



**ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE EL  
REZAGO EN LOS APRENDIZAJES DE  
LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EL SISTEMA  
ESCOLAR EN LA POST PANDEMIA**

**2024**



[www.dyaorg.net](http://www.dyaorg.net)

## Desarrollo y Autogestión (DYA)

Programa para la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes migrantes y refugiados vulnerables en Ecuador. Semilla

# **Estudio exploratorio sobre el rezago en los aprendizajes de los niños y niñas en el sistema escolar en la post pandemia**

**Investigador: Carlos Crespo Burgos**

**Quito, Junio- Agosto de 2024**

"Siempre hay un grupo que no comprende: cerca de la mitad"  
(Docente)

Si los cambios no expresan un sentido para los docentes, si no interactúan con las subjetividades de los docentes, si no se manejan con la racionalidad de su vida cotidiana, estos no se sostienen.

(Hugo Zemelman)

"Que no quede en sueños sino en realidad"  
(Docente)

# Contenido

<b>Resumen Siglas</b>	<b>4</b>
<b>Índice de cuadros</b>	<b>6</b>
<b>Índice de anexos</b>	<b>7</b>
<b>Introducción</b>	<b>8</b>
<b>1. Justificación del problema</b>	<b>9</b>
<b>2. Diseño: objetivos, dimensiones y preguntas de investigación</b>	<b>10</b>
Dimensiones, ámbitos y preguntas del estudio	11
<b>3. Marco de referencia</b>	<b>12</b>
El rezago escolar	12
Los factores asociados al aprendizaje	13
Percepciones docentes y creencias pedagógicas	15
<b>4. Metodología</b>	<b>16</b>
Tipo de estudio y enfoque	16
Muestra	17
Levantamiento de información	18
Métodos y técnicas	18
Estrategia de análisis	18
<b>5. Hallazgos y resultados por ámbitos y preguntas</b>	<b>19</b>
<b>5.1. Situación y factores que inciden en el rezago de los aprendizajes en niños y niñas de EGB (intermedia).</b>	<b>19</b>
5.1.1. Punto de partida: comprensión diversa y superpuesta del significado y alcance del rezago escolar	19
5.1.2. ¿Cómo se presenta el rezago y en qué dimensiones?	22
5.1.3. Percepciones sobre las dificultades que presentan los niños y niñas en relación a sus aprendizajes	23
5.1.4. Percepciones sobre factores asociados al rezago escolar	28
Factores externos	28
<b>5.2. Necesidades y respuestas de los docentes y las instituciones frente a la situación del rezago escolar</b>	<b>32</b>
5.2.1. Percepción sobre las necesidades docentes frente al rezago	32
5.2.2. Respuesta frente al rezago	35
Factores que facilitan los aprendizajes	35
<b>5.3. Valoración y orientaciones para la implementación de un dispositivo de apoyo escolar para estudiantes con rezago escolar</b>	<b>36</b>
5.3.1. Percepción sobre la factibilidad de un aula de apoyo para atender a estudiantes con rezago escolar (recoger puntos clave de las entrevistas y grupos focales)	36
5.3.2. Recomendaciones operativas para el funcionamiento del aula de apoyo	38
<b>6 . Conclusiones</b>	<b>43</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>49</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>53</b>

# Resumen

Este documento presenta el informe final del estudio exploratorio con enfoque cualitativo, sobre el rezago en los aprendizajes de los niños y niñas en el sistema escolar, realizado para DYA, entre junio y agosto del presente año, dentro del Programa “Semilla” para la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes migrantes y refugiados vulnerables en Ecuador. Se plantearon tres objetivos: Identificar y caracterizar los factores que condicionan (determinan) el rezago en los aprendizajes de niños de EGB media, a partir del punto de vista de docentes y directivos; comprender las respuestas que dan las instituciones educativas y docentes al rezago educativo, desde las percepciones de docentes y directivos acerca de sus condiciones, dificultades y prácticas y, recoger la percepción y recomendaciones sobre la factibilidad implementación de un dispositivo de apoyo escolar para estudiantes con rezago escolar.

El estudio da cuenta de la presencia del rezago escolar en dimensiones significativas en las seis UE participantes en la muestra. Existe, sin embargo, una comprensión heterogénea del rezago y una cultura escolar que lo naturaliza y lo invisibiliza, dejando al margen a los que “se van quedando”, puesto que representan un *obstáculo* en la “carrera” para cumplir con el programa curricular oficial. Se reproduce así una “dinámica del rezago en el aula”, alimentada por carencias que dificultan un enfoque pedagógico diferenciado, dado que el docente adopta en aulas heterogéneas una planificación estándar (única) y aplica un procedimiento homogéneo al ponerlo en acción.

A nivel institucional, por su parte, existe una compleja dinámica para el tratamiento de los problemas de aprendizaje de los niños, donde intervienen diversos actores (directivos, docentes, familias, DECE, UDAI), en un vaivén de desplazamientos, oscilaciones y altibajos con medidas, respuestas, resistencias y frustraciones.

El estudio profundiza en torno a varios hallazgos significativos sobre las creencias docentes en torno a factores asociados que orientan prácticas cristalizadas, relativas a la sobredimensionada responsabilidad asignada a las familias por el rezago de sus hijos, la negación de las capacidades de algunos niños para aprender o la explicación de la existencia del rezago por factores externos a la propia escuela o al docente, a través de un discurso de ocultamiento de los factores intra escolares.

El estudio recoge experiencias sobre algunos factores facilitadores de los aprendizajes y recomendaciones pedagógicas y de políticas institucionales para enfrentar la situación de rezago en las instituciones.

Finalmente, se presentan dos propuestas operativas para el funcionamiento de un aula de apoyo como dispositivo institucional orientado a dar respuesta efectiva al rezago en los aprendizajes. Existe acuerdo general de directivos y docentes sobre la apremiante necesidad de contar con aulas de apoyo para dar respuesta a niños y niñas que se encuentran en situación de rezago escolar y para orientar a los docentes en la atención con estrategias diferenciadas frente al rezago.

## Siglas

BID	Banco Interamericano de Desarrollo
DDHH	Derechos Humanos
DECE	Departamento de Consejería Estudiantil
DEI	Departamentos de Inclusión Educativa
DYA	Desarrollo y Autogestión.
EGB	Educación General Básica
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, asociado a la UNESCO.
ENEMDU	Encuesta Nacional Empleo, Desempleo y Subempleo.
IE	Institución Educativa.
INEC	Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.
INEVAL	Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
NAP	Nivelación y Aceleración Pedagógica (Servicio).
NNA	Niños, niñas y Adolescentes.
NNE	Necesidades Educativas Especiales.
SEST	Proyecto Ser Estudiante (Pruebas del INEVAL para estudiantes)
TERCE	Tercer Estudio Regional Latinoamericano sobre Logros de Aprendizaje.
UDAI	Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión.
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
UE	Unidad Educativa.

# Índice de cuadros

Cuadro 1	Dimensiones, ámbitos y preguntas del estudio
Cuadro 2	Modos de entender el rezago escolar en las unidades educativas
Cuadro 3	Valoración docente del retraso escolar
Cuadro 4	Percepción sobre las dificultades de los niños en sus aprendizajes.
Cuadro 5	Percepciones sobre factores intra escolares
Cuadro 6	Necesidades docentes frente al rezago
Cuadro 7	Respuestas frente al rezago

# Índice de gráficos

Gráfico 1	Dinámica institucional frente al rezago escolar
Gráfico 2	Dinámica del rezago en el aula

# Índice de anexos

Anexo 1	Datos de las Unidades Educativas participantes
Anexo 2	Informantes que intervinieron en el estudio
Anexo 3	Cronograma de visitas de levantamiento de información

# Introducción

Este documento presenta el informe final del estudio exploratorio con enfoque cualitativo, sobre el rezago en los aprendizajes de los niños y niñas en el sistema escolar, realizado para DYA, entre junio y agosto del presente año, dentro del Programa “Semilla” para la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes migrantes y refugiados vulnerables en Ecuador.

El informe se ha organizado en seis secciones, que responden al foco y objetivos de la investigación: justificación del problema; alcance, objetivos y preguntas de investigación; marco de referencia sobre el rezago escolar y los factores asociados al mismo; la metodología aplicada en el estudio; los hallazgos y resultados por ámbitos y preguntas y, finalmente, un conjunto de conclusiones y recomendaciones.

Los programas y proyectos que DYA ha implementado en los últimos años, sobre todo los que se refieren al apoyo escolar y acompañamiento pedagógico, han permitido identificar percepciones de docentes y constatar evidencias sobre la deficiencia en los aprendizajes de los niños y niñas y la existencia de situaciones de *rezago severo* en los aprendizajes de los niños de diversas edades, con ausencia de estrategias, dispositivos o acciones remediales por parte del sistema escolar.

Las voces de muchos docentes de las escuelas que han participado en los programas de Apoyo Escolar desarrollados por el DYA han permitido entrever las dramáticas condiciones de los niños y niñas en relación a los aprendizajes. Cuando se solicitó su intervención para identificar niños de sus aulas que requerían apoyo escolar, se generalizaron respuestas como: “no saben nada”, “si pudiera les mando a todos”. Sin embargo, de manera contradictoria, muchos docentes presentaron resistencias, argumentando que *‘se va a hacer perder el tiempo a los estudiantes’*, o que *‘tendrán dificultad para calificar’*; en buena medida se oponían a que los estudiantes aprendan con una metodología diferente, diciendo que *‘no tienen que estar jugando’* (UNICEF-DYA, 2024).

Con estos antecedentes y otros aspectos del problema, que se detallarán más adelante, DYA ha considerado importante realizar un estudio - cuyo informe se presenta - que permita comprender con mayor profundidad las condiciones del rezago de los aprendizajes en la Educación General Básica, desde la perspectiva de los docentes, cuyos resultados se espera puedan orientar estrategias e inspirar políticas de apoyo escolar, retención y permanencia educativa de los niños y niñas con rezago en la educación básica.

# 1. Justificación del problema

El contexto estructural constituye el factor englobante de la problemática de los aprendizajes en la actualidad, dada la grave crisis de seguridad y la agudización de la pobreza que prevalece en el país. La espiral de violencia ha ido escalando con fuerza en los últimos años y atraviesa actualmente por uno de sus peores momentos.

Organizaciones que trabajan por la Niñez y la Adolescencia junto con la Alianza por los DDHH de Ecuador (2024), denunciaron al país que la violencia generalizada y la inseguridad que se vive tiene grave impacto en los derechos de las niñas, niños y adolescentes (NNA), quienes están expuestos a situaciones de alto riesgo, exacerbadas por la falta de oportunidades, el abandono estatal y el crecimiento de la economía del delito. Así mismo, constatan que en los últimos cuatro años se ha incrementado exponencialmente la migración de niñas, niños y adolescentes, que arriesgan sus vidas al migrar en condiciones peligrosas y que la desigualdad y la pobreza son el caldo de cultivo para el reclutamiento de niñas, niños y adolescentes por parte del crimen organizado, en un marco de abandono estructural del que son víctimas. Más de cien organizaciones han denunciado también que “alrededor de 250 mil niñas y niños han desertado del sistema educativo” y que, por los eventos recientes, “los que asisten, se han visto obligados a realizar clases no presenciales, lo que afecta a quienes viven en zonas empobrecidas, que no cuentan con los recursos tecnológicos y pedagógicos que aseguren la calidad de la educación”.

Datos recogidos por UNICEF Ecuador (2024) de fuentes oficiales ilustran la situación actual del país en el año 2023: “apenas el 36% de la población económicamente activa tuvo un empleo adecuado”. En Educación, el 3,1% de niñas y niños entre 5 y 11 años, y el 3,2% de adolescentes entre 12 y 14 años se encontraban fuera del sistema educativo, agravándose significativamente la situación de los adolescentes entre 15 y 17 años, puesto que el “14,3% se encontraban fuera del sistema educativo”.

Como se verá más adelante, los testimonios de directivos y docentes recogidos para el presente estudio confirman los datos de las pruebas de INEVAL (2023)<sup>1</sup>, que muestran a 7 de cada 10 niños y niñas con el nivel “elemental” en el uso de la lengua escrita, comprensión lectora y matemáticas. Todos los puntajes promedio se encuentran en el rango de la categoría “Elemental” en la escala de puntuaciones. Ninguno de los quintiles alcanza un puntaje promedio de 700, necesario para la clasificación de “Satisfactorio” (DYA, 2024).

---

<sup>1</sup> El proyecto **Ser Estudiante** (SEST) evalúa los aprendizajes desarrollados por el estudiantado durante los procesos educativos en los niveles de EGB (Educación General Básica) y BGU (Bachillerato General Unificado), sobre la base de los Estándares de Aprendizaje de 2016. Esta evaluación se realiza anualmente desde el año lectivo 2013 - 2014, hasta la actualidad.

DYA ha explicado que esta situación crítica en los aprendizajes es el resultado tanto de un proceso acumulado de deterioro de la educación como de la secuela que dejó la pandemia en 60% de niños y niñas que, en la práctica, carecieron de escolaridad presencial y regular por al menos durante dos años consecutivos (TdR para el estudio). “Las debilidades del sistema educativo se manifestaron en el contexto de la pandemia, al no responder a la diversidad de ritmos de aprendizaje y a las necesidades educativas particulares”, con ausencia de alternativas de nivelación educativa y acompañamiento pedagógico que contribuyan a su inclusión y permanencia escolar (UNICEF - DYA, 2022).

El informe de progreso del componente de Apoyo Escolar del programa MYRP - DYA<sup>2</sup>, a su vez, caracterizó el rezago, con algunas condiciones emocionales que afectan el progreso en los aprendizajes:

*“...los niños, niñas y adolescentes seleccionados presentaban dificultad en el aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas según los resultados de las pruebas de diagnóstico que se aplicaron al inicio del servicio de Apoyo escolar. Las dificultades estaban relacionadas con problemas para expresar adecuadamente sus propias ideas, o comprender lo indicado en textos, lo que conlleva a una baja condición y desempeño en los problemas matemáticos. Además, los estudiantes presentaron inseguridad, falta de confianza y baja autoestima, en el conocimiento de estas destrezas”.*

Por su parte, el informe de la Sistematización del mismo programa (UNICEF-DYA, 2024) recogió el testimonio de una de las tutoras del programa:

*“Cuando los estudiantes llegaron a recibir el Apoyo Escolar no tenían noción de la fecha, del día que estaban viviendo. Tenían un nivel muy bajo de comprensión lectora, no conocían el código, no podían leer o escribir. Algunos niños o la mayoría tenían temor a ser juzgados. Algo peor, los estudiantes estaban convencidos que no podían”.*

La experiencia de la intervención con estos proyectos ha permitido al DYA evidenciar la carencia de estrategias y respuestas por parte de las instituciones educativas y los docentes para enfrentar esta problemática. El presente estudio profundiza en esta problemática.

## 2. Diseño: objetivos, dimensiones y preguntas de investigación

Para el presente estudio se definieron tres objetivos:

1. Identificar y caracterizar **los factores** que condicionan (determinan) el rezago en los aprendizajes de niños de EGB media, a partir del punto de vista de docentes y directivos.

