

Diálogos

Revista Semestral
Año 17, N° 30
Enero - junio 2025

ISSN 1996-1642
e-ISSN 2958-9754

Contenido:

Desafíos Éticos y Académicos en un Mundo Impulsado por la IA

Horizontes Educativos en la Sociedad Posdigital: Entre la Libertad y la Inclusión

La Deserción Escolar: Un Fenómeno Multifactorial en Debate

Educación Remedial para Niñas, Niños y Adolescentes en Centroamérica en Contexto Pospandemia

RAICES - Oportunidades de Aprendizaje Integral y Asesoría Colaborativa Respondiendo Necesidades de Docentes en Tiempos Desafiantes



UNIVERSIDAD
DON BOSCO



EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DON BOSCO

Diálogos

Revista de Educación
Dirección de Educación a Distancia UDB Virtual
Instituto de Investigación y Formación
Pedagógica

Revista Semestral
Año 17, N°30
Enero - junio 2025

ISSN 1996-1642
e-ISSN 2958-9754

Indexada en:

CAMJOL
Central American
Journals Online

ROAD
DIRECTORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES

CIRC

MIAR
Matriz de Información para el
Análisis de Revistas

LatinREV
Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales

latindex



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

ASCI
Asian Science Citation Index

Google
Académico

DOAJ

EBSCO
INFORMATION SERVICES

if
Instituciones
Salesianas
de Educación
Superior

biblat
Bibliografía Latinoamericana

EuroPub

Dialnet

REBIUN

UNIVERSIDAD
DON BOSCO

UDB VIRTUAL
EL SALVADOR

EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DON BOSCO

Créditos



Revista de Educación
Dirección de Educación a Distancia
Instituto de Investigación y Formación Pedagógica
Universidad Don Bosco - El Salvador

Rector

Dr. Mario Rafael Olmos Argueta

Vicerrector Académico

Dr. José Humberto Flores

Director y Editor

Dr. Eduardo Menjívar Valencia

Diseño y diagramación

Mg. Yaneth Marisol Medrano

Maquetación

Blanca Guadalupe Salinas

Corrección de estilo y procesos editoriales

Editorial Universidad Don Bosco

Informática

Lcdo. Felipe Acosta Coto

Téc. Emerson Torres Rodríguez

Consejo Editorial**Director/Editor**

Dr. Eduardo Menjívar Valencia,
Universidad Don Bosco, El Salvador.

Consejo Nacional

- Dra. Mónica Margarita Lazo,
Universidad Don Bosco, El Salvador.
- Dra. Lorena Beatriz Pérez,
Universidad Don Bosco, El Salvador.
- Dr. Nelson Martínez Reyes,
Universidad Don Bosco, El Salvador.
- Dr. Milton Ascencio Velásquez,
Universidad Don Bosco, El Salvador.
- Dra. Karina Guardado,
Universidad de El Salvador,
El Salvador.

Coeditores Internacionales

- Dr. Julio Ruiz Palmero, Universidad Internacional de Andalucía, España.
 - Dra. Inmaculada Aznar Díaz, Universidad de Granada, España.
 - Dra. Pilar Cáceres Reche, Universidad de Granada, España.
 - Dr. Melchor Gómez García, Universidad Autónoma de Madrid, España.
 - Dr. Guillermo Antúnez Sánchez, Universidad de Granma, Cuba.
 - Dra. Claudia Cintya Peña Estrada, Universidad Autónoma de Querétaro, México.
 - Dr. José Sánchez Rodríguez, Universidad de Málaga, España.
 - Dra. Minerva Cruz Loyo, Instituto de Estudios Superior del Istmo de Tehuantepec, México.
 - Dr. Manuel Cebrían de la Serna, Universidad de Málaga, España.
-

Comité Científico

- Dr. Enrique Sánchez Rivas, Universidad de Málaga, España.
- Dr. Óscar Rafael Boude, Universidad de La Sabana, Colombia.
- Dr. Alejandro Cruzata Martínez, Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.
- Dr. Antonio Canchola, Tecnológico de Monterrey, México.
- Dr. Andrés Chiappe Laverde, Universidad de La Sabana, Colombia.
- Dra. Carla Morán Huanay, Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.
- Dra. Cristina Hennig, Universidad de La Salle, Colombia.
- Dra. Janett Juvera Ávalos, Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Dr. Eduardo Atencio Bravo, BIU University, EEUU.
- Dra. Ana Elvira Castañeda Cantillo, Universidad Santo Tomás, Colombia.
- Dra. Ximena Castaño, profesional independiente, Colombia.
- Dr. Ronal Gutiérrez, Robotic People, Colombia.
- Dra. Isabel Jiménez Becerra, Universidad de La Salle, Colombia.
- Dr. Pablo Valdivia, Universidad de Groningen, Países Bajos.
- Dr. Juan José Victoria, Universidad de Granada, España.
- Dra. Blanca Bernal, Universidad de Granada, España.
- Dr. José Antonio Martínez, Universidad de Granada, España.

Diá-logos

Revista de Educación
Dirección de Educación a Distancia
Instituto de Investigación y
Formación Pedagógica
Universidad Don Bosco - El Salvador

Diá-logos, la Revista de Educación de la Universidad Don Bosco de El Salvador, tiene como propósito aportar y compartir con la comunidad educativa nacional e internacional sus reflexiones, experiencias y resultados de investigaciones en el área educativa. Diá-logos aborda diferentes temáticas educativas, entre ellas, pedagogía, currículo, evaluación, tecnología, políticas y gestión educativa. Diá-logos tiene como destinatarios a los educadores de todo nivel, funcionarios públicos del área de educación, investigadores del área de educación, formadores de maestros y estudiantes en formación docente.

Diá-logos es una publicación semestral de la Dirección de Educación a Distancia y del Instituto de Investigación y Formación Pedagógica a través de la Editorial Universidad Don Bosco cuya sede se encuentra en Universidad Don Bosco, calle a Plan del Pino, Km 1/2 , Cantón Venecia, Soyapango, San Salvador, El Salvador.

Los artículos publicados en este número pueden ser reproducidos libremente cuando se haga con fines académicos, siempre que se cite la fuente. La reproducción en revistas u otros medios o cuando se haga con fines comerciales, sea esta total o parcial y por cualquier medio mecánico o electrónico, deberá ser solicitada por escrito y autorizada, también, por escrito, por la Editorial Universidad Don Bosco o por el autor.

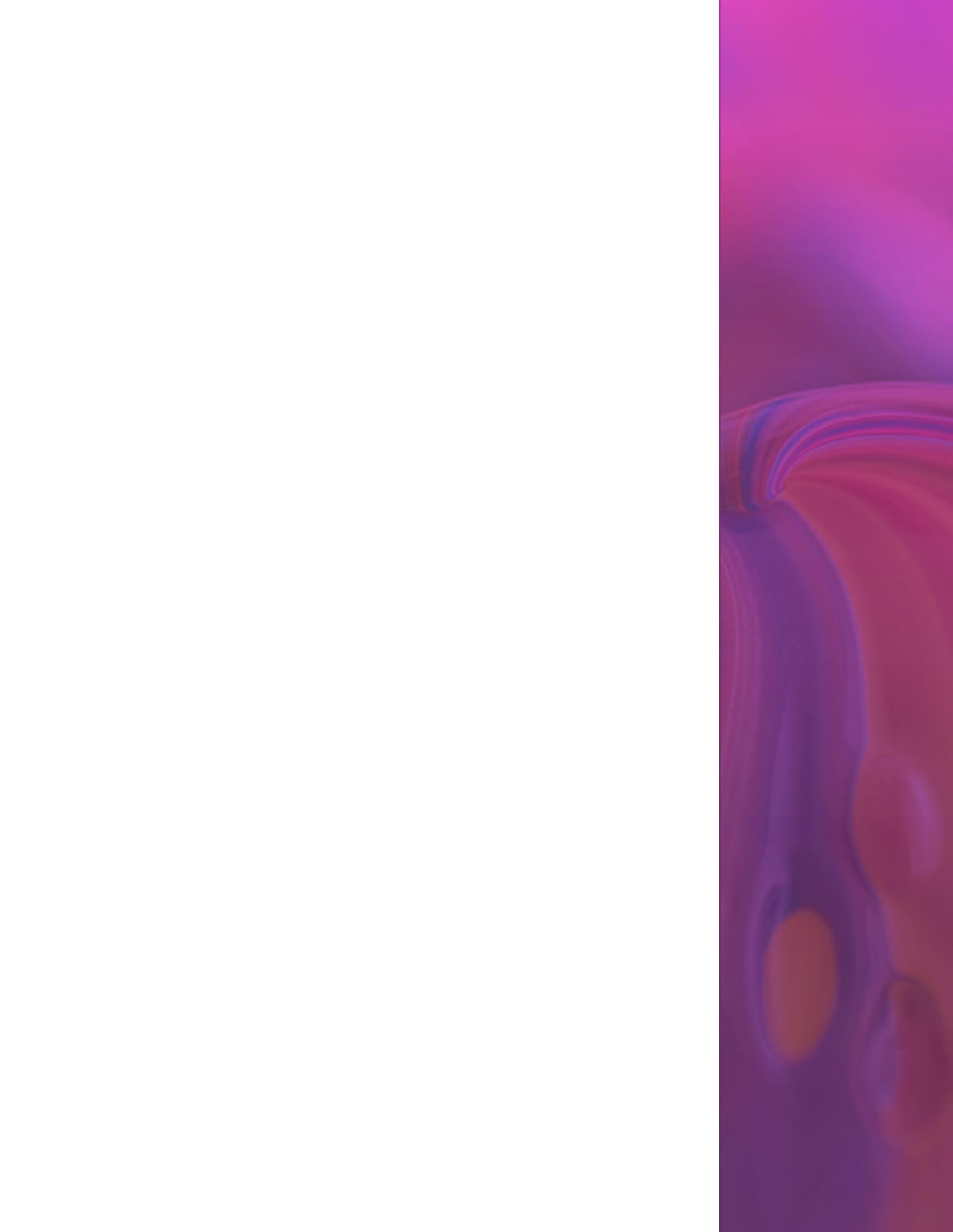
Para envíos de manuscritos, comunicarse con:

Editorial Universidad Don Bosco
Dr. Eduardo Menjivar Valencia
Correos: eduardo.menjivar@udb.edu.sv,
dialogos@udb.edu.sv

Teléfono: (503) 2251-8248 ext. 1743



Editorial	5
Desafíos Éticos y Académicos en un Mundo Impulsado por la IA Ethical and Academic Challenges in an AI-Driven World Eduardo Menjívar Valencia	
Artículo 1	11
Horizontes Educativos en la Sociedad Posdigital: entre la Libertad y la Inclusión Educational Horizons in the Postdigital Society: between Freedom and Inclusion Eduardo García Blázquez Elena Martínez Piedra José Javier Hueso Romero	
Artículo 2	27
La Deserción Escolar: un Fenómeno Multifactorial en Debate Student Dropout: a Multifactorial Phenomenon Under Debate Luisa Amelia Sibrián Escobar Jenny Ivonne Ayala Sánchez	
Artículo 3	51
Educación Remedial para Niñas, Niños y Adolescentes en Centroamérica en Contexto Pospandemia Remedial Education for Children and Adolescents in Central America in a Postpandemic Context Fabiola Esmeralda Rubio Hernández Andrea Gabriela Palacios Soriano Mario Roberto Chávez Claros	
Artículo 4	63
RAICES - Oportunidades de Aprendizaje Integral y Asesoría Colaborativa Respondiendo Necesidades de Docentes en Tiempos Desafiantes RAICES – Opportunities for Integral Learning and Collaborative Counselling as Response to Teachers' Needs in Challenging Times Christine Schmalenbach Harold Alejandro Monterrosa Hernández Ana Regina Cabrera Larín	



Desafíos Éticos y Académicos en un Mundo Impulsado por la IA

Ethical and Academic Challenges in an AI-Driven World

DOI: <https://doi.org/10.61604/di.v16i30.467>

No podemos negar el gran impacto que está generando el vertiginoso auge de las herramientas de Inteligencia Artificial (IA) en el campo educativo. Nos estamos enfrentando a escenarios interrumpidos por la incorporación de herramientas de IA en los procesos de enseñanza y aprendizaje con mucho desconocimiento sobre las implicaciones éticas y académicas que esto supone.

Para entender el funcionamiento de los sistemas basados en IA debemos saber que estas tecnologías procesan información, integran modelos y algoritmos con capacidades para aprender y ejecutar tareas cognitivas. Estos sistemas están diseñados y estructurados para que funcionen con cierto grado de autonomía, gracias a la modelización, representación del conocimiento, explotación de datos y el cálculo de correlaciones.

Algunos de los métodos más comunes que incluyen son: 1) el aprendizaje automático, que incorpora el aprendizaje profundo y el aprendizaje de refuerzo y 2) el razonamiento automático, incluye la planificación, la programación, la representación del conocimiento y el razonamiento, la búsqueda y la optimización de los datos (Unesco, 2022).

De acuerdo con la Unesco (2024) estos rápidos cambios en el desarrollo de los sistemas basados en IA plantean profundos dilemas éticos, que surgen del potencial que tienen para reproducir prejuicios, discriminación, sesgos, información imprecisa, datos no confiables, vulnerabilidad de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Estos riesgos asociados a la IA se suman a las grandes desigualdades ya existentes por décadas, perjudicando aún más a muchos grupos históricamente marginados en nuestros países de la región.

A pesar de todo ello, la Unesco reconoce que si trabajamos todos en función de mejorar la transparencia de la información, explicabilidad y protección de los datos arrojados por los sistemas basados en IA, podemos mirar el potencial necesario para abordar algunos de los grandes desafíos de la educación actual, innovar en las prácticas pedagógicas y acelerar el progreso para la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS 4):

Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Particularmente, cuando he estado abordando este tema de la IA y sus implicaciones éticas en diferentes espacios académicos, las consultas más recurrentes que me hacen estudiantes, profesores e investigadores son: ¿hasta dónde puedo tomar un texto, una tabla o una figura generada por una herramienta de IA? ¿es plagio académico si copio y pego información completa de una IA? ¿cómo estamos asegurando la integridad académica? ¿cómo cito una herramienta de IA si no es autor del material? ¿debo citar los prompts? ¿qué dice la normativa APA en su última edición?

A partir de estas preguntas intentaré reflexionar y brindar recomendaciones sobre estas cuestiones que ahora más que nunca las debemos atender en nuestros procesos de enseñanza y aprendizaje, para dar una respuesta apegada a lineamientos éticos y de integridad académica.

Ahora bien, cuando abordamos el concepto de integridad académica hacemos referencia a los valores institucionales, éticos, respeto, honestidad, responsabilidad, compromiso, confianza, equidad y justicia. Principios que deben ser puestos en práctica en todas nuestras actuaciones como comunidad educativa. En esta misma línea, la Oficina de Integridad en la Investigación de los Estados Unidos (ORI) y la Asociación Americana de Psicología (APA) afirman que la integridad y honestidad académica implican citar las fuentes de ideas, textos, imágenes, gráficos u obras artísticas que se emplean en el entorno universitario, y no se debe tomar información realizada por otros o por sí mismo sin revelar la fuente correspondiente.

Por su parte, la palabra ética proviene del griego *ethos*, que significa "carácter" o "modos de ser". Es una disciplina de la filosofía que tiene como carácter normativo y práctico las actuaciones en el entorno social; es decir, se relaciona con las capacidades de las personas para actuar de manera coherente en el contexto donde viven. Entonces, una persona ética mide los efectos que producen sus actos y selecciona aquellos que tienen resultados a favor de lo moral (Cointe, 2016).

Autores como Bonnet, Boissier y Vallée (2018) plantean que las personas con ética deontológica (conocida como ética de la obligación o del deber) actúan en correspondencia con las normas establecidas en la sociedad. Estos mismos autores establecen que la ética de la virtud hace referencia a que una persona es ética, solo si piensa y actúa coherentemente desde los valores morales, cuya actuación debe nacer de forma intrínseca como elemento importante de credibilidad.

Entonces, tomando en consideración estos elementos de la ética toda aplicación de la ciencia y la tecnología debe partir del respeto y la protección de las personas, considerándolas con autonomía, evitando dañarlas, resaltando los beneficios y reduciendo los perjuicios que podrían existir. Por consiguiente, hacer el bien es una obligación de la ética, por lo que esto nos condiciona sobre la necesidad de establecer normas, que permitan que los riesgos de cualquier investigación sean evitables, que esté bien diseñada y que los investigadores tengan las competencias adecuadas para llevarlas a cabo, garantizando siempre el bienestar de los participantes (González y Martínez, 2020).

No hay duda, que con la incorporación de herramientas de IA nos enfrentamos a nuevas realidades que exigen una transformación en los marcos jurídicos, éticos y morales de nuestros países. Por esta razón, la Unesco (2021) considera a la ética como una base dinámica para la evaluación y la orientación de normativas sobre el uso de las tecnologías de IA, tomando como referencia la dignidad humana, el bienestar y la prevención de daños.

Para irnos aproximando a los desafíos éticos más relevantes que tenemos con el uso de la IA podemos mencionar los siguientes: responsabilidad, toma de decisiones, rendición de cuentas, sesgos, equidad, privacidad, protección de datos, empleo, automatización, transparencia, explicabilidad e impacto en la autonomía humana. De ahí que, la importancia de asumir esto desde un enfoque integral, que incluya los aspectos, culturales, históricos, morales, políticos, filosóficos donde el ser humano esté al centro (Dávila y Agüero, 2023).

En cuanto a los desafíos académicos, vamos a partir de que la Inteligencia Artificial no es humana; por lo tanto, no se puede considerar como autora del contenido que nos arroja. Es decir, las herramientas de IA no asumen el compromiso y la responsabilidad del trabajo académico realizado debido a que no son personas.

En consecuencia, pueden brindarnos información falsa, imprecisa, sesgada o incorrecta por el uso de fuentes de información no adecuadas y verificadas. Además, existen riesgos de plagio, pudiendo encontrar trabajos académicos e investigativos con estilos y redacciones muy similares.

Ya nos advierte Samos (2023) al afirmar que los trabajos escritos por ChatGPT pueden ser lo "suficientemente científicos" como para engañar. Los artículos escritos en coautoría con IA ya están abriéndose camino en la literatura. Es claro que una violación de estas políticas constituye un fraude científico, de la misma magnitud que la alteración de imágenes o el plagio de trabajos existentes.

Y es que la facilidad con la que la IA puede desarrollar textos académicos, resolver problemas, resumir información, sintetizar datos, etc., plantea interrogantes sobre el papel del estudiante, el docente y el investigador en la producción intelectual. Si bien estas herramientas pueden apoyar y facilitar el aprendizaje y la investigación, también pueden fomentar una gran dependencia tecnológica y, en algunos casos, la deshonestidad académica. La línea entre el uso legítimo de la IA como apoyo y su uso indebido para sustituir el pensamiento crítico y creativo es cada vez más delicada.

Entonces, ¿qué está permitido hacer de acuerdo con la comunidad científica cuando integramos una herramienta de IA (ChatGPT, Perplexity, Gemini, DeepSeek, etc.) en nuestros trabajos académicos e investigativos? A continuación, les comparto algunas recomendaciones que las comunidades académicas han venido consensuando:

1. Debemos describir en nuestros trabajos académicos e investigativos cómo hemos utilizado estas herramientas de IA. Para el caso de una investigación científica se debe indicar en el cuerpo del artículo, tanto en la sección de *Resumen* como en la de *Metodología* (nombre de la herramienta, versión, creador, etc.), para permitir el escrutinio científico en aras de la transparencia.
2. Cuando se usa una herramienta de IA para realizar o generar un trabajo analítico, informar sobre los resultados (por ejemplo, generar tablas o figuras) o escribir códigos de computadora, lo debemos indicar en el cuerpo del artículo, tanto en la sección de *Resumen* como en la de *Metodología*.
3. Los investigadores siempre deben tomar en cuenta consideraciones éticas al momento de plantear ideas de investigación, generar productos y publicar trabajos académicos y científicos, poner especial atención en los análisis de datos que realizan, la forma en que estos se presentan, la calidad y el alcance de los resultados, así como las posibles aplicaciones. Cuando realizamos una revisión bibliográfica o un artículo tipo ensayo, debemos describir su uso en la *introducción*.
4. Dentro del trabajo académicos o de investigación, debemos colocar el texto que la IA nos arrojó. ¿Cómo puede conocerse si un texto ha sido generado por IA? Estos suelen carecer de rigurosidad, veracidad, estilo, creatividad y originalidad. También se debe disponer de detectores de IA o de revisores de

expertos. En última instancia la aplicación responsable de la tecnología requiere supervisión, control y monitoreo del ser humano.

5. La Asociación Americana de Psicología (APA) establece que la información arrojada por una herramienta de IA no puede ser recuperada por los lectores.
6. APA indica que no se deben citar dentro del texto como comunicaciones personales debido a que la IA no es considerada como autor.
7. Los autores deben asumir la responsabilidad pública de su trabajo académico o de investigación. Quienes son expertos en el tema deben asegurar la veracidad, la coherencia y la credibilidad del contenido. La IA no puede reemplazar la experiencia, el criterio, el juicio, la originalidad, la creatividad y la responsabilidad de un investigador.
8. APA afirma que en el cuerpo del texto del manuscrito se debe citar la herramienta de IA que hemos usado. La forma correcta es: cita en paréntesis: (OpenAI, 2025), cita narrativa: OpenAI (2025).
9. En el apartado de lista de referencias debemos colocar al autor del algoritmo que debe corresponder con la cita en el texto: Autor del modelo. (año), *Nombre del modelo en cursiva* (versión) [Descripción del modelo]. Desarrollador. URL. Un ejemplo sería: OpenAI. (2025). *ChatGPT* (versión del 21 de marzo) [Modelo de lenguaje amplio]. <https://chat.openai.com/chat>
10. El Comité Internacional de Editores de Revistas Médicas (ICMJE) recomienda basar la evaluación de la autoría de un trabajo académico o investigativo en cuatro criterios.
 - 10.1 Haber contribuido sustancialmente a la concepción de la idea de investigación, al diseño del trabajo, al análisis o a la interpretación de los datos.
 - 10.2 Haber redactado el artículo o haberlo revisado críticamente añadiendo contenido intelectual importante y propio.
 - 10.3 Haber dado la aprobación final a la versión que se publicará.
 - 10.4 Haber aceptado responsabilizarse de todos los aspectos del trabajo, garantizando que las cuestiones relativas a la exactitud o a la integridad académica de cualquier parte del trabajo se puedan investigar y resolver adecuadamente.

A partir de estas recomendaciones que he planteado, considero que como comunidades educativas debemos integrar, en todos nuestros planes de formación, lineamientos claros sobre el uso crítico y ético de la IA en la docencia, investigación y extensión social. Promover el desarrollo de competencias como la alfabetización digital, mediática e informacional, las competencias digitales, así como el pensamiento crítico y creativo, el trabajo en equipo, la comunicación y las competencias académicas en materia de ética de la IA.

Y no es para menos que la Comisión Mundial de Ética del Conocimiento Científico y la Tecnología (COMEST) de la UNESCO nos indica que: a) vivir en sociedades con

procesos de digitalización exige nuevas prácticas educativas, b) una reflexión ética, c) un pensamiento crítico, d) prácticas de concepción responsables y e) nuevas competencias, dadas las implicaciones para el mercado laboral y la participación social.

Estamos viviendo en un contexto histórico, social y cultural propicio para reflexionar y adecuar los perfiles de egreso y las competencias que pretendemos que nuestros estudiantes desarrollen, alineados con la alfabetización en IA. Existen muchas cuestiones éticas y académicas sobre las que las universidades tendremos que reflexionar tarde o temprano, porque la IA ha venido para quedarse.

Sumándonos a todos estos cambios y retos, en nuestra Revista Diálogos hemos incorporado información sobre el uso de la IA en los manuscritos que envían nuestros autores. Específicamente, en la sección Información para Autores encontrarán lo siguiente: si el artículo enviado a la Revista Diálogos ha sido elaborado con el apoyo de la Inteligencia Artificial (IA) en cualquier etapa de la investigación deberá indicarlo explícitamente dentro del artículo y al momento de enviarlo a través de la Plataforma OJS. Debe comunicar en qué apartados se ha utilizado la IA.

Para la Revista Diálogos es sumamente importante que se cumplan los más altos estándares éticos en la investigación científica. Queda a criterio del equipo editorial de Diálogos la aceptación de un artículo que haya usado IA.

Es así como continuamos creciendo y avanzando con la Revista Diálogos que desde el 2022 se administra bajo la Dirección de Educación a Distancia (UDB Virtual). En esta oportunidad presentamos cuatro artículos que conforman el número 30 de la Revista.

El primer artículo se titula Horizontes Educativos en la Sociedad Posdigital: entre la Libertad y la Inclusión, de García Blázquez, Martínez Piedra y Huezco Romero. Los autores abordan los desafíos de la sociedad posdigital en relación con la inclusión y vulnerabilidad, subrayando la necesidad de que la ciudadanía y las políticas educativas actúen de manera proactiva frente a estos retos.

El segundo artículo es sobre la Deserción Escolar: un Fenómeno Multifactorial en Debate. En este manuscrito, Sibrián y Ayala investigaron los factores de las diferentes dimensiones que más influyen en que los estudiantes abandonen sus estudios dentro de los programas de Ingeniería en Ciencias de la Computación, Licenciatura en Diseño Gráfico y Licenciatura en Administración de Empresas de la Universidad Don Bosco.

El tercer artículo es una experiencia educativa de los autores Rubio Hernández, Palacios Soriano y Chávez Claros, y se titula Educación Remedial para Niñas, Niños y Adolescentes en Centroamérica en Contexto Post-Pandemia. Glasswing International ejecutó el proyecto "Reconstruyendo y mejorando: apoyo socioemocional y remedial para estudiantes y docentes", beneficiando a 2,599 estudiantes de tercer a sexto grado en Guatemala, Honduras y Nicaragua.

El cuarto artículo se titula RAICES - Oportunidades de Aprendizaje Integral y Asesoría Colaborativa. Respondiendo Necesidades de Docentes en Tiempos Desafiante. Schmalenbach, Monterrosa Hernández y Cabrera Larín desarrollaron el programa RAICES (Red de Aprendizaje Integral en Comunidades Educativas Salvadoreñas) para el apoyo de docentes de cuatro escuelas públicas en el Área Metropolitana de

San Salvador en su trato con los desafíos causados por la pandemia. El proyecto se desarrolló en respuesta a las necesidades formuladas por docentes y directivas de estas escuelas y fue implementado en línea.

La revista Diá-logos sigue creciendo e incorporándose a más bases de datos reconocidas a nivel internacional.

Dr. Eduardo Menjívar Valencia
Editor

San Salvador, 07 mayo de 2025

Horizontes Educativos en la Sociedad Posdigital: entre la Libertad y la Inclusión

Educational Horizons in the Posdigital Society: between Freedom and Inclusion

DOI: <https://doi.org/10.61604/dl.v1i30.372>

Eduardo García Blázquez¹

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Correo: ed.garcia@invi.uned.es,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1229-3229>



Elena Martínez Piedra²

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Correo: emartinez1068@alumno.uned.es,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7376-400X>



José Javier Hueso Romero³

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Correo: jjavierhuesoromero@edu.uned.es,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1375-2028>



Recibido: 29 de junio del 2024

Aceptado: 06 de febrero del 2025

Para citar este artículo: García, E., Martínez, E., y Hueso, J. (2025). Horizontes Educativos en la Sociedad Posdigital: Entre la Libertad y la Inclusión, *Diálogos*, (30), 11-25

¹Doctor Cum Laude Educación (UNED), premio excelencia en estudios de Ingeniería Informática y Telecomunicaciones (área Inteligencia Artificial) (UAM), Ingeniero en Informática (NEBRJA) e Ingeniero Técnico en Informática de Gestión (NEBRJA). Forma parte del Grupo de Investigación SMEMIU, de la RED Innovación y Docencia Iberoamericana (IDI) y de la Red D-flexible Teaching (ENID-Teach) de la UNED.

