

# UCUENCA

## Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

### Carrera de Educación Básica

Prácticas docentes de equidad en instituciones educativas urbanas y rurales

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de  
Licenciado en Ciencias de la Educación Básica.

#### **AUTORES:**

María Elizabeth Sárate Faicán

CI: 0107685687

Correo electrónico: [marydarate@gmail.com](mailto:marydarate@gmail.com)

David Israel Sucuzhañay Mocha

CI: 0150626174

Correo electrónico: [dvdsc2000@gmail.com](mailto:dvdsc2000@gmail.com)

#### **DIRECTOR:**

Mgst. Nilson Patricio Araujo Flores

CI: 0301940318

Cuenca, Ecuador

09-septiembre-2022

## Resumen

Dentro de las instituciones educativas se ha evidenciado una gran problemática con respecto a equidad educativa, tanto de su práctica como de su definición, es por tal motivo que en esta investigación monográfica se ha planteado como objetivo analizar de qué manera las características socioeconómicas y culturales de los estudiantes influyen en la práctica docente para una equidad educativa. Para ello se ha desarrollado una investigación bibliográfica desde la recuperación y análisis de textos físicos y digitales como: tesis de maestría, doctorales, artículos e investigaciones. La información recolectada ayuda a establecer una definición de equidad, equidad educativa y equidad educativa externa e interna. Centrándose en el desarrollo de una equidad educativa interna, se busca entender un concepto de práctica docente junto con sus dimensiones para reconocer qué implica generar prácticas docentes desde un enfoque de equidad. Por otra parte, desde la descripción de algunas características de los estudiantes y docentes se analiza cómo dichas características influyen en las prácticas docentes desde un enfoque de equidad de acuerdo al contexto rural y urbano. Además, se rescatan algunos programas e investigaciones internacionales que contribuyen a la práctica de equidad educativa. De esta manera, se concluye que las características socioeconómicas, culturales, socioafectivas, cognitivas, de género, de violencia y de acceso a tecnologías de los estudiantes en ocasiones no son consideradas en los procesos educativos; situaciones que no permiten el desarrollo de una equidad educativa interna centrada en otorgar oportunidades de aprendizajes para todos.

**Palabras claves:** Equidad Educativa Interna. Práctica docente. Contexto rural y urbano. Características del estudiante. Características del docente.

## Abstract

Within educational institutions, a big problem has been evidenced concerning educational equity: in its practice and definition. That is why, a monographic research has been proposed with the aim to analyze how the socio-economic and cultural characteristics of students influence the teaching practice for educational equity. For this purpose, bibliographic research has been developed for the recovery and analysis of physical and digital texts such as master's thesis, doctoral thesis, articles, and research. The information gathered helps to establish a definition of equity, educational equity, and external and internal educational equity. Focusing on the development of internal educational equity, it seeks to understand a concept of the teaching practice along with its dimensions to recognize what it means to generate teaching practices from an equity approach. Furthermore, from the description of some characteristics of students and teachers, it analyzes how these characteristics influence teaching practices from an equity approach according to the rural and urban contexts. In addition, some international programs and research contribute to educational equity. In this way, it concluded that the socio-economic, cultural, socio-affective, cognitive, gender, violence, and access to technical characteristics of students are sometimes not considered in educational processes; situations that do not allow the development of internal educational equity focused on granting learning opportunities for all.

**Keywords:** Internal Educational Equity. Teaching practice. Rural and urban context. Student characteristics. Teacher characteristics.

## Índice de contenidos

Resumen	2
Abstract	3
Índice de contenidos	4
Índice de figuras	6
Índice de tablas	6
Cláusula de propiedad intelectual	7
Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Intelectual	9
Agradecimiento	11
Dedicatoria	12
Introducción	13
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>16</b>
1. Concepciones de equidad educativa	16
1.1 ¿Qué es equidad? Un acercamiento histórico	16
1.2 Desde qué teorías y enfoques se la interpreta	17
1.3 Equidad vs igualdad, justicia, ejercicio de derechos e inclusión	21
1.4 La equidad, una mirada desde la política pública	24
1.4.1 La equidad desde la Constitución del Ecuador	25
1.4.2 La equidad en la LOEI	27
1.5 Equidad Educativa	29
1.5.1 Tipos de equidad educativa	30
Equidad educativa interna	30
Equidad educativa externa	31
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>34</b>
2. Práctica docente desde un enfoque de equidad: características a considerar	34