---

<sup>2</sup> Informe trimestral del Programa MYRP-DYA (Documento interno). Quito, 15 febrero de 2023.

2. Comprender **las respuestas** que dan las instituciones educativas y docentes al rezago educativo, desde las percepciones de docentes y directivos acerca de sus condiciones, dificultades y prácticas.

Desde la perspectiva aplicada se enfatizó en la necesidad de atender a un objetivo funcional para el programa “Semilla”:

3. Recoger la percepción y valoración de docentes y directivos sobre la implementación de un **dispositivo** de apoyo escolar para estudiantes con rezago escolar.

En el marco de este último objetivo, DYA proyecta el diseño e implementación (aula) de un dispositivo de apoyo escolar, cuyo piloto se espera ponerlo en marcha al inicio del año escolar del régimen Sierra, en septiembre de 2024. En consecuencia, el interés institucional se orientó a obtener orientaciones, desde la perspectiva de docentes y directivos, que contribuyan a sustentar su factibilidad y sugerencias operativas para su implementación.

## Dimensiones, ámbitos y preguntas del estudio

El diseño contempla tres dimensiones del objeto de estudio en función de los objetivos: la situación del rezago escolar y los factores asociados; las necesidades docentes y las respuestas frente a esta problemática; y la factibilidad para la implementación del dispositivo de apoyo escolar. Cada una de estas dimensiones se desagregan, a su vez, en varios ámbitos que permitieron orientar la formulación de preguntas específicas a las que el estudio buscaría responder. En el cuadro 1 se presenta en detalle el diseño con estos componentes articulados.

**Cuadro 1**  
**Dimensiones, ámbitos y preguntas del estudio**

#	Dimensiones	Ámbitos	Preguntas
1°	<b>Situación del rezago escolar y factores asociados</b> que condicionan los aprendizajes en niños y niñas de EGB (medio).	1.1. Valoración de la <b>situación</b> del rezago escolar de los niños y niñas.	¿Cuál es la situación del rezago escolar? ¿Cómo se presenta (en su aula / institución)? ¿En qué medida?
		1.2. Percepción sobre las mayores <b>dificultades</b> que presentan los niños y niñas en el aprendizaje.	¿Cuáles son las mayores dificultades que presentan los niños y niñas en sus aprendizajes? (especialmente, en la lectura y escritura y matemáticas?)

		1.3. Percepción sobre los <b>factores asociados</b> al rezago escolar.	¿Cuáles son los principales factores (intra o extraescolares) que condicionan los aprendizajes en niños y niñas de EGB?
2°	<b>Necesidades y respuestas</b> de los docentes y las instituciones frente a la situación del rezago.	2.1. Percepción sobre las <b>necesidades docentes</b> frente al rezago.	¿Cuáles son las mayores necesidades que reconocen los docentes para enfrentar el rezago escolar en su aula?
		2.2. <b>Respuestas</b> docentes y/o institucionales frente al rezago.	¿Qué estrategias aplican los docentes en sus aulas para apoyar a los estudiantes con rezago escolar? ¿Qué respuestas da la institución educativa para enfrentar el rezago escolar?
3°	Implementación de un <b>dispositivo de apoyo escolar</b> para estudiantes con rezago escolar.	3.1. Valoración sobre la <b>factibilidad</b> de un aula de apoyo para atender a estudiantes con rezago escolar.	¿Cómo valoran los docentes la factibilidad de un aula específica para apoyo pedagógico continuo y sostenido a los niños y niñas con rezago (severo)?
		3.2. <b>Recomendaciones</b> operativas para el funcionamiento del aula de apoyo.	¿Qué recomendaciones operativas presentan los docentes y directivos sobre la implementación de este dispositivo de apoyo escolar (sala)?

### 3. Marco de referencia

#### El rezago escolar

El análisis de la situación crítica descrita muestra que la deserción y el rezago escolar constituyen problemas graves y persistentes que afectan a los niños y jóvenes, sobre todo en contextos de vulnerabilidad, a pesar de las importantes tasas de asistencia a la educación general básica alcanzadas en el país. En 2023, la tasa neta de asistencia<sup>3</sup> en Ecuador fue de 95,1%, sin embargo, para este mismo año esta tasa disminuyó al 82,9% para el grupo de 12 a 14 años. Respecto al abandono escolar, un reciente informe de CEPAL, UNESCO y UNICEF (2024:1) destaca que “continúa siendo uno de los principales desafíos que afrontan los países de América Latina y el Caribe”, a pesar de los grandes

<sup>3</sup> La tasa neta de asistencia es el porcentaje de niñas y niños y adolescentes entre 5 a 14 años que estudian en el nivel adecuado para su edad.

esfuerzos que se viene llevando a cabo desde principios de siglo para ampliar la cobertura.

Para el presente estudio se utiliza el término “rezago escolar” específicamente para identificar la *falta de avance en relación con* objetivos educativos establecidos como deseables u obligatorios. Indica “el *atraso en el aprendizaje* de un estudiante en *relación con* el nivel educativo esperado y puede manifestarse en diferentes áreas del aprendizaje, como lectura, escritura, matemáticas, ciencias, entre otras” (Vaillant, 2023:4).

El Laboratorio de UNICEF (2024) ha destacado que en 2023 la tasa de rezago escolar en Ecuador, en educación básica preparatoria, elemental y media (5 a 11 años) fue de 3,7%, mientras que en educación básica superior (12 a 14 años), el rezago se duplicó alcanzando una tasa del 6,8%.

Con base en los resultados de las pruebas PISA sobre el rezago en matemáticas y lectura, un informe reciente del BID (2023-b: 28) ha destacado la marcada diferencia que se presenta en el desempeño promedio de los estudiantes latinoamericanos, puesto que el 51% y el 66%, no alcanzan los conocimientos mínimos requeridos en lectura y matemáticas, respectivamente. Estos datos significan que niños, niñas y adolescentes “no logran identificar información explícita, realizar inferencias simples o aplicar conocimientos en situaciones cotidianas”<sup>4</sup>.

Las pérdidas en los aprendizajes, además de producir un grave impacto en los derechos de las niñas, niños y adolescentes, implica mayores riesgos de deserción escolar con incidencia en la trayectoria educativa al despojarlos de los conocimientos, competencias y habilidades necesarios para la vida, con efectos negativos en la autoestima, la motivación y el desempeño académico del estudiante a largo plazo.

## Los factores asociados al aprendizaje

El rezago educativo se vincula a múltiples causas, como resultado de la incidencia directa e indirecta de varios “factores asociados”, término referido al conjunto de condiciones o circunstancias que explican la adquisición de los aprendizajes y, por tanto, los resultados obtenidos por los estudiantes en las instituciones educativas. En síntesis, son aquellos aspectos presentes o pasados en la vida de los estudiantes que facilitan u obstaculizan el aprendizaje.

El Tercer Estudio Regional Latinoamericano sobre Logros de Aprendizaje (TERCE), aplicado en 2013, incorporó dos tipos de factores asociados: los extra escolares o del ambiente externo a la escuela y los intra escolares o factores de la escuela. Entre los primeros se contempla los referidos a los estudiantes y sus familias: antecedentes

---

<sup>4</sup> El informe añade que “Los mayores retrasos en relación con otros países están en matemáticas. Mientras que en el promedio de la OCDE solo el 24% de los estudiantes no alcanza los conocimientos mínimos en esa área, en América Latina y el Caribe el porcentaje es del 66%” (BID,2023-b:28) .

escolares; prácticas educativas en el hogar y características socioeconómicas, demográficas y culturales. En los factores de la escuela se distingue los referidos a los docentes y las prácticas pedagógicas: formación docente, asistencia y puntualidad, recursos de aula y prácticas de aula; con respecto a los referidos propiamente a la institución educativa: desigualdad de resultados académicos entre instituciones educativas y a su interior; población que atiende la institución educativa, tipo de escuela, entorno social, recursos escolares, y procesos en las escuelas (Robalino, 2017).

En América Latina, las desigualdades en los aprendizajes se observan, por ejemplo, en las importantes diferencias en el desempeño según el contexto de sus familias, brechas que aumentan si se añaden variables como el nivel socioeconómico, la ubicación geográfica, el origen étnico, o el género (BID, 2023) . El reciente análisis realizado por el DYA (2024) sobre factores asociados<sup>5</sup> observa que hay una mejora en los puntajes con el aumento del quintil socioeconómico.

Por su parte, una reciente investigación sobre la incidencia de los factores asociados en Ecuador, (Rodríguez y Águila, 2024:13) concluye que “la migración de los padres de familia afecta el rendimiento académico de sus hijos en forma directa. Es la causa principal de la inexistente motivación hacia el estudio”. Como se verá en el análisis, docentes y directivos de algunas unidades educativas participantes en el presente estudio han confirmado esta conclusión. La investigación de Rodríguez y Águila (2024) reconoce que las diferencias en las tasas de deserción pueden atribuirse en parte a la situación socioeconómica y a factores del hogar. Respecto a este último factor, un informe del BID (BID-b, 2023, p.11) menciona que la correlación entre características del hogar de origen y trayectoria educativa se ha puesto en discusión en América Latina a partir de constataciones sobre la relativa influencia que tiene el nivel de educación de los padres de familia sobre las posibilidades de culminación de la educación.

A partir del reconocimiento de los factores externos brevemente referidos, la literatura educativa, sin embargo, alerta sobre la necesidad de examinar los factores intra escolares, específicamente la relación entre deserción y calidad de la escuela. En esta perspectiva, UNICEF (2024) destaca, justamente, que “los niveles de desempeño estudiantil tienen una relación directa con la calidad de sus docentes y sus procesos de enseñanza”<sup>6</sup>. Se ha llamado la atención al respecto sobre el hecho de que “los retrasos de mayor tamaño en América Latina sean en el área de matemáticas, ya que en ella la escuela tiene más importancia que el hogar en el proceso de aprendizaje” (BID, 2023:28). Se trata, en estos casos, del factor conocido también como “efecto establecimiento” (Bressoux, 2011).

La inclusión-exclusión, vista desde los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela, tiene relevancia tanto por su impacto social, como por el reconocimiento de los efectos de los estilos de enseñanza-aprendizaje utilizados por los docentes sin suficiente sustento del conocimiento temático y pedagógico, factor conocido como “efecto profesor”. Por su parte, en los estilos de interacción en el aula hay formas tanto de

---

<sup>5</sup> En base a los resultados de las últimas pruebas SEST de INEVAL.

<sup>6</sup> En base al análisis del limitado nivel de desempeño promedio (“fundamental”) que obtuvieron los docentes en sus evaluaciones en las pruebas de INEVAL Evaluación Ser Maestro, 2016),

inclusión como de exclusión manifestadas, entre otros aspectos, en las maneras de comunicarse que tiene el profesor con los estudiantes, en las metodologías de enseñanza que se seleccionan y en las formas de evaluar utilizadas, factor conocido como “efecto sala de aula”.

Martin Carnoy (2004) ya levantó la alarma hace dos décadas sobre las metodologías de enseñanza, cuando afirmó que “la mayoría de los maestros de América Latina continúa utilizando el método frontal de enseñanza”, con ausencia de la atención personalizada y el trabajo en grupos pequeños. De ahí concluyó que el tamaño grande o reducido de la clase no tenía mayor efecto sobre cuánto aprenden los niños.

Por su parte, para el caso de Ecuador, el estudio etnográfico de Ortiz (2017: 162) constató que en la enseñanza de la educación básica prima el papel protagónico de los docentes y la “intervención del texto escolar en todos los elementos del proceso pedagógico”.

## **Percepciones docentes y creencias pedagógicas**

Respecto a los enfoques que subyacen en las *percepciones docentes*, diversos estudios sobre las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes (Cossío y Hernández, 2016) concluyen que si bien una buena parte asume un discurso constructivista, ninguno adopta en la práctica un solo enfoque, o sus prácticas resultan distantes del discurso. La coexistencia de diversos enfoques y saberes docentes (Tardif, 2012), provenientes de diversas fuentes, permean la significación que los profesores construyen sobre la enseñanza-aprendizaje y sus prácticas. Estas se sustentan en creencias pedagógicas que actúan como un filtro del conocimiento y orientan la conducta (Vaillant y Marcelo, 2015).

En el Ecuador contemporáneo, si bien las reformas curriculares posicionaron el discurso constructivista, la observación del ‘currículo en acción’ ha permitido apreciar la permanencia de prácticas de tipo conductista, señala el estudio de Ortiz (2017). En otro trabajo sobre las reformas curriculares en el Ecuador reciente, Minteguiaga (2020) ha reconocido que aún está pendiente estudiar “la real apropiación que tuvieron a nivel institucional y hasta qué punto el profesorado se constituyó en un real sujeto de determinación (de los documentos curriculares) en el aula de clase” (p.245). Al respecto, desde hace algunas décadas se ha llamado la atención sobre la necesidad de comprender cómo los docentes experimentan, adoptan y explican las propuestas que traen las reformas educativas. Diversos estudios a nivel mundial (Novoa, 2012, Bolívar, 2005; Fullan, 1998) han mostrado, por un lado, que muchas reformas educativas han sido realizadas para los docentes, no con los docentes y, por otro, que las reformas se enfrentan a una dinámica compleja de resistencias docentes.

En Perú, un estudio específico sobre *creencias pedagógicas* en los docentes (Villaseca y Garro, 2017)<sup>7</sup>, mostró indicios de creencias erradas sobre la enseñanza/aprendizaje que, en consecuencia, se constituyen en posibles obstáculos para el desarrollo de las capacidades de sus estudiantes. Por una parte, hay una serie de tópicos en los maestros que les generan confusión y los llevan a sostener posiciones “tradicionales”, como el trato a los estudiantes (primacía de la disciplina versus derechos de los niños y niñas), la competencia entre estudiantes (si se debe o no se debe propiciar y hasta qué medida) o la correcta actitud docente (el límite entre ser “permisivo” o presionar a los estudiantes en función a alcanzar logros de aprendizaje), entre otros.

Los hallazgos de Villaseca y Garro (2017) resultan de interés para el presente estudio en relación a ciertas debilidades detectadas sobre la práctica pedagógica como: la forma de conducir el aprendizaje, la relación maestro-niños y niños-niños, el trabajo entre pares, la organización democrática del aula, el uso de la evaluación. De modo más significativo resulta relevante el hallazgo sobre la dificultad que muestran los docentes respecto a su qué hacer frente a los niños que no logran los resultados.

En el campo de la lectoescritura, un reciente estudio sobre la escuela rural en Ecuador (Figueroa, 2023), da cuenta de las condiciones en que opera la práctica pedagógica marcada por la percepción de los docentes acerca de los alcances y dificultades en la construcción de la escritura en los niños. Entre los hallazgos se identifica un patrón de pensamiento en las docentes, sustentado en algunos supuestos sobre la dificultad de escritura y en creencias acerca de su construcción. Para las docentes, la escritura se reduce a sus aspectos formales, en consecuencia la estrategia de enseñanza se restringe al uso de la copia, el dictado y la repetición, como medios para corregir las dificultades, limitándose a evaluar la rapidez de respuesta al dictado, a la copia de textos de la pizarra o a las tareas a casa denominadas “pasar a limpio”.