²Doctoranda en Educación e investigadora (UNED), Máster del profesorado en Educación secundaria (UNIR) y Licenciada en Historia del Arte (UCM). Forma parte del Grupo de Investigación SMEMIU de la RED Innovación y Docencia Iberoamericana (IDI).

³Doctor en Educación (UNED), Graduado en Educación Social (UNED), Máster en Educación y Comunicación en la Red (UNED). Profesor de la Universidad Antonio de Nebrija; Profesor del Máster de Comunicación y Educación en la Red y de Programas de Formación Permanente (UNED).



Nuestra revista publica bajo la Licencia Creative Commons: Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional

Resumen

Este artículo aborda los desafíos de la sociedad postdigital en cuanto a la inclusión y vulnerabilidad, subrayando la necesidad de que la ciudadanía y las políticas educativas actúen de manera proactiva frente a estos retos. Aunque las tecnologías digitales ofrecen nuevas oportunidades, no garantizan por sí solas la inclusión. Este desafío es clave en la educación actual, donde es fundamental integrar a todas las personas, especialmente a aquellas en riesgo de exclusión. A través de una revisión bibliográfica basada en fuentes científicas de bases de datos como Scopus, PubMed y ERIC, se establece el marco teórico y contextual del estudio. Se examina cómo el aprendizaje debe expandirse más allá del aula, involucrando a colectivos sociales y diversas profesiones. En este sentido, hospitales y centros de atención primaria, a través de los profesionales sanitarios, se convierten en extensiones del aula tradicional, promoviendo una pedagogía inclusiva que integra el aula hospitalaria. Además, se analiza el impacto de las redes sociales en la construcción colectiva del conocimiento, permitiendo el aprendizaje desde cualquier lugar del mundo digital. Esta expansión del aprendizaje requiere nuevas narrativas y enfoques pedagógicos, especialmente en áreas como la maternidad y la educación para la salud. Por último, se destaca la vulnerabilidad de ciertos grupos ante la desinformación y las noticias falsas, enfatizando la necesidad de una educación que fomente el pensamiento crítico y capacite a la ciudadanía para discernir la información veraz, con el fin de promover una sociedad más inclusiva e informada.

Palabras clave

Educación para la salud, inclusión, políticas educativas, educación no formal.

Abstract

This article analyses the challenges of post-digital society concerning inclusion and vulnerability, where citizenship and education policy must act proactively to combat these challenges. Digital technologies alone cannot ensure inclusion. The challenge in education today is to integrate and include all students, especially those at risk. The study examines how learning must move from the classroom to society through the different groups that constitute society and its various professions. School and university classrooms can be expanded to incorporate hospital settings into the pedagogy. Social networks are also discussed, allowing for creating and constructing knowledge from anywhere in the world via virtual schools. A new narrative and didactic approach are required in health and maternity education areas. Misinformation exposes vulnerable individuals, regardless of their academic limitations, living conditions, illness, or the influence of public figures. Vulnerable people are exposed to a society saturated with misinformation, whether because of academic limitations, living conditions, illness, or the influence of specific public figures. As a result of the rapid spread of fake news on social media, the distinction between truth and falsehood is becoming increasingly difficult to discern. In order to promote a more informed and inclusive society, education must foster critical thinking and empower citizens to discern the truthfulness of information.

Keywords

Health education, inclusion, educational policies, non-formal education.

Introducción

La inclusión ha sido y continúa siendo un desafío constante a lo largo de la historia. Si nos remontamos a la antigua Roma, la estructura social determinaba el destino de las personas desde su nacimiento, una sociedad, de carácter patriarcal, que concebía lo femenino como opuesto y subordinado a lo masculino. La mujer asumía roles de castidad, austeridad y fidelidad, con su fortaleza centrada en la maternidad y el deber familiar hacia Roma. La figura de la matrona era entendida como *materfamilias*, con responsabilidad en el hogar y servicio a la comunidad (Bandrés-Goldáraz, 2023).

A pesar de los avances históricos, la inclusión sigue siendo un reto pendiente en la actualidad. La vulnerabilidad de las mujeres, resultado de la socialización de género, ha perpetuado una distribución desigual de roles y responsabilidades, asignándoles una mayor carga en distintos ámbitos de la vida. Sin embargo, este problema no se limita únicamente a cuestiones de género. Las personas mayores, en la sociedad postdigital, enfrentan la creciente digitalización de los servicios, lo que les obliga a depender de familiares o de la solidaridad de terceros. En situaciones de aislamiento, esta dependencia los expone aún más al riesgo de exclusión social.

Las guerras también refuerzan estas dinámicas de exclusión. En Ucrania, se han documentado casos de discriminación por edad en el acceso a servicios básicos (Balandina et al., 2022). En el conflicto entre Israel y Palestina, la discriminación se manifiesta de manera evidente, afectando el acceso a derechos y oportunidades.

En este contexto, el acceso inclusivo a la digitalización se ha convertido en una necesidad prioritaria. Para lograrlo, es fundamental transformar la educación desde la escuela y la universidad, promoviendo una comunicación horizontal y bidireccional. Una pedagogía interactiva y participativa puede contribuir a la construcción de una sociedad más equitativa, donde mujeres, personas mayores y otros colectivos en riesgo de exclusión encuentren oportunidades reales de integración.

Además, la proliferación de noticias falsas y la desinformación representan un obstáculo para la democratización del conocimiento. La brecha digital no solo se manifiesta en el acceso a la tecnología, sino también en la capacidad de interpretar y filtrar información de manera crítica. Por ello, es esencial fomentar una educación orientada a la libertad, que dote a la ciudadanía de herramientas para discernir entre información veraz y manipulada.

Construir una sociedad postdigital verdaderamente inclusiva implica abordar las múltiples dimensiones de la exclusión. Desde la educación hasta las políticas públicas, es necesario un enfoque integral que garantice la participación equitativa de todos los ciudadanos en el ámbito digital y social.

El acceso inclusivo a lo postdigital

Al investigar la evolución de las clases sociales en España, se observa, según el informe del Grupo de Investigación WEIPO de la Universidad de Alcalá (INE - Instituto Nacional de Estadística, 2011), que para ese período el número de personas que integraban la clase baja estaba en aumento debido a la recesión económica de esos años. Este fenómeno ha continuado en la última década, agravado por diversas crisis económicas y sociales.

Asimismo, el modelo económico español muestra una tendencia creciente hacia el estilo estadounidense, donde las diferencias entre clases sociales se acentúan cada vez más. Esto ha provocado una pérdida sostenida de quienes antes formaban parte de la clase media, que ahora se ven desplazados a la clase baja. Como consecuencia, la clase media ha disminuido 8 puntos porcentuales, pasando del 66% a poco menos del 58% (incluyendo tanto la franja alta como la baja). A su vez, la clase baja con menos ingresos ha crecido siete puntos, situándose por encima del 32%. Actualmente, el porcentaje de personas en la clase media ha retrocedido a niveles anteriores a los años 90, lo que refleja una clara ampliación de la brecha de la desigualdad en España (Aragó, 2020).

Por lo tanto, los datos nos reportan cómo vivimos en una sociedad estratificada, más allá de la interpretación de los datos anteriormente comentados; un 9,8% de la población, suelen desempeñar cargos de dirección, tener propiedades de empresas y cargos políticos. ¿Tendrá esto influencia con el que aún nos movamos en esa “línea de montaje” heredada de la era industrial? Posiblemente sí, y es que, únicamente, son los modelos horizontales y bidireccionales los que democratizan las sociedades, hacen libres pensadores a los individuos y, en esa igualdad, se diluyen las clases

sociales, ¿al menos intelectualmente? Por lo tanto, la ciudadanía, independientemente de la clase social en que hubiésemos nacido, estamos llamados a construir una nueva sociedad, empoderada y dirigida y construida por *emirecs* (Cloutier, 1973) que, desde las posiciones que desempeñen en su vida laboral, sea esta educativa, en compañías laborales, institucional, o donde se emplacen sus funciones tengan carácter transformativo de las mismas. Esta será la única forma de avanzar de esos modelos verticales a tradicionales.

La sociedad postdigital se fundamenta en una realidad social marcada por la tecnología digital. Sin embargo, esta misma naturaleza conlleva desafíos en el acceso equitativo, debido a la persistente brecha digital. Esta brecha tiene su origen en dos dimensiones principales: una económica, relacionada con la disponibilidad de recursos, y otra vinculada al conocimiento, derivada de la alfabetización digital. A estas dos vertientes se suman factores como los citados económicos, pero también familiares, los de los agentes educativos y sociales, incluso factores como el estereotipo de género, pandillaje, salud y otras brechas digitales (Delgado et al., 2023). La vertiente económica responde al encarecimiento de la vida, y la no universalización del acceso a Internet.

Por ello, debemos de ser conscientes que la brecha digital en el ámbito de la economía existe y es algo actual. Adicionalmente, la segunda vertiente es la brecha del conocimiento, si cabe aún más grave que la vertiente económica, ya que personas mayores, o personas con un *background* no tecnológico, se ven abocadas a un mundo postdigital, en donde hasta sencillas operaciones como pueden ser actualizar una libreta bancaria o hacer un pedido online de la compra, puede suponer para ellos un verdadero infierno (Europa Press, 2022). Así, el conocimiento se convierte en un factor que puede ser limitante y condicionante. Por último, intrínsecamente relacionada, está la edad, resultado de las políticas de educación previas, y el acercamiento de la ciudadanía al entorno informático también es un factor que tener en consideración.

Durante la pandemia por la Covid-19 la brecha digital afectó especialmente al ámbito educativo, transformando el proceso de aprendizaje en una práctica online o de formación a distancia, a la que no todas las familias estaban preparadas para afrontar (González Motos y Bonal, 2023). A pesar de que aún existe una gran brecha digital que excluye en nuestra sociedad postdigital, que arrastra inequívocamente un problema, por un lado, económico, que permite el dotarse de productos y ser parte activa del mundo postdigital y, por otro lado, de una creciente necesidad de educación para toda la vida principalmente, para nuestros mayores, pero también para colectivos vulnerables, que no siempre son conocedores del manejo de los nuevos entornos, afirmamos que cabe lugar a la esperanza que permita romper esta brecha digital.

El impulso desde Europa de Programas y Proyectos I+D+i, financiación de programas formativos estatales, las nuevas aplicaciones móviles, el abaratamiento de los dispositivos, el acercamiento de Internet a la ciudadanía, y el crecimiento de la gratuidad del acceso a la red de redes, mediante una creciente cifra de nuevas conexiones en establecimientos y lugares oficiales está posibilitando a la ciudadanía normalizar la tecnología y con ello el acceso a Internet. También en contextos educativos formales y no formales, se está impulsando desde la educación inclusiva,

una apuesta por la digitalización y la incorporación de las metodologías activas que, unidos a planteamientos como la gamificación podría ayudar a acercar la educación a esa ciudadanía descrita (Gil-Quintana y Ortega Cabrera, 2018).

El acceso vulnerable a la desinformación

La calidad y veracidad de la información difundida en las redes sociales es un aspecto clave en los debates sobre inclusión. La desinformación en estos entornos se caracteriza por la circulación constante de mensajes a través de algoritmos, datos y protocolos digitales (Kuhail et al., 2022). Esta dinámica permite que la información, ya sea veraz o manipulada, atraviese fronteras y alcance cualquier parte del mundo, con el riesgo de ser alterada sin que el emisor ni el receptor sean conscientes de ello. Así, en pleno siglo XXI, supuestamente democratizado, la comunicación se enfrenta a ataques constantes. Algoritmos y bots operan de manera incesante, identificando cadenas de mensajes para modificar su contenido o introducir publicidad y campañas de marketing, muchas veces al servicio de grandes corporaciones o regímenes autoritarios en los que la “democracia” y los derechos ciudadanos están ausentes. Ejemplos, como la pandemia de la COVID-19 y los conflictos entre Rusia y Ucrania o Israel y Palestina, han servido como escenarios propicios para el control de la información, la generación de desinformación y la restricción de libertades (Gil-Quintana, 2023b).

En este contexto, resulta clave analizar la vulnerabilidad de la ciudadanía frente a la desinformación, específicamente en ámbitos como la política, la libertad de expresión y los derechos fundamentales. Este fenómeno obliga a cuestionar la información que consumimos, evaluar la veracidad de los contenidos y examinar críticamente las fuentes en las que se sustentan.

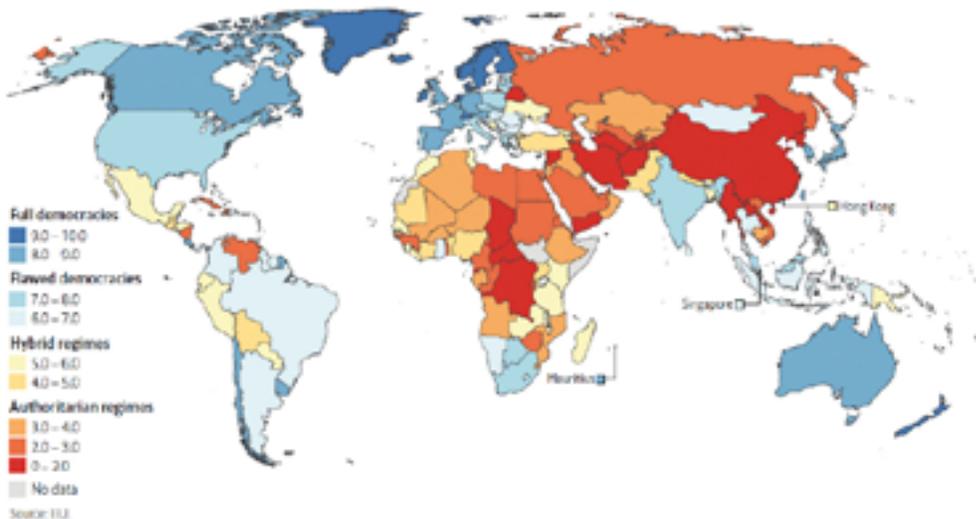
Plataformas como X, TikTok, Facebook e Instagram han facilitado la difusión masiva de información sin que los usuarios necesariamente reflexionen sobre el control que se ejerce sobre ella. Así, en muchos casos, este control de contenidos es llevado a cabo por gobiernos, lo que restringe el acceso a información imparcial y ofrece a la ciudadanía una visión fragmentada de la realidad, condicionada por los límites geopolíticos y los algoritmos de cada red. Esta situación invita a reflexionar sobre el estado actual de la democracia a nivel mundial. Según el Índice de Democracia 2022 (Democracy Index 2022 - Economist Intelligence Unit, 2023), de los 167 países y territorios analizados, solo 72 —equivalente al 43,1% del total— pueden considerarse democracias.

El informe destaca un avance en las democracias plenas, cuyo número aumentó de 21 en 2021 a 24 en 2022, destacándose la reincorporación de España, Francia y Chile entre los países mejor clasificados, es decir, aquellos con una puntuación superior a 8,5 puntos. Asimismo, el número de “democracias defectuosas” se redujo en cinco, situándose en 48 en 2022. Un dato relevante en esta clasificación es la posición de Estados Unidos, que ocupa el puesto 30 con una puntuación de 7,85. En cuanto a los 95 países restantes, 59 son catalogados como “regímenes autoritarios”, entre los cuales se encuentran Venezuela y Egipto, mientras que Afganistán cierra la lista, tal como ocurrió en 2021. Por otro lado, 36 países son clasificados como “regímenes híbridos”, en contraste con los 34 registrados el año anterior (Figura 1).

Figura 1

Índice de Democracia 2022, mapa mundial por tipo de régimen (Democracy Index 2022 | Economist Intelligence Unit, 2023, p.5.)

Democracy Index 2022, global map by regime type



Nota. Por Economist Intelligence Unit (2023)

En el contexto democrático global actual, donde las *fake news* y los bulos proliferan libremente, el control político sobre la ciudadanía se suma a la manipulación. En los regímenes autoritarios e híbridos, el "papa estado" no solo controla el acceso a plataformas de redes sociales, sino que también filtra la información, limitando lo que las personas pueden ver según los intereses de determinados grupos de poder, generando excluidos digitalmente, afectando directamente a la libertad de prensa.

Por ejemplo, en Venezuela, el país "Vive su momento más oscuro y de reducción a la mínima expresión, reflejándose en una sociedad amenazada por la opacidad y precariedad periodística" (Alcalde, 2023, p.1). Aunque Venezuela es un régimen autoritario, incluso democracias como Estados Unidos enfrentan problemas similares. A pesar de su imagen de gran democracia mundial, en 2020, bajo el gobierno de Trump, se consideró prohibir TikTok, alegando que era "una amenaza para la seguridad nacional", mientras TikTok negó las acusaciones (Ros, 2020). Este es un ejemplo de cómo se puede restringir el acceso no solo a la información, sino también a ciertas plataformas, facilitando la propagación de la desinformación y aumentando la vulnerabilidad social ante la manipulación mediática.

Este control de la información y de las plataformas digitales evidencia cómo distintos países, independientemente de sus diferencias ideológicas, buscan restringir el acceso de sus ciudadanos a determinados contenidos. Tanto Estados Unidos como Venezuela, pese a situarse en extremos opuestos del espectro político, han implementado leyes y políticas orientadas a limitar la circulación de información. Esta dinámica es un reflejo de la sociedad postdigital, caracterizada por el desarrollo científico-tecnológico y la sensación de incertidumbre y riesgo que este conlleva, Mansilla y Nafarrate (2017).

El avance tecnológico, junto con sus "nuevos males", se manifiesta en la expansión de las redes sociales y en la naturaleza de los mensajes que estas difunden. La creciente desconfianza de la ciudadanía se debe, en gran medida, a la conciencia de estar sometida a mecanismos de control estatal. Esta inseguridad y sensación de incertidumbre generan un desequilibrio en la percepción de la verdad, dificultando a la comunidad científica la tarea de explicar los desafíos emergentes derivados del progreso.

En el ámbito educativo, la desinformación en redes sociales ha generado un conflicto latente entre el profesorado y el alumnado, quienes difieren en la consideración de estas plataformas como fuentes legítimas de conocimiento (Guilherme Lucho De Araujo & Leandro Eichler, 2023). En este contexto, la percepción del riesgo por parte de la ciudadanía ya sea real o subjetiva, tiende a diluirse. En consecuencia, el riesgo se convierte en un principio axial de la sociedad postdigital, enmarcado en una modernidad reflexiva, donde surgen nuevos conflictos entre comunidades cuya cohesión se basa, principalmente, en la solidaridad frente a los peligros compartidos por la humanidad.

El acceso educativo por la libertad

Educar y comunicar a través de las plataformas postdigitales y especialmente a través de las redes sociales contra la desinformación y la exclusión digital, es posible. Por un lado, estos procesos deben conllevar un análisis exhaustivo de cada medio, de su modelo de comunicación; esto es, si es más orientado a la imagen, como es el caso de *Instagram* (IG); al modelo educativo de generación de contenidos en múltiples formatos, como son los casos de *Tik Tok*,; o de la factoría de *Meta* en sus diversos canales como el citado previamente IG, *Facebook* (FB); y por añadidura *WhatsApp*, este último cada día más cercano al formato IG, o a los formatos textuales caracterizados por mensajes, donde gana la síntesis en los contenidos y la inmediatez, como es el caso de *X* (Twitter) (TW). Es por ello, que es necesario investigar los contextos de la sociedad postdigital desde una mirada educomunicativa (Gil-Quintana, Parejo, et al., 2021).

Aparte, de ser conscientes del tipo de canal en el que comunicamos, comunicamos a ciudadanías digitales (Santiago et al., 2019) tanto si el fin es educativo como de mera divulgación de contenidos, se ha de prestar especial atención al que se encuentra en la red. Y esto hace clara referencia a los contenidos que llegan a la ciudadanía.

Retomando el tema de la afectación del canal de comunicación, esta se puede ver afectada, como indicamos anteriormente, ante los algoritmos, como partes de programas encaminadas a alterar la comunicación original, y ya de los *bots* (cuentas automáticas), entendidos como sistemas mediante los que se emulan perfiles *fake* capaces de seguir a otros perfiles, de ser seguidos e incluso de originar comunicación, sirva de ejemplo el caso de las elecciones presidenciales de 2016 de Estados Unidos con el caso de Donald Trump, en donde un análisis de los *tuits* de las elecciones presidenciales de 2016 en EE UU concluyó que los *bots* tuvieron un papel crucial en la difusión de noticias falsas. Tan solo un 6% de los *bots* fueron responsables de propagar el 31% de la información de baja credibilidad en la red.

La educomunicación aspira a algo más que la simple alfabetización mediática, aspira realmente a dar un verdadero sentido a la palabra educar, desde un sentido social, solidario, crítico, responsable y con una proyección de aprendizaje para y durante toda la vida: hacer que la democracia sea una realidad vivida desde las aulas y transferida en forma de conocimiento colectivo a la capa sociedad. (Gil-Quintana, 2023a, p.58)

Insistimos en este epígrafe que es clave que la educación, desde un planteamiento de alfabetización mediática, luche contra esos algoritmos. Y la respuesta, la tenemos sencilla si, por un momento, nos detenemos y pensamos en los emisores de los contenidos (grupos de poder), independientemente de lo que estén difundiendo. Para eso, al igual que en el *marketing*, en donde en las primeras clases en las que el alumnado toma en contacto con la mercadotecnia, se enseña que la diferenciación y la segmentación es la clave de cualquier negocio, desde el punto de vista del emprendimiento, pero también desde el punto de vista del “día a día” de los marqueteros para hacer exitoso, cualquier gama de productos o servicio que comercialice.

Desde este enfoque, se plantean, en primer lugar, una segmentación de los perfiles en las redes sociales, hecho esto, encontraremos personas que hablan de un cierto contenido específico. Si estas personas como emisores de contenidos hablan de una temática concreta y, a su vez, son seguidos por un determinado número de personas, quienes leen sus informaciones, en ocasiones, comentan e incluso debaten lo que se les plantea, en este momento habremos llegado a la figura del *influencer*. Aunque hemos de tener presente que “Todas las personas, de una u otra manera, nos hemos convertido en potenciales *influencers* de aprendizaje porque, a la vez que aprendemos, podemos compartir lo aprendido” (Gil-Quintana, 2020, p. 44).

Esto es precisamente lo que les ocurre a las personas que, por ejemplo, han vivido la maternidad, y se lanzan a las redes sociales a contar lo que les ha supuesto, sus aprendizajes y enseñanzas, objeto de nuestro estudio. Esto también ocurre, en el ámbito sanitario, quienes más y más en las figuras de matronas como *influencers* de aprendizaje, tratan de llenar ese vacío en la educación en el que ellas por su especialización pueden ser trasmisores de consejos y educación no formal basada en la evidencia y la experiencia.

Son las y los *influencers*, por consiguiente, los que con sus opiniones sobre una materia concreta van a ser capaz de crear corrientes de opinión. En la medida que estos influenciadores de contenido correspondan a personas reales, contrastadas, con un bagaje profesional claro, o con unas vivencias que en lo personal puedan servir a otras personas a aprender. Son estos perfiles, los abocados a convertirse en *influencers* de aprendizaje de materias que ayuden a llegar a la ciudadanía, trasvasando nuestras fronteras nacionales y llegando a todos los rincones en donde ni el idioma sea una limitación, al poder contar con herramientas de traducción online.

Son estas personas, en perfiles en red, actuando como nodos de conocimiento, los que están llamados a crear una cultura horizontal y bidireccional de participación, basada en el humanismo y la solidaridad. Pero para ello, estas y estos *influencers*, así como para generar esa sociedad del pensamiento crítico mediante una influencia positiva, deberán de cumplir los diez elementos de identidad del rol de *influencer*: propósito, singularidad, curiosidad, estrategia, pasión, amar lo que haces, servicio, colaboración del equipo, sencillez, humildad y sentido del humor (Gil-Quintana, 2020).

Además de contar con estos valores, los *influencers* están llamados a convertirse en emirecs (Cloutier, 1973) del conocimiento (Galindo González, 2019). Con base a ello, deberán ser capaces de establecer una comunicación multi nodal, en donde escuchen activamente a la ciudadanía, los cuales, a su vez, serán emirecs, y con ello consigan una comunicación, transparente, clara, bidireccional y abierta al resto de personas. Sólo así se habrá logrado luchar contra la dictadura de las redes, gobernadas en ocasiones por los comentados *algoritmos* y *bots* que, dirigidos por intereses políticos o económicos, amenazarán a la democratización y libertad intrínseca a la red de redes. Y es así, como se podrá educar por la libertad de la ciudadanía.

Para el mundo en el que vivimos

Inclusión, contra la desinformación y libertad educomunicadora para el mundo en que vivimos. Como hemos podido comprobar, el mundo en que vivimos es el resultado de décadas de cambios tecnológicos que han afectado a nuestra forma de ser y de relacionarnos socialmente, a nuestra forma de comunicarnos y a nuestra forma de aprender. A pesar de la revolución de las tecnologías digitales, si observamos la sociedad que nos rodea, seguimos reproduciendo modelos verticales en nuestro día a día, así, por ejemplo, si nos fijamos en el ámbito formativo en las aulas, se desarrolla un modelo transmisor, no compartido, ni participativo, se sigue repitiendo un modelo de carácter reproductor (Aparici et al., 2018).

Y esto incluso en nuestros días donde la digitalización está presente en la vida cotidiana de las personas, no parece ser suficiente dicha digitalización para transformar los espacios educativos formales y, en ocasiones, también los no formales, si no se cambian los modelos pedagógicos. En el ámbito pedagógico, la mayor parte de las escuelas e industrias siguen alineadas ahora más que nunca con la clase dominante, en la que las clases sociales, lejos de haber desaparecido se hacen más presentes en una sociedad donde las desigualdades crecen día a día, y en donde como en el caso de Europa, donde en 2022, 95,3 millones de personas en la Unión Europea estaban en riesgo de pobreza o exclusión social, el 21,6 % de la población, en la que sitúan a España como el cuarto país con mayor tasa de pobreza y/o exclusión, solo por detrás de Rumania, Bulgaria y Grecia (“España, cuarto país de la Unión Europea con más personas en situación de pobreza o exclusión social”, 2023).

En este contexto, los fines, materiales y simbolismos de la clase dominante buscan el beneficio de los mecanismos de reproducción por los cuales la estructura de relaciones de clase tiende a reproducirse y replicarse (Bourdieu y Passeron, 2019; Kaplan et al., 2023).

En cuanto a la tecnología, esta no representa un cambio de modelo en sí misma, ni en el ámbito pedagógico, ni en el social, institucional o empresarial, sino que actúa como un facilitador del cambio, que debe ir acompañado de nuevos modelos pedagógicos, sociales y políticos que promuevan la transformación de estructuras verticales en modelos más horizontales. Esto implica integrar una pedagogía centrada en el estudiante junto con diseños formativos basados en el aprendizaje social y el uso adecuado de tecnologías interactivas, lo que puede generar cambios significativos en la educación en línea y fomentar tanto habilidades como identidades propias del siglo XXI en los estudiantes (Herrera, 2022; Charbonneau-Gowdy y Galdames, 2023).

Por ello, es fundamental cuestionar si el modelo educativo y social vigente, particularmente en el contexto de la sociedad postdigital, responde a las necesidades del siglo XXI o si, por el contrario, sigue reflejando paradigmas del siglo pasado. A partir de esta premisa, se propone un análisis transversal que tenga como ejes la comunicación y la educación. Por un lado, resulta imprescindible examinar el rol de la ciudadanía en esta sociedad en red, caracterizada por una sobreexposición constante a un volumen masivo de información, cuyo procesamiento adecuado se ve frecuentemente limitado por la falta de tiempo.