2.1 Definición de práctica docente	34
2.1.1 Dimensiones de la práctica docente	37
Dimensión Personal	37
Dimensión Institucional	37
Dimensión Social	38
Dimensión de Valores	38
Dimensión Didáctica	38
Dimensión Interpersonal	39
2.2 Prácticas docentes desde un enfoque de equidad	40
2.3 Características de los agentes educativos que intervienen en la práctica docente desde un enfoque de equidad	41
2.3.1 Características de los estudiantes a tener presente para una práctica docente desde un enfoque de equidad	41
Condiciones socioeconómicas	41
La Cultura	42
La Afectividad	42
Las Habilidades Cognitivas	43
El Género	43
La Violencia	43
Acceso a TIC's	44
2.3.2 Características de los docentes a tener presente para una práctica docente desde un enfoque de equidad	44
Posicionamiento Pedagógico del Docente	44
Percepción Docente	44
Formación Docente	45
Desvalorización Docente	45
Compromiso Docente	45

CAPÍTULO III	47
3. Prácticas docentes desde un enfoque de equidad: Influencia de características y experiencias	47
3.1 Prácticas docentes frente a las condiciones económicas de los estudiantes	47
3.2 Prácticas docentes frente a características culturales de los estudiantes	48
3.3 Prácticas docentes frente a condiciones socioafectivas	49
3.4 Prácticas docentes frente a características cognitivas de los estudiantes	49
3.5 Prácticas docentes frente a condiciones de género	50
3.6 Prácticas docentes frente a situaciones de violencia en los estudiantes	51
3.7 Prácticas docentes frente al acceso a las TIC	51
3.8 Prácticas docentes desde la percepción del docente	52
3.9 Prácticas docentes desde el posicionamiento pedagógico	53
3.10 Prácticas docentes desde la formación docente	53
3.11 Prácticas docentes desde la desvalorización docente	54
3.12 Prácticas docentes desde el compromiso docente	55
3.3 Experiencias sobre prácticas docentes desde un enfoque de equidad	56
Conclusiones	60
Bibliografía	62

## Índice de figuras

Figura 1: Equidad educativa interna y externa.....	32
--	----

## Índice de tablas

TABLA 1: ENFOQUES TEÓRICOS EN TORNO A LA EQUIDAD DESDE LA JUSTICIA SOCIAL	20
---	----

## Cláusula de Propiedad Intelectual

---

María Elizabeth Sárate Faicán, autora del trabajo de titulación “Prácticas docentes de equidad en instituciones educativas urbanas y rurales”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 9 de septiembre de 2022



---

María Elizabeth Sárate Faicán

C.I: 0107685687

## Cláusula de Propiedad Intelectual

---

David Israel Sucuzhañay Mocha, autor del trabajo de titulación “Prácticas docentes de equidad en instituciones educativas urbanas y rurales”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Cuenca, 09 de septiembre de 2022



---

David Israel Sucuzhañay Mocha

C.I: 0150626174



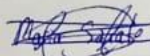
## Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

---

María Elizabeth Sárate Faicán en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Prácticas docentes de equidad en instituciones educativas urbanas y rurales", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 9 de septiembre de 2022



---

María Elizabeth Sárate Faicán

C.I: 0107685687

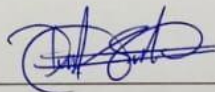
## Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

---

David Israel Sucuzhañay Mocha en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Prácticas docentes de equidad en instituciones educativas urbanas y rurales”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 09 de septiembre de 2022



---

David Israel Sucuzhañay Mocha

C.I: 0150626174

## **Agradecimiento**

Agradecemos a la Universidad de Cuenca por ofrecernos la oportunidad de desarrollar nuestros estudios superiores en la Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación, en la Carrera de Educación Básica, la cual nos ha brindado de condiciones y recursos necesarios para lograr nuestro desenvolvimiento como sujetos reflexivos, críticos e innovadores. De igual manera agradecemos al directivo y docentes de la Carrera de Educación Básica que aportaron positivamente a nuestra formación, en especial al Magister Nilson Patricio Araujo Flores nuestro tutor, quien con paciencia y entrega nos ha encaminado en la realización de la presente monografía.

**María Sárate y David Sucuzhañay**

## **Dedicatoria**

Dedico mi Trabajo Monográfico de manera especial a mi madre María Faican, mis hermanos y sobrinos que con paciencia me apoyaron en todo mi trayecto educativo, a mi hijo Jordy Cabrera que a su corta edad me ayudó con su compañía, comprensión y amor lo que me dio más fuerza y perseverancia en mi formación profesional.

**María Elizabeth Sárate Faicán**

Dedico este trabajo monográfico a mis padres Gladys y Pedro, quienes a pesar de las adversidades me han brindado la oportunidad de estudiar, de igual forma agradezco a mis hermanas, hermanos y demás familiares por el apoyo, finalmente a las amistades que han permanecido a mi lado a lo largo de todo este tiempo.