Se trata de creencias y prácticas distantes de los enfoques que valoran la escritura como la interpretación que realiza el niño sobre las marcas gráficas, en tanto proceso de construcción, supuesto el reconocimiento de la existencia de conceptualizaciones infantiles que no se explican con una lectura directa. Al respecto, se ha enfatizado sobre “la importancia de procesos cognitivos que permiten al lector hacer conexiones de conocimientos y experiencias previas para darle sentido a un texto y, de este modo, lograr la comprensión o la escritura” (Salmon, 2017).

---

<sup>7</sup> Realizado en el marco del Programa Amazonía Lee, implementado por la Universidad Peruana Cayetano Heredia entre 2015 y 2018.

## 4. Metodología

### Tipo de estudio y enfoque

El presente estudio de tipo descriptivo y exploratorio, utiliza el enfoque de investigación cualitativa<sup>8</sup> (Flick, 2004; Lankshear y Knobel, 2008). Adopta, a la vez, un “diseño flexible” para adecuarse al interés institucional de obtener indicios, elementos y recomendaciones, desde la perspectiva de los directivos y docentes, para sustentar y orientar el diseño y la implementación piloto de un dispositivo (aula) de apoyo para el rezago escolar, que se encuentra en fase de preparación y se espera ponerlo en marcha en el inicio del año escolar 2024-2025, con perspectiva de replicarlo más adelante con el Ministerio de Educación.

El estudio buscó explorar las percepciones y creencias de los docentes y directivos en torno a las condiciones y factores asociados que explican la problemática del rezago de los aprendizajes, así como las posibles respuestas, dificultades y necesidades que experimentan. Puesto que se pone en valor la subjetividad de los actores (Cuenca, 2020) resulta relevante entender en qué supuestos se sustentan, cómo se entretajan estas creencias en los docentes y cómo afectan en las oportunidades de aprendizaje que ofrecen a sus estudiantes e inciden en su inclusión o exclusión.

La investigación partió con un acercamiento conceptual de las dimensiones del estudio, a partir de tres conceptos clave, provenientes de la literatura contemporánea en América Latina y de la experiencia institucional: “rezago escolar”, “factores asociados al aprendizaje” y “dispositivos escolares” para enfrentar el rezago escolar en el sistema formal. A lo largo del estudio se ha complementado este marco de referencia, obteniendo la versión presentada en el numeral anterior.

### Muestra

De acuerdo a los TdR y a las recomendaciones del equipo técnico del DYA, la muestra seleccionada<sup>9</sup> estuvo compuesta por seis unidades educativas (tres del cantón Quito en la provincia de Pichincha, una del cantón Pujilí en la provincia de Cotopaxi, y dos de la ciudad de Manta en la provincia de Manabí)<sup>10</sup>. La identificación de estas instituciones

---

<sup>8</sup> La investigación cualitativa “utiliza el texto como material empírico (en lugar de los números), parte de la noción de construcción social de las realidades sometidas a estudio y se interesa en las perspectivas de los participantes, en las prácticas cotidianas y el conocimiento cotidiano que hace referencia a la cuestión estudiada” (Flick 2012:20).

<sup>9</sup> Puesto que el estudio cualitativo aborda ámbitos acotados, en donde se privilegia más la validez o credibilidad del conocimiento obtenido, que la posibilidad de generalizar características medibles de una muestra probabilística a todo el universo, la muestra está dirigida a analizar un reducido número de unidades de análisis elegido de forma intencional (Corbetta, 2010, Mendizábal, 2008).

<sup>10</sup> Según consta en la propuesta técnica aprobada, los criterios iniciales para la selección de las instituciones educativas fueron los siguientes: a) atienden a poblaciones vulnerables; b) son instituciones educativas completas; son instituciones donde DYA ha tenido presencia previa con sus proyectos de intervención educativa.

educativas consta en el Anexo 1 (Datos de las Unidades Educativas seleccionadas), con algunas características de ubicación, jurisdicción, zona /Distrito, oferta y docentes. La población de estas seis instituciones suman en total 7.148 estudiantes y 284 docentes.

El Anexo 2 (Informantes por Unidades Educativas) muestra, a su vez, el detalle de participantes en el presente estudio, con la especificación de las unidades educativas y la desagregación por tipo de funciones: Directivos, Docentes y técnicos DECE. Si bien los TdR recomendaron 36 informantes, el trabajo de campo permitió duplicar la fuente con información confiable de 63 participantes: 9 directivos, 47 docentes, 5 técnicos del DECE y 2 agentes externos (una mentora y 1 técnica de la UDAI).

## **Levantamiento de información**

La etapa de trabajo de campo para levantamiento de información primaria se cumplió entre la segunda quincena de junio y la primera de julio de 2024, según se detalla en el anexo 3.

## **Métodos y técnicas**

Se aplicó la técnica de entrevista con directivos, técnicos del DECE y docente seleccionado; y la técnica de grupo focal con docentes seleccionados, principalmente de EGB media.

## **Estrategia de análisis**

El análisis se apoyó en los aportes metodológicos de Gibbs (2012) y, de manera específica, las contribuciones de Kvale (2011) para el “análisis de entrevistas” y de Flick (2015) sobre “grupos de discusión” y “documentos”. Los registros detallados de las entrevistas y grupos focales, cumplida la fase de revisión, fueron organizados en una matriz de registro para permitir la lectura vertical (por ámbitos y preguntas) y horizontal (por unidades educativas).

El proceso de análisis se desarrolla mediante diversas lecturas a lo largo del proceso que permiten la identificación de ‘categorías emergentes’ en cada una de las dimensiones. Posteriormente, se procede a las operaciones de síntesis<sup>11</sup> y teorización complementaria con apoyo de la literatura del marco de referencia.

---

<sup>11</sup> “Cuando se sintetiza construimos un patrón, una regularidad, un comportamiento o el significado sobre alguna práctica entre varios participantes o entre grupos de participantes o al interior de un caso y también detectamos procesos en los que suceden incidentes o cuestiones críticas que no responden en principio a las regularidades construidas” (Paulín, 2011, p.92).

Los resultados de la información primaria han sido triangulados de manera interna<sup>12</sup>, atendiendo a la perspectiva de los diferentes actores entrevistados, así como de manera externa con la literatura que ha servido de base del marco de referencia, y de manera específica con los resultados del estudio de tipo cuantitativo realizado por el DYA “Factores asociados prueba Ser Estudiante 2022-2023. INEVAL” (2024).

## 5. Hallazgos y resultados por ámbitos y preguntas

### 5.1. Situación y factores que inciden en el rezago de los aprendizajes en niños y niñas de EGB (intermedia).

#### 5.1.1. Punto de partida: comprensión diversa y superpuesta del significado y alcance del rezago escolar

Los diálogos e intercambios con docentes y directivos han permitido constatar la presencia de significados diversos y superpuestos con los que se asocia el “rezago escolar”. En buena medida provenientes de la heterogénea adopción al interior de las instituciones educativas de normativas y reglamentos vinculados con la política de “inclusión educativa”, que se han sucedido en el transcurso de la última década<sup>13</sup>. Sin

---

<sup>12</sup> La triangulación en la investigación consiste en “la combinación de diferentes métodos, teorías, datos e investigadores, o cualquiera de estos elementos, en el estudio de una cuestión” (Flick, 2015:158)

<sup>13</sup> En correspondencia con la Ley de Educación Intercultural (LOEI), el 15 de agosto de 2013, el Ministerio de Educación aprobó el Acuerdo Ministerial 295-13, que regula los mecanismos del Sistema Nacional de Educación para la atención de las personas con “necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad”.

Siete años más tarde, el 22 de abril de 2020 el Ministerio de Educación publicó el Acuerdo Ministerial 25-A-2020, consistente en una normativa que regula y garantiza el acceso, la permanencia, la promoción y culminación de la educación de las personas en condición de vulnerabilidad : “niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos con *escolaridad inconclusa* que, por cualquier condición de vulnerabilidad, se encuentran fuera del sistema educativo o tienen limitaciones para ejercer su derecho a la educación.

Con motivo de la aprobación del nuevo reglamento de la LOEI, en febrero de 2023, al cumplirse una década del primer acuerdo de 2013, el Ministerio de Educación anunció la llegada de “un nuevo enfoque de inclusión educativa”, entendida como “una práctica para insertar y atender a los estudiantes con *distintas necesidades* o que por distintas razones se encuentran en *desventaja* o han sido *excluidos*, garantizando con ello su “derecho a una educación de calidad. En el reglamento se reconoce por primera vez a las Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión (UDAI), Departamentos de Inclusión Educativa (DEI) y Docentes de Apoyo a la Inclusión como parte de los profesionales del Sistema Nacional de Educación. El reglamento define al Departamento de Inclusión Educativa (DEI) como una unidad de profesionales responsables del *acompañamiento psicopedagógico a la comunidad educativa* en el proceso de enseñanza – aprendizaje de estudiantes con *necesidades educativas específicas no asociadas a la*

duda, también por efecto de las modificaciones complejas por las que ha transitado la sociedad ecuatoriana con efectos críticos en el sistema educativo debido a la irrupción de fenómenos desequilibrantes y perturbadores como la migración externa, la escalada de violencia, la paralización por la Pandemia del Covid19 y la agudización de la pobreza, según se analizó en la sección inicial “justificación del problema”.

Bien se puede afirmar que se ha producido una “implosión”<sup>14</sup> en las IE públicas, evidenciada en el presente estudio en unidades educativas con mayor extensión que atienden a poblaciones en condición de vulnerabilidad (ver anexo 1). Este fenómeno se manifiesta mediante diversas señales que brindan reiteradamente los informantes: masividad en las aulas, heterogeneidad en su composición, dificultad para el manejo del aula por parte de los docentes, tensiones y riesgos para la conducción institucional por parte de directivos, interacción conflictiva con las familias y los contextos locales.

En esta dinámica institucional navega desafiante e inalcanzable el fenómeno del “rezago escolar”, referido con diversos términos provenientes de la normativa del sistema educativo: *personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, personas en condición de vulnerabilidad, personas con escolaridad inconclusa, estudiantes con distintas necesidades o que por distintas razones se encuentran en desventaja o han sido excluidos*. Esta complejidad en la delimitación de las diversas situaciones relacionadas con el rezago, han conducido a las instituciones, directivos y docentes a la adopción de procedimientos y prácticas que conviven con lógicas superpuestas, en las que intervienen diversos actores con antiguas y nuevas funciones: DECE, Distrito Educativo, directivos institucionales, familias, docentes, etc.

El análisis de las percepciones de docentes y directivos ha permitido identificar la existencia de al menos cuatro modos superpuestos y hasta contradictorios de asociar el rezago escolar en función de su origen: 1) relacionado a problemas psicopedagógicos que afectan los aprendizajes; 2) resultado de las personas con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad; 3) resultado del retraso educativo extra-edad o sobre-edad; 4) como retraso en los aprendizajes con relación al nivel educativo esperado. En el cuadro 2 se caracteriza brevemente cada uno de estos modos de comprensión del rezago y la actitud / posición docente

---

*discapacidad*. El reglamento define al Departamento de Inclusión Educativa (DEI) como una unidad de profesionales responsables del *acompañamiento psicopedagógico* a la comunidad educativa en el proceso de enseñanza – aprendizaje de estudiantes con *necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad*. (Ministerio de Educación, Quito, 06 de marzo de 2023).

<sup>14</sup> Proceso o resultado de derrumbarse, romperse, caerse o estallar hacia adentro y con violencia la estructura de algo, especialmente las paredes de una cavidad cuando ceden a la presión externa.

**Cuadro 2**  
**Diversos modos de entender el rezago escolar**

Modos	Característica	Actitud docente
1. En relación a problemas psicopedagógicos que afectan los aprendizajes	Se menciona de diversos modos la presencia en aula de niños/as con Dislexia, Disgrafía, Discalculia, déficit de atención e hiperactividad <sup>15</sup> y autismo <sup>16</sup> .	Sobre estas problemáticas los docentes reconocen su dificultad o imposibilidad de dar respuesta porque "no somos especialistas" y "requieren tratamiento especializado".
2. Como resultado de las personas con necesidades educativas especiales, asociadas a la discapacidad.	Si bien no se formula con los términos técnicos, refieren a la presencia de "discapacidad intelectual, física-motriz, auditiva, visual o mental; o trastornos generalizados del desarrollo (Autismo, síndrome de Asperger, entre otros)"	
3. Rezago educativo extra-edad o sobre-edad	Condición de personas que asisten a los niveles de educación escolarizada con dos o más años de retraso, respecto a la edad oficial del nivel cursado.	Los docentes expresan sus resistencias y dificultades para conducir las aulas en las que se han ubicado a estudiantes en sobre - edad, según el nivel de conocimientos.
4. Atraso en los aprendizajes	Referido al retraso en el aprendizaje de un estudiante en relación con el nivel educativo esperado.	Los docentes mencionan como un gran problema a estudiantes que "no han desarrollado la atención, el hábito y que están dispersos" (# 6).

El estudio puso su foco investigativo en torno al "modo 4" referido al retraso en los aprendizajes de los estudiantes de EGB, sobre todo del nivel intermedio.

Dada la heterogeneidad señalada en la comprensión del rezago, en las entrevistas surgió la necesidad de realizar aclaraciones para centrar la atención en el foco del estudio. Los continuos rodeos de los docentes y directivos para situar con claridad el tema de interés levantó la sospecha de que el rezago es una problemática de contornos "borrosos" e indefinidos y, en cierto modo, "*invisibilizada*" por la institución educativa y los docentes. Parecería que el/la docente tiende a soltar la atención de los NNA con retraso en los aprendizajes, en parte debido a que se convierten en un *obstáculo* para cumplir con su

<sup>15</sup> Trastorno por déficit de atención e hiperactividad -TDAH.,

<sup>16</sup> Trastorno del espectro autista.

obligación de cumplir con el programa curricular oficial. Por ello resulta reiterativo el reconocimiento docente de que en sus aulas “siempre hay un grupo de niños que se van quedando” (estancados) y que es “un problema que se va acarreado cada año”. Sin embargo, pese a este “oscurecimiento” o “encubrimiento” de la problemática, el/la docente convive en su sala con estos “obstáculos” que afecta la dinámica de su espacio de práctica profesional e impacta en su estado emocional, al punto de sentir impotencia y frustración por “la desesperación de no saber qué tengo que hacer” (# 2).

### **5.1.2. ¿Cómo se presenta el rezago y en qué dimensiones?**

Diferentes estudios mostraron que el cierre de escuelas debido a la prolongada crisis sanitaria de la pandemia del COVID 19 constituyó un factor que produjo, entre otras consecuencias, pérdidas en los aprendizajes, aumento de las desigualdades e incremento del número de estudiantes que dejaron de asistir a la escuela, con serias consecuencias de largo plazo para las actuales generaciones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (CEPAL, UNESCO/UNICEF, 2024).

