Marisol Yana, Hatia Perez, Wilfredo Chura, y Rebeca Alanoca. (2020). “Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación”. *Revista Innova Educación* 2 (2): 363-379. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.009>
- Zamora, Néstor. (2020). “Estrategias de aprendizaje colaborativo y los estilos de solución de conflictos escolares”. *Revista San Gregorio*, (40): 90-100. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i40.1382>