**David Israel Sucuzhañay Mocha**

## Introducción

El concepto de equidad es un tema sumamente debatido en la actualidad y más aún en la educación en donde no solo está en conflicto su concepto sino su práctica, pues dentro de las aulas tanto las características de los estudiantes como las del docente pueden influir en el desarrollo de prácticas docentes desde un enfoque de equidad. A partir de los aportes de varios autores se puede decir que el accionar docente está condicionado por el contexto en el que realiza su labor y por tanto, las acciones, decisiones, juicios emitidos y formas de interactuar del docente dejan notar implícita o explícitamente su forma de mirar el mundo frente a determinadas situaciones; que tienen efecto en los procesos educativos de los cuales los estudiantes son los protagonistas (Vergara-Fregoso, 2016, p. 76). Por ello, la presente investigación brinda a la sociedad información sobre la influencia de las características de los estudiantes, docentes y contextos en las prácticas docentes desde un enfoque de equidad. Dado que, la información recabada permite explicar que los docentes por medio de sus prácticas docentes deben demostrar que consideran las características, necesidades e intereses de los estudiantes, así como, las características del contexto, para ejecutar procesos educativos con igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos, con el fin de proveer a los sujetos una equiparación en las oportunidades de vida y participación social (Krüger, 2012).

Es así que, la presente investigación surge a partir de la siguiente pregunta general: ¿De qué manera el nivel socioeconómico y las características culturales de los estudiantes influyen en la práctica docente para el desarrollo de una educación con equidad?, para poder acoger a esta incógnita se plantean preguntas específicas como: ¿De qué manera se ha desarrollado la equidad en el contexto educativo? ¿Qué factores influyen en la práctica docente? ¿Qué relación existe entre las características socioeconómicas y culturales de los estudiantes con el desenvolvimiento de prácticas de equidad educativa? Por consiguiente, esta investigación tiene como objetivo general analizar de qué manera las características socioeconómicas y culturales de los estudiantes influyen en la práctica docente para una equidad educativa; objetivo que es apoyado por los siguientes objetivos específicos que buscan: 1) Caracterizar la equidad educativa y sus implicaciones en el hecho educativa, 2) identificar los elementos que intervienen en la práctica docente y su relación con las características culturales y socioeconómicas de los estudiantes y 3) describir las prácticas docentes en cuanto a equidad educativa en contextos urbanos y rurales. De esta manera, esta investigación de modalidad

monográfica se compone de tres capítulos que contribuyen a responder las preguntas de investigación y desarrollar los objetivos planteados, por medio de la búsqueda y correspondiente análisis de recursos bibliográficos físicos y digitales como artículos de revistas, libros, investigaciones, tesis doctorales y de maestrías que aportan información importante sobre temas de equidad educativa, equidad educativa interna, práctica docente, prácticas docentes desde un enfoque de equidad y características de los actores educativos en el aula de acuerdo a contextos rurales y urbanos.

El primer capítulo desarrolla el concepto de equidad por medio de un acercamiento histórico que ayuda a comprender desde qué teorías y enfoques es interpretado, adicional a ello, se resalta la relación de la palabra equidad con otros términos de igual importancia social como igualdad, inclusión, justicia o el ejercicio de derechos. Posteriormente, se describe en qué ámbitos se considera a la equidad como eje de políticas públicas dentro del contexto ecuatoriano, para luego conocer las implicaciones de una equidad educativa, desde la cual subyace la equidad educativa interna como el desarrollo de las condiciones de equidad dentro de las aulas de clase a través de los procesos educativos. En el segundo capítulo, a través de aportes de diversos autores se define a la práctica docente y se identifican sus dimensiones. Por otra parte, se puntualiza algunas de las características de los estudiantes y docentes que deben ser consideradas en las prácticas docentes desde un enfoque de equidad. En el tercer capítulo, se analizan cómo estas características de los estudiantes y docentes de acuerdo a contextos urbanos y rurales influyen o no en los procesos educativos para que se lleven a cabo prácticas docentes desde un enfoque de equidad, al mismo tiempo, se recogen programas e investigaciones a nivel internacional que han contribuido al desarrollo de equidad educativa en espacios con dificultades en cuanto a temas culturales, económicos y de acceso a TIC's.

Finalmente, dentro de las conclusiones se destaca que las características económicas y culturales influyen en la práctica docente mayormente de forma negativa, debido a que en ocasiones los docentes de contextos urbanos y rurales toman a estas características como aspectos negativos u obstaculizadores que se presentan como prejuicios o estereotipos que no permiten el desarrollo de procesos educativos equitativos en el aula; lo que evidencia la gran problemática en cuanto a que las diferencias de cada estudiante no son valoradas ni potenciadas, sino más bien son motivos de homogeneización y discriminación dentro del aula de clase. En consecuencia, se resalta que la falta de concretización de equidad educativa interna a partir de

las prácticas docentes proviene desde las características del mismo docente, ya sea por vacíos en su formación, ausencia de compromiso con la educación o la desvalorización de su labor.