La experiencia de levantamiento de información del presente estudio muestra el dificultoso reconocimiento inicial mostrado por los docentes y directivos sobre la presencia actual de carencias y vacíos en los aprendizajes de niños y niñas. Paulatinamente, en la medida que se generó confianza en los participantes de los grupos focales y entrevistas, docentes y directivos fueron compartiendo generosamente la dimensión significativa y extendida que alcanza actualmente el rezago en toda la EGB. Hay máxima coincidencia en el reconocimiento de que el rezago ha aumentado después de la pandemia (# 3), “afectando, lamentablemente a esos niños”, que “arrastran vacíos y lagunas de conocimientos” (#4).

En referencia al impacto producido por la Pandemia, algunos docentes explican que “en la educación virtual no se podía dar un seguimiento a los estudiantes que en 2° y 3° de básica tuvieron educación virtual, donde se desarrolla la base de la lectoescritura” (#3). Reconocen que, en consecuencia, “muchos estudiantes tienen actualmente retraso severo en los aprendizajes, tanto en básica elemental y media” (#5). Además, consideran que por consecuencia de la Pandemia la inasistencia se convirtió “en el mayor problema que origina el rezago”<sup>17</sup>.

Docentes y directivos mencionan porcentajes significativos de estudiantes con retraso actual en los aprendizajes: “entre 25% y 40% presentan dificultades de aprendizaje”, “no avanzan en el aprendizaje” o “se van quedando”. A modo de ilustración se presentan en el cuadro 3 algunas valoraciones de docentes que expresan cómo y en qué medida se presenta el retraso en diferentes años de la EGB, destacándose como mayor carencia el retraso en la lecto escritura.

---

<sup>17</sup> Para profundizar respecto a la inasistencia ver el estudio de CEPAL, UNESCO, UNICEF, 2024.

**Cuadro 3**  
**Valoración docente del retraso**

Año de EGB	Dimensión	Valoración del retraso	Áreas
En 3° año	3	“Tres estudiantes pasaron sin leer y ni escribir a causa de la migración. Pasa lo mismo en otras aulas” (#2).	lecto escritura
En 3° año	33%	“9 de 28 alumnos necesitan refuerzo (33%). Además, de 4 a 5 estudiantes presentan inasistencias frecuentes. Sin contar con los niños que tienen problemas familiares” (#3).	Retraso Inasistencia Problemas familiares
En 4°	Algunos	“Aún tengo niños que no han desarrollado la lectoescritura. Estos niños ya llegaron a 4to año con rezago” (# 3).	lectoescritura
En 6°	25%	“...aproximadamente “el 25% no han aprendido a leer y escribir” (#2).	lectoescritura
En 6°	40%	“40% no sabe lo que debería saber” (para este año escolar) (#4)	Retraso

En este breve diagnóstico también las IE muestran evidencias cómo se presenta el fenómeno de la migración y la dimensión que ha adquirido debido al crecimiento de la población escolar de NNA migrantes: “De los 600 estudiantes de esta unidad educativa el 20% son extranjeros señala un directivo (#6).

Las condiciones de movilidad de las familias tiene efectos en los aprendizajes, en su estado emocional y en el ausentismo de los niños y niñas: “tengo 36 alumnos en lista y terminé el año lectivo con un aula de 29 alumnos, por efectos de la migración”, declara una docente de 4° año de EGB (# 3).

### **5.1.3. Percepciones sobre las dificultades que presentan los niños y niñas en relación a sus aprendizajes**

En la búsqueda de patrones comunes en las percepciones docentes sobre los núcleos de dificultad que identifican en los aprendizajes de los niños, resalta la mirada estática de los docentes que reconocen las dificultades como ‘marcas’ de origen que los niños/as

traen impregnadas, develando puntos de vista escasamente procesuales y contextualizados. Las dificultades de aprendizaje se originan fuera de la escuela y los niños son sus portadores, existen a-priori e incumben a los “otros” (los niños, niñas y familias), en consecuencia no caen en el horizonte de su responsabilidad.

El análisis de los testimonios de docentes y directivos ha permitido identificar cuatro ámbitos de dificultades de los niños y niñas referidos a situaciones psicológicas, a discapacidades, a dificultades psicopedagógicas y, finalmente, a un conjunto de carencias propiamente pedagógicas, según muestra el cuadro 4. Las dificultades de tipo psicológico mencionadas coinciden con las conclusiones de estudios más generales que han destacado los efectos negativos para el aprendizaje que producen la baja autoestima, la desmotivación, la inseguridad y falta de confianza. En la experiencia de intervención educativa del DYA se ha constatado también que algunos niños o la mayoría tenían temor a ser juzgados y algo peor, los estudiantes estaban convencidos que no podían. Los docentes perciben esta situación emocional de manera más agudizada en los niños y niñas migrantes debido a “las emociones que traen al haber dejado a su familia y las dificultades que han tenido que pasar hasta llegar a Ecuador”<sup>18</sup> (#2).

Las dificultades de los niños/as relacionadas con aspectos de tipo psicopedagógico o de discapacidades son el ejemplo de las situaciones a priori que, como se mencionó anteriormente, los docentes reconocen fuera de su alcance y posibilidad de intervención, puesto que requieren apoyo especializado e incumben a especialistas.

En relación a las dificultades pedagógicas, los docentes exponen con más amplitud las carencias de los niños/as, explicando que “no retienen el conocimiento”, que presentan “omisiones” en la lectura”, que “no hay velocidad lectora” o “no tienen velocidad de procesamiento”, lo que a su vez conlleva dificultades en la resolución de problemas matemáticos. En este examen de las percepciones docentes sobre dificultades pedagógicas resulta relevante la opinión de una docente que, en sentido contrario al patrón señalado hasta aquí, reconoce la carencia de “bases sólidas” en los niños/as debido a debilidades propias de docentes y la institución educativa, puesto que falta un proceso pedagógico sostenido que se complemente y tenga continuidad desde el nivel inicial para solidificar las bases para los aprendizajes posteriores (#2)<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Siguiendo a Abramowski (2010) resulta válido afirmar que las situaciones afectivas están inscritas en condiciones y relaciones sociales que experimentan determinados individuos o grupos sociales, en este caso las familias en situación de movilidad.

<sup>19</sup> Respecto a esta necesidad de asegurar “bases sólidas” para todos que contribuyan a enfrentar el rezago posterior, resulta valioso el análisis que realizan Eguren, Belaunde y González (2019), al explicar cómo avanza la brecha en los aprendizajes en la trayectoria escolar:

“Mientras los estudiantes se encuentran en los primeros grados de primaria, la diferencia entre ambos grupos no es muy notoria; sin embargo, a partir del tercer o cuarto grado empiezan a trabajarse en la escuela contenidos más especializados que van aparejados con su respectivo

En el siguiente cuadro se agrupan los cuatro tipos de dificultad con referencia a su característica, acompañadas de los testimonios docentes:

**Cuadro 4**  
**Percepción sobre las dificultades de los niños en sus aprendizajes**

Ámbito	Característica	Testimonio
1) Dificultades psicológicas (relacionadas con la Familia)	Desmotivación	"...comienzan bien pero se desmotivan por la falta de apoyo de las familias" (#1)
	Dificultades emocionales de los niños migrantes	"... Le ponen ganas, pero siempre se tardan más. Son las emociones que traen, dejaron a su familia, pasaron dificultades para llegar a Ecuador." (#2)
2) Discapacidades	Produce tensiones y resistencias del docente con estos niños.	"La escuela trabaja con niños que casi rozan con la discapacidad. "Hay una lucha con estos niños" (Directivo # 1).
3) Dificultades psicopedagógicas	Se menciona "Dislexia, Discalculia, Disortografía" (#1)	
4) Dificultades pedagógicas	"Niños (migrantes) tienen dificultades de lecto-escritura" (#2).  "No tienen bases sólidas (#2)	"En la lectura: omisiones, sustitución, confusión de la grafía. Ejercicios de comprensión lectora no se pueden hacer; no hay velocidad lectora, no tiene velocidad de procesamiento". (#2)  " ... no hay proceso adecuado que venga desde el inicial que se complementen para que las bases se solidifiquen" (#2)

---

lenguaje especializado y sus correspondientes modos de pensar. Es en ese momento que la brecha entre los niños que llegaron con ventaja y los que no se empieza a profundizar, sobre todo porque la escuela no suele enseñar explícitamente en qué consiste el lenguaje de la escuela y qué podemos hacer para dominarlo" (p.133)

Desprendida del tema de las dificultades, se agregaron dos preguntas de ‘comprobación’ buscando señales que permitieran profundizar la comprensión de la perspectiva docente con relación a los niños y sus aprendizajes. Estas preguntas fueron: ¿Por qué no aprenden los NNA? y ¿Cómo clasifican a los estudiantes en función de los aprendizajes?

### ¿Por qué no aprenden los NNA?

Vale mencionar que de los 47 docentes participantes en grupos focales apenas se presentaron escasas referencias que dan cuenta explícitamente de la presencia en su práctica de aula de un enfoque pedagógico que reconoce al niño como constructor de sus aprendizajes<sup>20</sup>, muy a distancia de los “discursos constructivistas” que han prevalecido en los documentos de las reformas educativas de las últimas décadas (Ortiz, 2018; Minteguiaga, 2020). Como señalamos anteriormente la creencia docente se encuentra anclada en una visión del rol docente cuyo sentido primordial es “enseñar”, asociado a una concepción del aprendizaje que se adquiere por automatización, por medio de la repetición y de la memorización (Houdé, 2011).

Desde esta perspectiva, basada en la memoria y la repetición, no en la observación, la experimentación, el raciocinio o la imaginación, resulta sintomático la manera en que algunos docentes buscan explicarse a sí mismos con sorpresa por qué los niños no aprenden: ...“me pregunté ¿por qué no aprenden? Durante la semana trabajan bien en la escuela, regresan del fin de semana y se olvidaron todo” (#1). Basados en una mirada desconocedora de las potencialidades de los sistemas cognitivos de cualquier ser humano, otros docentes aducen directamente las bajas capacidades cognitivas de los niños que olvidan y no retienen. Resulta ilustrativo al respecto el caso relatado por un docente sobre la medición del coeficiente intelectual<sup>21</sup> realizada con los niños y niñas de su IE: “con una fundación se aplicó una prueba a 90 estudiantes, solo 12 llegaron a CI normal, los demás no pasaban de 75; bajo el 70 ya es discapacidad”<sup>22</sup> (#1). En el mismo sentido, un directivo confirmó con sabor a queja o cansancio, que “la escuela trabaja con niños que casi rozan con la discapacidad”, con quienes “hay una lucha” (# 1).

Puesto que no todos los docentes participan del patrón predominante del aprendizaje por automatización, tiene relevancia traer a esta reflexión a otro docente que explica el no aprendizaje de los niños no reside en ellos, sino en la falta de sentido del aprendizaje, ya que “no aprenden para la vida”: “Los estudiantes no encuentran el sentido del aprendizaje si no se asocia con algo”. “Faltan proyectos de vida”. “Les falta horizonte” (# 1).

---

<sup>20</sup> Piaget explicó suficientemente que el sujeto de la psicología genética es un *constructor activo de significados*. Los esquemas mentales, señalaba, no son un reflejo de la realidad, sino que los datos que se recogen del medio son *interpretados* mediante la *comprensión* que posibilitan los esquemas mentales.

<sup>21</sup> El coeficiente intelectual o cociente intelectual, (CI o IQ) es una cifra con la que se mide la inteligencia de cada persona, mediante pruebas (con problemas espaciales, matemáticos, lógicos, de lenguaje, etc.) en las que se compara la edad mental y la edad cronológica.

<sup>22</sup> Ya Vigotsky había aclarado que los test clásicos no permiten predecir el desarrollo, puesto que apenas determinan lo que ya alcanzó la maduración en el niño y no aquello que está en etapa de maduración.

## ¿Cómo clasifican a los estudiantes en función de los aprendizajes?

Finalmente, para rastrear las percepciones docentes acerca de los niños en relación a los aprendizajes, se han seleccionado algunas metáforas<sup>23</sup> utilizadas por los docentes, que portan significados acerca de la manera cómo definen y clasifican a sus estudiantes, generalmente bajo oposiciones binarias y excluyentes.

- “Se notan las *diferencias* entre estudiantes, hay quienes *siguen instrucciones, son activos*; hay niños *renuentes, agresivos*” (#1).
- “Los niños tienen mundos diferentes, (...) *no todos aprenden y avanzan*” (# 6).
- Hay niños que son *malcriados* (malas palabras, no cumplen). Hay chicos que no tienen iniciativa, no hay retención (# 4)
- “siempre hay un grupo que *no comprende*: (#1)
- “(...) hay un grupo de niños que *se van quedando*” (#4)
- “Chicos que se reintegran del NAP resultan *complicados*”. (#1)\*

Estas expresiones contienen creencias cristalizadas, que son compartidas en el ámbito de la IE y que se da por sentado como “modos de comprender compartidos”, según explican Coffey y Atkinson (2003). Son discursos que favorecen o desestimulan la disposición y confianza de los niños para avanzar en sus aprendizajes, discursos que refuerzan el rezago escolar y contribuyen a ensanchar las brechas al interior de las propias IE. Comportan, por un lado, la estigmatización moral discriminatoria de los niños por la calificación y comparación de sus comportamientos o actitudes (“renuentes”, “malcriados”, “complicados”, “agresivos”). Por otro, operan mediante escalas de calificación, propias del sistema educativo, que aprueban socialmente a quienes muestran mayor desarrollo en los aprendizajes (“activos”, “siguen instrucciones”), o desaprueban y excluyen a quienes se presentan con debilidades o dificultades (“no tienen iniciativa”, “no comprenden”)<sup>24</sup>. Son preconceptos que clasifican y discriminan sobre la base de una cultura reconocida como legítima que produce “violencia simbólica”.

---

<sup>23</sup> Las oraciones metafóricas revelan “una concepción compartida y las realidades situadas del actor social o grupo social. Los términos que se usan en una expresión metafórica y qué características compartidas están implícitas pueden revelar un conocimiento común de lo que se da por sentado como modos de comprender compartidos” (Coffey y Atkinson, 2003: 102).

<sup>24</sup> Pierre Bordieu y J.C Passeron en su obra “La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza” contribuyeron con el concepto de “capital cultural” para el análisis de las desigualdades escolares en estrecha relación con las desigualdades sociales. Al llegar a la IE los niños y niñas se presentan con niveles muy diferentes, de acuerdo al respectivo origen social. Posteriormente, la selección y la clasificación escolar de los alumnos se reviste de la apariencia (socialmente aceptable) del mérito individual, disimulando la realidad de la diferencia social. La institución escolar sería, por tanto, un factor de reproducción y no de democratización de la sociedad.

#### 5.1.4. Percepciones sobre factores asociados al rezago escolar

La literatura educativa ha mostrado que el aprendizaje está condicionado por factores sociales, económicos, culturales y ambientales que inciden en el rezago o progreso de los estudiantes y, consecuentemente, en el rendimiento académico. Se ha demostrado que factores como el nivel socioeconómico, antecedentes escolares, involucramiento en actividades de aprendizaje en el hogar y características demográficas y culturales se asocian fuertemente con el logro académico.