En este sentido, surge la necesidad de reflexionar sobre nuestra respuesta ante dicha información, evaluando su veracidad, su posible manipulación y nuestro posicionamiento frente a ella: si asumimos un papel activo como "emirecs" o si, por el contrario, nos ubicamos en la categoría de "prosumidores" (Marta-Lazo, 2023; Rivero et al., 2024).

En la sociedad contemporánea, resulta imperativo reflexionar sobre la mercadotecnia y sus claves en el ámbito digital, más allá de valoraciones éticas sobre el sistema económico en el que se inscribe. Como parte de una estructura capitalista, la oferta y la demanda configuran la dinámica económica, y dentro de este esquema, el marketing desempeña un papel central en la comercialización, persuasión y venta de productos y servicios.

Desde esta perspectiva, se plantea un contraste entre el marketing del gran consumo y el marketing sanitario en el contexto educomunicativo. En este marco, la figura del profesional del marketing adquiere relevancia, no solo en la formulación de estrategias de mercado, sino también en la promoción del pensamiento crítico y en la habilitación de los consumidores para que tomen decisiones informadas en función de las opciones que se les presentan.

Si bien la desindustrialización o la desdigitalización de la sociedad parecen inevitables, sí es posible aplicar los principios de la escuela horizontal al ámbito comercial y empresarial, fomentando así una alternativa a los modelos tradicionales dominados por los grupos de poder. En este proceso, el individuo se convierte en un agente clave, cuya proyección en la sociedad dependerá de su capacidad para afrontar la vulnerabilidad social, de los valores que internalice y de su integración en la construcción del tejido social. Desde la perspectiva del consumidor, es pertinente analizar si los individuos evolucionan hacia un modelo activo de "prosumidores" o si, en contraste, adoptan un rol propio del modelo "emirec", en el que se combinan las funciones de emisor y receptor de información (Casal y Fernández-Galiano, 2024).

Para el mundo que construimos

Tras examinar previamente la digitalización de la sociedad desde diversas perspectivas y reconocer la necesidad de adaptar los contextos educativos a las demandas postdigitales, también es crucial resaltar la importancia de la participación en estos espacios. Hoy en día vivimos en una cultura de la participación, que favorece modelos de comunicación más horizontales, donde las dinámicas de poder permiten a cada individuo compartir puntos de vista, expresar opiniones y experiencias. Y es que "sólo puede llevarse a cabo si conservamos esos terrenos comunales que son las redes de comunicación que Internet ha hecho posible, una creación libre de amantes de la libertad" (Castells, 2009 p. 552).

Nuestra vida, con el rápido crecimiento de Internet y la aparición de aplicaciones móviles en donde prácticamente podemos hacer de todo, desde reservar un viaje, interactuar con otras personas, hacer la compra, conocer personas, etc., junto a las redes sociales nos ha ligado profundamente a Internet y todo lo que este concepto engloba. La arquitectura web se reinventa y actualiza continuamente, siendo en la actualidad, una arquitectura descentralizada distribuida, que es más inteligente y segura que antes.

Otro aspecto relevante de este contexto tecnológico es el relacionado con la inteligencia artificial y el metaverso. Se define inteligencia artificial (IA) como la capacidad de un sistema para interpretar correctamente datos externos, aprender de dichos datos y emplear esos conocimientos para lograr tareas y metas concretas a través de la adaptación flexible (Haenlein et al., 2019).

En ocasiones la IA aplicada y gestionada por “manos ocultas” afectan al modo en que nos relacionamos, aprendemos, y que incluso en ocasiones pueden transformarnos, pudiéndonos hacernos pasar de individuos como usuarios a ser prosumidores de marcas, desde la inconsciencia de esas “rutinas” o trozos de software, que analizando nuestra “huella digital” moldean nuestros hábitos, nos hacen caer en las manos de la mercadotecnia, transformándonos en embajadores gratuitos de marca, que en el sentido más estricto del prosumidor, nos van a hacer ser parte de la maquinaria del negocio. Prosumidores, por tanto, en el sentido de reproducir, en su acepción de “individuo que trabaja (gratis) para el mercado y reproduce el modelo existente”. Un prosumidor que vincula las actividades de producción y consumo, sustentando a la perpetuación del sistema económico (Gil-Quintana, 2022).

En constante evolución, nos encontramos también con el metaverso que hace referencia “al mundo permanente, inmersivo y de realidad mixta donde las personas y los objetos pueden interactuar sincrónicamente, colaborar y vivir sobre la limitación de tiempo y espacio, utilizando avatares y dispositivos de soporte de inmersión, plataformas e infraestructuras” (Lee y Kim, 2022, p. 619).

En este entorno, será fundamental adquirir competencias para aprender y funcionar en el metaverso, en donde la alfabetización mediática para el metaverso sea una de las habilidades tecnológicas más importantes del siglo XXI que la ciudadanía debería aprender para facilitar su aprendizaje y su vida (Ng, 2022). Otra definición entiende el metaverso desde la interconexión de mundos virtuales ubicuos que, en parte, se superponen y mejoran el mundo físico.

Al igual que planteasen los autores anteriores, entiende que usuarias y usuarios representados por avatares “interactúen y se conecten entre sí, consumiendo y experimentando con contenido generado por el usuario en un entorno inmersivo, escalable, síncrono y persistente” (Weinberger, 2022, p. 13). Las relaciones que se construyen en diferentes entornos implican la existencia de relaciones que permitan compartir, resolver problemas y desarrollar tareas, en una construcción colaborativa de generar conocimiento en canales dinámicos, generando una cultura de la participación, que aplicada a contextos formativos y educativos.

En la sociedad postdigital en la que vivimos, la figura del prosumidor, acrónimo formado por la unión de las palabras productor y consumidor, se enmarca, por tanto, en EAV (explotado, acosado y víctima del mercado), CD (construido digitalmente), MM (Muerto digital y analógico), I-I (interactuante e interactuado) y, como alternativa

a todos ellos, el *emirec* acrónimo formado por la unión de las palabras emisor y receptor (Gil-Quintana et al., 2022). Mientras que, para hablar de comunicación democrática, entre iguales, sí que cabe el término *emirec*, no podemos hablar de términos comunicativos cuando nos referimos a los prosumidores, “la verdadera comunicación no está dada por un emisor que habla y un receptor-recipiente que escucha, sino por dos seres o comunidades humanas que dialogan (aunque sea a distancia y a través de medios artificiales” (Kaplún, 2010, p. 17).

En este contexto, la tecnología, se plantea como una ventana abierta a la inclusión de nuevos modelos sociales, horizontales y bidireccionales. Aún queda mucho por hacer para preguntarnos si el modelo que se está empleando en estos momentos, tanto dentro como fuera de las aulas en contextos educativos, se corresponda a un nuevo modelo del siglo XXI. Se detecta una resistencia en la sociedad a la implementación de la cultura digital, “nos apañaremos mientras esperamos pacientemente la vuelta a las aulas, con el mismo entusiasmo que esperamos el retorno de los abrazos perdidos” (Alcoba, 2020, p. 1, párrafo 6), así, como parte de esa cultura digital, los entornos de trabajo virtuales están aumentando y forman parte del futuro de muchas organizaciones. Aunque las organizaciones virtuales presentan numerosas ventajas, los obstáculos a la comunicación y la colaboración efectivas generan reticencias organizativas a la hora de comprometerse con este tipo de entorno.

El problema es que existe poco conocimiento sobre cómo las personas socializan informalmente en estas organizaciones, incluyendo cómo aprenden la cultura de la empresa, se comprometen y comparten conocimientos utilizando la tecnología de comunicación digital. Crear una cultura digital que propicie la socialización informal fomenta la positividad, los vínculos y la unidad, la facilidad de conectividad y la productividad, promueve la cultura y puede producir un ambiente similar al de una oficina (Cimperman, 2023).

Por otro lado, existe una resistencia que las nuevas generaciones formen nuevas comunidades, que habrán de basarse en el respeto de reglas informales (reciprocidad, divulgación) y que incluyan el riesgo en consecuencia de degradarse muy rápidamente, cuando algunos de sus miembros no tienen la posibilidad (o la voluntad) de respetar esas reglas. La comunidad académica debe velar por la construcción de espacios formativos abiertos masivos gratuitos que permitan al alumnado inscribirse, formarse y avanzar sin impedimento económico democratizando nuestra sociedad y ayudando al crecimiento y empoderamiento de la ciudadanía.

A modo de conclusión

La necesidad de inclusión y el peligro de la vulnerabilidad de los colectivos y los individuos son parte intrínseca de una sociedad postdigital, en la que la ciudadanía estamos llamados a actuar desde nuestras capacidades para combatir las vulnerabilidades y luchar por la inclusión de los colectivos e individuos. Las tecnologías digitales, como se ha analizado en el presente capítulo, no es igual a inclusión, sino las políticas educativas y transformadoras son las que deben velar por la inclusión educativa de los colectivos y por evitar las vulnerabilidades. Constituyen un reto del día a día en la educación en la sociedad postdigital, en la que se debe luchar por integrar e incluir a la ciudadanía y a las personas que están en situaciones en riesgo de exclusión.

En el ámbito de la educación, el aprendizaje no está supeditado al aula, sino que se extiende a la sociedad, a los colectivos que la conforman y a las profesiones. Desde esta perspectiva, el entorno del Hospital y la Atención Primaria, con lo que respecta a la presente investigación, hacen extensivo el aula de la escuela, o de la universidad, a la pedagogía del hospital, al aula hospitalaria o al aula de la atención primaria.

Con el surgimiento de las redes sociales de una manera significativa, estas escuelas también se virtualizan en la sociedad postdigital, en donde el aprendizaje ha dejado de ser entendido como limitado al entorno escolar, abriéndose una puerta también a la inter creación y construcción colectiva del conocimiento desde cualquier parte del mundo digital. Esta apertura del aprendizaje al exterior debe dotarse de nuevas narrativas como parte de una nueva forma de entender la didáctica desde el campo de la maternidad, y lo que supone desde la educación para la salud.

Las personas vulnerables, bien por su formación académicas más limitadas o bien por el entorno de su día a día, por enfermedades que les afecten a su comprensión o simplemente por que confien en determinados interlocutores como *influencers* que, por su fama o supuesto prestigio, transmitan ciertos mensajes, también les hace estar expuestos a una sociedad, cuya proyección en el ámbito de los *social media*, se ve bombardeada diariamente por noticias falsas y la desinformación.

Hechos que vivimos continuamente y que plagan las redes sociales de desinformación, de mentiras que se propagan en la red mejor que las verdades. Se da crédito a cuanto se ve y se toma por real aquello que comenta cualquier persona sin ni siquiera citar las fuentes (Hameleers et al., 2021; Pérez-Velasco, 2022).

A partir de estos hallazgos, futuras investigaciones deberían enfocarse en desarrollar estrategias que fortalezcan el pensamiento crítico en la sociedad postdigital, promoviendo la alfabetización mediática y la formación de ciudadanos capaces de discernir la fiabilidad de la información. Asimismo, resulta imprescindible seguir explorando cómo las nuevas narrativas y metodologías educomunicativas pueden integrarse en contextos de educación para la salud, asegurando que los colectivos más vulnerables accedan a información veraz y útil. Solo a través de un enfoque integral y multidisciplinar será posible construir un entorno digital más equitativo y resistente a la manipulación informativa.

Referencias

- Alcalde, C. (2023, 3 de mayo). *Libertad de prensa en Venezuela, un espacio cada vez más estrecho y vulnerado*. Voz de América. <https://t.ly/tgmqU>
- Alcoba, J. (2020, 29 de septiembre 29). *E-Learning: el experimento más grande del mundo*. Dirigentes Digital. <https://t.ly/CKGqH>
- Aparici, R., Escaño González, C., & García-Marín, D. (2018). *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI*. Editorial UNED.
- Aragó, L. (2020, 24 de noviembre 24). *La clase media española pierde peso y cae a niveles previos a los años 90*. La Vanguardia. <https://t.ly/4kV21>
- Balandina, N., Pankevych, O., Liubarets, V., Vyshnevskaya, Y., & Родінова, Н. (2022). El envejecimiento gerontológico como desafío social y su detección en el contenido de los medios de comunicación ucranianos. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 133–154. https://t.ly/CU_vc
- Bandrés-Goldáraz, M. I. (2023). *Feminismo en la línea del tiempo: Desde las invisibilidades al concepto de felicidad*. Dykinson.

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2019). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI Editores.
- Casal, C., & Fernández-Galiano, M. (2024). Reseña de Educación y comunicación en una sociedad posdigital: Investigación documental y análisis de perspectivas, de Javier Gil Quintana (2023). *Global Media Journal México*, 21(40), 88–90. <https://bit.ly/3ZIFkaS>
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.
- Charbonneau-Gowdy, P., & Galdames, C. (2023, junio 19). *About change: How institutionally aligning online pedagogy, design and technology impacts higher education teachers*. <https://bit.ly/4gdEy62>
- Cimperman, S. (2023). Informal socialization in virtual work environments: Creating a digital culture of connectivity. *Global Business and Organizational Excellence*. https://t.ly/6DB1_
- Cloutier, J. (1973). *L'ère d'Émèrec: Ou, la communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-média*. Presses de l'Université de Montréal.
- Delgado, R. C., Fernández-García, C. E., Hurtado, Z. G., Curilla, N. M., & Cerna, C. A. P. (2023). Una revisión sistemática de la literatura en Scopus sobre deserción universitaria y brechas digitales en un contexto del COVID-19. *Revista Educa UMCH*, 21, 101–124. <https://t.ly/SpNu7>
- Economist Intelligence Unit. (2023, 27 de febrero 27). *Democracy Index 2022*. <https://t.ly/qjWeZ>
- Espinoza, C. P. (2023). *SNMP: Protocolo simple de administración de red*. Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Informática.
- Europa Press. (2021, 18 de febrero). *La mitad de los españoles cree que los gobiernos están usando las tecnologías en la pandemia para controlar a la población*. Europapress.es. <https://t.ly/bMzTf>
- Galindo González, R. M. (2019). Sobre el uso de los conceptos prosumer y Emirec en estudios sobre comunicación. *Sphera Publica: Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, 1(19), 2–23. <https://t.ly/NKJIQ>
- Gil-Quintana, J. (2022). De consumidores-prosumidores a influencers de aprendizaje en la sociedad posdigital. En *Redes sociales, influencers y marketing digital en el patrimonio histórico-artístico*, 1. Tirant lo Blanch.
- Gil-Quintana, J. (2023a). *Educación y comunicación en una sociedad posdigital: Investigación documental y análisis de perspectivas*. Ediciones Octaedro.
- Gil-Quintana, J. (2023b). Influencers de aprendizaje: Conectado, participativo y empoderado. En *Píldoras de innovación educativa en contextos universitarios: Una perspectiva desde la investigación-acción* (pp. 16–26). Octaedro Editorial. <https://t.ly/aMDEG>
- Gil-Quintana, J., & Ortega Cabrera, R. M. (2018). Gamificación: Apostando por una comunicación interactiva y un modelo pedagógico participativo en educación. *Communication Papers*, 7(14), 9. <https://t.ly/LUa3j>
- Gil-Quintana, J., Parejo, J. L., & Cantillo Valero, C. (2021). *Investigar en comunicación y educación: Teoría y práctica científica*. Tirant Humanidades.
- González Motos, S., & Bondi, X. (2023). Educación a distancia, familias y brecha digital: Lecciones del cierre escolar. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 23(72). <https://t.ly/RACDf>
- Guilherme Lucho De Araujo, L., & Leandro Eichler, M. (2023). FAKE NEWS e os vícios epistêmicos: Desafios e perspectivas na sociedade da ignorância. *ReDoC*, 7(2), 182–197. <https://t.ly/LTdKL>
- Haenlein, M., Kaplan, A., Tan, C.-W., & Zhang, P. (2019). Artificial intelligence (AI) and Management Analytics. *Journal of Management Analytics*, 6(4), 341–343. <https://t.ly/wYBVV>

- Hameleers, M., Humprecht, E., Moeller, J., & Lühring, J. (2021). Degrees of deception: The effects of different types of COVID-19 misinformation and the effectiveness of corrective information in crisis times. *Information, Communication & Society*, 26(9), 1699–1715. <https://t.ly/3Xokf>
- Herrera, M. M. (2022). *Hacia nuevas pedagogías digitales*. <https://t.ly/VhggX>
- Instituto Nacional de Estadística. (2011). *INEBase/Sociedad/Análisis sociales*. INE. <https://t.ly/d5VeU>
- Kaplún, M. (2010). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Kuhail, M. A., Alturki, N., Alramlawi, S., & Alhejori, K. (2022). Interacting with educational Chatbots: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 28(1), 973–1018. <https://t.ly/6LQv->
- Lee, U.-K., & Kim, H.-K. (2022). UTAUT in metaverse: An “Ifland” case. *Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research*, 17(2), 613–635. <https://t.ly/sDsaY>
- Mansilla, D. R., & Nafarrate, J. T. (2017). Introducción a la teoría de la sociedad de Niklas Luhmann. *Realidad*, 127, 177-180. <https://bit.ly/3Szp3us>
- Marta-Lazo, C. (2023). La alfabetización mediática, vacuna ante la desinformación en la era de las TRIC. *Anuario ThinkEPI*, 17. <https://bit.ly/4eh64xL>
- Ng, D. T. K. (2022). What is the metaverse? Definitions, technologies, and the community of inquiry. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(4), 190–205. https://t.ly/tgS1_
- Pérez-Velasco, A. F. (2022). Educación para la ciudadanía digital, y no una ciudadanía cero: Retos y amenazas desde una mirada crítica-social. *Revista Redipe*, 11(4), 36–64. <https://bit.ly/3YGMUvP>
- Ros, L. (2020, 13 de octubre). *¿Por qué Estados Unidos quiere prohibir TikTok?* La Vanguardia. <https://bit.ly/3OxJkye>
- Santiago, A., Nogales-Bocio, A. I., Calle, B. P., Lagos, C. P., Marta-Lazo, C., Higuera, C. E. V., Ibáñez, D. B., De la Garza Montemayor, D. J., La Rosa, A., Quiñones, H. M., Quintana, J. G., Jiménez, J. J., Gabelas-Barroso, J. A., Colussi, J., Ulloa, L. C., Patiño, M. G. Y., Esteban-Navarro, M., Mendoza, M. E. B., Morales, N. M., ... Mieles, V. D. P. (2019). *Ciudadanías digitales: Perspectivas desde los medios, el periodismo y la educocomunicación*. <https://bit.ly/3GUhQTe>
- UNESCO. (2023). *Educación, sociedad y tecnología*. UNESCO.
- Weinberger, D. (2022). *Everyday chaos: Technology and the future of learning*. Penguin Press.
- Zhang, J., Yuan, R., y Zheng, Y. (2023). Embracing open learning platforms in the metaverse: Transformative pedagogies in higher education. *Education Sciences*, 13(4), 312. <https://t.ly/JWZ2v>

Diá-logos

La Deserción Escolar: un Fenómeno Multifactorial en Debate

Student Dropout: a Multifactorial Phenomenon Under Debate

DOI: <https://doi.org/10.61604/dl.v16i30.460>

Luisa Amelia Sibrián Escobar¹

Universidad Don Bosco, El Salvador

Correo: amelia.sibrian@udb.edu.sv

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6502-1097>



Jenny Ivonne Ayala Sánchez²

Universidad Don Bosco, El Salvador

Correo: jenny.ayala@udb.edu.sv

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7085-7156>



Recibido: 19 de marzo 2025

Aceptado: 30 de abril de 2025

Para citar este artículo: Sibrián, A., y Ayala, J. (2025). La Deserción Escolar: Un Fenómeno Multifactorial en Debate, *Diálogos*, (30), 27-50

¹Licenciada en Matemática por la Universidad de El Salvador, Maestra en Gestión de la Calidad por la Universidad Don Bosco y Doctoranda en Ciencias Sociales por la UCA – UDB. Especialista en procesos de gestión de la calidad en la Educación Superior. Directora del Depto. de Calidad Académica, Universidad Don Bosco.

²Licenciada en Letras por la Universidad de El Salvador y Maestra en Métodos y Técnicas de Investigación Social por la Universidad de El Salvador. Investigadora social y educativa de la Universidad Don Bosco.



Nuestra revista publica bajo la Licencia Creative Commons: Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional

Resumen

Este artículo es el resultado del proyecto de investigación "Factores que explican la deserción estudiantil en la Universidad Don Bosco de El Salvador, un estudio de la cohorte 2013"; el cual identifica los factores de las diferentes dimensiones que más influyen en que los estudiantes abandonen sus estudios dentro de los programas de Ingeniería en Ciencias de la Computación, Licenciatura en Diseño Gráfico y Licenciatura en Administración de Empresas. Se aborda el fenómeno desde una perspectiva metodológica mixta, identificando a partir de los resultados los factores económicos, académicos y sociales que influyen en el abandono estudiantil. Finalmente, se proponen intervenciones integrales para mejorar la retención y eficiencia terminal de los estudiantes.

Palabras clave

Deserción escolar, educación superior, retención, cohorte, enfoques de análisis.

Abstract

This article is the result of the research project "Factors that explain student dropout at Don Bosco University, a study of the 2013 cohort"; which identifies the factors of the different dimensions that most influence students to abandon their studies amongst the degrees of Computer Science Engineering, Bachelor in Graphic Design, and Bachelor in Business Administration. The phenomenon is approached from a mixed perspective, identifying based on the results economic, academic, and social factors that influence student dropout. Comprehensive interventions are proposed to improve student retention and terminal efficiency.

Keywords

School dropout, higher education, retention, cohort, analytic approaches.

Introducción

Los cambios sociales y tecnológicos que se viven hoy día conllevan desafíos al estudiantado. Las brechas de pobreza, desempleo en las familias, la inseguridad social entre otros factores representa obstáculos para la juventud a la hora de ingresar y seguir estudios universitarios. Según Ferreyra et al. (2017, p. 14) en Latinoamérica "en promedio, alrededor de la mitad de la población de 25-29 años que comenzaron la educación superior en algún momento no finalizaron sus estudios, sea porque aún están estudiando o porque desertaron". Este dato es preocupante ya que de fondo agudiza las desigualdades y la exclusión social por las difíciles oportunidades laborales de las personas sin una formación universitaria, lo que promueve la migración, el trabajo informal, entre otras problemáticas sociales que limitan el desarrollo, visto este último como las libertades fundamentales humanas, por ejemplo, el acceso a los servicios de educación (Sen, 2000).

Desde la perspectiva de este autor, el desarrollo humano tiene que ver con la extensión de las libertades concretas que gozan las personas, las posibilidades económicas, las fuerzas sociales y las oportunidades que brindan la salud, la educación, la calidad de vida, etc. El acceso y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo -en este caso el universitario- es indicador del desarrollo.

Los factores generadores del abandono escolar son múltiples y complejos al igual que su abordaje. Para Donoso y Schiefelbein (2007), observan que:

La deserción es un proceso étápico en el que se conjugan distintos factores que conforman un "círculo no virtuoso". Subrayan que mientras el fracaso estudiantil sea tratado como responsabilidad absoluta del estudiante, repite un esquema de exclusión bajo un conjunto de supuestos asociados a habilidades meritocráticas, en su mayoría estrechamente asociadas a la disponibilidad de un nivel de capital social, cultural, económico y educacional previo. (p. 407)

Para explicar y comprender el fenómeno de la deserción escolar, es necesario mirarlo de forma holística, y no solo desde los aspectos internos que le competen al estudiante. De acuerdo con Seminara y Aparicio (2020, p. 33) "La permanencia de los

estudiantes resulta ser una problemática compleja, compartida por la mayoría de los sistemas universitarios” y su abordaje implica el análisis de dimensiones psicológicas, económicas, sociológicas, organizacionales y de interacciones (Himmel, 2018). En definitiva, el abandono escolar es un sólido problema educativo, al ser efecto de causas multifactoriales (Olivares, 2018).

La Universidad Don Bosco (UDB), ha llevado constantemente el seguimiento del indicador de deserción escolar desde hace más de dos décadas y en el último quinquenio se le ha denominado “deserción parcial”; el cual se registra de un ciclo a otro. Este seguimiento ha permitido identificar que es común que los estudiantes dejen de estudiar uno o dos ciclos y retomen después sus estudios lo que implica un retraso y “se constituye en un importante determinante del abandono” (Seminara y Graffigna, 2021, p. 426).

Es decir, se da un paro en la continuidad de los estudios, ya sea por cambio de carrera, emergencias económicas o familiares tales como enfermedad o muerte de un miembro del hogar, etc. Se brinda especial atención a estos datos de deserción parcial, sobre todo, porque podrían convertirse en tasas de deserción definitiva y en abandono de los estudios universitarios, afectando a los estudiantes y por supuesto la eficiencia terminal de la universidad. La deserción escolar por cohorte, a diferencia de la “deserción parcial”, se calcula al final del período de duración del programa académico de la cohorte específica. Para el caso de estudio, los programas de nivel de licenciatura e ingeniería tienen una duración de seis años, incluyendo el trabajo de graduación. La identificación de los factores que explican el fenómeno es clave para proponer estrategias de intervención, ya que esta afecta la trayectoria académica del estudiante y su desarrollo personal y profesional. Así como también afecta a la institución educativa por los recursos invertidos (Lobos et al., 2022) y el indicador de eficiencia terminal (Cabrera et al., 2006).

El abandono escolar es una problemática social compleja, y un desafío para los sistemas educativos del mundo, especialmente para El Salvador. Sus resultados son de mucho interés para los diferentes niveles del sistema educativo del país porque no solo dan cuenta de la naturaleza del fenómeno, su persistencia en el sistema educativo, sino también las oportunidades de la implementación de estrategias por parte de las universidades para reducir la tasa de abandono escolar. El estudio tuvo como objetivo identificar las causas subyacentes de la deserción escolar de la cohorte 2013 de los programas de Ingeniería en Ciencias de la Computación, Licenciatura en Diseño Gráfico y Licenciatura en Administración de Empresas.

Antecedentes

Existen muchos estudios sobre el fenómeno de la deserción escolar a nivel básico, medio y bachillerato; por el contrario, si se habla del nivel superior, el espectro de investigaciones se reduce debido a la antigüedad de los estudios; sin embargo, al hacer una búsqueda del estado del conocimiento del fenómeno del abandono escolar en los últimos cinco años, se logró identificar cinco estudios relacionados con la presente investigación.

Los estudios sobre el abandono escolar ofrecen información valiosa que identifican las causas detrás de la fuga que implica historias truncadas y sueños perdidos.

Las investigaciones revisadas se ubican en México, Colombia y Uruguay en los años 2020 y 2023. Abordan la problemática desde perspectivas metodológicas cuantitativas,

cuantitativas y mixtas. Los estudios por referenciar se han enfocado en desentrañar las causas que derivan en la deserción estudiantil. Una de las investigaciones utilizó una metodología mixta, aplicando cuestionarios a partir de la base de datos del Sistema Integral de Información Institucional Universitaria (SIIAU) de la Universidad de Guadalajara junto con la realización de entrevistas (Calderón, Colomo y Ruíz, 2020). Otro de los estudios empleó un enfoque cuantitativo planteando una hipótesis causal multivariada que determinan la deserción escolar (Aldana, López, Pastrana y Sánchez, 2023). Las tres investigaciones restantes se anclan en la perspectiva metodológica cualitativa; una de ellas con perspectiva fenomenológica (Romero, Danies y Ortiz, 2020). Las técnicas utilizadas corresponden a entrevistas en profundidad, con uso del Software ATLAS (Amador, González, Arias y Carvajal, 2020) y grupo de discusión (Acevedo, 2020).