En este sentido, docentes y directivos ha coincidido que existen múltiples factores estructurales que inciden en los bajos aprendizajes: la “dura” situación socioeconómica, la migración y diversas razones relativas a las condiciones de las familias y de los niños: el nivel cultural de las familias, los problemas intrafamiliares y, como se analizó anteriormente, las condiciones que presentan los propios niños/as, por sus dificultades físicas, emocionales, cognitivas o propiamente pedagógicas. Efectivamente, los factores del rezago en los aprendizajes son explicados por la acción de causas externas a las instituciones educativas o características intrínsecas de las familias y los niños. Llama la atención la escasa referencia a factores intraescolares relativos a la institución educativa, las prácticas docentes o el clima escolar.

La reiteración y coincidencia en las valoraciones de los actores educativos entrevistados muestran que no se trata de una causalidad lineal o un factor aislado, sino que estos factores estructurales y familiares interactúan de manera simultánea en diversos niveles, encontrándose, por tanto, estrechamente interconectados. Se trata, en consecuencia de una problemática

#### Factores externos

Diversos estudios en la región, como los del LLECE / UNESCO, han mostrado el impacto de las características del entorno familiar en los aprendizajes. Al respecto resalta en el presente estudio la tendencia observada en docentes y directivos de colocar la máxima responsabilidad por el rezago en los aprendizajes sobre los hombros de las familias, debido a su “falta de apoyo y preocupación”, estableciendo una relación causal directa entre apoyo familiar y progreso en los aprendizajes:

*“Nosotros hacemos todo lo posible, pero si la familia no apoya es imposible avanzar en los aprendizajes”. “los papás no se preocupan, no solo por el analfabetismo, sino también por irresponsabilidad y porque no dan valor a la educación”(#1). “Las familias no apoyan para hacer el deber y corregir (al menos 50%), sus hijos no hacen las tareas” (#2). Algunos padres consideran a la escuela una guardería. Falla el acompañamiento a niños desde las familias” (#2 y #5). (...) “hay madres que no aceptan la realidad... justifican problemas de comportamiento” (e incluso reaccionan con violencia frente a los niños). (La niña) sentía temor con la mamá, decía “mamá pega” (#3).*

Esta perspectiva arraigada en los actores institucionales muestra un movimiento en su discurso formal que encubre su responsabilidad frente a los factores que inciden en el

rezago en los aprendizajes de los niños y niñas; ocultando, a la vez, el reconocimiento hecho en sus conversaciones “informales” con el investigador, sobre la significativa presencia del rezago en sus aulas. Por tanto, resulta evidente la presencia de “variedad de lenguajes” en los docentes y directivos, sobre el origen de los factores que inciden en el rezago escolar, utilizados según los contextos del habla<sup>25</sup>. Este encubrimiento se mostró también respecto a las dificultades de aprendizaje de los niños.

Siempre en el campo de la responsabilidad familiar, los docentes argumentan que la causa del rezago se debe a diversas características de las familias, entre otras a su limitado nivel educativo.

*“Tiene mucho que ver la preparación de las familias (...). El analfabetismo de los padres” (#1). “Por condición socioeconómica las familias solo proyectan a los hijos hasta educación básica (o, máximo, secundaria, no hacia la superior). (...) “No dan valor a la educación”. “La idea es que puedan trabajar cuanto antes (acá incluso le sacan para trabajar: los niños son llevados a trabajar, esto es lo primero, después los estudios. No dan valor a la educación):*

*“Hasta 3ro los padres se comprometen, a partir del 4to se deslindan, (y) los estudiantes se van quedando” (# 2). “(Los problemas intrafamiliares) influyen en bajos aprendizajes y en inasistencia” (# 1).*

Este énfasis en la argumentación docente sobre la influencia familiar no coincide con las conclusiones de algunos estudios recientes que relativizan el peso de la influencia que tiene el nivel de educación de los padres de familia en la correlación entre características del hogar de origen y trayectoria educativa.

*“En términos de equidad, un resultado positivo es que no se detecta que la pandemia haya cambiado la tendencia de una cada vez menor influencia de la educación de las y los padres de familia, sobre las posibilidades de que sus hijos logren culminar la educación media” (BID-b.2023, p.18).*

Respecto a factores estructurales relativos al contexto socio económico del país, el importante análisis realizado por el DYA (2024) observa la relación directa existente entre situación socioeconómica y resultados de aprendizaje, demostrando que “hay una mejora en los puntajes con el aumento del quintil socioeconómico”. A su vez, el estudio reciente de Rodríguez y Ajila (2024), muestra<sup>26</sup> que la situación laboral inestable de los padres es más frecuente para las escuelas con rendimiento académico bajo.

Los docentes brindan algunas referencias que permiten caracterizar las condiciones económicas y sociales del contexto y de las familias vinculadas con sus unidades educativas. Son condiciones que consideran inciden en el rezago escolar de los niños y niñas:

---

<sup>25</sup> Al respecto, Eguren, Belaunde y González (2019) refieren el uso del lenguaje en la escuela como práctica social ideológica.

<sup>26</sup> Con referencia al estudio de Santos-García. et al (2021), sobre Ecuador

*“La zona (se caracteriza por) alta vulnerabilidad de las familias. La situación económica es baja (#1). “Las familias progresan sólo por su trabajo, no tienen apoyos” (#1). Los padres trabajan, salen de madrugada, llegan en la noche a la casa. (# 1). “Los “padres trabajan en plantaciones, fábrica de galletas, tienen turnos rotativos” (# 2).*

Muy vinculada a esta situación descrita, la migración ocupa un lugar central de preocupación para los docentes como causa del rezago escolar: *“hay muchos niños migrantes que vienen sin escolaridad”* (#2 y 6). El estudio de Rodríguez y Ajila (2024) destaca que los estudiantes migrantes se enfrentan, además, a varias problemáticas como *“la exclusión de las dinámicas escolares y de juego, generando sensaciones de inseguridad y ansiedad ante la experiencia de vivir en otro país”*.

### **Factores intraescolares**

Las instituciones educativas desempeñan un rol central en el desempeño de los estudiantes. Diversos factores intraescolares como los denominados *“efecto establecimiento”* y *“efecto aula”* inciden directamente. Las instituciones educativas eficaces mejoran el desempeño escolar de los estudiantes, superando los antecedentes socioeconómicos de las familias y mostrando la importancia del efecto compensatorio de las escuelas en la promoción de la igualdad de oportunidades

Como se vio en el marco de referencia respecto a los factores asociados (Robalino, 2017), aquí se incluyen: importancia la población que atiende la IE, el tipo de escuela, el entorno social, los recursos escolares, y procesos en las escuelas. Por su parte, los docentes y las prácticas pedagógicas desempeñan un papel fundamental, complementados con otros aspectos como la formación docente y los recursos de aula.

La reflexión de los participantes en el estudio muestra, sin embargo, escasa referencia a factores intra escolares relativos a la calidad de la escuela, su enfoque pedagógico, las prácticas docentes, el clima escolar, entre otros, mostrando un encubrimiento silencioso que contrasta, a su vez, con el amplio reconocimiento dado a la presencia en sus aulas del rezago en los aprendizajes.

Ha sido posible, sin embargo, recoger algunas valoraciones expresadas por los docentes sobre factores internos de sus UE, que consideran tienen relación (indirecta) con la problemática general del rezago y que aparecen expresadas más bien como carencias o necesidades, según se muestra en el cuadro 5.

**Cuadro 5**  
**Percepciones sobre factores intraescolares**

Factores intraescolares	Dimensiones	Testimonios
<b>Factores institucionales</b>	Normativa educativa	“...todos pasan, pasan con su cargamento de dificultades de aprendizaje, porque los estudiantes no pueden perder el año.”(# 2)
<b>Factores intraescolares</b>	1) Ausencia de diagnóstico  2) Escasa Pertinencia de la educación  3) Ausencia de Educación intercultural.  4) Necesidad de mística y compromiso docente	1) “Falta detección de problemas de aprendizaje a edad temprana. Actualmente no hay” (#2)  2) “Limitada adecuación de la escuela a las necesidades y oportunidades de los estudiantes (#1). “(ahora) el conocimiento no es significativo, (los niños) se olvidan “En una mano el pan, en otra el cabestro (el psicólogo que llaman”. (#4)  3) Los niños pertenecen a familias indígenas que hablan Kichwa y que han trasplantado sus comunidades en la ciudad” (# 1).  4) "Tenemos necesidad de mística como docentes." “Me siento impotente al ver cómo está la educación, no arrimamos el hombro. (...) Digo, la educación salvaría al país”. (# 2).

## **5.2. Necesidades y respuestas de los docentes y las instituciones frente a la situación del rezago escolar**

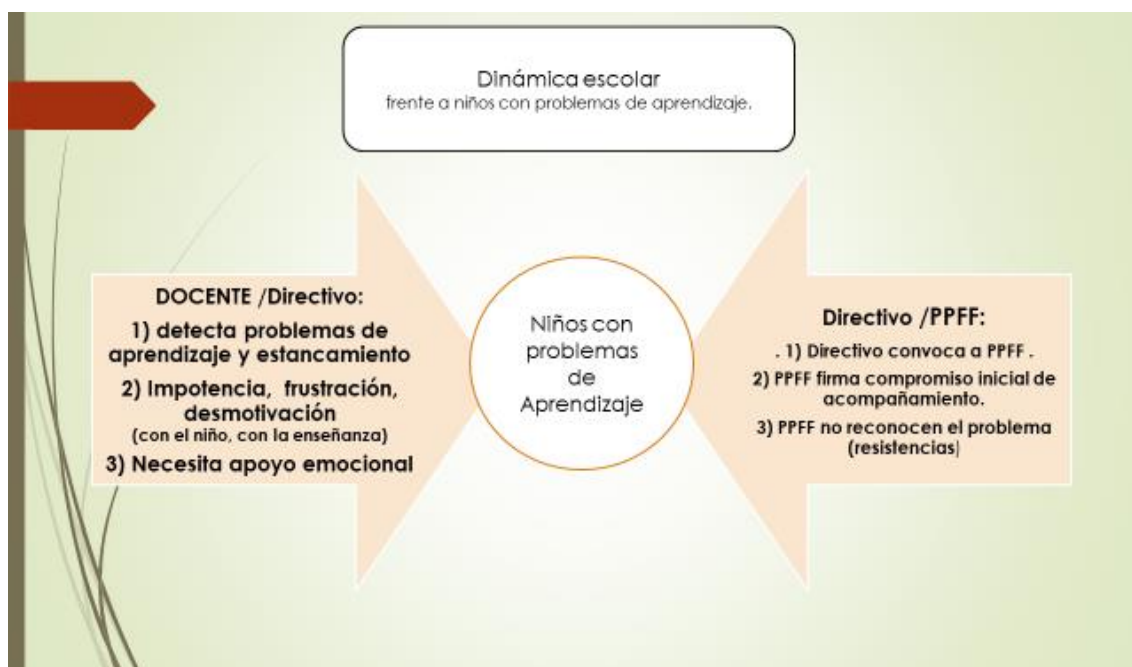
### **5.2.1. Percepción de las necesidades docentes frente al rezago**

Ya se vio en la primera sección que las UE estudiadas dan señales de estar experimentando una etapa de “implosión”. A partir de los testimonios de directivos, en el siguiente gráfico recoge algunas características de la compleja dinámica institucional frente a los problemas de aprendizaje de los niños y niñas, donde intervienen directivos,

docentes, familias, DECE, UDAI, en un vaivén de desplazamientos, oscilaciones y altibajos con medidas, respuestas, resistencias y frustraciones:

**Gráfico 1**

**Dinámica institucional frente al rezago escolar**



En este contexto los docentes y directivos desarrollan sus prácticas pedagógicas y la gestión institucional, enfrentando diversas necesidades en función de la abrumadora presencia del rezago en los aprendizajes. De acuerdo, a sus valoraciones ha sido posible identificar tres ámbitos, como se detalla en el cuadro 6: 1) Cuestiones personales y de la práctica docente; 2) Cuestiones normativas y administrativas; y 3) cuestiones referidas a políticas docentes.

En el primer aspecto sobresalen los estados emocionales de los docentes cargados de duda, saturación, estrés y miedo. La gran necesidad común respecto a sus prácticas es “el apoyo y acompañamiento pedagógico” con estrategias concretas para trabajar con niños en situación de rezago. Con respecto a las cuestiones normativas expresan su resistencia a los protocolos, que “entorpecen su trabajo” y “obligan a denunciar”, y a las regulaciones permisivas (como el pase de año automático). Se considera que “la normativa actual hace que los docentes pierdan sentido de su práctica”, obligados a “regirse a las reglas no siempre pertinentes a la realidad de las escuelas y chicos”(#1). En este segundo aspecto tiene especial lugar la crítica al DECE que “se ha convertido en una Comisaría” y “no ofrece apoyo al docente”. Finalmente, se explicita la carencia de políticas docentes flexibles y participativas y las debilidades de los textos escolares poco pertinentes.

**Cuadro 6**

**Necesidades docentes frente al rezago**

Ámbitos	Dimensiones	Testimonios
<b>1. Personales y de la práctica docente</b>	Necesidad de mística, compromiso y disposición:	... se ha perdido sentido de la práctica. (#1)  "sí es necesario el compromiso de nosotros". Porque quiere, no por obligación.( #2)
	Impotencia frente al rezago	Los maestros se preguntan ¿qué hago con este niños?, ¿cómo puedo hacer que aprenda? (#2)  "La desesperación es no saber qué hago, qué tengo que hacer". (#1)
	Estrés docente.Miedo.	"Cuando nos enteramos que viene un asesor, entra miedo, porque llega a revisar lo mínimo, a buscar errores. Igual el DECE, eso nos tienen aferrados al temor
	Apoyo y acompañamiento con estrategias para identificar y atender a niños con rezago	"Es muy difícil que nos pongan niñas y niños vulnerables, sin tener preparación (#1)  Los docentes estamos abiertos a que nos direccionen"(#1)
	Límites del tiempo pedagógico	"Con niños vulnerables se necesita mucho tiempo para atender". (Deben estar con especialistas).
	Lengua e interculturalidad	Los docentes dominamos sólo castellano y no empatamos con la población indígena que habla Kichwa
<b>2. Cuestiones normativas, administrativas</b>	Protocolos	"Frente a la inasistencia (por problemas familiares) "lo que obligan es a denunciar. Los profes no podemos saber qué pasa en las casas". (#1)
	Regulaciones permisivas	"El pase de año automático justifica la inasistencia. No estamos de acuerdo que se justifique todo"
	Límites del DECE	DECE Se ha convertido en una Comisaría, los profes están amenazados, sancionados, a los profes les suspenden
	Carencia de políticas	A los docentes no nos toman en cuenta para hacer libros, para pensar las estrategias, no consideran la situación de los docentes (#1). Ejemplo: nuevo sistema de registro de

<b>3.</b>  <b>Políticas docentes</b>	docentes flexibles, participativas	notas (la nueva plataforma está colgada)".
	Límites pedagógicas y carencia de textos escolares	No hay una secuencia lógica, no son didácticos, no hay mapa conceptual, no hay actividades prácticas de meta cognición (#1)  "En este último año no hay texto para el estudiante, ya no dan textos para niños. Dan 5 o 6 libros para grupo de 30"

### Tres aspectos clave sobre las carencias docentes para un enfoque diferenciado

Para cerrar el tratamiento de las carencias docentes frente al rezago, se analizan brevemente tres aspectos clave que dificultan un enfoque de enseñanza - aprendizaje diferenciado en respuesta a las actuales condiciones de heterogeneidad en la composición del aula.