Los resultados y hallazgos en los referidos estudios muestran que el fenómeno de la deserción estudiantil es una problemática a la que se enfrentan todas las instituciones de educación superior. Los datos sugieren que entre las principales causas que llevan a la deserción escolar se hallan, factores primordialmente sociales relacionados al entorno familiar tales como el perfil educativo de los padres y madres (nivel académico), la economía del hogar, el apoyo de la familia al estudiante, la zona geográfica también se convierte en una barrera, o impulso para la carrera culminación profesional. Además, la maternidad, y en concreto, la lactancia materna es otro factor social que incide en el abandono o continuidad estudiantil en las estudiantes (Romero et al., 2020).

En cuanto a los factores organizacionales, los hallazgos sugieren que las estrategias pedagógicas aplicadas por los docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje juegan un papel importante al hablar de fracaso escolar. También la infraestructura estudiantil es un componente importante para que los alumnos continúen sus estudios. Los servicios complementarios, así como los procesos administrativos son aspectos que se convierten en limitantes para finalizar los estudios de nivel superior. Entre los factores personales se encontró que la falta de conocimientos en las materias y asignaturas que conforman el área de matemáticas influye en la decisión de solicitar la baja voluntaria ante los resultados negativos en las notas. Además, la inclinación desmedida hacia el alcohol, tabaquismo y redes sociales genera dependencia, y como consecuencia el estudiante termina descuidando sus actividades estudiantiles.

Un hallazgo relevante en una de las investigaciones (Calderón et al., 2020) es el período crítico en el cual se registra la mayor proporción de la deserción estudiantil universitaria, siendo en los primeros semestres, es decir, que los semestres iniciales representan un período crítico para el abandono atribuida a la inadaptación social y académica del estudiante en el ámbito universitario en el primer año. Sobre la base de lo anterior, es innegable que el fenómeno del abandono escolar es un fenómeno arraigado en los sistemas educativos a nivel planetario (Cárdenas, 2019), sin embargo, en los países en vías de desarrollo el hecho social de la deserción escolar es crítica, lo que no abona al desarrollo de los pueblos, al contrario, agudiza la pobreza y la exclusión social. Reducir las brechas del abandono escolar a nivel universitario es un gran desafío para todo aparato educativo por las múltiples causas de tipo estructural implicadas, sin embargo, estudiar el fenómeno abona a su erradicación, lo que por el contrario genera la falta de su abordaje.

La deserción escolar en El Salvador

En el caso de El Salvador el fenómeno de la deserción estudiantil ha sido abordado desde varios ámbitos, que van desde las estadísticas del ente rector de la educación del país, el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT) hasta organismos internacionales como la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y la academia, mediante trabajos de grado.

Según datos del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología la cantidad de estudiantes que en 2020 egresaron de carreras técnicas, universitarias y de posgrado representaron menos del 5% de los que ingresaron ese año a instituciones de educación superior (Alas, 2023). La Encuesta de Educación Superior del MINEDUCYT señala que la eficiencia del sistema del nivel superior de educación puede calcularse mediante la suficiencia de las IES para responder la demanda de nuevos ingresos, su permanencia y egreso (Alas, 2023). Sin embargo, en 2020, los estudiantes que lograron culminar sus estudios son mucho menos que los que iniciaron su carrera en ese año. Las condiciones económicas, embarazos no deseados, la falta de orientación vocacional hasta la migración causan la deserción en la IES (Azcúnaga, 2023).

En el año 2020, ingresaron al sistema educativo 131,435 estudiantes a estudiar técnicos, profesorado, licenciaturas, ingenierías, doctorados, maestrías y otras especialidades en posgrados (Alas, 2023).

El ente rector señala que la deserción estudiantil promedio en los últimos seis años ha sido de 91,880 estudiantes en todos los niveles (Montes, 2018), ahora bien, el fenómeno de la deserción estudiantil a nivel universitario no ha sido investigado ampliamente en El Salvador. La problemática se ha abordado más a nivel básico y bachillerato, no obstante, existe información del abandono estudiantil de nivel superior, aunque limitada, la cual se encuentra plasmada en informes del MINEDUCYT y de USAID como ya se mencionó.

La deserción estudiantil como constructo teórico

Este estudio se fundamenta en varias teorías que explican el fenómeno de la deserción estudiantil. Tinto (1975), como principal referente teórico del fenómeno, afirma que se debe diferenciar el abandono forzoso del abandono voluntario, el primero se encuentra relacionado, sobre todo, a problemas en el rendimiento académico. De igual forma, hace la diferencia entre el abandono definitivo y el abandono transitorio; entendiendo el abandono definitivo cuando abandona el sistema educativo y el transitorio cuando se cambia de carrera o universidad. En la realidad se advierte ambos hechos, el abandono transitorio que sucede cuando el estudiantado retira uno o varios ciclos académicos, pero más adelante los retoma y continúa su trayectoria educativa, lo que negativamente genera rezago, siendo el retiro definitivo el más grave fenómeno educativo, ya que sus implicancias trascienden no solo en lo personal, sino que también tiene repercusiones desfavorables en la sociedad en donde se desenvuelve el desertor (Olivares, 2019). Conviene subrayar que:

Entre los condicionantes de la deserción escolar se halla el bienestar psicológico que puede considerarse como el resultado de una evaluación valorativa por parte del individuo con respecto a cómo ha vivido y está viviendo, y comprende seis dimensiones: autoaceptación, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida, crecimiento personal, relaciones positivas. (Ryff y Keyes, 1995, como se citó en Seminara, 2021, p. 407)

En otras palabras, el bienestar psicológico puede determinar el éxito o el fracaso de las personas en los diferentes ámbitos de la vida social, en este caso, en el ámbito académico, siendo uno de los condicionantes individuales que explican la deserción escolar. Si el estudiante goza de bienestar psicológico que teóricamente se traduce como felicidad, las probabilidades de desertar de los estudios universitarios se reducen, en comparación con el alumnado que carece de este importante elemento.

Cada una de las dimensiones que componen el bienestar psicológico, indica los desafíos que enfrentan los individuos en sus intentos por funcionar plenamente y desarrollar sus potencialidades (Seminara, 2021).

Se debe agregar que algunos autores definen el abandono universitario, como la proporción de estudiantes que no se han graduado ni continúan estudiando respecto al total de la cohorte, en un plazo igual o mayor al de la duración formal de la carrera. (García, s.f). El concepto de abandono o deserción escolar resulta complejo al igual que las causas que lo originan, ya que confluyen aspectos individuales (internos), institucionales y del entorno familiar (externos). De acuerdo con Braxton et al. (1997) citado por Himmel (2018):

Los enfoques del análisis de la deserción y retención pueden ser agrupados en cinco grandes categorías, dependiendo del énfasis que otorgan a las variables explicativas, ya sean individuales, institucionales o del medio familiar. De esta manera es posible reconocer los siguientes enfoques a saber: psicológicos, económicos, sociológicos, organizacionales y de interacciones. (p. 96)

La tabla 1 resume los enfoques, modelos, sus respectivos autores y premisas para el análisis de la deserción y retención escolar.

Tabla 1
Enfoques teóricos de la deserción escolar

Enfoque	Modelo	Autores	Premisa
Psicológicos	Rasgos de personalidad.	(Fishbein y Ajzen, 1975)	La intención conductual de un individuo es una función de su actitud hacia la conducta y de las normas subjetivas de que dispone acerca de ella. La decisión de desertar o persistir en un programa de estudios se ve influenciada por las conductas previas, las actitudes acerca de la deserción y persistencia y por normas subjetivas acerca de estas acciones, llevando a la conformación de una intención conductual.

		(Attinasi, 1986)	Incorpora la idea de que la persistencia o la deserción se ven influenciadas por las percepciones y el análisis que hacen los estudiantes de su vida universitaria después de su ingreso. De esta manera, efectúan una evaluación de la significación que tiene dicho análisis para su posterior permanencia o abandono.
		(Ethington, 1990)	Modelo más completo, a partir del análisis en los anteriores e incorpora una teoría más general sobre las "conductas de logro" de Eccles y otros (1983). Estas últimas comprenden atributos tales como la perseverancia, la elección y el desempeño. El apoyo y el estímulo que recibe de su familia, a su vez, inciden sobre el autoconcepto académico y el nivel de aspiraciones.
Sociológico	Influencia de factores externos al individuo.	(Spady, 1970)	La deserción es el resultado de la falta de integración de los estudiantes en el entorno de la educación superior. Aduce que el medio familiar es una de las muchas fuentes que exponen a los estudiantes a influencias, expectativas y demandas, las que a su vez afectan su nivel de integración social en la Universidad.
Económico	Costo-beneficio.	(Himmel, 2018)	Los beneficios sociales y económicos asociados a los estudios en la educación superior son percibidos como mayores que los derivados de actividades alternas, como por ejemplo, un trabajo, el estudiante opta por permanecer en la Universidad. Un componente crítico de esta perspectiva es la percepción del estudiante de su capacidad o incapacidad de solventar los costos asociados a los estudios universitarios.
Organizacionales	Características de la institución de educación superior.	(Tillman, 2002)	Enfocan la deserción desde las características de la institución de educación superior, en cuanto a los servicios que ofrece ésta a los estudiantes que ingresan a ella. En este enfoque cobra especial relevancia la calidad de la docencia (Braxton, Milem, Sullivan, 2000) y de las experiencias de los estudiantes en el Aula. También se ha agregado a los estudios en esta línea la disponibilidad de recursos bibliográficos, laboratorios e indicadores como el número de alumnos por profesor.

Interacciones	Integración y adaptación del estudiante a la Institución.	(Tinto, 1975)	Los estudiantes actúan de acuerdo con la teoría del intercambio en la construcción de su integración social y académica. Estas áreas de integración son expresadas en términos de metas y de niveles de compromiso institucional. Si los beneficios de permanecer en la institución son percibidos como mayores que los costos personales (esfuerzo y dedicación, entre otros), entonces el estudiante permanecerá en la institución. En cambio, si otras actividades son reconocidas como fuentes de mayores recompensas, el alumno tenderá a desertar.
---------------	---	---------------	--

Nota. Por Himmel, E. (2018).

Estos factores se encuentran asociados al campo social del estudiante que plantea Bourdieu (2009), para quien:

Los éxitos o los fracasos que los estudiantes y los profesores (que suelen pensar a escala del año lectivo) tienden a imputar al pasado inmediato, cuando no a las aptitudes o a las personas, dependen en realidad de orientaciones precoces que son, por definición resultado del medio familiar «capital social». (pp. 28-29)

De acuerdo con este teórico, las posibilidades de un estudiante de acceder y a *permanecer* en la universidad, en mucho de los casos está ligado al bagaje que éste trae consigo, dado por un padre que logró culminar una carrera universitaria, y sobre todo ejercerla, lo que genera un capital cultural que posibilita al estudiante mayores probabilidades de culminar sus estudios académicos, frente a un estudiante carente de dicho capital.

El espacio escolar que, para el caso, es el universitario, es un campo social en el que se inserta el estudiante poseedor o carente de recursos culturales que le facilitan, o limitan su incorporación al capital universitario previamente configurado socialmente, es decir, su dinámica, sus reglas y cultura. El enfoque teórico de Tinto unido a la teoría del Capital Cultural Social de Bourdieu se aborda el estudio de cohorte; es de resaltar la complementariedad de estos enfoques teóricos, pues como dice Tinto (1993), el abandono de los estudios universitarios es el resultado de la integración de esos factores individuales y ambientales o de experiencias institucionales, que inciden tanto en el rendimiento académico como en el abandono estudiantil y pueden llevar al abandono definitivo de dichos estudios. Erradicar la deserción escolar es un desafío gigantesco por la multicausalidad del fenómeno inherentes a determinantes estructurales como la pobreza por la falta de oportunidades económicas que proveen los recursos necesarios para acceder a una educación de calidad en los diferentes niveles académicos, incluyendo el universitario.

Tinto (1993) concluye que la experiencia de los estudiantes en el ámbito educativo y social puede llegar a modificar su orientación y llevarlo a culminar sus estudios universitarios o a abandonarlos. Esta consecuencia también puede ser influenciada por la herencia social del estudiante (Bourdieu, 1990).

Lobos y Rodríguez (2022), afirman que “el principal factor que ocasiona que el estudiante tome la decisión de desertar de su formación profesional está relacionado con lo económico” (p.61). Cuando ingresa a la universidad, es cuando toma mayor importancia, pues se enfrenta a diferentes situaciones que afectan su economía (Tinto, 1987).

Por otra parte, si se considera el género, las mujeres enfrentan mayores desafíos que los hombres, sobre todo cuando estudian carreras que tradicionalmente han sido dominadas por hombres, “amparado en la creencia y auto percepción de no disponer del repertorio aptitudinal para enfrentar adecuadamente actividades intelectuales que requieren el análisis matemático o habilidades más complejas, como es el caso de la ingeniería” (Buquet et al., 2006; Guevara, 2021; Mizala, 2018; Rojas y Rojas, 2021, como se citó en Rodríguez et al., 2024). Las desigualdades relacionadas al género son históricas y continúan permeando los diferentes ámbitos de la dinámica social incluyendo el educativo. Si bien es cierto, se ha avanzado hacia una sociedad más equitativa, aún falta reducir muchas brechas que limitan el acceso, permanencia y culminación de los estudios universitarios de las mujeres, entre ellas la maternidad, el sostenimiento del hogar, el cuidado de los padres y madres, o niñez en condición de discapacidad, entre otras brechas que generan el abandono escolar a nivel superior.

A partir de todo lo anterior, el estudio se planteó identificar los factores que explican la deserción escolar en estudiantes de los programas de Ingeniería en Ciencias de la Computación, Licenciatura en Diseño Gráfico y Licenciatura en Administración de Empresas, para responder a la pregunta, ¿cuáles son los factores que determinan el abandono escolar de los estudiantes de los programas de Ingeniería en Ciencias de la Computación, Licenciatura en Diseño Gráfico y Licenciatura en Administración de Empresas, cohorte 2013?

Metodología

Este estudio se desarrolló con una metodología mixta (métodos cuantitativos y cualitativos) con el fin de obtener una visión holística del hecho social (Villalobos, 2017) de la deserción escolar. En el caso del enfoque cuantitativo, la investigación se enmarca, según su profundidad explicativo, ya que buscó estudiar los factores que intervienen (Sierra, 2003) en la deserción escolar, es decir las relaciones de influencia que generan el abandono estudiantil. De acuerdo su alcance temporal, seccional o transversal, puesto que se estudió el fenómeno de la deserción escolar en un período dado que correspondió a la cohorte 2013 de los programas de Ingeniería en Ciencias de la Computación, Licenciatura en Diseño Gráfico y Licenciatura en Administración de Empresas. Según sus fuentes, secundarias (Sierra, 2003) ya que operó con datos almacenados en la base de datos administrativos y académicos de la universidad. La muestra cuantitativa estuvo conformada por 370 estudiantes de la cohorte 2013, distribuidos en los programas de Ingeniería en Ciencias de la Computación (149 estudiantes), Licenciatura en Diseño Gráfico (171 estudiantes) y Licenciatura en Administración de Empresas (50 estudiantes).

Se utilizó las técnicas estadísticas descriptivas y regresión logística binomial para analizar las variables relacionadas con el abandono escolar, entre ellas el CUM (Coeficiente de Unidades de Mérito), porcentaje de avance en la carrera, años de permanencia y variables sociodemográficas (edad, sexo, ingreso familiar).

En cuanto al método cualitativo, el muestreo fue de tipo estratégico (Ruíz, 1989) conformado por 10 estudiantes en calidad de inactivos quienes fueron abordados mediante entrevistas semiestructuradas utilizando un guion de preguntas del tema central de la investigación (Cifuentes, 2011). Se utilizó como método de análisis la denominada Teoría Fundamentada (TF), cuyo principal elemento retomado fue la codificación selectiva, identificando la categoría central (deserción escolar) y las subcategorías presentes los factores o dificultades que los llevaron a decidir abandonar los estudios.

Para la codificación selectiva se utilizó el software WeftQdA que permitió codificar y organizar los temas recurrentes surgidos de las entrevistas. Esta metodología de tipo mixta permitió una comprensión más amplia del fenómeno, desde dos perspectivas.

Recolección y análisis de datos

Se trabajó directamente con las bases de datos de la Administración Académica, tomando las siguientes variables académicas: CUM (Coeficiente de Unidades de Mérito), porcentaje de avance en la carrera, años de permanencia, así como el Índice de Riesgo Estudiantil (IRE) y variables sociodemográficas: edad, sexo, ingreso familiar. Dichos datos fueron procesados y analizados en el programa estadístico SPSS versión 20. Para la recolección de datos cualitativos, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los estudiantes en condición de deserción, quienes compartieron sus experiencias sobre las razones que los llevaron a abandonar sus estudios.

Para el análisis de datos cuantitativos respecto a la deserción escolar por cohorte, se emplearon análisis descriptivo e inferencial con la regresión logística binomial, y para el análisis de datos cualitativos se utilizó el software WeftQdA, que permitió codificar y visualizar patrones que luego se agruparon en las categorías económica, académica y social, presentes en el fenómeno de la deserción escolar.

Resultados

Sobre la tasa de deserción

Para medir la deserción estudiantil por cohorte, se toma el año 2018, que es cuando se cumplen 6 años de la duración ideal de la carrera. En el programa de Ing. en Ciencias de la Computación, de 148 estudiantes inscritos de la cohorte 2013, se graduaron un total de 16 estudiantes en el año establecido (2018), lo que representa una eficiencia terminal del 10.8% y dado que se encuentran activos 35 estudiantes, se tiene una deserción por cohorte de 97 estudiantes lo que representa un porcentaje del 65.5% y una retención del 34.5% (Ver figura 1).

Para el programa de Licenciatura en Diseño Gráfico, de 172 estudiantes inscritos en la cohorte 2013, se graduaron 42 estudiantes en el año establecido (2018), lo que representa una eficiencia terminal del 28.4% y dado que se encuentran activos 51 estudiantes, se tiene una deserción por cohorte de 78 estudiantes, lo que representa un porcentaje del 45.6% y una retención del 54.4% (Ver figura 2).

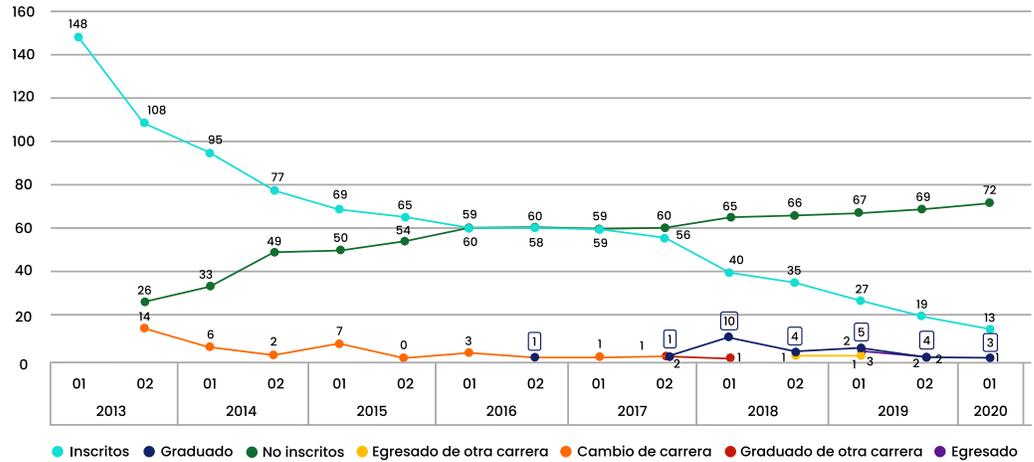
Para la carrera de Licenciatura en Administración de Empresas, de 49 estudiantes inscritos en la cohorte 2013, se graduaron 10 en el año establecido (2018), lo que representa una eficiencia terminal del 20 % y dado que se encuentran activos 7 estudiantes, se tiene una deserción por cohorte de 33 estudiantes haciendo un porcentaje del 66 % y una retención del 34 % (Ver figura 3).

Se ve que la deserción por cohorte más alta la tiene la Lic. en Administración de Empresas con el 66%, seguida de Ing. en Ciencias de la Computación con el 65.5% y la Lic. en Diseño Gráfico, con un 45.6%. Es preocupante la alta tasa de deserción por cohorte, sobre todas las dos primeras carreras que más de la mitad no completó su formación académica.

Además, puede verse en las gráficas que se presentan a continuación, que los estudiantes realizan cambios de carrera, lo que evidencia movilidad interna, no deserción estudiantil.

Figura 1

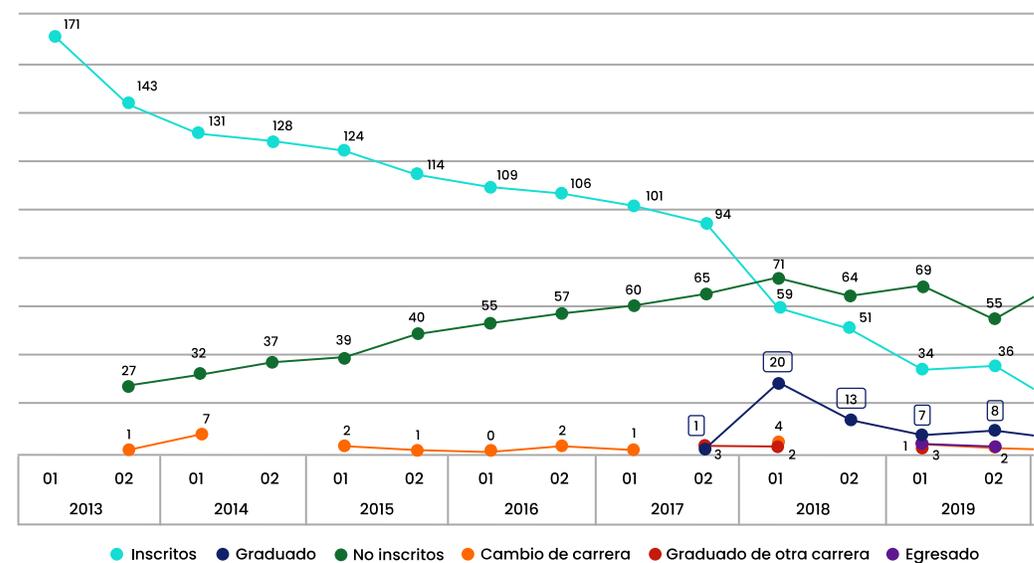
Seguimiento a la cohorte 2013 de Ingeniería en Ciencias de la Computación



En el programa de Ingeniería en Ciencias de la Computación en la cohorte 2013, al primer año de estudio, desertó un porcentaje del 33.1%, al segundo año se acumula el 36.5% y el tercer año se acumula el 39.2%. Se ve que el porcentaje de deserción es bien alto sobre todo en el primer año de estudio que es cuando deserta alrededor de la tercera parte de los inscritos

Figura 2

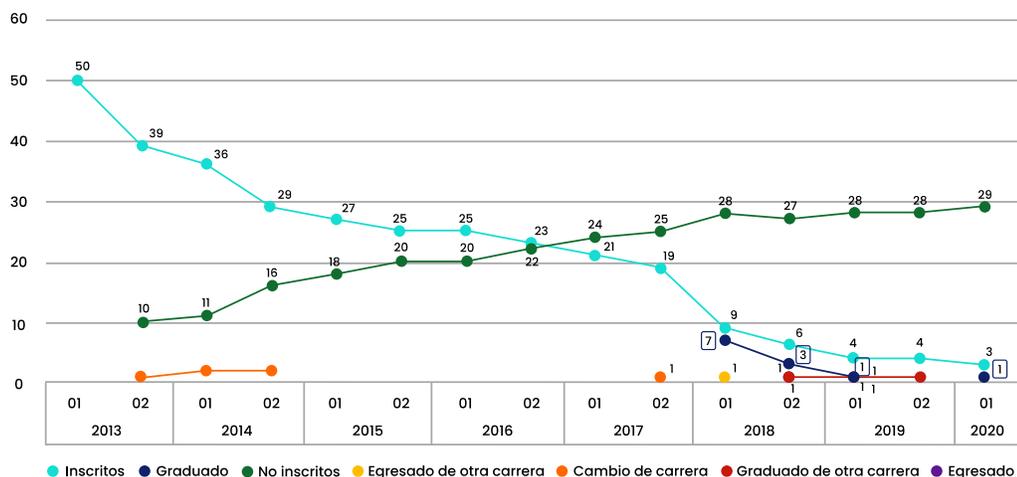
Seguimiento a la cohorte 2013 de Licenciatura en Diseño Gráfico



En el programa de Licenciatura de Diseño Gráfico en la cohorte 2013, al primer año de estudio, desertó un porcentaje del 21.6%, al segundo año se acumula el 28.1% y el tercer año se acumula el 33.3%. Se ve que el primer año es donde deserta el mayor porcentaje de estudiantes, alrededor de la quinta parte.

Figura 3

Seguimiento a la cohorte 2013 de Licenciatura en Administración de Empresas



En el programa de Licenciatura en Administración de Empresas en la cohorte 2013, al primer año de estudio desertó un porcentaje del 32%, al segundo año se acumula el 40% y el tercer año el 44%. Se observa que en el primer año deserta alrededor de la tercera parte de los inscritos.

Análisis estadístico multivariado

Después de haber explorado ciertas características del grupo de la cohorte 2013, de las carreras de Ing. en Ciencias de la Computación, Lic. en Diseño Gráfico y Lic. en Administración de Empresas, resulta pertinente identificar los determinantes de la deserción estudiantil. Es por ello por lo que se recurre a la utilización de la Regresión Logística Binomial (RLB). Esta permite estimar para los estudiantes de la cohorte 2013, de las carreras en mención, la probabilidad de caer en el estado de deserción estudiantil, así como de situarse en los otros tipos de estado en función de variables explicativas.

En el análisis que aquí sigue, el objetivo es introducir de modo sucesivo cuatro grupos de variables explicativas, denominados modelos: características sociodemográficas, características económicas, características académicas previas al ingreso a la universidad y características académicas durante los estudios universitarios, así como responder a las siguientes preguntas: ¿cómo varía el peso de los determinantes de la deserción estudiantil por cohorte? ¿Cuáles son las variables que más influyen en la probabilidad de estar en situación de "deserción"?

El análisis de regresión logística

La técnica estadística utilizada en el análisis de datos cuantitativos fue la regresión logística, que permitió estimar la probabilidad que un estudiante se encuentre en situación de deserción y en los otros tipos de estado en función de un conjunto de variables explicativas³. La variable dependiente es dicotómica: 0. No desertado y 1. Desertado, por lo que se realiza una regresión logística binomial. Tomando

³La regresión logística es una técnica estadística multivariante que a diferencia de la regresión lineal ofrece la posibilidad de elaborar modelos que contengan variables cualitativas.

como categoría de referencia “Desertado”. Al igual que otras técnicas estadísticas multivariadas, la regresión logística binomial brinda la posibilidad de evaluar la influencia de cada una de las variables explicativas sobre la variable dependiente y controlar el efecto del resto. En este análisis, como se ha mencionado anteriormente, hay cuatro tipos de variables explicativas que se han introducido progresivamente en cada modelo hasta alcanzar el modelo final. Cada uno de estos modelos examina una dimensión diferente.

El primer tipo de variables (modelo 1) busca medir el peso de las *características sociodemográficas* de los individuos (sexo, rango de edad, zona de nacimiento, situación conyugal, ocupación). El segundo tipo de variables (*modelo 2*) tiene la finalidad de medir el peso de las variables económicas para ver la influencia del origen social (becado, cuota asignada, ingreso per cápita, estatus económico). El siguiente grupo de variables (*modelo 3*) incorpora las características académicas previas al ingreso a la universidad (tipo de institución, bachiller reciente o antiguo, nota PAES), busca medir el peso de las variables de educación media. El cuarto tipo de variables (*modelo 4*) pretende medir el peso de las variables académicas durante los estudios universitarios (carrera, nota promedio, CUM, porcentaje de avance, asignaturas reprobadas, asignaturas retiradas, tiempo de permanencia en la carrera, IRE- Índice de Riesgo Estudiantil).

Debido a las limitaciones en la información contenida en las bases de datos, en el análisis no se han incorporado 2 variables que podrían resultar relevantes, y complementar las variables del modelo 2 (nivel de educación y situación ocupacional tanto del padre como de la madre) para indagar la influencia del origen social, cultural y económico. En segundo lugar, no se han podido considerar variables relacionadas a las pruebas psicopedagógicas, que exploran intereses, habilidades y motivaciones, variables que de alguna manera condicionan el rol que el estudiante desempeñará en la universidad, ya que dicha información para la cohorte 2013 no se encuentra de manera electrónica, solo en papel.

Se presentan los datos que contienen información sobre los cuatro modelos, según el peso de los coeficientes (Exp B), la interpretación de los resultados se realizará del siguiente modo: con respecto a la variación del peso de los determinantes de la deserción estudiantil con relación a las variables que más influyen en cada uno de los tipos de estado del estudiante. El ajuste global del último modelo es bastante bueno, dado que el R cuadrado de Cox y Snell explica el 62.1% y R cuadrado de Nagelkerke de 82.9% de la variabilidad para la muestra. ¿Cómo varía el peso de los determinantes de la deserción estudiantil?

El efecto de las características sociodemográficas (Modelo 1)

Estas variables buscan medir el peso de las características sociodemográficas de los estudiantes (sexo, rango de edad, zona de nacimiento, situación conyugal, ocupación) sobre la deserción estudiantil. Si se introducen las variables de manera individual se observa que resultan significativas, si el estudiante es hombre tiene 1.783 veces de probabilidad mayor de desertar que si fuera mujer; si el estudiante se encuentra en un rango de edad de 21 a 25 años, tienen una probabilidad de 2.518 veces mayor de desertar comparado con una edad menor; si el estudiante tiene como zona de proveniencia que no es la central tiene un 2.392 de mayor probabilidad de desertar que si fuera de la zona central.

Sin embargo, vemos cómo las variables y su peso van cambiando conforme se introducen los cuatro modelos juntos por bloques. En el primer bloque (Modelo 1), de las tres variables introducidas del Modelo 1 (sexo, rango de edad, zona de nacimiento), solo permanece en el modelo la variable sexo, y su incidencia en la deserción es significativa ($p=0.002 < 0.05$), si el estudiante es hombre la probabilidad de desertar se multiplica por ($\text{Exp B} = 1.891$) con respecto a si es mujer. En el Bloque 2 (Modelo 2), la variable sexo es la única que ingresa junto con las variables económicas y continúa siendo significativa ($p=0.002 < 0.05$), aumentando su peso a $\text{Exp B} = 1.938$ cerca del doble de probabilidad de caer en la condición de deserción que, si fuera mujer. Al introducir las variables académicas previas, del modelo 3, la variable sexo sigue siendo significativa ($p=0.003 < 0.05$), y manteniendo su peso más o menos igual $\text{Exp B} = 1.923$; el estudiante hombre tiene cerca del doble de probabilidad de deserción, que si fuera mujer.

Cuando se ingresan las variables académicas de la universidad, el modelo 4, la variable sexo se mantiene en el modelo final pero su incidencia ya no es significativa, con la muestra de estudiantes de la cohorte 2013 de las carreras en estudio; lo que significa que las variables académicas pesan más que la variable sexo.

El efecto de las variables económicas (Modelo 2)

Tiene la finalidad de medir el peso de las variables económicas para ver la influencia del origen social (becado, cuota asignada, ingreso per cápita, estatus económico) en la deserción estudiantil. Si estas variables del modelo 2 se introducen de manera individual se observa que resultan significativas, si un estudiante es becado tiene un 90.5% menos de probabilidad que deserte, y si tiene una cuota mayor que la mediana tiene un 60.4% menos de probabilidad que deserte.

Sin embargo, al combinar las dos variables económicas con las variables de los otros tres modelos vemos como las variables y su peso se modifican en cada iteración. En el segundo Bloque (Modelo 2), se combina con la variable sexo del Modelo 1, resultando significativas la variable becado ($p=0.005 < 0.05$) con un ($\text{Exp B} = 0.053$), con el 94.7% de probabilidad menor de desertar comparado con el que no está becado; y si el estudiante tiene una cuota mensual asignada mayor que la mediana tiene un ($\text{Exp B} = 0.397$), un 60.3% de menor probabilidad de desertar comparado con quien tiene una cuota mensual menor. En el Bloque 3 (Modelo 3), se introducen las variables académicas previas, la variable becado continúa dentro del modelo siendo significativa ($p=0.010 < 0.05$), disminuyendo levemente su peso ($\text{Exp B} = 0.067$), el 93.3% de menor probabilidad de desertar; y la variable cuota asignada mayor, continúa siendo significativa ($p=0.002 < 0.05$), con un 48.2% de menor probabilidad de desertar, comparado que si tuviera una cuota asignada menor.

Al introducir las variables académicas de la universidad, del modelo 4, las variables económicas, becado y cuota asignada, se mantienen en el modelo final pero su incidencia ya no es significativa, con la muestra de estudiantes de la cohorte 2013 de las carreras en estudio.

El efecto de las características académicas previas (Modelo 3)

El siguiente grupo de variables (Modelo 3) incorpora las características académicas previas al ingreso a la universidad (tipo de institución, bachiller según graduación y nota PAES), busca medir el peso de las variables académicas como resultado de la

educación media. Si estas variables del modelo 3 se introducen de manera individual se observa que resultan significativas, si un estudiante es bachiller reciente, tiene el 66.1% menos de probabilidad que deserte que si fuera un bachiller antiguo, y si tiene una Nota PAES mayor que 6.0 tiene un 65.8% menos de probabilidad que deserte comparado con quienes tienen una nota menor que 6.0.

Al introducir las variables académicas de la universidad del modelo 4, las variables académicas previas al ingreso de la universidad, bachiller reciente y Nota PAES, se mantienen en el modelo final pero su incidencia ya no es significativa, con la muestra de estudiantes de la cohorte 2013 de las carreras en estudio.

El efecto de las características académicas de la Universidad (Modelo 4)

El cuarto tipo de variables (Modelo 4) pretende medir el peso de las variables académicas durante los estudios universitarios (carrera, nota promedio, CUM, porcentaje de avance, asignaturas reprobadas, asignaturas retiradas, tiempo de permanencia en la carrera, Índice de Riesgo Estudiantil (IRE)). Si estas variables del modelo 4 se introducen de manera individual se observa que resultan significativas, si un estudiante estudia la carrera de Lic. en Diseño Gráfico tiene Exp B=2.843 veces de probabilidad de desertar, comparado con alguien que estudie Ing. en Ciencias de la Computación; la nota promedio y el CUM no entran al modelo 4, desaparecen en el paso 1; el porcentaje de avance más del 50% resulta ser significativo ($p=0.024 < 0.05$), con un peso de Exp B=0.106, un 89.4% de menos probabilidad de deserción que si tiene un avance menor al 50%; la variable más de 2 asignaturas reprobadas es significativa ($p=0.024 < 0.05$) tiene el Exp B=3.180 veces de probabilidad de desertar que los que tienen hasta dos asignaturas reprobadas; el número de asignaturas retiradas desapareció a partir del paso 4; los años de permanencia más de 4.5 años es una variable significativa al ($p=0.000 < 0.05$), tiene un peso de Exp B=0.128, un 87.2% de menor probabilidad de desertar que si tiene un máximo de 4.5 años de permanencia en la universidad; la UVs ganadas de más de 100, es significativa ($p=0.000 < 0.05$), con un peso de Exp B=0.028, un 97.2% de menos probabilidad de deserción, respecto a quienes tienen un número de UVs menor. Y finalmente el IRE mayor que 5 es significativo ($p=0.000 < 0.05$), con un peso de un Exp B=6.049 veces de probabilidad que deserte, comparado con los que tienen un IRE menor de 5.

En resumen, al hacer el ingreso de los 4 modelos por bloques utilizando el método hacia atrás de Razón de Verosimilitud, el mejor modelo que resulta para pronosticar el estudiante que desertará es el que incluye las variables: sexo, becado, cuota asignada, bachiller ingreso, nota PAES, aunque para estos programas de la cohorte 2013, no son significativas para explicar la deserción estudiantil pero sí lo son las variables porcentaje de avance, años de permanencia en la carrera, UVs ganadas, IRE (Índice de Riesgo Estudiantil), es la variable con mayor peso, dado que es una variable compuesta por la suma de varios indicadores, siendo significativa al 1% con un peso de Exp B= 8.048 veces más de probabilidad de desertar que si obtiene un IRE de hasta un valor de 5.

Una mirada cualitativa de los datos

La deserción escolar debe comprenderse desde su complejidad, desde una visión holística, en la cual subyacen elementos económicos, académicas y sociales de acuerdo con la experiencia de los estudiantes en condición de deserción. Esto

permitió codificar y visualizar patrones que luego se agruparon en las categorías económica, académica y social, presentes en el fenómeno de la deserción escolar.

Los recursos económicos que empujan a los estudiantes lejos de su destino.

Las dificultades económicas están presentes en las experiencias vividas de los estudiantes en condición de deserción, dado a diferentes situaciones que permean la economía familiar y personal, privando el acceso o continuidad de la formación universitaria a buena parte de estudiantes.

La figura 4 plasma tres subcategorías relacionadas con el aspecto económico: las demandas e inversión económica para el proceso formativo, la situación económica desfavorable en la familia y falta de independencia económica por desempleo.

Figura 4

Categoría económica



Los datos cualitativos permiten complementar el análisis del fenómeno de la deserción escolar desde la experiencia de los estudiantes en condición de deserción en la Universidad Don Bosco, quienes atribuyen a la categoría económica como uno de los principales elementos que motivan su decisión de abandonar sus estudios, ya sea por las demandas de inversión económica para el sostenimiento de la carrera, la situación económica desfavorable en el núcleo familiar, o la falta de independencia económica por desempleo, como lo mencionan testimonios de estudiantes:

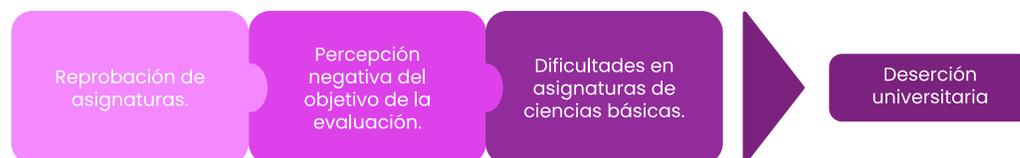
“En mi caso se debió a que mi situación económica en ese momento no me permitía continuar con mis estudios y tampoco pude optar por una beca cuando ingresé la solicitud” (Mujer4, Ing. en Ciencias de la Computación).

“Mi decisión de retirarme de la Universidad Don Bosco no fue totalmente mía, fue también parte de la decisión de mis padres ya que en ese entonces dependía económicamente de ellos” (Mujer2, Lic. Diseño Gráfico).

Las dificultades académicas como corrientes invisibles que arrastran a los educandos lejos de su destino profesional.

La exigencia académica es otra categoría que subyace en el abandono escolar de los estudiantes investigados. Al igual que la condición económica no es un determinante absoluto; tampoco lo es el rendimiento académico. Este elemento también aparece en las experiencias del alumnado como detonante de la condición de deserción escolar. Puede verse en la figura 5 que resaltan las subcategorías de reprobación de asignaturas, percepción negativa del objetivo de la evaluación y dificultades de asignaturas de Ciencias Básicas.

Figura 5
Categoría académica



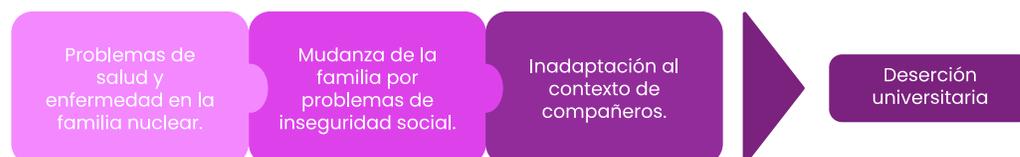
Tinto (1975) incluye en la integración tanto el rendimiento académico como el desarrollo intelectual, además, distingue el abandono voluntario del involuntario por fracaso académico, el primero se encuentra relacionado, sobre todo, a problemas en el rendimiento académico, es decir, que el abandono estudiantil es producto de los resultados negativos (malas calificaciones) en el proceso enseñanza-aprendizaje, de ahí el enfoque de integración. Esto es evidente en el caso de algunos estudiantes participantes del estudio en los siguientes términos:

Llegó un momento de la carrera que sentía que no podía avanzar, por más que estudiaba no lograba aprobar las materias, en un momento llegué a pensar que los exámenes no estaban orientados a examinar lo aprendido, sino más bien con la intención de reprobarnos. (Hombre1, Ing. en CC. CC)

El entorno social en los márgenes del camino del estudio universitario.

La última categoría presente en los hallazgos es el *entorno social* que hacen que muchos estudiantes abandonen los estudios universitarios. Un ambiente social marcado por problemas de salud en la familia, la inseguridad y la falta de integración del estudiante al contexto del aula y compañeros, abre la puerta al abandono escolar en mucho de los casos, tal como se muestra en la figura 6.

Figura 6
Categoría social



Habría que decir también que los estudiantes provenientes de zonas rurales o de familias con bajo capital social tuvieron más dificultades para adaptarse al ambiente universitario. Algunos de ellos reportaron que se sentían aislados socialmente y que carecían de una red de apoyo dentro de su familia o la universidad. Esta falta de integración social, junto con las dificultades académicas, aumentó su vulnerabilidad a la deserción.

De acuerdo con Spady (1970, citado por Himmel 2021) "el medio familiar es una de las muchas fuentes que expone a los estudiantes a influencias, expectativas y demandas, las que a su vez afectan su nivel de integración social en la Universidad" (p. 99). Las problemáticas del entorno familiar en muchos de los casos desencadenan en el abandono de los estudiantes universitarios, al verse imposibilitados por las demandas del hogar, tal como es manifestado por una de las alumnas en condición de deserción.

Mi decisión de retirarme de la Universidad Don Bosco no fue totalmente mía, fue también parte de la decisión de mis padres ya que en ese entonces dependía económicamente de ellos. Nos mudamos a otra ciudad y se me complicaba el acceso y salida de la universidad. (Mujer2, Lic. en Diseño Gráfico)

Discusión

Los referentes teóricos sobre la deserción o abandono escolar señalan dentro de sus determinantes, factores externos e internos al estudiante. Entre los factores externos se encuentran “un entorno socioeconómico desfavorable, unos métodos de enseñanza y de aprendizaje poco adecuados, o incluso poca implicación familiar en la vida académica y personal del estudiante” (Gómez, 2022, p. 26) y como factores internos “la actitud y motivación del estudiante hacia el aprendizaje, las posibles dificultades de atención o incluso las dificultades en las relaciones con sus iguales” (Gómez, 2022, p. 26). Dichos factores son agrupados en cinco enfoques a saber: psicológicos, económicos, sociológicos, organizacionales y de interacciones (Himmel, 2018), que permiten analizar el fenómeno de la deserción escolar, a lo que se suma Tinto (1975) sobre la importancia de la integración académica y social, más la teoría sobre el impacto del capital cultural y social en el desempeño académico de Bourdieu (1990), representan el lente teórico que sustentan el análisis de los resultados encontrados en esta investigación. Los elementos que determinan la deserción estudiantil por cohorte en la Universidad Don Bosco se ven influenciadas por una interacción de dichos factores multidimensionales.

Al retomar los enfoques que analizan la deserción escolar se observa que algunos de ellos destacan en los datos recolectados. Uno de los factores principales en el caso del abandono escolar en los jóvenes participantes del estudio es el económico, el cual según Himmel (2018), es crítico ya que el estudiante tiene la percepción que, si su capacidad o incapacidad de solventar los costos asociados a los estudios universitarios no son suficientes, la mejor decisión es desertar.

El componente económico es crucial en la permanencia de los estudiantes (Cabrera et al., 2006). Los datos muestran que altas cifras porcentuales de estudiantes que desertaron, los ingresos per cápita de sus familias eran inferiores a \$125 dólares, lo que evidencia que la situación económica es uno de los principales vaticinios de la deserción, lo cual es coherente con investigaciones como la realizada por Lobos et al. (2022) que evidencia que:

(...) factores como la economía de cada país (Rodas-Martini, 2020), la franja de extrema pobreza, las remesas (SICA, 2021), la dificultad para obtener un empleo, así como la falta de oportunidad para estudiar y trabajar al mismo tiempo, son factores del espectro económico que sí perjudican a los estudiantes universitarios centroamericanos, afectando mayormente a los países como El Salvador, Honduras, Nicaragua y Guatemala. El factor económico como importante determinante de la deserción escolar. Por tratarse de países en vías de desarrollo la pobreza y la exclusión social golpea los distintos ámbitos sociales, incluyendo el educativo. En los resultados se aprecia que la categoría económica llevó a los estudiantes a abandonar sus estudios, ya sea por no contar con los recursos necesarios para solventar las colegiaturas, situación desfavorable en la familia, o la falta de independencia económica por la falta de empleo.

Por su parte Portal et al. 2022 encontró que muchos estudiantes piensan en algún momento de la carrera que abandonarán los estudios por motivos de la escasez de recursos y las cargas familiares. En otro estudio Galve et al., 2022 destacan:

(...) la influencia de las variables financieras en la intención de abandonar los estudios universitarios. El hecho de no contar con apoyo económico puede dificultar la probabilidad de permanecer en los Estudios Superiores por no poder hacer frente a los costos de matriculación, siendo ésta una variable de gran peso en el abandono universitario. (p. 170)

Los estudios en mención junto con los resultados obtenidos revelan que los problemas económicos influyen directamente en la capacidad de los estudiantes para culminar sus estudios. El factor económico no solo repercute negativamente en la liquidez financiera para cubrir los costos de matrícula, mensualidades y demás materiales educativos, también limita la oportunidad y la capacidad del estudiantado de dedicarse plenamente a los estudios, dado que muchos de ellos deben trabajar para apoyar a sus familias, o autofinanciarse los estudios. Las condiciones económicas desfavorables implican que los estudiantes prioricen sus necesidades básicas alimentación y el sostenimiento hogar, solventar gastos por enfermedad de un ser querido, quedando los estudios universitarios en último orden de prioridades.

En contraste con lo anterior, se ve cómo el *ser becado* es una variable determinante de la retención. Efectivamente el contar con una beca para los estudios reduce significativamente el abandono escolar, un elemento observable en los resultados, por lo que es necesario que la universidad expanda la emisión de becas y financiamiento para los estudiantes de bajos ingresos; para asegurar que el soporte económico esté disponible oportunamente. Por otra parte, debe examinarse las estrategias y programas de apoyo flexibles que faciliten a los estudiantes acceder a apoyo económico adicional en situaciones inesperadas, como dificultades de salud o cese laboral de los estudiantes o de sus padres.

Los resultados académicos negativos, ponderados mediante el Coeficiente de Unidades de Mérito CUM, unido al Índice de Riesgo Estudiantil (IRE), resulta otra variable crítica que suma a la deserción. De acuerdo con los resultados el alumnado con un (IRE) elevado y bajo CUM enfrentaron mayores dificultades para avanzar en sus estudios, lo que a menudo resultó en su abandono. El programa de tutorías como acompañamiento académico oportuno son herramientas favorables para mejorar el desempeño e integración del alumnado que presenta deficiencias académicas. Esto apunta a la necesidad de potenciar mecanismos de seguimiento académico dinámicos que dejen ver al conglomerado estudiantil susceptible de deserción. Hay que mencionar, además, que es esencial formar a los docentes para que identifiquen los primeros signos de dificultades académicas, y tomen medidas de apoyo antes de que los estudiantes lleguen a un punto de inflexión.

El capital social es también un componente esencial en la permanencia estudiantil según (Zabalza, 2002), como también lo plantea Tinto (1975) que destaca el valor de las conexiones o alianzas sociales refiriéndose al enfoque de integración social para la continuación académica. En otras palabras, si los estudiantes carecen de estructuras de apoyo social ya sea dentro o fuera de la universidad, experimentan un estado de aislamiento y, en muchos casos deriva en la deserción académica. Investigaciones previas como la de Acevedo (2020), señalan que el alumnado que no logra incorporarse plenamente en la comunidad educativa, o que proceden de

contextos familiares con escasos recursos culturales o económicos, es susceptible al abandono de los estudios. La población estudiantil que procede del interior del país o ambientes familiares con bajo capital cultural y social es mucho más vulnerable a experimentar la falta de integración social a la comunidad educativa.

Un escenario en donde estudiantes de años avanzados acompañen académicamente al alumnado con problemas de integración puede propiciar la adaptación de los nuevos educandos, y desarrollar redes significativas en situaciones de dificultad académica o personal. Según Acevedo (2020) “tras la decisión del abandono escolar están asociadas variables de carácter socio- psicológico — capacidad de demorar recompensas, percepción de autoeficacia, autoestima, resiliencia, afrontamiento— que en conjunto operan inhibiendo el grado de integración social y académica” (p. 259).

En tal sentido, la institución debe potenciar estrategias que promuevan la integración y participación proactiva del alumnado identificado en riesgo de deserción estudiantil en actividades extracurriculares, como clubes, grupos de estudio y asociaciones estudiantiles, que favorezcan el compañerismo y el sentido de pertenencia.

A manera de conclusión

El estudio permite confirmar la presencia del fenómeno de la deserción escolar producto de múltiples factores tanto internos -que competen al estudiante- como externos -del contexto- lo que conduce a éste a abandonar sus estudios universitarios. Diferentes autores señalan que la deserción escolar anida sobre la base de múltiples factores siendo las condiciones socio económicas las más imperantes: altas tarifas que impide a las familias continuar los pagos, así como el factor académico o rendimiento escolar relacionado a la reprobación de asignaturas como matemáticas.

Es reiterado en la mayoría de investigación sobre la deserción escolar que los factores generadores de este fenómeno se haya el desempeño académico, la trayectoria escolar previa y el origen social de los estudiantes, seguidos de la motivación, los problemas económicos y las responsabilidades laborales o familiares, además del apoyo que ofrece la familia al estudiante (González et al., 2024). Estos hallazgos, más los encontrados en el presente estudio refuerzan la teoría que explica el abandono escolar en los diferentes niveles académicos.

La deserción escolar a nivel superior es preocupante, ya que la cantidad de estudiantes que en 2020 egresaron de carreras técnicas, universitarias y de posgrado representaron menos del 5% de los que ingresaron ese año a instituciones de educación superior en El Salvador (Alas, 2023), lo que sugiere un desbalance en el sistema educativo superior, es decir, se inscribe una gran cantidad de alumnos, pero pocos logran completar sus estudios, lo cual puede tener implicaciones negativas a largo plazo para el desarrollo profesional, económico y social del país.

La deserción escolar es un fenómeno que no puede ser atribuido solo a causas individuales, tienen que ver también con causas institucionales y estructurales, tal como lo expresa Tinto (1993), es una combinación de diferentes factores.

Con el estudio *Factores que explican la deserción estudiantil en la Universidad Don Bosco de El Salvador, un estudio de la cohorte 2013* de las carreras Ingeniería en Ciencias de la Computación, Licenciatura en Diseño Gráfico y Administración de Empresas se comprueba cómo las variables individuales del estudiante tienen un peso

significativo al ingresar a la Universidad: la edad, el sexo, la zona de donde proviene al momento de ingresar a la universidad; así como también, las variables académicas previas, las cuales pierden su valor conforme se van combinando con otras variables, sobre todo las variables académicas de la Universidad.

Se ve como importa también la herencia social-cultural incluyendo las variables económicas que también tienen un peso considerable; lo que significa que la universidad debe dar prioridad en término de acompañamiento a estudiantes que recién ingresan a la institución, pues también las variables académicas previas influyen al momento de explicar la deserción estudiantil. Si estas variables ingresan solas al modelo, como es el caso de los estudiantes de nuevo ingreso, resultan ser predictoras de la deserción; por tanto, la universidad tiene la oportunidad de intervenir para mitigar el riesgo de deserción que tiene el estudiante que recién ingresa a la universidad.

Se observa cómo el mejor modelo que resulta para pronosticar el estudiante que desertará es el que incluye las variables: sexo, becado, cuota asignada, bachiller ingreso, nota PAES; aunque para estas muestras de la cohorte 2013 de las tres carreras en estudio, no son significativas para explicar la deserción estudiantil; pero sí lo son las variables académicas: las variables porcentaje de avance, años de permanencia en la carrera, las UVs ganadas.

Finalmente se incluyó el IRE (Índice de Riesgo Estudiantil) que resulta ser la variable de mayor valor, dado que es una variable compuesta por la suma de varios indicadores que explican el abandono escolar.

Ahora, respecto a los hallazgos en los datos cualitativos robustecen los planteamientos de la mayoría de los autores que han encontrado al factor socio económico (determinante externo) de la misma manera que el rendimiento académico (determinante individual-interno) como causas de fondo del abandono escolar en estudiantes universitarios, sobre todo en países en vías de desarrollo. En el caso particular del rendimiento académico puede ser el resultado de las deficiencias del mismo sistema educativo salvadoreño, es decir, pobres bases formativas a nivel básico inciden en el bajo rendimiento académico de muchos estudiantes en la universidad, siendo un detonante de la deserción escolar.

Reducir las brechas de la deserción universitaria resulta un gran desafío no solo para las IES sino también para los sistemas de educación dado que los factores que la originan son multidimensionales, e igual de complejas son las acciones y estrategias para erradicarla. Las universidades aportan su cuota para la reducción del abandono escolar, sin embargo, es insuficiente por la complejidad de esta. Existen programas de otorgamiento de becas de estudio y apoyo financiero, acciones de acompañamiento a estudiantes con dificultades académicas. Al respecto Medellín (2020) señala que, “el que existan programas de apoyo económico, social, etc. es también una labor por parte de la institución, puesto que la vulnerabilidad en uno de esos rubros tentará al estudiante a pensar en el abandono de sus estudios” (p.10). La autora sugiere no dejar de lado los programas tutoriales como herramienta de apoyo para evitar la deserción del estudiante.

La Universidad Don Bosco ha hecho frente a estos retos fortaleciendo aquellas acciones que promueven un entorno académico inclusivo y exitoso para todos los estudiantes, a partir de una comprensión holística de las causas de la deserción escolar. Este estudio confirma que el abandono escolar en la Universidad Don Bosco

es un fenómeno complejo que resulta de la interacción de múltiples factores. Los problemas económicos, el bajo rendimiento académico y la falta de integración social se destacan como los principales predictores del abandono de los estudios. En particular, los estudiantes que enfrentan dificultades financieras (Lobos y Rodríguez, 2022) y (Acevedo, 2020) tienen una mayor probabilidad de abandonar la universidad.

La baja productividad académica, calculado mediante Coeficiente de Unidades de Mérito CUM y complementado con el Índice de riesgo estudiantil, es otro factor desencadenante de la deserción escolar, lo que refuerza la importancia de implementar mecanismos de identificación temprana de los estudiantes en riesgo y les brinde el acompañamiento respectivo.

También se debe señalar que la incorporación social es primordial en la retención estudiantil. El alumnado que carece de integración social en la comunidad educativa es más vulnerable a desertar. La universidad debe de potenciar ambientes de acogida y de apoyo que estimulen el sentido de identidad entre todos los estudiantes.

Los resultados del estudio dan pie a continuar indagando el fenómeno de la deserción escolar a nivel universitario que involucre a todas las Instituciones de Educación Superior IES en El Salvador, investigando las carreras que presentan las más altas tasas de abandono escolar; los mecanismos de contención implementados por la universidades y sus resultados, podrían ser otras líneas de investigación que abonarían a la explicación y comprensión del abandono escolar y sus implicancias en el desarrollo del país.