1) **El docente adopta una planificación estándar (única) y aplica un procedimiento homogéneo al ponerlo en acción en el aula.** Esta práctica no da cuenta de la composición heterogénea del aula<sup>27</sup> y choca con la barrera de los niños que "están en retraso escolar" ("que no tienen conocimiento", según palabras del directivo), obstaculizando el avance hacia el cumplimiento de la meta oficial. Resulta muy iluminador respecto a esta situación el siguiente testimonio de un directivo. Para la comprensión del alcance del discurso que subyace a este testimonio, se han identificado seis enunciados clave, que contienen significados específicos y, a su vez, se articulan en una perspectiva del enfoque pedagógico que prevalece en la IE:

- (1°) "El docente (que) tiene generalmente *una planificación para todo* el grupo;
- (2°) *se encuentra con* chicos que están en retraso escolar, y
- (3°) *no puede avanzar* realmente,
- (4°) *se quedan estancados*,
- (5°) porque ellos (los docentes) *tienen que hacer* que ese grupo esté con el conocimiento requerido *para poder avanzar* al siguiente" (año),
- (6°) "están con esa barrera de que no tienen conocimiento, ese obstáculo, esa muralla que no se puede avanzar" (# 5).

---

<sup>27</sup> El estudio de Minteguiaga (2020) explica que en 2010 se buscó hacer mediaciones a fin de bajar al aula el nivel macro de la propuesta de la Reforma curricular de 1996. Se empezó a hablar de adquisición de "destrezas con criterios de desempeño", entendida como una destreza que el estudiante debía saber hacer y demostrar su dominio. Estas destrezas fueron asociadas, posteriormente, a logros de desempeño. Se buscaba abandonar el currículo macro, donde el profesor se encontraba perdido y no sabía cómo volcar la planificación curricular en el aula de clase (Minteguiaga, 2020).

**Gráfico 2**  
**Dinámica del rezago en el aula**



## **2) Carencia de estrategias y herramientas para una pedagogía diferenciada**

Los maestros reconocen su escasa preparación para trabajar con niños que están con rezago. No saben estrategias. Por ello, expresan la necesidad de acompañamiento y asesoría, no para ver errores solamente (como ocurre actualmente con los asesores que vienen 1 o 2 veces al año), sino con estrategias concretas. Los testimonios registrados en el cuadro 6 evidencian esta carencia pedagógica que refleja una característica estructural arraigada en el sistema educativo. Con fines ilustrativos, se trae una conclusión del estudio sobre "Factores asociados de la prueba Ser Estudiante 2020-2023" (DYA, 2024:9), relativa al efecto de la intervención docente en la "comunicación y seguimiento de la comprensión":

*"Los resultados muestran que cuando los estudiantes responden afirmativamente a la pregunta sobre si los profesores preguntan si entendieron, su puntaje promedio en la prueba es de 690.1. En contraste, aquellos que responden negativamente, obtienen un puntaje promedio de 688.4. Esto sugiere que la comunicación y el seguimiento de la comprensión por parte de los profesores pueden estar relacionados con un mejor desempeño académico de los estudiantes.*

## **3) Débil mirada pedagógica auto reflexiva de su propia práctica y carencia de espacios de intercambio.**

La limitada conciencia autocrítica de los docentes sobre los factores intra escolares contrasta con la realidad ampliamente reconocida de la presencia significativa del rezago en los aprendizajes. Se ha incorporado en la cultura docente una mirada

burocrática y reglamentarista. Frente a ello se plantea la necesidad de mística, compromiso y disposición y políticas docentes flexibles, participativas.

### 5.2.2. Respuestas frente al rezago

Los docentes mencionan y describen en los grupos focales diversas respuestas pedagógicas que implementan en sus aulas con la finalidad de responder a la situación del rezago en los aprendizajes de sus estudiantes. La revisión de las mismas ha permitido diferenciar aquellas cuya intención se orienta a responder específicamente a situaciones de rezago de aquellas que corresponden a una dinámica curricular regular y ordinaria. Del primer grupo destacan cinco tipos de actividades que resultan significativas en el intento personal de ciertos docentes comprometidos con la búsqueda de respuesta. Solo en dos casos destacan respuestas que hacen parte de una política institucional.

En el cuadro 7 se distinguen dos tipos de estrategias en función de su origen e intención: respuestas orientadas específicamente para enfrentar el rezago y técnicas que son parte de la dinámica curricular regular

**Cuadro 7**  
**Respuestas docentes frente al rezago**

Nivel de aplicación	Respuestas orientadas específicamente para enfrentar el rezago	Estrategias que son parte de la dinámica curricular regular
	<p align="center"><b>1) Refuerzo personalizado</b></p> <p>Durante los primeros 20' de la jornada escolar). Solo me alcanza para 4 alumnos (de los 9 que necesitan) (# 3).</p>	<p><b>Padrinaje lector:</b></p> <p>Formo grupos de 4 estudiantes, entre ellos coloco 2 estudiantes que no saben y dos que sí saben. Elijo un líder de los chicos y le llamo “padrino lector” para que ayude y guie a los que no saben. Así</p>

Estrategias de aula	<p><b>2) Visita a las familias</b></p> <p>para identificar porqué faltan los estudiantes, por qué no traen sus tareas<sup>28</sup> (#1)</p>	<p>estoy motivando a los padrinos lectores con cositas que compro a 50ctv. Creo ese ambiente que el niño que no sabe quiera convertirse un padrino lector y también se gane su premio (#6).</p> <p><b>Planificación con flexibilidad.</b></p> <p>Cambia de lo escrito a lo vivido. A veces una pregunta hace que cambie la planificación. Lo importante es que con la pregunta llegue al objetivo. (# 2)</p> <p><b>Trabajo grupal</b></p> <p>"Hago grupos de trabajo y me ha funcionado bien. Los niños mejores ayudan cuando se ponen como líderes, eso ayuda. Las diferencias individuales pesan, no poner al niño al final, darle prioridad, atención. (#4)</p>
	<p><b>3) Hacer las tareas en la misma aula<sup>29</sup></b></p> <p>Con ello se aprovecha para reforzar. Deberes muy sencillos para casa (# 3)</p>	
	<p><b>4) Materiales especiales y hojas de trabajo.</b></p> <p>"Preparo hojas de trabajo, en especial para quienes tienen problemas de aprendizaje para que sigan mientras atienden a otros. "También traigo materiales especiales para poner a NNE a trabajar" (#2).</p>	
Estrategias de política institucional	<p><b>5) Refuerzo escolar</b></p> <p>Todos los maestros dicen que aplican el refuerzo durante una hora después del horario de salida<sup>30</sup> (#6)</p>	

<sup>28</sup> Aun cuando esto le genera advertencias de DECE porque no corresponde que haga y que incluso pueden levantar un sumario administrativo.

<sup>29</sup> Lo aplica desde hace 4 años.

<sup>30</sup> Sin embargo, el docente de 8° dice que "realmente esa hora no ayuda para nivelar a los estudiantes" y además no hay ayuda en casa y no hay apoyo para nosotros los maestros la realidad es dura.

	<p><b>6) Clima escolar de inclusión:</b></p> <p>Promueve “solidaridad y apoyo entre compañeros”, con la inclusión de todos los estudiantes, con textos para todos y respeto a niños con NEE, con actividades especiales para niños con retraso.” (#2)</p>	
--	---	--

## Recomendaciones

Si bien en este aspecto sobre las estrategias no se buscaba extraer recomendaciones, sino las respuestas efectivamente implementadas, resultó llamativo y enriquecedor recibir un número amplio de sugerencias por parte de los docentes y directivos para enfrentar la situación de rezago en sus instituciones. A continuación se presenta un listado de las mismas:

### Recomendaciones para políticas institucionales

- 1) Destaca la importancia de la escuela como espacio de socialización, cuidado y protección de los niños con atención al buen trato (empatía) y convivencia (#2).

*“Nuestros niños se sienten más seguros en la escuela. Tratamos de que se lleven bien, que compartan y sean empáticos. Esto favorece”.*

- 2) Apoyarse en las mayores habilidades de los docentes para que ayuden horas en el aula de apoyo (#2).

- 3) Importancia de una política institucional que asegure la continuidad de las estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, en el paso del 3° año al 4° año.

- 4) Importancia de una política institucional que asegure el aprendizaje en el nivel inicial. (#2)

*“Los niños que fueron buenos en inicial tienen reconocimiento académico posterior.” (No es una respuesta docente pero se registra porque debiera ser una política institucional asegurar el aprendizaje en el nivel inicial).*

- 5) En estos contextos donde las familias priorizan el trabajo por necesidad económica y sobrevivencia, se requiere una educación más práctica con mecanismos de motivación a los estudiantes. Cambiar para competencias que les ayude a identificar el sentido del aprendizaje, con proyectos de aula, que tengan un producto real. (#1).

### Recomendaciones de apoyo para docentes

- 1) Espacios para compartir y trabajar en equipo (aparece en varias instituciones) (#2).
- 2) Capacitación a docentes para (# 1): manejo de grupos diversos; trabajo en pares; motivación de grupos.

### Recomendaciones pedagógicas

- 1) Flexibilidad en la planificación en función de los procesos de aprendizaje (#2)
- 2) Trabajar por estilos de aprendizaje. (#1).
- 3) Adaptarse a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes con rezago, que en general es lento (#1).
- 4) Trato diferenciado de acuerdo a las condiciones de los niños y niñas  
“p.e. niña con discapacidad, que genera distracción cuando se aburre, que trabaje de 08h00 a 10h00 y que le retiren a esa hora”. (#2).
- 5) Cambio de enfoque de la disciplina:  
“el mejor profesor es el que está mudo” la disciplina no es cuando los estudiantes no hablan, es cuando están trabajando<sup>31</sup>. (# 1)

## **Factores que facilitan los aprendizajes**

En contraste con la visión de dificultad y obstáculos, algunos docentes han expresado su valoración acerca de situaciones que actúan como facilitadores de los aprendizajes y que pueden servir de pauta inspiradora para enfrentar el rezago.

*En primer lugar, se han destacado casos de familias que “son un apoyo para el aprendizaje”, como el de “madres que no leen pero buscan ayuda para entender” (#2).*

*En segundo lugar, la dimensión socioemocional, el clima escolar y la convivencia resultan significativos como factores facilitadores. Diversos estudios y la propia experiencia del DYA han mostrado la importancia de la atención a la dimensión socio emocional de los estudiantes favoreciendo, entre otros aspectos, la disposición de los niños hacia el aprendizaje, el disfrute de la convivencia escolar, mejoramiento en la asistencia y participación de los estudiantes, etc. Uno de los casos estudiados muestra cómo la IE aplica un enfoque que reconoce la importancia de la escuela como espacio de socialización, cuidado y protección de los niños con atención al buen trato (empatía) y convivencia: “Nuestros niños se sienten más seguros en la escuela. Tratamos de que se lleven bien, que compartan y sean empáticos. Esto favorece”. (#2). En otro caso se menciona también que “la convivencia con otros niños (mestizos y extranjeros) “hizo que niños indígenas se acoplen a esta nueva comunicación” (#1).*

---

<sup>31</sup> Importante la reflexión de Abramowski (2010) sobre los maestros de antes y los de ahora: entre la rigidez y la afectividad.

Respecto a esta constatación, el estudio del DYA (2024:8) confirma en el tema de “clima escolar” que

*“Los estudiantes que se sienten entretenidos en la escuela tienen un promedio más alto (694.7) en comparación con aquellos que se sienten contentos (686.7), nerviosos (691.2), tranquilos (690.4), o aburridos (693.5). Estos resultados sugieren que el estado de ánimo puede influenciar en el rendimiento académico”.*

Igualmente, con respecto al trato de los docentes: “Los estudiantes que sienten que los profesores los tratan bien, tienen un promedio más alto (690.2) en comparación con aquellos que no experimentan este sentimiento (688.8).

En tercer lugar, otro factor favorecedor dentro del aula es el *potenciamiento de la dimensión colaborativa y solidaria de “chicos más activos y más desarrollados”*; hay docentes que los han estimulado a trabajar en el aula”, como una estrategia de apoyo para los que se encuentran con menor desarrollo en sus aprendizajes (#1).

## **5.3. Valoración y orientaciones para la implementación de un dispositivo de apoyo escolar para estudiantes con rezago escolar: aula de apoyo**

### **5.3.1. Percepción sobre la factibilidad de un aula de apoyo para atender a estudiantes con rezago escolar**

#### Acuerdo general

Existe acuerdo general de directivos y docentes sobre la apremiante necesidad de contar con apoyo técnico en las UE para dar respuesta efectiva a niños y niñas que se encuentran en situación de rezago escolar, pero también para orientar a los docentes para la atención en el aula con estrategias diferenciadas. Sin embargo, hay que distinguir entre las respuestas que transmiten la necesidad del aula de apoyo simplemente como 'boya de salvataje' ante la impotencia docente frente al desborde de la situación en el manejo de aulas tan heterogéneas y aquellas opiniones más estratégicas, sobre todo de directivos, que si bien valoran en alto grado la iniciativa, observan la complejidad operativa para implementación.

#### Condiciones institucionales

La hipótesis discutida con el equipo técnico del DYA es que la implementación de un aula de apoyo para los aprendizajes requiere de un conjunto de condiciones institucionales, dada la desinstitucionalización actual existente en las escuelas y unidades educativas y la inexistencia de equipos docentes, entre otros.

La condición más importante es que el aula de apoyo forme parte de una política institucional como un proyecto integrado en la planificación institucional, no separado ni "ajeno" a la dinámica institucional, ni como una iniciativa suelta o aislada. De ahí la importancia de un plan que contemple la respuesta integral al rezago escolar como parte del proyecto estratégico, la suficiente apropiación por parte de los actores educativos del enfoque de la inclusión, el fortalecimiento docente en el manejo de estrategias curriculares para la diversidad en el aula, entre otras condiciones. En caso contrario, si se trata de una imposición que provenga del nivel central o de alguna intervención externa, se corre el riesgo que el aula de apoyo se burocratiza rápidamente.

#### Composición

En relación a la composición del aula de apoyo, directivos y docentes entrevistados han sido enfáticos al señalar que la inclusión de NNA con discapacidades severas están generando una doble exclusión en el aprendizaje: en primer lugar, a ellos mismos porque requieren atención especializada psicopedagógica y psiquiátrica y no consiguen aprender en condiciones regulares; y, en segundo lugar, al resto de estudiantes debido a que las clases se interrumpen constantemente, pierden la concentración y no tienen

la dedicación de tiempo necesario por parte de los docentes, quienes no tienen condiciones para asumir esta tarea.