Referencias

- Alas, S. (26 de mayo 2023). Menos del 5 % de estudiantes termina su educación superior. *La Prensa Gráfica*.
- Acevedo, F. (2020). Factores explicativos del abandono de los estudios en la educación superior en contextos socio-académicos desfavorables. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (276), 253-269.
- Aldama, A., López, M., Pastrana, A. y Sánchez, R. (2023). Causas que originan la deserción estudiantil en el Programa Educativo de Administración de la Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital. *Revista de la Alta Tecnología y Sociedad*, 15 (1), 9-17.
- Amador J., González, C., Arias, M. y Carvajal, G. (2020). El entorno familiar y la deserción estudiantil: El caso de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Colima, México. *Cuadernos de Trabajo Social*, 34(1), 139-154.
- Barrera, D. (2023). *La teoría de los capitales de Bourdieu y su relación con la permanencia en los procesos de formación en educación superior: Estudio de caso Fundación Universitaria Los Libertadores*. (Tesis de maestría). Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Bourdieu, P. (1990). Espacio social y génesis de las clases. En Bourdieu, P., *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Cabrera, L., Bethencourt, J., Álvarez P., y González M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 171-203.
- Castells, M. (2001). *La era de la información*. Alianza.

- Calderón C., Colomo E., y Ruiz, J. (2020). Causas de la deserción estudiantil en Ingeniería en Electrónica y Computación del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara (México). *Revista Espacios*, 41(06), 1-14.
- Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Novedades Educativas.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (33), 21-28.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure editorial.
- Galve, C., Ayala, I., Blanco, M. y Tuero, E. (2022). Variables que influyen en la intención de abandono. ¿Existen diferencias entre la intención de abandonar los estudios universitarios y el cambio de titulación? *Revista E-Psi*, 11(1), 157-178.
- González, J., Canchola, S. y Ulloa, R. (2024). Enfoques, estudios y perspectivas teóricas sobre la deserción escolar en la educación superior: propuesta de un modelo teórico. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, (15), 2-19.
- Himmel, E. (2018). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), 91-108.
- Lobos, M y Rodríguez, J. (2022). El factor económico como principal causa de deserción estudiantil universitaria en Centroamérica. *Revista entorno*, (74). 60-70.
- Medellín, F. (2020). La deserción escolar a nivel Licenciatura. *International Journal of Good Conscience*, 15(14), 1-12.
- Moreno, R., Garrote, I, Díaz, M. y Labrador, F. (2022). (coords.). *Prevención del fracaso académico y del abandono escolar*. Ediciones OCTAEDRO, S. L.
- Rodríguez, C., Romero, D., y Espinosa, D. (2024). La eligen menos, pero les va mejor: el paradójal comportamiento de las mujeres en el área de la ingeniería. *Praxis Educativa*. 28(2), 1-12.
- Romero, A., Danies, J. y Ortiz, M. (2020). Lactancia materna y deserción estudiantil en estudiantes madres de una facultad de salud. *Repertorio de Medicina y Cirugía*. 29(1), 49-55.
- Ruiz, J. y Ispizua, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Seminara, M. y Graffigna, J. (2021a). ¿Por qué demora un estudiante universitario en egresarse? Análisis multivariante en la carrera de bioingeniería de la UNSJ. *Revista sudamericana*, (14), 422-446.
- Seminara, M. (2021b). De los efectos de la pandemia COVID-19 sobre la deserción universitaria: desgaste docente y bienestar psicológico estudiantil. En *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33, (2), 402-421. UNESCO.
- Sierra, R. (2003). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Thomson.
- Olivares, G. (2019). Categorías para el análisis del abandono y la permanencia escolar en la educación superior. *Revista Cumbres*, 5(1), 21 – 40.
- Portal, E., Arias, E., Lirio, J. y Gómez, J. (2022). Fracaso y abandono universitario Percepción de los (as) estudiantes de Educación social de la Universidad de Castilla La Mancha. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 289-316.
- Programa de las Naciones Unidas. (2000). *Inclusión y exclusión: conceptos, relaciones e indicadores*. FLACSO.
- Tinto, V (1975). Abandono de la educación superior: una síntesis teórica de recientes investigaciones. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Dejando la universidad. Repensar las causas y las soluciones de los estudiantes*. The University of Chicago Press.
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial Sobre Educación Superior*. La Educación Superior en el Siglo XXI.

- UNESCO. (2008). *Conferencia Internacional de Educación. Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro.*
- Villalobos, L. (2017). *Enfoques y diseños de investigación social: cuantitativos, cualitativos y mixtos.* Editorial Universitaria Estatal a Distancia.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Narcea.

Educación Remedial para Niñas, Niños y Adolescentes en Centroamérica en Contexto Pospandemia

Remedial Education for Children and Adolescents in Central America in a Postpandemic Context

DOI: <https://doi.org/10.61604/dl.v16i30.441>

Fabiola Esmeralda Rubio Hernández¹

Glasswing International, El Salvador

Correo: frubio@glasswing.org

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7006-8354>



Andrea Gabriela Palacios Soriano²

Glasswing International, El Salvador

Correo: apalacios@glasswing.org

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8289-4085>



Mario Roberto Chávez Claros³

Glasswing International, El Salvador

Correo: mrchavez@glasswing.org

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5464-4011>



Recibido: 17 de enero 2025

Aceptado: 10 de abril de 2025

Artículo 3

Para citar este artículo: Rubio, F., Palacios, A., y Chávez, M. (2025). Educación Remedial para Niñas, Niños y Adolescentes en Centroamérica en Contexto Pospandemia, *Diálogos*, (30), 51-62

¹Licenciada en Psicología por la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA). Especialista en Investigación en Glasswing International, El Salvador.

²Licenciada en Psicología por la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA). Oficial Regional de Monitoreo y Evaluación para los programas de Educación en Glasswing International, El Salvador.

³Licenciado en Economía, Maestro en Ciencia Política por la Universidad Centroamericana Simeón Cañas (UCA), Maestro en Evaluación de Políticas Públicas de la Universidad de Sevilla en España y cuenta con un Postgrado en Gerencia de Políticas Públicas del Instituto Superior de Economía y Administración de Empresas (SEADE). Gerente de Investigación y Desarrollo en Glasswing International, El Salvador.



Nuestra revista publica bajo la Licencia Creative Commons: Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional

Resumen

La pandemia por COVID-19 profundizó la crisis educativa en Centroamérica, generando desafíos significativos en los procesos de aprendizaje de la niñez y ampliando las brechas existentes. De esta manera, la educación remedial ha surgido como una estrategia fundamental para fortalecer y nivelar las competencias académicas de la niñez afectada. Bajo este contexto, Glasswing International ejecutó el proyecto "Reconstruyendo y mejorando: apoyo socioemocional y remedial para estudiantes y docentes", beneficiando a 2,599 estudiantes de tercer a sexto grado en Guatemala, Honduras y Nicaragua. Este artículo describe una experiencia de intervención educativa con enfoque remedial desarrollada en Centroamérica entre 2021 y 2023, dirigida a niñas, niños y adolescentes de tercer a sexto grado de educación primaria, en el contexto post-pandemia por COVID-19. Se aplicó la metodología Teaching at the Right Level (TaRL), adaptada por el Programa MIA (Medición Independiente del Aprendizaje), con el objetivo de fortalecer las competencias en lectoescritura y matemáticas. El análisis de resultados pre y post intervención evidenció que el 80% de las y los estudiantes alcanzó el nivel esperado o mejoraron su desempeño académico. Asimismo, la evaluación cualitativa con docentes y miembros de la comunidad escolar, respalda que el proyecto, además de contribuir al progreso educativo de la niñez, fortaleció sus habilidades socioemocionales. Estos resultados destacan la efectividad de la educación remedial para mitigar los efectos negativos de la crisis educativa en el contexto centroamericano.

Palabras clave

Educación remedial, educación compensatoria, estrategias educativas, programas de educación.

Abstract

The COVID-19 pandemic deepened the educational crisis in Central America, creating significant challenges in children's learning processes and widening existing gaps. As a result, remedial education has emerged as a key strategy to strengthen and level the academic competencies of affected children. Within this context, Glasswing International implemented the project "Rebuilding and Improving: Socioemotional and Remedial Support for Students and Teachers", benefiting 2,599 students from third to sixth grade in Guatemala, Honduras, and Nicaragua. This article describes an educational intervention experience with a remedial approach carried out in Central America between 2021 and 2023, aimed at girls, boys, and adolescents from third to sixth grade of primary education, in the post-COVID-19 pandemic context. The Teaching at the Right Level (TaRL) methodology, adapted by the Independent Learning Measurement Program (MIA), was applied to enhance literacy and mathematics skills. The pre-post intervention results analysis showed that 80% of students reached the expected level or improved their academic performance. Likewise, a qualitative evaluation conducted with teachers and members of the school community confirmed that, in addition to contributing to children's educational progress, the project strengthened their socioemotional skills. These findings highlight the effectiveness of remedial education in mitigating the negative effects of the educational crisis in the Central American context.

Keywords

Remedial education, compensatory education, educational strategies, educational programs.

Introducción

Antes de la pandemia por COVID-19, los sistemas educativos en América Latina ya enfrentaban una crisis de aprendizaje, con altos niveles de desescolarización y baja calidad educativa (Banco Mundial, 2020). En Centroamérica, esta situación se agravaba por desigualdades territoriales y socioeconómicas (IIPE et al., 2021).

Con la llegada de la pandemia por COVID-19, el cierre prolongado de escuelas exacerbó este rezago educativo (Huepe et al., 2022). Las y los estudiantes más afectados con la educación a distancia fueron aquellos que carecían de conectividad, equipo informático y competencias digitales (Banco Mundial, UNICEF y UNESCO, 2022). Se estima que el rendimiento en lectoescritura y matemáticas de estudiantes de primaria retrocedió a niveles de hace más de una década (Banco Mundial, UNICEF y UNESCO, 2022).

Ante este escenario, la educación remedial ha emergido como una respuesta clave para recuperar aprendizajes esenciales. Esta propuesta pedagógica prioriza la nivelación de aprendizajes a partir del nivel real de habilidades de cada estudiante,

más allá de su edad o grado escolar (Slavin, 2009; Bloom, 1971). Bajo este marco, destaca la metodología Teaching at the Right Level (TaRL), validada internacionalmente y adaptada en Centroamérica por el Programa MIA (Medición Independiente del Aprendizaje).

Este artículo analiza los resultados de un programa de educación remedial en Guatemala, Honduras y Nicaragua desarrollado entre 2021 y 2023 con niñas, niños y adolescentes de tercer a sexto grado de escuelas públicas. La intervención se desarrolló en contexto post-pandemia con el objetivo de mejorar habilidades en lectura y matemáticas y fortalecer el bienestar socioemocional. La investigación se guía por la pregunta: ¿Cómo impacta una intervención de educación remedial en las competencias académicas y el desarrollo socioemocional de estudiantes afectados por la pandemia en Centroamérica?

A partir de un enfoque empírico, el análisis se estructura en tres categorías: (a) avances en lectura y matemáticas como competencias fundamentales; (b) fortalecimiento de habilidades socioemocionales como autoestima, motivación y participación; y (c) efectividad de metodologías pedagógicas participativas en contextos escolares vulnerables. De esta manera, se busca contribuir al debate sobre estrategias efectivas, escalables y culturalmente pertinentes para reducir las brechas educativas agravadas por la pandemia, y garantizar el derecho a una educación de calidad para todas y todos.

Marco teórico

La pandemia por COVID-19 profundizó un déficit educativo preexistente en América Latina, caracterizado por desigualdades estructurales en el acceso y calidad de la educación (UNESCO, 2022). En este contexto, la educación remedial se ha posicionado como una estrategia prioritaria para mitigar los aprendizajes interrumpidos.

La educación remedial se define como un conjunto de estrategias pedagógicas diseñadas para nivelar a estudiantes que presentan rezagos en competencias básicas, permitiéndoles alcanzar los aprendizajes esperados para su grado (Slavin, 2014). A diferencia de la educación tradicional, que se organiza por edad cronológica y avance curricular, los enfoques remediales se centran en el nivel real de habilidades del estudiante, priorizando el dominio progresivo de competencias clave (Block, 1971).

Una de las metodologías con mayor validación internacional en este campo es Teaching at the Right Level (TaRL), desarrollada por la organización Pratham en India. Este modelo ha demostrado ser eficaz al reagrupar estudiantes según su nivel de competencia y emplear actividades lúdicas y adaptadas a su ritmo de aprendizaje (Pratham, s.f.). Su propuesta es que el aprendizaje solamente ocurre cuando las y los estudiantes reciben instrucción alineada a sus capacidades, lo cual incrementa su motivación, participación activa y sentido de logro.

En América Latina, esta propuesta fue adaptada por el Programa de Medición Independiente del Aprendizaje (MIA), liderado por instituciones académicas en México. MIA desarrolló la herramienta MIA PLUS, que traduce los principios de TaRL al contexto latinoamericano, conservando su enfoque por niveles de competencia, pero incorporando indicadores pertinentes para evaluar habilidades en lectura y matemáticas en población escolar primaria, antes y después de la intervención.

Paralelamente, la literatura subraya que la mejora en los aprendizajes no puede desvincularse del desarrollo socioemocional, especialmente tras los efectos psicosociales de la pandemia. La creación de entornos seguros, el acompañamiento emocional y el fortalecimiento de vínculos positivos con docentes y pares han demostrado ser condiciones clave para el aprendizaje sostenido (UNICEF, 2022).

Este marco teórico, por tanto, se sostiene en tres pilares conceptuales: (1) la educación remedial como estrategia para la equidad educativa; (2) la metodología TaRL como modelo eficaz de nivelación de aprendizajes; y (3) la integración del desarrollo socioemocional como componente clave en contextos de vulnerabilidad.

Descripción de la experiencia

Entre 2021 y 2023, Glasswing International, en alianza con escuelas públicas y con financiamiento de Tinker Foundation, desarrolló el proyecto “Reconstruyendo y mejorando: apoyo socioemocional y remedial para docentes y estudiantes”. La intervención se implementó en Guatemala, Honduras y Nicaragua, con el propósito de mitigar los efectos de la pandemia en el aprendizaje y bienestar de docentes y estudiantes de tercer a sexto grado de primaria.

Inicialmente, el proyecto se implementó en 22 escuelas públicas (10 en Guatemala, 8 en Honduras, y 4 en Nicaragua) con una meta de 2,640 estudiantes, pero en el segundo año, Nicaragua salió del proyecto, reduciendo la intervención a 18 escuelas y 2,400 estudiantes. La intervención alcanzó a 2,599 estudiantes, que contaron con el apoyo de 490 tutores (440 voluntarios, 38 pasantes y 12 facilitadores contratados).

El proyecto combinó la nivelación académica y acompañamiento socioemocional, tras la evidencia del deterioro del aprendizaje relacionado al deterioro del bienestar infantil (Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile [CIAE] y UNICEF, 2023). Por tanto, los objetivos del proyecto fueron: (a) garantizar un retorno seguro a clases, (b) mitigar las pérdidas de aprendizaje mediante nivelación académica y (c) reforzar las habilidades socioemocionales.

Este artículo se enfoca en el segundo objetivo, documentando la implementación de una experiencia de educación remedial contextualizada y de corta duración, basada en la metodología *Teaching at the Right Level (TaRL)*. Se buscó, así, nivelar competencias clave entre estudiantes con rezagos significativos, demostrando que es posible avanzar hacia una educación más equitativa y centrada en el ritmo de aprendizaje real de cada niño y niña. Los resultados alcanzados permiten valorar la relevancia y efectividad de esta intervención como una alternativa viable y escalable en escenarios de emergencia educativa.

Metodología

Diseño. Se desarrolló una evaluación de tipo cuantitativo pre-post, complementada con una evaluación cualitativa ex post, con el objetivo de valorar los efectos de una intervención educativa con enfoque remedial implementada entre 2021 y 2023 en tres países de Centroamérica. La estrategia metodológica se centró en la medición de competencias académicas antes y después de una intervención breve, estructurada bajo el modelo de “Campamentos MIA” —intervenciones educativas

de corta duración (20 sesiones)—, adaptado por Glasswing International como clubes remediales escolares. Esta evaluación se enmarca dentro de un ejercicio de **sistematización de una experiencia piloto**, orientado a documentar una práctica considerada prometedora en términos de recuperación del aprendizaje y fortalecimiento socioemocional en contextos de alta vulnerabilidad.

Instrumento. Para la medición cuantitativa se utilizó el instrumento MIA PLUS, desarrollado por el Programa de Medición Independiente del Aprendizaje (MIA). Este instrumento evalúa competencias básicas en lectura y matemáticas mediante pruebas diagnósticas aplicadas antes y después de la intervención. Cada prueba incluye 10 reactivos progresivos por área y finaliza en el último ejercicio que el estudiante puede resolver. Los índices de confiabilidad del instrumento oscilan entre 0.81 y 0.86 (MIA, 2022).

Las dimensiones y niveles evaluados fueron:

Tabla 1

Dimensiones de evaluación del instrumento MIA PLUS

	Lectura	Matemáticas
Nivel principiante.	<ul style="list-style-type: none"> • Sílabas. • Palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de números. • Sumas.
Nivel elemental.	<ul style="list-style-type: none"> • Enunciados. • Historias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Restas.
Nivel básico.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión 1. • Comprensión 2. 	<ul style="list-style-type: none"> • División. • Resolución de problemas. • Fracciones.
Dificultad.	<ul style="list-style-type: none"> • Segundo grado de primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel principiante y elemental: segundo grado de primaria. • Nivel básico: cuarto grado de primaria.

Para la evaluación cualitativa se utilizaron guías de entrevista y grupos focales diseñadas por el equipo regional de Monitoreo y Evaluación, y validadas por el área de programas de Educación de Glasswing.

Participantes. La evaluación abarcó un universo de 4,782 estudiantes de tercer a sexto grado, matriculados en 22 escuelas públicas de Guatemala, Honduras y Nicaragua. Tras la aplicación del diagnóstico inicial, se identificaron 3,778 estudiantes con necesidades de nivelación académica, de los cuales 2,599 participaron activamente en los clubes remediales. La distribución por país y año de intervención se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2

Distribución de estudiantes por cada país y año del proyecto

Año	Guatemala	Honduras	Nicaragua	Total
2022	476	520	168	1,164
2023	813	622	-	1,435
Total	1,289	1,142	168	2,599

Procedimiento. El proceso de evaluación e intervención se realizó en cinco fases:

- 1. Preparación técnica:** MIA capacitó a un equipo de Glasswing, que posteriormente formó a 490 tutores (voluntarios, pasantes y facilitadores). Se adaptaron los materiales pedagógicos a los contextos lingüísticos y curriculares locales. La validación se realizó mediante un pilotaje en cinco escuelas (Guatemala, Honduras y Nicaragua), cuyos primeros resultados mostraron que el 52% de estudiantes mejoró en matemáticas y el 100% en lectura.
- 2. Diagnóstico inicial:** el instrumento MIA PLUS fue aplicado a los 4,782 estudiantes a inicios y mediados de 2022 y 2023. Dependiendo del país, la prueba se administró en formato presencial (15–25 minutos) o virtual (30–45 minutos). Los resultados permitieron clasificar a las y los estudiantes en tres grupos de nivelación: principiante, elemental y básico, según su última competencia alcanzada en el diagnóstico.
- 3. Intervención educativa:** de los estudiantes identificados con necesidades de nivelación, el 69% (n=2,599) participó en el proyecto, siendo 53% niños y 47% niñas. Los clubes remediales se basaron en las guías de implementación de MIA. Cada sesión incluía una apertura lúdica, actividades diferenciadas por nivel y una dinámica de cierre. Las actividades se centraron en el desarrollo de habilidades clave mediante juegos, ejercicios prácticos y materiales adaptados al contexto.
- 4. Diagnóstico final:** tras concluir las 20 sesiones del club, se aplicó nuevamente el instrumento MIA PLUS para comparar los resultados y valorar el progreso en competencias de lectura y matemáticas. Este análisis pre-post proporcionó los principales hallazgos cuantitativos de la intervención.
- 5. Evaluación cualitativa:** al finalizar el proyecto, se llevó a cabo una evaluación cualitativa con 48 actores educativos (estudiantes, docentes y familias) en Guatemala y Honduras. Se realizaron 12 entrevistas individuales y 7 grupos focales, abordando dimensiones como aprendizajes percibidos, rendimiento académico, habilidades intrapersonales y apoyo familiar. Estos datos permitieron complementar y triangular los resultados cuantitativos, así como capturar los efectos socioemocionales del proceso educativo.

Logros

El diagnóstico inicial reveló que 79% de estudiantes (n=3,778) tenían bajos niveles de aprendizaje: 59% (n=2,253) requería apoyo en Matemáticas; 4% (n=137) en Lectura; y el 37% (n=1,408) en ambas materias. La mayoría (76%) se ubicó en el nivel principiante, mostrando habilidades limitadas en lectura de sílabas y palabras, así como en identificación de números y sumas. Los logros del proyecto se resumen en la mejora de las habilidades de matemáticas y lectura.

El éxito del proyecto fue la combinación de una metodología innovadora, atención personalizada y facilitadores con empatía.

Uno de los mayores aciertos del proyecto fue su metodología, ya que promovió el aprendizaje participativo y el uso del juego como herramienta pedagógica. Además,

al priorizar el desarrollo de competencias sobre las calificaciones, se generó un ambiente seguro y motivador para las y los estudiantes. Así comenta una docente de Guatemala:

La forma de trabajo es distinta a la que generalmente se ha utilizado, porque no se da una puntuación a las actividades. Ellos no sienten tanta presión por el puntaje, sino que lo hacen con más entusiasmo (...) lo toman como juegos. Les gusta más ese tipo de actividades. (Docente, Guatemala)

En segundo lugar, fue muy importante la atención personalizada, ya que, al trabajar con grupos pequeños, el personal facilitador atendió directamente las necesidades de cada estudiante. Santiago, un estudiante de quinto grado, destaca:

“En el club, la tutora se detiene a enseñarme y en la escuela no se detienen, sino que siguen”. (Estudiante, Honduras)

Finalmente, el involucramiento cercano del personal facilitador fue una clave del éxito del proyecto. Su dinamismo, carisma y empatía lograron crear un ambiente de confianza y motivación para el aprendizaje. Una madre de familia agradece:

“Valoro muchísimo el hecho de que los facilitadores son chicos, por el dinamismo que tienen, las técnicas que usan... A mi hijo le ha hecho sentirse muy confiado con sí mismo”. (Madre de familia, Honduras)

La metodología TaRL demostró ser altamente efectiva para mejorar las habilidades en lectura del 82% de estudiantes.

A nivel regional, el diagnóstico inicial reveló que el 41% de las y los estudiantes requería nivelación en competencias lectoras, y dentro de este grupo, la mayoría (82%) se ubicaba en el nivel principiante, correspondiente a la lectura de sílabas y palabras. En las entrevistas, varios estudiantes mencionaron que antes de la intervención no tenían habilidades lectoras o enfrentaban dificultades en lectura, escritura y dictado. Marcos, estudiante de tercer grado, describe su progreso:

“En ese tiempo yo casi no podía leer y ahora ya puedo leer más gracias al club de lectura”. (Estudiante, Guatemala)

Entre los logros destacados en la mejora de habilidades lectoras, se encuentran:

- Al inicio de la intervención, el 82% de las y los estudiantes se ubicaba en el nivel principiante, lo que implicaba que únicamente podían leer sílabas o palabras cortas. Al finalizar el proceso, este porcentaje se redujo significativamente al 33%, lo que evidencia un avance notable hacia niveles superiores de comprensión lectora.
- El porcentaje de estudiantes en el nivel elemental, correspondiente a la capacidad de leer enunciados e historias cortas con fluidez, aumentó del 18% al 37%. Este incremento indica que una mayor proporción del estudiantado logró desarrollar habilidades lectoras más complejas y funcionales.
- Al inicio del proyecto, ningún estudiante alcanzaba el nivel básico, que implica la capacidad de comprender textos y responder preguntas relacionadas. Sin embargo, tras la intervención, el 30% del estudiantado logró posicionarse en este nivel, demostrando avances significativos en comprensión lectora.

Los resultados fueron consistentes entre ambos países. En Guatemala, el 64% de estudiantes superó o alcanzó el nivel de aprendizaje esperado; 7% mejoró en al menos una habilidad de alfabetización; y el 29% no mostró progresos. En Honduras, el 67% de participantes superó o alcanzó el nivel de aprendizaje esperado; 20% mejoraron en al menos una habilidad de alfabetización; y 13% no mostró avances.

En total, el 82% de estudiantes avanzaron al menos en una habilidad lectora: el 44% superó las expectativas de su grado, el 22% alcanzó el nivel esperado y el 16% mejoró al menos en una habilidad específica.

La metodología TaRL demostró ser altamente efectiva para mejorar las habilidades en matemáticas del 76% de estudiantes.

A nivel regional, el 96% de estudiantes necesitaban apoyo en Matemáticas. La mayoría de estudiantes (70%) se encontraban en nivel Principiante (identificación de números y sumas básicas). En las entrevistas, las y los estudiantes describieron sus dificultades en la materia. Mariana, una estudiante de quinto grado, describe sus dificultades y el cambio experimentado:

En cuarto grado no podía participar en las divisiones porque me daba pena, no me sabía las tablas. Ahora que ya me puedo las tablas me alegro cuando ponen divisiones para seguir aprendiendo más. Antes solo los niños inteligentes podían pasar, pero ahora todos pasamos. (Estudiante, Honduras)

Entre los logros destacados en la mejora de habilidades matemáticas, se encuentran:

- Al inicio de la intervención, el 70% de las y los estudiantes se encontraba en el nivel principiante, lo que indicaba que únicamente podían identificar números y realizar sumas básicas; incluso, algunos no dominaban estas habilidades. Al finalizar el proceso, este porcentaje se redujo al 30%, lo que refleja un avance significativo hacia niveles matemáticos más complejos.
- El porcentaje de estudiantes en el nivel elemental, correspondiente a la capacidad de resolver operaciones de resta, aumentó del 27% al 57%. Este incremento evidencia que una mayor proporción del estudiantado logró adquirir competencias tanto en restas básicas como en ejercicios de mayor dificultad.
- Al inicio, solo el 3% del estudiantado alcanzaba el nivel básico, que implica la resolución de divisiones, fracciones y problemas matemáticos aplicados. Tras la intervención, este porcentaje creció al 13%, lo cual representa un avance importante en el desarrollo de habilidades de pensamiento lógico-matemático.

Las mejoras en matemáticas fueron consistentes en ambas regiones. En Guatemala, el 54% de estudiantes superó o alcanzó su nivel esperado de aprendizaje y 22% mejoró sus competencias; y el 26% no mostró progresos. En Honduras, el 46% de estudiantes alcanzó o superó su nivel esperado, el 30% mejoraron alguna competencia; y el 24% no mostró avances.

En general, el 76% de estudiantes avanzaron al menos en una habilidad de matemáticas. De estos, el 25% superó las habilidades esperadas para su grado; el 24% alcanzó el nivel esperado; y otro 27% mejoró al menos una habilidad.

La metodología TaRL apoyó en el desarrollo socioemocional de estudiantes.