## Referencias

Entre las IE investigadas existe una unidad educativa de referencia que puede constituir un piloto de la experiencia, puesto que existe una opción estratégica por la inclusión, se encuentra en preparación un proyecto de aula de apoyo para el rezago y cuenta con un enfoque de la escuela como espacio de socialización, cuidado y protección de los niños con atención al buen trato (empatía) y convivencia: *“Nuestros niños se sienten más seguros en la escuela. Tratamos de que se lleven bien, que compartan y sean empáticos.”*. (#2)

En el caso de la UE # 4 existe el antecedente de un aula de apoyo que funcionó durante ocho años, con la cooperación externa de una fundación internacional, donde el actual directivo estuvo al frente de esta experiencia

### 5. 3.2. Recomendaciones operativas para el funcionamiento del aula de apoyo

En esta sección final se presentan dos propuestas operativas para el funcionamiento un aula de apoyo como dispositivo institucional orientado a dar respuesta efectiva frente al rezago en los aprendizajes. Estas dos opciones se presentan como resultado de la síntesis y análisis de las recomendaciones y observaciones recogidas en los diversos diálogos con docentes y directivos

#### **Caracterización general: alcance y sentido**

Alcance / Público objetivo

Estudiantes de Educación Básica (a partir del 3er año) con rezago escolar por diferentes causas: inasistencia a la escuela, ausencia de docentes, necesidades educativas especiales no asociadas a discapacidades severas<sup>32</sup>.

Sentido/propósito:

- Nivelar conocimientos y desarrollar capacidades de aprendizaje (simultáneamente) correspondientes al nivel y a la edad escolar de los

---

<sup>32</sup> Directivos y docentes entrevistados han sido enfáticos al señalar que la inclusión de NNA con discapacidades severas están generando una doble exclusión en el aprendizaje: en primer lugar, a ellos mismos porque requieren atención especializada psicopedagógica y psiquiátrica y no consiguen aprender en condiciones regulares; y, en segundo lugar, al resto de estudiantes debido a que las clases se interrumpen constantemente, pierden la concentración y no tienen la dedicación de tiempo necesario por parte de los docentes, quienes no tienen condiciones para asumir esta tarea.

estudiantes, mediante apoyo psicopedagógico enfocado en temáticas concretas en las áreas de lengua y matemática.

- Apoyar a los docentes en la implementación de estrategias para manejo de aula, atención a necesidades educativas especiales no asociadas a discapacidades severas y trabajo con grupos diversos para que nadie se quede atrás.

### **OPCIÓN 1. Proyecto interno con responsabilidad y gestión compartida y apoyo especializado externo**

#### Diseño e impulso del aula de apoyo pedagógico

- Proyecto interno de la institución educativa (normativa lo permite) que se presenta y es aprobado por la dirección.
- Apoyo y participación de los niveles directivos de la institución.
- Proyecto elaborado con participación de docentes (todos o quienes se comprometan con el proyecto) que incluya: alcance; objetivos; currículo: contenidos, organización de grupos, estrategias metodológicas, evaluación y monitoreo pedagógico; identificación de docentes dispuestos a dar apoyo en el aula según sus fortalezas, asignación de tiempos docentes, etc.
- Especialista externo contratado o designado es el principal responsable del Aula de apoyo con participación de docentes interesados y seleccionados de acuerdo a sus fortalezas pedagógicas.
- Apoyo institucional del Ministerio de Educación.
- Apoyo financiero del Ministerio o proyecto de cooperación internacional u ONG para cubrir: contratación de especialista/s, material didáctico, adecuación del aula, recursos lúdicos, tecnología, etc.

#### Gestión y coordinación

- La responsabilidad de la gestión general está al interior de la institución educativa.
- Equipo de gestión compartido integrado por: el especialista externo, directivo designado y docentes seleccionados.

#### Operación

- Funcionamiento dentro de la jornada escolar<sup>33</sup>
- Trabajo en equipo del especialista y docentes de aula asignados para trabajar determinadas temáticas en sus tiempos disponibles (horas “libres” dedicadas a

---

<sup>33</sup> La totalidad de entrevistados refirieron que un aula fuera de la jornada escolar no sería factible porque los estudiantes ayudan a sus familias, van a programas en diversas fundaciones y organizaciones, viven lejos, etc.

actividades diferentes al trabajo en aula), seleccionados por su interés y sus fortalezas. Este equipo estará a cargo de la implementación curricular.

- La selección de los estudiantes que acudirán al aula se realizará luego de un diagnóstico o evaluación inicial a quienes los docentes consideran que requieren nivelación.
- Desarrollo de una planificación curricular acorde con los tiempos del año escolar.
- La planificación debe incluir, al menos:
  - Actividades de aprestamiento para inclusión y adaptación de las y los estudiantes en el aula de apoyo asegurando que NNA, docentes y familias comprendan como una oportunidad de desarrollo y no como un estigma.
  - Objetivos
  - Resultados y productos a alcanzar.
  - Estrategias pedagógicas.
  - Materiales y recursos.
  - Organización y asignación de tiempos incluyendo a las y los docentes que participarán.
  - Evaluación y monitoreo.
- El aula se organiza en grupos por temáticas priorizadas (no por edades) en Lengua y Matemática (juntar alumnos con las mismas falencias para poder igualarlos independiente del grado que están cursando). Se pueden organizar subgrupos por edad en caso necesario.
- Inclusión en la planificación de la atención a la situación emocional de los estudiantes como un tema esencial. La baja autoestima, la violencia intrafamiliar, la ausencia de los padres y madres, son temas recurrentes en este tipo de estudiantes.
- Los temas principales que deben ser atendidos se asocian a: lecto-escritura y matemáticas. En lecto escritura, a partir del 3er año de básica se observan problemáticas como: no leen ni escriben, lectura poco fluida, escritura poco legible, déficit de motricidad fina, no comprenden lo que leen, no redactan textos coherentes, etc. En Matemáticas: falta de razonamiento al momento de realizar ejercicios de adición y sustracción, reconocimiento de números, ordenar cantidades, tablas de multiplicar, problemas en operaciones combinadas, etc.

- El aula debe adaptarse a las diversidades lingüísticas, tanto en escuelas rurales como escuelas urbanas. Hay dificultades para la lectoescritura asociadas a la alfabetización en una lengua que no es la materna<sup>34</sup>.
- Utilización de estrategias pedagógicas activas, lúdicas, motivacionales (no la repetición de la dinámica del aula).
- Las y los estudiantes distribuyen su tiempo entre el aula de apoyo para las temáticas priorizadas y el aula regular para no perder el vínculo con sus compañeros y docente.
- El especialista ofrece apoyo pedagógico, guía y acompaña a los docentes. El apoyo pedagógico incluirá temas como: atención a NEE no asociadas a discapacidades severas, manejo de metodologías de trabajo con grupos diversos por edades. Además, ayuda en la realización de las evaluaciones a los estudiantes y en el seguimiento a los progresos de la nivelación.
- Apoyo e involucramiento del DECE para fortalecer la relación con las familias y contar con su colaboración.
- Evaluación y monitoreo permanente y conjunto del especialista y los docentes a los estudiantes, a lo largo de su trayectoria escolar, para decidir el tránsito de los estudiantes desde las aulas regulares al aula de apoyo y viceversa.
- El aula tiene un funcionamiento permanente pero la estancia de las y los estudiantes dependerá de sus progresos en la nivelación. Si la nivelación es exitosa los estudiantes se reintegran a sus aulas regulares.

Condiciones internas necesarias:

- El aula de apoyo como parte de una política institucional<sup>35</sup>. Un proyecto integrado en la planificación institucional, no separado y “ajeno” a la dinámica institucional, no como una iniciativa suelta o aislada). En este sentido, el aula de apoyo se inserta en:

---

<sup>34</sup> Adaptaciones de las estrategias docentes a las lenguas maternas: "Había niños de 4to y 6to que no leían. La clave estaba en que nosotros como docentes mestizos, no entendemos ni nos acoplamos a niños que en su casa hablan quichua y no comprendemos las limitaciones de pronunciación. Dicen “arruz” (arroz), “ova” (uva). El aula tiene que entender esta situación para encontrar las mejores técnicas de apoyo.”

<sup>35</sup> Ya se aclaró en el numeral anterior la importancia de las condiciones institucionales para asegurar su factibilidad estratégica y operativa.

- Una escuela que se asume como un espacio seguro para las y los estudiantes, de cuidado y protección, que tiene una responsabilidad y un compromiso sobre el aprendizaje y bienestar de los estudiantes pese a los problemas y limitaciones del entorno familiar.
  - Convergencia y sinergias con otras estrategias y acciones institucionales en marcha: alimentación, trabajo con familias, alianzas con otras instituciones, etc.
  - Levantamiento de información sobre todos las y los estudiantes (no solo de quienes tienen rezago escolar) que explique sus dificultades de aprendizaje (“anamnesis educativa”): antecedentes familiares, situación de las familias, condiciones de la gestación y la primera infancia, antecedentes escolares, etc.)
  - Aula de apoyo como un centro que irradia un conjunto de acciones integrales para la mejora del trabajo escolar.
- Decisión y apoyo de las autoridades de la institución.
  - Disponibilidad de un espacio adecuado.
  - Arreglos institucionales internos: horarios de docentes para apoyo en el aula, horas para intercambio, evaluación y decisiones compartidas).
  - Apoyo e involucramiento de docentes: identificación de fortalezas docentes en lectoescritura y matemáticas para tomar tiempos específicos dentro del aula de apoyo.

Condiciones externas necesarias:

- Apoyo explícito del Ministerio de Educación, distritos, asesores, auditores.
- Aseguramiento de los fondos para contratar especialista/s psicopedagogos para el aula de apoyo.
- Perspectivas de continuidad: integración en un proyecto o programa institucional del Ministerio de Educación

## **OPCIÓN 2: Proyecto externo con apoyo especializado externo**

La diferencia principal con la Opción 1 radica en el origen de la iniciativa, la modalidad de gestión y la responsabilidad organizativa y pedagógica:

- El aula de apoyo es un proyecto del Ministerio y/o de la cooperación internacional u ONG.
- La gestión está manejada desde un proyecto o programa en coordinación con autoridades y docentes de la institución educativa.
- El aula de apoyo está bajo la responsabilidad de un(a) especialista externo contratado que coordina con autoridades de la institución y los docentes de aula.
- La implementación curricular dentro del aula de apoyo está a cargo del especialista externo, en forma casi exclusiva. Por tanto, los docentes no se incorporan dentro de las actividades de nivelación en el aula de apoyo.

Una variante en ambas opciones es que los estudiantes permanecen a tiempo completo en el aula de apoyo (salen de sus aulas regulares) por períodos extendidos (uno o más trimestres) de acuerdo a la necesidad. Sin embargo, la propuesta de que transiten entre el aula de apoyo y sus aulas regulares tuvo mayor recurrencia en las personas entrevistadas.

## 6. Conclusiones

### Contexto de implosión en las Unidades Educativas

El complejo contexto estructural del país constituye el factor englobante de la problemática de los aprendizajes de NNA, dada la grave crisis de seguridad, la agudización de la pobreza y la espiral de violencia que ha ido escalando con fuerza en los últimos años.

La acumulación de estos factores, que la Pandemia permitió ver en “lente de aumento”, ha desencadenado efectos críticos en las IE públicas, aún no suficientemente dimensionados, que permiten suponer la presencia de una “implosión” manifestada, según la versión de docentes y directivos en: la masividad en las aulas, la heterogeneidad en su composición, la dificultad para el manejo del aula por parte de los docentes, las tensiones y riesgos en la conducción institucional por parte de directivos y la interacción conflictiva con las familias y los empobrecidos contextos locales.

### Heterogénea comprensión del rezago y su invisibilización

El análisis de las percepciones de docentes y directivos ha permitido identificar la existencia de al menos cuatro modos superpuestos y hasta contradictorios de comprender el “rezago escolar” y asociar su origen. Estos significados provienen, en buena medida, de la heterogénea adopción al interior de las instituciones educativas de normativas y reglamentos vinculados con la política de “inclusión educativa”, que se han impuesto en el transcurso de la última década.

El rezago en los aprendizajes no ocupa el centro de la atención pedagógica en la práctica del docente, puesto que al naturalizar su existencia se lo “invisibiliza”, dejando al margen a los que “se van quedando”, debido a que representan un *obstáculo* en la carrera para cumplir con la meta de llenar el programa curricular oficial. Sin embargo, pese a este “oscurecimiento” de la problemática, el/la docente convive con estos niños “obstáculo”, quienes afectan tanto al control en el manejo del aula como a su estado emocional, al punto de sentir impotencia y frustración por “la desesperación de no saber qué tienen que hacer. Esta naturalización navega desafiante y marginando la problemática del rezago escolar.

### Enfoque de la enseñanza como una “carrera”

El estudio plantea como hipótesis la presencia en los/las docentes de una creencia relacionada con el sentido educativo de su función: la enseñanza constituye la tarea primordial del docente, bajo la metáfora de una *carrera* en la que “unos avanzan” y otros se “quedan (estancados)”. Con este supuesto cristalizado, la presencia del rezago en los aprendizajes parece constituir una realidad natural del aula y la escuela.

## Dimensiones significativas del rezago

Los testimonios levantados dimensionan la presencia de los que “no avanzan en el aprendizaje” entre 25% y 40% de niños en los diversos años de la EGB.

### La familia como máximo factor del rezago por su falta de apoyo

Resalta la tendencia observada en docentes y directivos de colocar la máxima responsabilidad por el rezago en los aprendizajes sobre los hombros de las familias, debido a su “falta de apoyo y de preocupación por la educación”, estableciendo una relación causal directa entre apoyo familiar y progreso en los aprendizajes. Esta perspectiva arraigada en los actores institucionales muestra un encubrimiento de su lugar de responsabilidad frente a los factores que inciden en el rezago en los aprendizajes de los niños y niñas, hecho que resulta contradictorio frente al reconocimiento de docentes y directivos sobre la presencia significativa del rezago en sus aulas.

En función de la importancia que ocupan las familias en la percepción de los docentes y de la compleja problemática que viven las IE al respecto, el estudio levanta dos temas clave para su profundización, dado que el sistema educativo debe generar cambios profundos en la interacción de las IE y sus contextos:

- a) en primer lugar, la relación entre nivel educativo y cultural de las familias y sus aspiraciones familiares respecto a la educación de sus hijos;
- b) en segundo lugar, la pérdida de valor social de la Educación por su escasa pertinencia para el trabajo, dado que las familias en contextos de movilidad y vulnerabilidad se encuentran exigidas a responder a las necesidades inmediatas, poniendo a la educación en segundo plano (*“La idea es que (los NNA) puedan trabajar cuanto antes... acá incluso le sacan para trabajar: esto es lo primero, después los estudios. No dan valor a la educación”*).

### Silencio sobre los factores intraescolares

La reflexión de los participantes en el estudio muestra escasa referencia a factores intraescolares relativos a la calidad de la escuela, su enfoque pedagógico, las prácticas docentes, el clima escolar, entre otros, mostrando un silencio sospechoso que contrasta, a su vez, con el reconocimiento de docentes sobre la presencia en sus aulas del rezago en los aprendizajes.