La comunidad educativa reporta efectos positivos en las habilidades socioemocionales de las y los participantes. Entre las cuales destacan:

- **Autoestima.** Las madres de familia y el personal docente han observado una mejora en la autoestima de estudiantes. Asimismo, las y los estudiantes revelan que sienten mayor seguridad en sus capacidades académicas:

“El club Tinker me ayudó en muchas cosas, me ayudó a aprender, me ayudó a conocer más gente, me ayudó en mi autoestima”. (Estudiante, Honduras)

- **Motivación.** Las y los estudiantes expresan una mejora significativa en su motivación e interés hacia el aprendizaje. Las familias también observan este cambio en el comportamiento de sus hijas e hijos:

“Desde que mi hijo llega de la escuela me dice -me dejaron tarea, tengo que hacer esto, tengo que hacer lo otro-”. (Responsable de familia, Honduras)

- **Participación escolar.** El personal docente indicó que antes de los clubes, muchos estudiantes mostraban miedo a participar en clase. Sin embargo, tras la intervención, la mayoría de estudiantes ha mejorado su participación:

“Los niños participan más en la clase, se involucran más al participar y quieren pasar más a la pizarra, levantan más la mano para opinar”. (Docente, Honduras)

- **Relaciones interpersonales.** El personal docente y las familias indican que ciertos estudiantes tenían tendencias al aislamiento. Después de la intervención, dichos estudiantes muestran una mayor apertura:

“Antes no podía hablar casi con nadie porque no era entendido yo, pero me metieron en ese club e hice nuevas amistades, hice amigos y aprendí”. (Estudiante, Honduras)

Limitaciones y retos

Aunque el proyecto obtuvo resultados positivos para la mayoría de las y los estudiantes, también implicó algunos retos en su ejecución:

Modalidad virtual de los clubes: la enseñanza virtual en 2022 presentó dificultades por la falta de dispositivos y conexión estable, a pesar del apoyo con recargas de internet. En Guatemala, la modalidad híbrida con “burbujas de protección” afectó la constancia y participación, contribuyendo potencialmente a la deserción. En total, 40 estudiantes abandonaron clubes de lectura y 44 de matemáticas.

Espacios y horarios asignados: aunque la mayoría de clubes se realizaron en las aulas de clase, la infraestructura limitada de muchas escuelas obligó a realizar sesiones en espacios improvisados como patios o pasillos. Además, hubo conflictos con el horario escolar, lo que requirió ajustes del personal docente para garantizar la asistencia de estudiantes a los clubes.

Apoyo familiar: la falta de supervisión y motivación por parte de las familias afectó la participación y el aprendizaje. En muchos casos, las responsabilidades laborales de cuidadores impidieron un acompañamiento en el proceso educativo.

Estrategia de voluntariado: la captación de tutores voluntarios, especialmente en la modalidad virtual, fue un desafío. La falta de voluntarios redujo la duración de algunas sesiones, y varios no completaron las 20 sesiones debido a conflictos de horarios, distancia y seguridad en las zonas.

Conclusiones

Los Clubes Remediales de Glasswing fueron fundamentales para reducir las brechas educativas agravadas por la pandemia, brindando un apoyo clave en la recuperación del aprendizaje. De 3,378 estudiantes evaluados, el 79% presentó necesidades académicas: 59% en matemáticas, 4% en lectura y 37% en ambas áreas. Este diagnóstico validó la pertinencia de una estrategia focalizada en la nivelación de competencias fundamentales mediante agrupación por habilidades y metodologías lúdicas.

Como resultado, el 80% de 2,599 participantes alcanzó, superó o mejoró su nivel esperado de desempeño. En lectura, el 82% avanzó en reconocimiento de letras, sílabas y palabras, mientras que, en matemáticas, el 76% desarrolló competencias en identificación numérica y sumas. Estos hallazgos empíricos refuerzan la efectividad de la metodología TaRL en contextos de alta vulnerabilidad, y aportan evidencia nueva sobre su aplicabilidad en el ámbito centroamericano.

Además del progreso académico, la intervención mostró efectos positivos en el desarrollo socioemocional del estudiantado. Las entrevistas y grupos focales con estudiantes, docentes y familias señalaron mejoras en autoestima, motivación, participación en clase y habilidades interpersonales, aspectos críticos para la permanencia escolar y la disposición al aprendizaje.

El éxito del proyecto puede atribuirse a tres factores clave: (1) la aplicación rigurosa de la metodología TaRL, que permitió adaptar la enseñanza al nivel real de cada estudiante; (2) la atención personalizada en grupos pequeños, que facilitó el acompañamiento individual; y (3) la empatía y compromiso del personal facilitador, que generó vínculos de confianza esenciales para el aprendizaje. Los resultados demuestran que los clubes remediales son una estrategia viable, efectiva y replicable para cerrar brechas de aprendizaje en el nivel primario. Asimismo, la experiencia deja capacidades instaladas en el personal docente y voluntariado, al fomentar una enseñanza más centrada en el estudiante.

Esta experiencia contribuye directamente al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos", en particular a la meta 4.1, que busca asegurar que todas las niñas y todos los niños completen la enseñanza primaria con resultados de aprendizaje pertinentes y eficaces. Asimismo, fortalece la meta 4.c, al capacitar a quienes ejercen funciones docentes con herramientas pedagógicas innovadoras.

Iniciativas como este proyecto remedial reafirman que el derecho a una educación de calidad puede realizarse incluso en contextos de adversidad, siempre que se diseñen e implementen intervenciones basadas en evidencia, adaptadas al contexto y centradas en las necesidades reales de la niñez.

Referencias

- Banco Mundial (2020). *COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública*. [Archivo PDF].
<https://pubdocs.worldbank.org/en/454741593524928204/Covid-19-Education-Summary-esp.pdf>
- Banco Mundial, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2022). *Dos años después. Salvando a una generación*. [Archivo PDF].
www.unicef.org/lac/media/35631/file/Dos-anos-despues-salvando-a-una-generacion.pdf
- Block, J. H. (1971). *Mastery learning: Theory and practice*. Holt, Rinehart and Winston Inc.
<https://gwern.net/doc/psychology/1971-block-masterylearningtheoryandpractice.pdf>
- Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE); y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2023). *Buenas experiencias para la recuperación de las brechas de aprendizajes y del bienestar socioemocional en tiempos de pandemia*. [Archivo PDF].
www.unicef.org/chile/media/8681/file/buenas%20experiencias.pdf
- Fondo de las naciones unidas para la infancia (UNICEF). (2023). *Lecciones aprendidas de la Enseñanza al Nivel Adecuado: Campamentos MIA*. [Archivo PDF].
https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00TCP8.pdf
- Huepe, M., Palma, A., y Trucco, D. (2022). Educación en tiempos de pandemia: una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe. *Serie Políticas Sociales*, 243.
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/e66c7b0e-41da-4a4a-be97-543097fccfb1/content>
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), y Comité de Oxford de Ayuda contra el Hambre (OXFAM). (2021). *Desigualdades educativas en América Latina: tendencias, políticas y desafíos*. [Archivo PDF].
https://redclade.org/wp-content/uploads/CLADE_AmerLatina_Educ-y-Desiguald_v4.pdf
- Medición Independiente del Aprendizaje (MIA). (2022). *Instrumentos*. <https://www.medicionmia.org.mx/instrumentos>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. [Archivo PDF].
www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Banco Mundial y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2021). *Misión: recuperar la educación 2021*. [Archivo PDF].
<https://www.unicef.org/media/98876/file/Mission%20:%20Recovering%20Education%20in%202021.pdf%20UNESCO,%20UNICEF,%20BM>

Pratham. (s.f). *Teaching at The Right Level*.

<https://www.pratham.org/about/teaching-at-the-right-level/>

Slavin, Robert. E. (2014). *Educational Psychology Theory and Practice*. Pearson New International Edition. [Archivo PDF].

https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781292033983_A24576160/preview-9781292033983_A24576160.pdf

RAICES - Oportunidades de Aprendizaje Integral y Asesoría Colaborativa Respondiendo Necesidades de Docentes en Tiempos Desafiantes

RAICES – Opportunities for Integral Learning and Collaborative Counselling as Response to Teachers' Needs in Challenging Times

DOI: <https://doi.org/10.61604/dl.v16i30.396>

Christine Schmalenbach¹

University of Hamburg, Alemania

Correo: christine.schmalenbach@uni-hamburg.de

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6899-496X>



Harold Alejandro Monterrosa Hernández²

Monitoring and Evaluation Senior Assistant, IOM,

El Salvador;

Correo: hmonterrosa@iom.int

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4354-2320>



Ana Regina Cabrera Larín³

Universidad Centroamericana José Simeón Cañas,

El Salvador

Correo: arcabrera@uca.edu.sv

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3667-3621>



Recibido: 20 de noviembre de 2024

Aceptado: 11 de abril de 2025

Para citar este artículo: Schmalenbach, C., Monterrosa, H., y Cabrera, A. (2025). RAICES – Opportunities for Integral Learning and Collaborative Counselling as Response to Teachers' Needs in Challenging Times *Diá-logos*, (30), 63-79

¹Doctora en Educación Especial de la TU Dortmund, Alemania. Investigadora y Docente en la Facultad de Educación, University of Hamburg, Alemania.

²Psicólogo y Maestro en Intervención Social. Monitoring and Evaluation Senior Assistant, IOM (International Organization for Migration), El Salvador.

³Psicóloga y Maestra en Política y Evaluación Educativa por la UCA, El Salvador. Psicóloga de la UCA.



Nuestra revista publica bajo la Licencia Creative Commons: Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional

Resumen

Durante la pandemia del COVID-19, en los años 2020 y 2021, en El Salvador se desarrolló el programa RAICES (Red de Aprendizaje Integral en Comunidades Educativas Salvadoreñas) para el apoyo de docentes de cuatro escuelas públicas en el Área Metropolitana de San Salvador en su trato con los desafíos causados por la pandemia. El proyecto se desarrolló en respuesta a las necesidades formuladas por docentes y directivas de estas escuelas y fue implementado en línea. Consistió en diez sesiones de capacitación sobre temas de relevancia en esta fase de crisis (por ejemplo, afrontamiento del estrés y trauma), nueve sesiones de asesoría colaborativa en grupos pequeños y trabajos de reflexión para aplicar lo aprendido más personalmente. Se evaluó por medio de cuatro grupos focales con un total de once participantes. Después de una codificación inductiva y una codificación según conceptos, el análisis de datos mostró que los docentes apreciaron el nivel de profesionalidad con el respeto que esto mostró, métodos utilizados con aspectos participativos e interactivos, los temas actuales y relevantes, la adaptación a las necesidades de los participantes, la interacción y el compañerismo y el apoyo socio-emocional recibido.

Palabras clave

Pandemia, formación de docentes, necesidades básicas, asesoramiento.

Abstract

During the COVID-19 pandemic, in the years 2020 and 2021, the RAICES (Red de Aprendizaje Integral en Comunidades Educativas Salvadoreñas) program was developed in El Salvador to support teachers from four public schools in the San Salvador Metropolitan Area in dealing with the challenges caused by the pandemic. The project was developed in response to needs formulated by teachers and principals of these schools and was implemented online. It consisted of ten training sessions on topics of relevance in this crisis phase (e.g., coping with stress and trauma), nine small group collaborative counselling sessions, and reflective work to apply what was learned more personally. It was evaluated through four focus groups with a total of eleven participants. After inductive coding and concept coding, data analysis showed that teachers appreciated the level of professionalism with the respect this showed, methods used with participatory and interactive aspects, current and relevant topics, adaptation to the needs of the participants, interaction and companionship and the socio-emotional support received.

Keywords

Pandemic, teacher training, basic needs, counselling.

Introducción

La profesión docente, frecuentemente, es asociada con altos niveles de estrés. Si estos no son mitigados, pueden reducir sustancialmente el bienestar de los profesores y contribuir a que ellos abandonen su profesión (OECD, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Durante la pandemia del COVID-19, el trabajo de maestros y maestras cambió, repentinamente, a nivel global y durante varios años tuvieron que enfrentarse a nuevos retos. El adaptar los procesos educativos a distancia evidenció las necesidades tecnológicas de los educadores. Muchos de ellos hasta entonces desconocían las herramientas tecnológicas necesarias para este formato educativo (Cáceres et al., 2020).

Al mismo tiempo, aumentó significativamente la carga laboral, ya que los profesores tuvieron que preparar nuevos materiales y adecuar las clases, lidiar con retos de conectividad y dar seguimiento a sus estudiantes en formatos y medios diversos (CEPAL-UNESCO, 2020; Ehren et al., 2021). En Chile, por ejemplo, en una encuesta el 63% de los docentes expresó que estaba trabajando más o mucho más que antes de la pandemia (CEPAL-UNESCO, 2020).

Otros retos enfrentados por maestros y maestras reflejados en estudios internacionales de los últimos cuatro años son el acceso desigual de los estudiantes a tecnología y a condiciones adecuadas para aprendizaje a distancia; la preocupación por el bienestar de los escolares y por aquellos que se retiran de la educación por completo;

el proveer apoyo socio-emocional a los alumnos y sus familias; el reto de separar la vida personal y profesional, sobre todo con hijos propios en edad escolar en la casa; la inseguridad laboral de docentes sin plazas fijas; las políticas cambiantes en cuanto a la educación y la inseguridad en cuanto al retorno a clases presenciales; la acusación percibida de parte de la sociedad de que los profesores no trabajan lo suficiente (CEPAL-UNESCO, 2020; Burgin et al., 2022; Ehren et al., 2021; Hilger et al., 2021; Oliveira et al., 2021).

Al enfrentarse a tantos desafíos adicionales, era importante que los docentes recibieran apoyo adicional. Sin embargo, también las instituciones que pudieran suplir este apoyo se encontraban en un estado de excepción y tenían que desarrollar nuevos formatos relevantes y realizables. En este artículo describimos un proyecto que se desarrolló durante la pandemia en El Salvador, el marco teórico en el que se basó, sus métodos y su percepción por los participantes.

Descripción

Antecedentes y planteamiento del problema

En El Salvador, las instituciones educativas cerraron por orden ejecutivo el miércoles 11 de marzo del 2020 (Labrador, 2020) y se mantuvieron cerradas hasta el martes 6 de abril del 2021 (MINEDUCYT, 2021). Siete semanas después del cierre, nuestro equipo de desarrollo y evaluación de proyectos psicopedagógicos (una educadora, un psicólogo y una psicóloga de la ONG Asociación Centro Nehemías) contactó por teléfono a dos escuelas con las que estábamos colaborando. Hablamos con dos directores/as, dos vicedirectores/as y cuatro docentes cuyos contactos nos brindaron los miembros de la directiva (en total ocho personas) sobre su situación actual.

Resumiendo los contenidos de estas conversaciones, llegamos a la conclusión que, aparte de las necesidades tecnológicas que traía la virtualidad, lo que más les preocupaba a los profesores era el aprendizaje y el desarrollo socio-emocional de los estudiantes bajo las condiciones desafiantes del momento (por ejemplo, su bienestar, el trauma, la motivación escolar, la relación con pares y la necesidad de aprendizaje autorregulado) y la valoración que les faltaban saberes relevantes para apoyarlos bajo estas circunstancias; los nuevos retos que ellos mismos enfrentaban en la interacción con padres y escolares y el trabajo a distancia; y un deseo de poder hablar sobre los retos de la situación actual con otros. Varias semanas después recibimos llamadas de dos directores/as pidiendo nuestro apoyo con formación en temas socio-emocionales ya que los educadores estaban llegando a sus límites en estas áreas. Tomando en cuenta estos primeros datos sobre la situación de los maestros y las maestras, buscamos un marco teórico para desarrollar un proyecto adecuado a sus necesidades.

Basado en las teorías de las Necesidades Psicológicas Básicas según Ryan y Deci (2017) y el marco transaccional de Lazarus y Folkman (1984) para el manejo de estrés, desarrollamos el programa RAICES (Red de Aprendizaje Integral en Comunidades Educativas Salvadoreñas) como curso de formación continua para docentes en tiempos de crisis. Se desarrolló desde los temas y las necesidades de los profesores en esa fase de su trabajo durante la pandemia, se implementó en línea y se evaluó mediante cuatro grupos focales después de 7 de las 10 sesiones.

La pregunta central de la evaluación fue: ¿Cómo percibieron los docentes el programa RAICES en la situación de la pandemia con sus oportunidades y desafíos? Se esperaban conclusiones para programas en futuros tiempos y contextos de crisis, más allá de la pandemia del COVID-19.

Marco teórico

Necesidades psicológicas básicas

Ryan y Deci (2017) proponen que existen tres necesidades psicológicas básicas cuya satisfacción es esencial para el óptimo desempeño, la integridad y el bienestar: la *autonomía*, la competencia y la relación con otros. La autonomía se refiere a la necesidad de autorregular las propias experiencias y acciones lo cual se asocia a experimentar el sentimiento de volición, congruencia e integración (Ryan y Deci, 2017).

La *competencia* se refiere a la necesidad de experimentar eficacia y dominio. En ese sentido, las personas necesitan sentir que son capaces de actuar de manera efectiva en los contextos que consideren relevantes para sí mismos (Ryan y Deci, 2017), que pueden “usar y expandir habilidades y experticia”⁴ (Vansteenkiste et al., 2020, p.3). Finalmente, la necesidad de *relación con otros* se refiere a la necesidad que tienen las personas por sentirse conectados y cuidados por otros, así como también sienten que pertenecen a un grupo donde establecen relaciones de significancia (Ryan y Deci, 2017). Numerosos estudios han demostrado la relación de la satisfacción de estas tres necesidades con el bienestar, incluyendo la autoestima (Martela et al., 2022; Ryan y Deci, 2017; Vansteenkiste et al., 2020). También está relacionada con el bienestar, el aprendizaje y el rendimiento de estudiantes en la escuela (Ryan y Deci, 2017).

Afrontamiento de estrés

El marco transaccional de Lazarus y Folkman (1984) es probablemente el modelo más investigado en cuanto al afrontamiento del estrés (Folkman, 2011). El modelo parte de una relación dinámica entre la persona y situaciones potencialmente estresantes. Estas pueden ser eventos difíciles o exigencias internas como un conflicto de metas, valores o deberes. Al enfrentar una situación potencialmente estresante, la persona valora diferentes aspectos: por un lado, sopesa la situación misma – su importancia y si es una amenaza para el bienestar de la persona.

Por el otro lado, valora cuáles opciones y recursos tiene para manejar la situación exitosamente. Dependiendo del resultado de ambas valoraciones puede desarrollarse estrés o no. A las estrategias que la persona implementa para poder hacer frente al estrés, ya sea en acciones o en pensamientos, Lazarus y Folkman las denominan afrontamiento (en inglés, *coping*) (Lazarus y Folkman, 1984). Diferencian esencialmente dos formas: 1) el afrontamiento dirigido al problema que incluye cada paso dado en la búsqueda y ejecución de una potencial solución; 2) el afrontamiento dirigido a la emoción que implica estrategias que apuntan a la regulación de las emociones, por ejemplo, el distanciamiento emocional o la reevaluación positiva. La búsqueda de apoyo social puede ser tanto afrontamiento dirigido al problema como afrontamiento dirigido a la emoción (Lazarus y Folkman, 1984).

⁴Traducido por la primera autora.

Este modelo se ha aplicado a la situación laboral de docentes frecuentemente y en diferentes contextos (por ejemplo, Schmalenbach y Roos, 2020). En una situación nueva y desafiante para los docentes como la pandemia del COVID-19, un proyecto basado en esta teoría puede tener dos objetivos: fortalecer los recursos de los profesores para lidiar con la situación y apoyarlos en el desarrollo de más estrategias adecuadas para el afrontamiento del estrés. La colaboración entre maestros como una forma de apoyo social tiene un papel importante: varios estudios han mostrado la relevancia de comunidades de aprendizaje y de apoyo mutuo y el potencial de afrontamiento colectivo en instituciones (por ejemplo, Darling-Hammond y Hylar, 2020; Meesuk et al., 2021; Park y Byun, 2021; Rodríguez et al., 2019).

La asesoría colaborativa

Las dos teorías son compatibles con la base teórica del modelo de asesoría colaborativa de Mutzeck (2008) que se usó para las sesiones de asesoría del programa RAICES. Este modelo parte de una concepción humanista del humano como ser integral: es físico, espiritual, social e histórico (tenemos un pasado, presente y futuro que están conectados con la historia de otros y de nuestro entorno). Con estas cualidades, “el ser humano puede relacionarse tanto consigo mismo (*intraacción*) y con su entorno [...] (*interacción*)⁵” (Mutzeck, 2008, p. 49).

Tiene diferentes capacidades potenciales de las que puede hacer uso para esta *intraacción* e *interacción* y que se pueden expandir con el tiempo, la práctica y el apoyo adecuado: 1) la reflexividad que incluye la introspección, la metacognición, el recuerdo de experiencias pasadas y la habilidad de interpretarlas para deducir consecuencias para el futuro. 2) La racionalidad, la intencionalidad, la orientación hacia el sentido y la capacidad de comprender: puede pensar lógicamente, plantearse metas, imaginarse posibles consecuencias de un proceso, evaluar los costos y los beneficios de una opción, buscar informaciones y procesarlas y tomar decisiones. Su actuar por lo general tiene sentido para el mismo individuo. 3) La emocionalidad: las emociones influyen las experiencias y son influidas por ellas, siempre afectan cómo se procesa la información. 4) La capacidad de verbalizar y comunicarse: puede expresar pensamientos, emociones y su voluntad. 5) La capacidad de actuar: el ser humano no solo reacciona a lo que le pasa, sino que puede tomar la iniciativa según lo que le parece tener sentido. 6) La autonomía: puede tomar decisiones según sus valores y convicciones.

Los seres humanos integrales perciben lo que sucede en su alrededor, en la *interacción* y en la *intraacción*, procesan la información y la usan como base para tomar decisiones sobre su propio accionar en una cierta situación. Su accionar y los resultados que da luego les provee de nueva información. Este proceso es influido por las teorías subjetivas y los saberes del individuo, pero también por sus procesos psicológicos y físicos en el momento de procesar la información. En la asesoría colaborativa, un grupo de colegas apoya a un profesional en la percepción de una situación desafiante, el procesamiento de información y la toma de decisiones por medio de un diálogo consensuado y simétrico (sin jerarquía, reconociendo la experticia de todos los participantes) basado en confianza (Mutzeck, 2008).

⁵Traducido por la primera autora.

El programa RAICES

Partiendo desde las dos teorías y lo que los docentes entrevistados al inicio nos habían comentado, se dedujeron cuatro aspectos que tendrían que tomarse en cuenta al desarrollar el programa de formación bajo las circunstancias dadas. Para poder hacer un buen trabajo, bajo cualquier circunstancia, pero sobre todo en situaciones de crisis, los educadores necesitan:

1. Reconocer sus recursos propios, usarlos y expandirlos.
2. Desarrollar alternativas de solución frente a situaciones desafiantes que concuerden con sus recursos y valores.
3. Contar con estrategias para afrontar el estrés.
4. Ser parte de una comunidad profesional colaborativa para apoyo emocional, aprendizaje y recursos adicionales. (Monterrosa et al., 2020, p. 172)

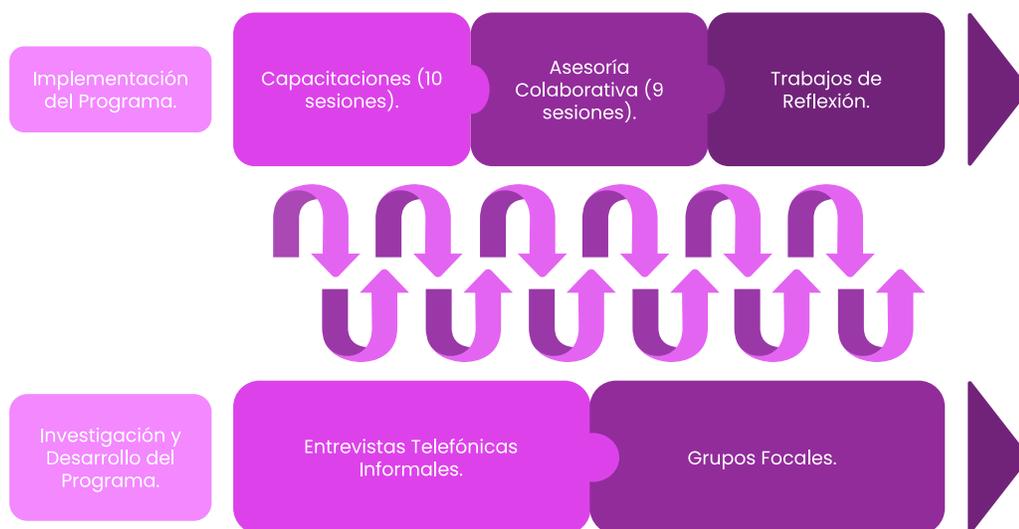
El objetivo del programa fue apoyar que se cumplieran estas necesidades de los profesores.

Metodología

Ya que este proyecto fue desarrollado a corto plazo y desde una necesidad actual y aguda, la intervención y la investigación estuvieron relacionadas y se influyeron mutuamente. En este aspecto, el proyecto se desarrolló como un proyecto de investigación-acción (Sánchez Fontalvo et al., 2020). Para más claridad, en los próximos subcapítulos describimos por separado la intervención psicopedagógica y la investigación. Luego detallamos cómo integramos ambos aspectos del proyecto.

Figura 1

Cronología del proyecto con métodos utilizados



Intervención

El programa tiene tres componentes: 1) diez sesiones de capacitación de 60 minutos en un ritmo bisemanal; 2) nueve sesiones de asesoría colaborativa según el modelo de Mutzeck (2008) en grupos de cuatro personas en la misma semana con la sesión de capacitación; 3) 10 anotaciones en un diario de reflexión.

Los contenidos de las sesiones de capacitación fueron el manejo de estrés, el papel del docente, trauma y duelo, las Necesidades Psicológicas Básicas (de los docentes y los estudiantes), la motivación escolar, el aprendizaje autorregulado, la relación de los estudiantes con sus pares, el acompañamiento parental y la transición a la “normalidad” en el aula después de la virtualidad. Las capacitaciones se implementaron vía Zoom. Incluían una introducción a la teoría del tema con ejemplos de aplicación práctica y elementos interactivos como conversaciones sobre un aspecto del tema en grupos pequeños o ejercicios de aplicación.

En el modelo de asesoría colaborativa según Mutzeck (2008) puede haber un asesor o varios colegas como co-asesores. En el caso de RAICES hubo un asesor principal que fungió como moderador del proceso y varios colegas que tuvieron el rol de co-asesores.

Primero se introduce al modelo y se brindan los principios básicos como la confidencialidad y la escucha activa; luego, en cada sesión siguen ocho pasos, estos son: 1) descripción del problema y los recursos: la persona que busca asesoría describe una situación que le parece desafiante y lo que ha intentado para resolverla, junto con los recursos que percibe para la resolución. 2) Cambio de perspectiva: la persona que describió el problema se pone en la posición de la otra persona involucrada en este problema y describe la situación desde su perspectiva. 3) Análisis de la situación: el grupo en conjunto analiza la situación y forma hipótesis sobre cómo se llegó a este punto. 4) Determinación de meta: la persona que buscó la asesoría determina su meta para la situación. 5) Búsqueda de la solución: entre todos juntan ideas que podrían aportar a lograr la meta. 6) Toma de decisiones: la persona que describió el problema decide cuál solución le parece la más acertada (por el momento). 7) Preparación de la implementación: se desarrollan pasos concretos a seguir para lograr la solución.

En dado caso se desarrollan formas de apoyo. 8) Seguimiento: la persona pone en práctica la idea para la solución y comenta los resultados al grupo. La reflexión del proceso contribuye al desarrollo de habilidades para solución de problemas (Mutzeck, 2008). Los tres autores fungimos como asesores y nos dividimos los grupos pequeños para poder darles seguimiento. Entre las asesorías nos reunimos para socializar las experiencias, reflexionar sobre ellas y apoyarnos mutuamente en el proceso.