### Carencias docentes dificultan un enfoque pedagógico diferenciado

El análisis ha permitido identificar tres aspectos clave en las carencias docentes que dificultan un enfoque de enseñanza - aprendizaje diferenciado para responder a las actuales condiciones de rezago en los aprendizajes, dada la heterogénea composición del aula:

- 1) Planificación estándar (única) y procedimiento homogéneo al ponerla en acción en el aula. En esta práctica, se cristaliza una dinámica del rezago que contribuye a profundizar la brecha entre los que llegaron con ventajas y los que no.
- 2) Carencia de diagnóstico y estrategias pedagógicas para una pedagogía diferenciada.
- 3) Débil mirada pedagógica auto reflexiva de la propia práctica con carencia de espacios institucionales de intercambio.

Creencias y supuestos:

A modo de síntesis, se exponen a continuación algunos hallazgos centrales sobre las creencias docentes:

- El docente clasifica y margina a los que no avanzan y se quedan estancados, porque son un obstáculo para cumplir con su obligación curricular oficial.
- Los docentes creen que los niños con mayores dificultades o retraso en los aprendizajes son los que no cuentan con apoyo familiar (“Nosotros hacemos todo lo posible, pero si la familia no apoya es imposible avanzar en los aprendizajes”).
- Otra creencia arraigada en los docentes es que hay niños que no aprenden, que no retienen el conocimiento. Sin embargo, carecen de fundamentos para explicar este supuesto (“No sabemos por qué”, “no sabemos cuál es la causa de porqué ellos no aprenden, o. no asimilan el conocimiento”).
- Para los docentes el rezago en los aprendizajes existe por factores externos a la propia escuela o al docente (falta de apoyo familiar, la dura situación económica o dificultades de tipo psicopedagógicas que atribuyen a los propios niños/as).
- La inclusión de NNA con discapacidades (severas) produce una doble exclusión

Tensiones docentes

Aspectos que generan resistencias y derivan de sus “creencias pedagógicas”

- “Entonces, ¿qué hace el profesor ante el rezago?”
- ¿Qué hacer con los que no aprenden, con los que no retienen, los que no avanzan?
- ¿Cómo manejar el aula?
- ¿Cómo manejar la diversidad en el aula?
- ¿Es preferible una actitud basada en la afectividad o en el respeto y la autoridad?
- Disciplina en el aula vs Derecho de los niños/as.
- ¿Cómo conseguir el involucramiento (cognitivo y afectivo) del niño en el aprendizaje?
- ¿Cómo conseguir el apoyo de la familia?

## **Sobre el aula de apoyo**

Existe acuerdo general de directivos y docentes sobre la apremiante necesidad de contar con apoyo técnico en las UE para dar respuesta efectiva a niños y niñas que se encuentran en situación de rezago escolar, pero también para orientar a los docentes para la atención en el aula con estrategias diferenciadas

Sin embargo, hay que distinguir entre las respuestas que transmiten la necesidad del aula de apoyo simplemente como 'boya de salvataje' ante la impotencia docente frente al desborde de la situación en el manejo de aulas tan heterogéneas y aquellas opiniones más estratégicas, sobre todo de directivos, que si bien valoran en alto grado la iniciativa, observan la complejidad operativa para implementación.

La hipótesis discutida con el equipo técnico del DYA es que la implementación de un aula de apoyo para los aprendizajes requiere de un conjunto de condiciones institucionales, dada la desinstitucionalización actual existente en las escuelas y unidades educativas y la inexistencia de equipos docentes, entre otros.

La condición más importante es que el aula de apoyo forme parte de una política institucional como un proyecto integrado en la planificación institucional, no separado y "ajeno" a la dinámica institucional, ni como una iniciativa suelta o aislada.

Se presentan dos propuestas operativas para el funcionamiento de un aula de apoyo como dispositivo institucional orientado a dar respuesta efectiva al rezago en los aprendizajes. Estas dos opciones se han elaborado como resultado del análisis de las recomendaciones y observaciones recogidas en los diversos diálogos con docentes y directivos participantes en la presente investigación.

Este dispositivo estaría destinado a estudiantes de Educación Básica (a partir del 3er año) con rezago escolar por diferentes causas: inasistencia a la escuela, ausencia de docentes, necesidades educativas especiales no asociadas a discapacidades severas.

Su sentido y propósito se orienta a: 1) nivelar conocimientos y desarrollar capacidades de aprendizaje (simultáneamente) correspondientes al nivel y a la edad escolar de los estudiantes, mediante apoyo psicopedagógico enfocado en temáticas concretas en las áreas de lengua y matemática; 2) apoyar a los docentes en la implementación de estrategias para manejo de aula, atención a necesidades educativas especiales no asociadas a discapacidades severas y trabajo con grupos diversos para que nadie se quede atrás.

# Referencias bibliográficas

## Generales

Andrade, D. (2016) A profissão docente entre a perda de poder e a afirmação da autoridade: o recurso à formação. En: Spazziani, M.L. Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2018-a). Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? Gregory Elacqua, Diana Incapié, Emiliana Vegas, Mariana Alfonso. New York. BID.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2023-b). Perspectivas educativas en América Latina. Panorama de la salida de la pandemia. Serie: Acelerar aprendizajes. 21pp

Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2023-c). Multiplicar aprendizajes: tutorías a distancia para potenciar la escuela. Monografía del BID; 1132. División de Educación.

Bressoux, P. (2011). Efeito estabelecimento. En: Van Zanten, A. Dicionário de Educação. pp. 275 - 279. Petrópolis, RJ: Vozes.

Carnoy, M. "Mayor acceso, equidad y calidad en la educación de América Latina" En: revista Tarea N° 59. Lima, noviembre del 2004.

Castro, P., Krause, M. & Frisancho, S. (2015). Teoría del Cambio Subjetivo: Aportes desde un Estudio Cualitativo con Profesores. *Revista Colombiana de Psicología*, 24 (2), 363-379. Doi:10.15446/rcp.v24n2.4453

CEPAL - UNESCO - UNICEF. (2024). Prevención y reducción del abandono escolar en América latina y el Caribe. Enero de 2024.

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1pOQ78hiSvLiPccYZCGnuYTzQga3Qy5WJ>

Corona, S y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Barcelona: GEDISA

Crespo, C. (2019). Informe final del estudio sobre la percepción de docentes y directivos de instituciones educativas sobre los factores en el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas en el proyecto "Aprender para Crecer" en Pisco. Universidad Peruana Cayetano Heredia - Unidad de Investigación en el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica. Cátedra UNESCO de Mejoramiento de la enseñanza de la lectura y escritura en los primeros grados de las instituciones de Educación Básica. Lima, Perú. (Documento interno). Diciembre, 2019.

Ferrer, G. (2007). Enseñanza de la lectura y la escritura: aportes para un marco teórico – metodológico. Lima. Centro Andino - Universidad Peruana Cayetano Heredia. Facultad de Educación - USAID – Perú.

Creswell, J.W. (2013). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. USA, CA: SAGE Publications. (4th edition).

Cuenca, R. (2020). La Misión Sagrada. Seis historias sobre qué es ser docente en el Perú. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Cueto, S.; Ramírez, C.; León, J. y Azañedo, S. (2006). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho. En: Los desafíos de la escolaridad en el Perú. Estudios sobre procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Eguren, M., Belaunde, C. y González, N. (2019). Leyendo al Estado desde el aula. Maestros, pedagogía y ciudadanía. Lima: IEP.

Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.

Flick, U. (2015). El diseño de Investigación Cualitativa. Madrid: Morata.

Houdé, O. (2011). Aprendizagem. En: Van Zanten, A. Dicionário de Educação. 45 - 48. Petrópolis, RJ: Vozes.

Kincheloe, J. (2001). Hacia una revisión crítica del pensamiento docente. Barcelona: Octaedro.

Kvale, S. (2011). Las entrevistas en Investigación Cualitativa. Madrid: Morata.

Lafontaine, D. (2011). Efeito sala de aula. En: Van Zanten, A. Dicionário de Educação. pp 279 - 284. Petrópolis, RJ: Vozes.

Nieto, J.M. (2001). La autoevaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente. Barcelona, España: CISSPRAXIS.

Paulín, H. (2011). ¿Qué es analizar en investigación cualitativa? Reflexiones a partir de la investigación en convivencia y conflictividad en la escuela. En: Coloquios de Investigación Cualitativa. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Robalino, M. (2017). Los factores asociados al aprendizaje, la formación y el trabajo docente: una mirada desde el TERCE. pp. 117 - 132. En: Universidad Politécnica Salesiana - Red Estrado. La formación y el trabajo docente en el Ecuador. Quito: Abya

Salmón, Á. (2017). "El desarrollo del pensamiento en el niño para escuchar, hablar, leer y escribir", "*Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*: Vol. 1 : Iss. 2, Article 1. Disponible en: <http://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss2/1>

Tardif, M. (2012). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes.

Terigi, F.. Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. pp. 71- 90. En: Marchesi, Álvaro, Blanco, Rosa y Hernández, Laura (coord). (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Madrid: OEI.

Vaillant, D. (2023). Acelerar aprendizajes. Tendencias y desafíos. Intervenciones para recuperar aprendizajes escolares. Dossie. Banco Interamericano de Desarrollo.

Villaseca, R. y Garro, M. Explorando las creencias pedagógicas de los docentes de Ucayali en el marco del programa Amazonía Lee. Universidad Peruana Cayetano Heredia, Facultad de Educación. Lima, Perú. San José de Costa Rica, 2017

### **Ecuador:**

Centro de Desarrollo y Autogestión (DYA). (2024). Estudio sobre “Factores asociados prueba Ser Estudiantes 2022 - 2023 INEVAL”. Informe. Documento interno. Quito, 27 de mayo de 2024.

Coalición en Defensa del Derecho a la Educación (2021). *Educación en tiempos de desigualdades. El derecho bajo amenaza en el Ecuador*. Robalino, Magaly; Crespo Carlos; Espinoza Ma. Elena y Villagómez, Ma. Sol (Coordinadores). Quito: Abya Yala.

Alianza por la Niñez y Adolescencia Ecuador y otros. (2024). Paz digna. Niñez y Adolescencia en el Ecuador. La protección de la niñez frente a la crisis que vive el Ecuador. Comunicado de la Alianza por la Niñez y Adolescencia Ecuador, Pacto por la Niñez y Adolescencia, Movimiento Social por la Defensa de los Derechos de la Niñez, Adolescencia y Juventud del Ecuador, Alianza por los Derechos Humanos Ecuador, Red Convivencia y Red de Organizaciones por la Defensa de los Derechos de la Niñez y Adolescencia.

Figuroa, Fredy. (2024). Algo más que copias y dictados. Práctica pedagógica y construcción de la escritura en la escuela rural. Tesis para la obtención del título de doctor en Educación, Universidad Benito Juárez (México). (Documento inédito).

INEVAL. Ser Estudiante. <https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/ser-estudiante-3/>

Minteguiaga, A. (2020). Reformas curriculares en el Ecuador reciente (1980-2017): entre las influencias globales y los esfuerzos por un proyecto soberano (pp. 183- 274). En: Díaz-Barriga, Ángel y Jiménez-Vásquez, Mariela (Coordinadores). (2020). Reformas curriculares en educación básica en América Latina. El inicio del siglo XXI (1990-2015). México: GEDISA.

Ortíz, M.E. (2017) Currículo en acción en Lenguaje y Matemáticas en los primeros años de Educación General Básica. (pp.115 - 170). En: Universidad Politécnica Salesiana - Red Estrado. (2017). La formación y el trabajo docente en el Ecuador. Quito: Abya Yala.

Rodríguez, Andrés y Ajila, Jhon. (2024) Los factores asociados de los estudiantes de primaria y secundaria de Ecuador: análisis de la evaluación Ser Estudiante ciclo 2020 - 2021. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 27, p. 1-21, e-22243.009, 2024. Disponible en: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>.

UNICEF Ecuador. (2024) Laboratorio de información de los niños, niñas y adolescentes en Ecuador. 2024. <https://infanciaecuador.org/>

UNICEF – DYA. (2024). Sistematización del Programa “Inclusión y mejora de la calidad educativa para estudiantes en situación de movilidad humana y la comunidad educativa de acogida”. Quito. (publicación en preparación)

# ANEXOS

## Anexo 1

### Datos de las unidades educativas participantes

	UNIDADES EDUCATIVAS										Alumnos	
	Ubicación		Sostenimient	Régimen	Zona	Distrito	Tipo	Jurisdicc	Jornada	Oferta	EGB	Bach
1. Darío Guevara	Quito. San Roque	Urbana	Fiscal	Sierra	9	17DO4	Unidad Educativa	Hispana	2: matut y vespertina	EGB y Bachillerato	495	502
2. Luis Pasteur	Quito. Guaylabamba	(parr. rural)	Fiscal	Sierra	9	17DO2	Unidad Educativa	Hispana	2: matut y vespertina	Inicial y EGB		
3. Brethren	Quito. Llano Chico	(parr. rural)	Fiscal	Sierra	9	17DO2	Unidad Educativa	Hispana	2: matut vespertina	Inicial, EGB y Bachillerato		
4. Deña Ibarra de Velasco	Pujilí. La Merced	Rural	Fiscal	Sierra	3	05DO4	Unidad Educativa	Hispana	1: matut	Inicial, EGB y Bachillerato	553	92
5. República del Ecuador	Manta	Urbana	Fiscal	Costa	4	13DO2	Unidad Educativa	Hispana	2: matut y vespertina	EGB	1407	0
6. Manuela Cañizares	Manta	Urbana	Fiscal	Costa	4	13DO2	Unidad Educativa	Hispana	2: matut y vespertina	EGB	704	0

## Anexo 2

### Informantes que participaron en el estudio

#	Unidades Educativas	DIRECTIVOS			DOCENTES			DECE			OTROS	TOTAL
		M	H	T	M	H	T	M	H	T		
1	D.Guevara	0	1	1	1	5	6	0	0	0	0	7
2	Luis Pasteur	2	0	2	8	0	8	1	0	1	0	11
3	Brethren	2	0	2	8	1	9	1	0	1	0	12
4	Delia Ibarra de Velasco	0	2	2	8	3	11	0	0	0	1	14
5	República del Ecuador	1	0	1	2	4	6	2	0	2	1	10
6	Manuela Cañizarez	0	1	1	5	2	7	1	0	1	0	9
Total		5	4	9	32	15	47	5	0	5	2	63

### Anexo 3

#### Cronograma de visitas para levantamiento de información

Unidades Educativas	Junio											Julio				
	V 14	L 17	M 18	M 19	J 20	V 21	L 24	M 25	M 26	J 27	V 28	L 1	M 2	M 3	J 4	V 5
1. Darío Guevara (Quito, urbana)																
2. Luis Pasteur (Guayllabamba, rural)																
3. Brethren (Quito, Llano Chico, Urbana)																
4. Delia Ibarra de Velasco (Pujilí .Rural)																
5. República del Ecuador. (Manta, urbana)																
6. Manuela Cañizares. (Manta , urbana)																