Las entradas de los diarios de aprendizaje comprendían dos partes, siempre una parte directamente después de una sesión y una antes de la siguiente, para reflexionar los efectos que tuvo el aprendizaje en la práctica. Por lo general, las preguntas de reflexión directamente después de la sesión eran:

1. ¿Qué fue lo más relevante que aprendí en esta sesión?
2. ¿Cómo lo quiero poner en práctica en mi trabajo como docente?
3. ¿Cuáles recursos considero que tengo para poner en práctica lo que aprendí?
4. ¿Cuáles quisiera desarrollar o fortalecer más?

Las preguntas entregadas unos días antes de la siguiente sesión eran:

1. ¿Cómo puse en práctica lo aprendido de la capacitación y asesoría pasada?
2. ¿Qué resultados me dio?
3. ¿Quiero cambiar algo?
4. ¿Qué nuevas preguntas me surgieron?

Además, antes de la primera sesión y después de la última se entregaron preguntas más generales sobre su concepto de docente y estudiante y de la percepción que tienen padres y estudiantes de ellos durante la pandemia, los retos, recursos, estrategias y experiencias positivas durante la pandemia.

Al finalizar el programa, se realizó una reunión de cierre presencial con entrega de certificados. En esta reunión también se tuvo un intercambio de ideas de cómo se podría desarrollar el regreso de los estudiantes a las clases presenciales ya que este proceso era inminente.

Investigación Participantes

La población participante del programa RAICES estuvo conformada por docentes de cuatro Centros Educativos Públicos (CEP) en dos municipalidades en el Área Metropolitana de San Salvador. Se eligieron de centros educativos con los que ya teníamos contacto que tenían interés en participar en el programa. Se inscribieron 41 profesores de cuatro centros escolares diferentes, entre ellos 34 mujeres, de diferentes edades y niveles de experiencia. En el transcurso de los ocho meses del programa varios educadores se retiraron por situaciones personales o por falta de tiempo. Algunos participaron en varias sesiones, pero no cumplieron con el 80% de las actividades requerido para obtener el certificado. Al final, 12 maestras y un maestro de tres centros educativos recibieron el certificado "Herramientas para el abordaje de situaciones desafiantes en comunidades educativas" por cumplir con los requisitos del programa. Once docentes participaron en la evaluación del programa mediante grupos focales.

Instrumentos

La séptima sesión de capacitación y asesoría se implementó en diciembre, justo antes del fin del año académico 2020/21 en El Salvador. A continuación, se implementaron los grupos focales sobre cómo los docentes habían experimentado el programa hasta este momento, ya que se finalizaría en el siguiente año académico. Optamos por grupos focales porque eran congruentes con la idea del programa que los educadores se vieran como una comunidad de aprendizaje (de la que éramos parte) y que sus voces y necesidades eran centrales para el desarrollo del programa (Kamberelis y Dimitriadis, 2013). La participación en los grupos focales fue voluntaria. Se realizaron cuatro grupos focales con dos a cuatro participantes cada uno. En total participaron 11 profesores, dos de ellos miembros de la dirección de sus CEP. Participaron docentes de tres CEP diferentes, 10 mujeres y un hombre.

Las entrevistas se realizaron por medio de Zoom y se grabaron en audio. Las preguntas fueron formuladas de forma abierta para estimular el diálogo entre los participantes. Fueron desarrolladas por los tres autores en base a preguntas que habíamos desarrollado y usado en grupos focales para evaluar un programa en tercer ciclo de educación básica (Schmalenbach et al., 2022). Las preguntas generadoras al principio fueron muy generales:

- ¿Qué es lo que más recuerdan del programa RAICES?
- ¿Qué les gustó del programa?

- ¿Qué deberíamos cambiar para mejorar el programa?
- ¿Cuáles diferencias vieron entre RAICES y otros programas de capacitación?

Luego se dirigieron hacia los diferentes aspectos del programa (sesiones de capacitación, asesoría y trabajos de reflexión), por ejemplo:

- ¿Cómo fue para ustedes participar en las sesiones de capacitación?
- ¿Cómo fueron para ustedes los contenidos de las capacitaciones?

Se preguntó por la percepción de la interacción con educadores de otros centros escolares, la interacción con los asesores, los programas digitales que se habían usado y el ritmo de las sesiones. Todas las preguntas fueron acompañadas por diapositivas con símbolos y palabras claves, por ejemplo, un pulgar hacia arriba en la pregunta sobre lo que les había gustado y hacia abajo en pregunta sobre mejoras propuestas o un símbolo de un lápiz y libro para la pregunta sobre trabajos de reflexión. Las entrevistas fueron transcritas según las reglas de transcripción de Dresing et al. (2015).

Análisis de datos

Las transcripciones de los grupos focales fueron codificadas en un proceso de codificación abierta e inductiva para derivar los temas mencionados por los participantes. Algunas citas se codificaron *in vivo* (Saldaña, 2021), para reflejar las voces de los docentes, por ejemplo, cuando una participante expresó la relevancia de la experiencia “no soy solo yo”. Los códigos y subcódigos fueron asignados a categorías y subcategorías desarrolladas en el proceso. En este paso se usó mayormente la codificación según conceptos (*concept coding*, Saldaña, 2021) usando conceptos como *profesionalidad* y *métodos*. Las transcripciones de los grupos focales fueron codificadas por la primera autora. Luego, los resultados fueron socializados y revisados por todo el grupo de autores. En el apartado de los logros y límites marcamos las categorías en negritas y las subcategorías en cursivas.

Integración de intervención e investigación

Los temas y la metodología del programa se desarrollaron partiendo de las ocho conversaciones con miembros de directivas y docentes antes de iniciar el programa. Durante todo en programa estuvimos en intercambios con los docentes sobre su situación actual. Esto nos llevó a cambiar el orden de los temas y adaptarlo conforme a la urgencia que tenían en ciertos tiempos del año académico, cambiar horarios de los grupos de asesoría para adaptarnos a los participantes, posponer sesiones durante el tiempo de la finalización de las notas para abrir espacios de tiempo a los docentes.

Después de la quinta sesión notamos que a algunos de los docentes les causaban dificultad las preguntas abiertas de los trabajos de reflexión y las volvimos a explicar en la capacitación y las especificamos más, por ejemplo: “¿cómo puse en práctica lo aprendido de la capacitación y asesoría pasada sobre las necesidades psicológicas básicas?” y “¿hay algo que quiero cambiar en mi forma de ponerlo en práctica? en caso de que sí, ¿qué quiero cambiar?”. El deseo de los docentes expresado durante los grupos focales de tener una reunión presencial nos llevó a planificar la reunión de cierre de esta forma.

Logros

Los resultados de los grupos focales nos dieron pautas de cómo fue percibido el programa por los docentes y cuáles aspectos se deberían de tomar en cuenta en futuros programas semejantes. En este capítulo resumimos estos resultados y citamos ejemplos de anclaje de lo que expresaron los educadores. Las categorías desarrolladas en el proceso de análisis de los datos están marcadas en negritas y las subcategorías en cursivas.

Según los resultados de los grupos focales, los docentes en general apreciaron varios aspectos del programa: el primer aspecto fue su *nivel de profesionalidad*. Mencionaron la estructura de los contenidos, el concepto claro y el apego al tema, la buena fundamentación teórica de los contenidos y una bibliografía para profundizar el tema si se daba la necesidad. Además, les parecía bien la puntualidad con la que se comenzaban y terminaban las sesiones y la comunicación clara sobre compromisos.

En las asesorías, el comportamiento profesional de los asesores principales fue apreciado, con una estructura clara, un trato respetuoso, normas claras (por ejemplo, en cuanto a confidencialidad) y apertura, paciencia y escucha atenta. Eso transmitió la confianza a los participantes de poder hablar abiertamente sobre situaciones difíciles. La solución de problemas estructurada en las asesorías dio oportunidad a analizar los problemas detalladamente, siguiendo una estructura clara y tomando notas de los pasos:

Los comentarios también que íbamos haciendo, todo era rescatado en un esquema, en un planteamiento. Entonces nada de lo que dijimos se perdió. y todo iba estructurado a un análisis. Las partes, se iba viendo las partes de un todo, verdad, analizando y proponiendo soluciones. (RAICES-GF04_10)

El segundo aspecto apreciado fueron los *métodos* utilizados. La conexión entre teoría y práctica fue mencionada varias veces, por ejemplo:

Porque con otras capacitaciones nos tenían sentados dos horas, escuchando, escuchando, y escuchando [...] Entonces, eso como que nos tendía a aburrir. Entonces, no, ustedes daban el lado teórico, luego había/hacíamos los grupos, luego llevábamos toda esa teoría a la práctica. (RAICES-GF04_20-22)

Además, los docentes apreciaron el aspecto participativo y la posibilidad de conocerse e interactuar en grupos pequeños, aprendiendo el uno del otro:

Yo siento que en los pequeños grupos que se hicieron uno sí podía dar, este, su punto de vista, verdad, y tomaban en cuenta la problemática de cada quién. O sea, nos tomaron en cuenta a todos en cuanto a la participación. (RAICES-GF03_45)

También se mencionó el que se haya dado lugar a las experiencias de los profesores, partiendo de su realidad y adaptando el programa a su situación actual. Una maestra explicó la diferencia entre RAICES y otras capacitaciones que había recibido:

Las capacitaciones y que en las otras son como a nivel macro, verdad. Todo mundo le da la información generalista. En cambio, se hace bien diferente porque está contextualizándolo. Y están como que hay más análisis, como

que a las problemáticas. Ustedes obtienen la información de nosotros, lo que nosotros pensamos. (RAICES-GF03_39)

Esta experiencia se daba aún más en la asesoría: “pero lo importante de esta interacción para mí ha sido, este, que nos tocó tocar temas propios, o sea, de nuestra vida” (RAICES-GF01_95). En las asesorías, los profesores además percibían que podían aportar a la solución: “había una estructura del planteamiento del caso. De nosotros mismos salían las soluciones también, las orientaciones que podíamos darle al caso” (RAICES-GF04_37).

Dos docentes mencionaron explícitamente la combinación de capacitación y asesoría como un aspecto bueno. Una maestra habló más a fondo sobre la relevancia de la reflexividad en el programa: “el trabajo con ustedes ha sido bastante reflexivo, bastante crítico, y bastante de análisis, de interpretación, y que nos ha llevado también a que, pues, hagamos uso de la lectura, de buenos escritores y ponerlo en práctica” (RAICES-GF02_43). Les pareció bueno poder conocer nuevas herramientas tecnológicas por medio de su uso en la capacitación.

El tercer aspecto apreciado por los educadores fue que trabajaran *temáticas relevantes* en cuanto a la experiencia vivida. Una docente describe cómo eso la animó a participar en la capacitación:

Y hay que ser sincera. Este, tenía un poquito de apatía a participar. Pero estuve en la primera reunión y me llamó bastante la atención porque tocó el punto, el punto frágil que yo tenía en ese momento, este, la parte emocional que yo estaba viviendo. Y al ver, este, la forma de cómo se desarrolló esta reunión y de la manera cómo se explicó, los problemas que podíamos estar afrontando, y la necesidad de ayuda que teníamos en este momento, a mí me motivó a seguir participando. (RAICES-GF01_6)

Los temas más mencionados fueron los de trauma y duelo y el manejo de estrés. Durante las asesorías, los temas llegaban a ser aún más personalizados.

Como cuarto aspecto para los participantes fue relevante *la adaptación a sus necesidades*. La interacción y los contenidos fueron personalizados, tomando en cuenta las experiencias de cada uno y haciéndolo sentirse incluido:

Y con ustedes, pues, ha sido bastante enfocada casi por los grupos de asesoría y porque también ustedes tal vez el grupo no es muy grande de la capacitación, hasta nos identifican. Y eso es bien importante. Porque nos hacen que ya estamos incluidos en el grupo. (RAICES-GF03_41)

Una docente explicó que para ella era relevante que nos hayamos adaptado a su horario en lo posible. Otra maestra expresó que era positivo que mandáramos mensajes recordatorios antes de las sesiones. Igual, la flexibilidad en el uso de las herramientas tecnológicas dependiendo del acceso que tenían los docentes y cuáles herramientas podían usar con más facilidad, fue mencionada como un aspecto positivo.

El quinto punto apreciado por los docentes fue la oportunidad de *interacción y compañerismo*, tanto con los capacitadores como con los compañeros de la misma y de otras escuelas, justo en un tiempo en el que muchos profesores se sentían

aislados. Una maestra mencionó que para ella fue importante que no hayan sido sesiones pregrabadas sino desarrolladas “en vivo” (RAICES-GF02_37) para permitir esta interacción. Fue un compañerismo que tuvo que crecer:

Al principio uno se resiente de que “a saber cómo será”, verdad, porque todavía hay temores al conocer compañeras de otra institución, pero como que el estar con esta compañera cada quince días, entonces ya te vas familiarizando, entonces, fue buena la experiencia, verdad. (RAICES-GF03_82)

Este compañerismo también tomó forma de apoyo mutuo, sobre todo en los grupos de asesoría. Por un lado, entre todos podían aportar a encontrar soluciones:

Sí, a mí eso quizás fue lo que más me gustó, el poder personalizar, el poder hablar con alguien de las situaciones [...] Y tener esa oportunidad, una, de desahogo, y otra, de tener una nueva perspectiva, escuchar las opiniones de los compañeros, las sugerencias que se nos hacían. Y tratar de ponerlas en práctica y ver los resultados que podíamos tener. (RAICES-GF01_29)

Por el otro lado, los compañeros podían ser una fuente de apoyo emocional:

Yo fui como dijera expresé en la asesoría con respecto al trauma y duelo. Me ayudará mucho. Bueno, lloré hasta decir ya no, verdad. Y pues, me siento, pero muy contenta porque sentí que en ese momento las palabras y lo que me expresaron los compañeros, como le repito, no los conocía a algunos, ahí nos llegamos a conocer en el grupo, me ayudó muchísimo, verdad, este acompañamiento. (RAICES-GF03_51)

Así, la experiencia de poder compartir las cargas aportó a que el programa proveyera como sexto punto apreciado el *apoyo socio-emocional*:

Entonces nosotros estábamos con esta inseguridad y quizás ya al estar hablando y conviviendo las diferentes experiencias, entonces nos relajó un poquito más y nos dio un poquito de estabilidad. Y decir: “no soy solo yo. Estamos juntos y poco a poco salimos adelante”. (RAICES-GF03_47)

El aspecto de saber que los retos actuales eran compartidos por otros, fue mencionado muchas veces – junto con la experiencia positiva de poder apoyarse en la búsqueda de soluciones y de tener experiencias e ideas que se complementaban. También las temáticas de las capacitaciones fueron percibidas como un apoyo socioemocional:

A mí me han servido muchísimo para reflexionar, para trazar una ruta a seguir, porque realmente cuando comenzamos con esta situación, yo me sentía muy desorientada. Yo me sentía agobiada y ofuscada. Y cuando uno está ofuscado, no toma buenas decisiones. (RAICES-GF01_121)

En cuanto a las asesorías, no solo las soluciones concretas encontradas a problemas actuales eran un apoyo, sino que también el conocer el esquema para una búsqueda de soluciones en el futuro: “me gusta a mi ese diagrama que nos ha presentado para que nosotros seguir con otros problemas o con otras situaciones que podamos tener en nuestro desarrollo como profesionales” (RAICES-GF02_107).

Limitaciones y retos

A pesar de apreciar muchos aspectos del programa, los docentes también mencionaron **aspectos desafiantes** de los cuales algunos se podrían mejorar en una adaptación futura, otros simplemente se debían a la situación vivida y no se habrían podido cambiar.

Varios educadores hablaron sobre su *carga laboral*, que – como notamos ya durante la implementación – se intensificaba en el transcurso del programa porque se añadían otras capacitaciones de parte de fundaciones y el Ministerio de Educación (MINED). Una maestra sentía que los contenidos de las sesiones estaban muy cargados y tendrían que ser reducidos. Una de las profesoras percibió que los trabajos de reflexión le tomaban mucho tiempo.

En general, los *trabajos de reflexión* recibieron tanto valoraciones positivas y negativas. Algunos docentes expresaban que era fácil llenarlos, eran novedosos y que ayudaban a recordar y reflexionar sobre lo aprendido y tomar decisiones. Sin embargo, la mayoría de los entrevistados también expresó que les costaba contestar las preguntas, que no eran muy claras.

El sistema de hacer preguntas antes y después de una sesión parece haber contribuido a confusión para algunos. Además, eran percibidas como repetitivas ya que eran preguntas abiertas que tenían que ser aplicadas a los contenidos de las sesiones. Una profesora explicó que le costaba expresar temas teóricos por escrito y otra habría deseado una retroalimentación individualizada para los trabajos de reflexión. Varias docentes pidieron más transparencia en la calendarización – se habían publicado las fechas y los temas dentro de las presentaciones, pero no en un documento aparte.

Varios de los participantes hablaron de *problemas de conectividad y limitantes por el trabajo en línea*: a veces los docentes no tenían una computadora, los celulares se saturaban con los mensajes adicionales, al usar nosotros varios medios para enviar la información (correo, Google Classroom y WhatsApp), los que sí usaban todos los medios, percibían los mensajes como redundantes. Algunos profesores no conocían bien aún las plataformas usadas, no todos habían participado en las capacitaciones ofrecidas por el MINED sobre Google Classroom.

A una maestra le hubiera gustado poder interactuar aún más con otros, y varios desearon poder tener una reunión presencial. Algunos educadores mencionaron *temas y contenidos adicionales* que les hubiera gustado trabajar (por ejemplo, las dificultades de aprendizaje, la incertidumbre, y la interacción entre padres e hijos) u otros *formatos y programas adicionales*, en especial reuniones de formación con los padres de familia. A una docente le habría gustado ver más ilustraciones de proyectos modelo donde se ponen en práctica los contenidos.

Es muy probable que las limitantes mencionadas en los grupos focales contribuyeron a que solo un poco más de 25% terminaron el programa de tal forma que recibieron el certificado. Algunos docentes participaron regularmente al inicio y luego faltaron más y más seguido – varios nos explicaron en conversaciones que en el transcurso del año se les iban añadiendo otras capacitaciones. Ciertos educadores participaron en reuniones, pero no llenaron sus trabajos de reflexión – esto también puede tener que ver con las razones dadas por los docentes en los grupos focales.

Conclusión

Los resultados de los grupos focales muestran aspectos del programa que fueron relevantes para los docentes y que se pueden aplicar a otros programas de capacitación, sobre todo en tiempos de crisis: los participantes se sintieron respetados y tomados en cuenta por el nivel profesional del programa (respetando, entre otros aspectos su tiempo y su nivel de experticia), la relevancia de los temas, la atención por sus preocupaciones y necesidades actuales y la posibilidad de participación activa. La oportunidad de interacción y compañerismo con muestras de solidaridad y apoyo mutuo fueron otros aspectos importantes. Los educadores por medio de los diferentes elementos del programa experimentaron recibir apoyo acertado y poder darlo a otros.

De esta forma RAICES parece haber contribuido a que los profesores realmente hayan podido reconocer recursos, usarlos y expandirlos, desarrollar soluciones que concuerdan con sus recursos y valores, encontrar estrategias para afrontar el estrés, y sentirse como partes de una comunidad colaborativa, tal y como nos lo habíamos propuesto para el programa (Monterrosa et al., 2020). Estos resultados concuerdan con los hallazgos de otros investigadores y asesores políticos en diferentes contextos durante la pandemia que igual mencionaron colaboración y formación relevante como aspectos importantes para que docentes puedan seguir trabajando exitosamente durante una crisis como esta (Kraff et al., 2021; Darling-Hammond y Hylar, 2021).

Mientras que los aspectos personales, interactivos y prácticos fueron mencionados como algo relevante, los trabajos reflexivos personales escritos se les dificultaron a algunos docentes. Parece que el grado de abstracción y apertura de las preguntas y el tener que contestarlas a solas adicionalmente a muchos otros trabajos solitarios en la computadora causados por la pandemia para algunos docentes pesó más que el beneficio que vieron en esta tarea. Es posible que el reflexionar en grupos pequeños y tomar notas que se revisan juntos antes de la siguiente reunión, habría sido menos estresante para los profesores.

Generalmente, la carga laboral y el trabajo en línea conllevaron desafíos para los educadores en la fase en la que estaban. Otra limitante del proyecto es que se alcanzaron muy pocos maestros. El seguimiento personalizado y en grupos pequeños fue posible porque fuimos tres capacitadores y asesores para alrededor de 40 docentes. Se requería mucha flexibilidad de nuestra parte al desarrollar los temas, así como se daban las necesidades y tomar en cuenta las preocupaciones y los horarios de los participantes. Aún con este seguimiento personalizado, en el proceso se retiraron más de la mitad de los docentes o solo participaron en varias sesiones, pero no en las requeridas para recibir el certificado.

Eso parece haberse dado por lo extendido del programa en una fase en la que los cambios llegaban muy rápido y surgían nuevas obligaciones y capacitaciones para los maestros a cada rato. Al final del proyecto comenzó el trabajo híbrido para los docentes con clases presenciales y en línea, lo que aún aumentó la carga laboral. Irónicamente, para aprender estrategias para el afrontamiento del estrés, se requiere de cierto tiempo y calma que sí se pudo encontrar en la fase de cuarentena y aislamiento pero que fue más difícil librar en la fase de la reapertura del país. Aun así, varios educadores habrían deseado temas y formatos adicionales.

En cuanto a la evaluación del proyecto, una limitante del método de investigación (grupos focales) es que no nos da información sobre posibles efectos en el trabajo de los docentes más allá de su propia percepción. Para ello habría sido relevante documentar el trabajo y la interacción de los profesores con los estudiantes antes y después del proyecto, lo cual bajo las circunstancias no fue posible.

El marco teórico con las Necesidades Psicológicas Básicas y el modelo transaccional de afrontamiento del estrés fue adecuado para el desarrollo de una capacitación en este contexto. Aún que el tiempo de la pandemia fue especial en cuanto a requerimientos como el uso de plataformas virtuales, el marco teórico y su influencia en el desarrollo de la capacitación es prometedor para cualquier situación desafiante (o de trauma y estrés) que puedan enfrentar docentes. Sin embargo, requieren de mucha flexibilidad, aprendizaje continuo y colaboración de los capacitadores y asesores.

Agradecimientos

Agradecemos a la Dra. Alejandra de Bolaños y a Brandon Molina por su apoyo en la transcripción de las entrevistas.

Referencias

- Burgin, X. D., Coli Coli, S. y Daniel, M. C. (2022). Ecuadorian and Uruguayan teachers' perceptions and experiences of teaching online during COVID. *International Journal of Comparative Education and Development*, 24(1), 54-68.
<https://doi.org/10.1108/IJCED-06-2021-0062>
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez Hernández, A. S. y Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del COVID-19. Una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c29b3843-bd8f-4796-8c6d-5fcb9c139449/content>
- Darling-Hammond, L. y Hyler, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- Dresing, T., Pehl, T. y Schmieder, C. (2015). *Manual (on) transkription: Transcription conventions, software guides and practical hints for qualitative researchers*. (3ª ed.).
<https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/manual-on-transcription.pdf>
- Ehren, M C. M., Madrid, R., Romiti, S., Armstrong, P. W., Fisher, P. y McWhorter, D. L. (2021). Teaching in the COVID-19 era: Understanding the opportunities and barriers for teacher agency. *Perspectives in Education*, 39(1), 61-76.
<http://dx.doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.5>
- Folkman, S. (2011). Stress, health, and coping: Synthesis, commentary, and future directions. En S. Folkman (Ed.), *The oxford handbook of stress, health and coping* (pp. 453-462). Oxford University Press.

- Hilger, K. J. E., Scheibe, S., Frenzel, A. C. y Keller, M. M. (2021). Exceptional circumstances: Changes in teachers' work characteristics and well-being during COVID-19 lockdown. *School Psychology, 36*(6), 516-532.
<https://doi.org/10.1037/spq0000457>
- Hughes, A., Galbraith, D. y White, D. (2011). Perceived competence: A common core for self-efficacy and self-concept? *Journal of Personality Assessment, 93*(3), 278-289.
<http://dx.doi.org/10.1080/00223891.2011.559390>
- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2013). *Focus groups: From structured interviews to collective conversations*. Routledge.
- Kraft, M. A., Simon, N. S. y Arnold Lyon, M. (2021). Sustaining a sense of success: The protective role of teacher working conditions during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 14*(4), 727-769.
<https://doi.org/10.1080/19345747.2021.1938314>
- Labrador, G. (11 de marzo de 2020). El Salvador cierra fronteras y suspende clases por 21 días para prevenir contagios de coronavirus. *El Faro*.
https://elfaro.net/es/202003/el_salvador/24120/El-Salvador-cierra-fronteras-y-suspende-clases-por-21-d%C3%ADas-para-prevenir-contagios-de-coronavirus.htm
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Martela, F., Lehmus-Sun, A., Parker, P. D., Pessi, A. B. y Ryan, R. M. (2023). Needs and well-being across Europe: Basic Psychological Needs are closely connected with well-being, meaning, and symptoms of depression in 27 European countries. *Social Psychological and Personality Science, 14*(5), 501-514.
<https://doi.org/10.1177/19485506221113678>
- Meesuk, P., Wongrugsu, A. & Wangkaewhiran, T. (2021). Sustainable teacher professional development through professional learning community: PLC. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 23*(2), 30-44.
<https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0015>
- MINEDUCYT – Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (3 de marzo de 2021). *Autoridades de Gobierno dan luz verde para la reapertura de clases de forma semipresencial y opcional para el sector público y privado*.
<https://www.mined.gob.sv/2021/03/10/autoridades-de-gobierno-dan-luz-verde-para-la-reapertura-de-clases-de-forma-semipresencial-y-opcional-para-el-sector-publico-y-privado/>
- Monterrosa, H., Cabrera, R. y Schmalenbach, C. (2020). RAICES – Una propuesta para promover el aprendizaje integral en tiempos de crisis. En CIED – Congreso Iberoamericano de Educación Divergente (Ed.). *Memorias Congreso Iberoamericano de Educación Divergente* (pp. 165-175).
<https://drive.google.com/file/d/1NrMfeocsFvna-DEgM4CEhS0d8QGRpkG4/view>
- Mutzeck, W. (2008). *Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität*. Beltz.
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. TALIS, OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Oliveira, D.A., Pereira-Junior, E. y Clementino, A.M. (2021). *Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana*. IEAL/CNTE/Red Estrado.
<https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/ebook-2-trabajo-docente-en-tiempos-de-pandemia-1.pdf>
- Park, J. y Byun, S. (2021). Principal support, professional learning community, and group-level teacher expectations. *School Effectiveness and School Improvement, 32*(1), 1-23.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1764061>

- Rodríguez, I., Kozusznik, M.W., Peiró, J.M. y Tordera, N. (2019). Individual, co-active and collective coping and organizational stress: A longitudinal study. *European Management Journal*, 37(1), 86-98.
<https://doi.org/10.1016/j.emj.2018.06.002>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in motivation, development and wellness*. Guilford Press.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4ª ed.). SAGE.
- Sánchez Fontalvo, I. M., González Monroy, L. A. y Esmeral Ariza, S. J. (2020). *Metodologías cualitativas en la investigación educativa*. Editorial Unimagdalena.
- Schmalenbach, C., Monterosa, H., Cabrera Larín, A.R. & Jurkowski, S. (2022). Strengthening students' social and personal resources: Effects of a peer-based intervention program at Salvadorian schools in challenging contexts. *International Journal of Educational Research Open*, 3.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100194>
- Schmalenbach, C. y Roos, S. (2020). "El que es perico, donde quiera es verde" – Manejo de estrés por maestros en contextos desafiantes en El Salvador. *Teoría y Praxis*, 37, 77-104.
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21, 1251-1275.
<https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M. y Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44, 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
<https://pubdocs.worldbank.org/en/454741593524928204/Covid-19-Education-Summary-esp.pdf>



Diálogos



Impreso en Centro de Reproducciones UDB
Junio de 2025.

Cantidad: 30 ejemplares
San Salvador, El Salvador, C. A.