## CAPÍTULO I

### 1. Concepciones de equidad educativa

Luego de un acercamiento bibliográfico sobre el tema de estudio. Se puede identificar que el concepto de equidad es complejo, debido a que el término podría ser confundido con condiciones de igualdad, justicia, inclusión o de ejercicio de derechos. Esto se debe a que, su definición ha variado con el paso del tiempo, por tal motivo se considera importante realizar un recorrido histórico frente a esta problemática, para acercarse a las características y elementos de la equidad educativa que se desarrollan a lo largo de este capítulo. Se toma como referencia la mirada de entidades gubernamentales a nivel mundial, regional y nacional en cuanto a equidad, para luego, enlazarlo en el campo de la educación, específicamente en lo que se refiere a la equidad educativa.

#### 1.1 ¿Qué es equidad? Un acercamiento histórico

“La palabra equidad proviene del latín *aequitas* y significa igual” (Formichella, 2010, .50). Aristóteles en el año 350 a.C, afirmó que la sociedad basada en jerarquías fue mantenida por un sistema político carente de justicia. A partir de esto se toma como tema de estudio no solo filosófico sino también político, económico y social al concepto de equidad; entendida como la distribución de bienes basada en la igualdad extendida a todos (Murillo, 2004).

Según el planteamiento anterior, desde sus inicios la concepción de equidad iba de la mano con la construcción de sociedades, y planteaba normas que tenían un respaldo legítimo para la convivencia, pero dicha convivencia era una distribución de ventajas solo para ciertos grupos privilegiados (Sánchez-Santamaría y Ballester-Vila, 2014). Mucho tiempo después, aquella distribución ya no era de privilegios. Para Barry (citado en Hernández-Alvarez, 2008) en la década de los 60 la equidad es una comparación entre grupos humanos que implica que “los iguales sean tratados de igual forma y que los desiguales sean tratados en forma desigual” (p. 74). Posteriormente, la idea de equidad fue enlazada a “una concepción humanista fundamentada en la igualdad de derechos que promueve la movilidad social mediante un marco jurídico” (Sánchez-Santamaría y Ballester-Vila, 2014, p. 87), la idea de esta concepción radica



en expresar “el grado en que una sociedad es capaz de generar y distribuir bienestar entre todos sus miembros” (Olvera-Esquivel y Orellana-Gault, 2015, p. 87).

Según la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2000) uno de los factores con más incidencia en cuanto a la desigualdad social fue el aumento y expansión de la globalización económica que atenta en contra de las sociedades más desfavorecidas. Esta problemática se hizo más visible para la década de los noventa, época en que los niveles de pobreza, mortalidad infantil y desempleo, desencadenaron el crecimiento de la población analfabeta. Es por esto que, la lucha de movimientos sociales en defensa de los derechos en esta década inicia una lucha para el ejercicio de derechos de justicia y equidad a favor de la sociedad (Sánchez-Santamaría y Ballester-Vila, 2014). En consecuencia, la CEPAL (2000) y el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES, 2003) manifiestan, que, es fundamental rediseñar reglas (políticas, normas jurídicas y patrones comportamentales) que permitan la supervisión y regulación de la sociedad. Desde entonces, surge la necesidad de redefinir conceptos, sobre todo el de equidad, con la intención de buscar una verdadera convivencia de calidad por medio de normas y acciones del Estado para hacer frente a las desigualdades sociales (Olvera-Esquivel y Orellana-Gault, 2015, p. 581).

Actualmente, según Bracho-González y Hernández-Fernández (2009) “el concepto ha tomado mayor relevancia al ser incluido en la agenda pública internacional como una acción del Estado que debe ser inmediata, inaplazable e integral para superar la pobreza y las (...) amplias brechas sociales”(p. 2) persistentes. De este modo, Hernández-Álvarez (2008) concluye que la equidad “implica valorar las desigualdades desde una idea de justicia” (p. 73) mediante la intervención de los gobiernos a través de políticas públicas. “Sin embargo, hablar de equidad es aún un territorio poco claro y certero” (Bracho-González y Hernández-Fernández, 2009, p. 2), una respuesta a ello puede ser las distintas teorías y enfoques desde las cuales se aborda, además de que guarda relación con cuatro conceptos de enorme importancia social como son; la igualdad, el cumplimiento del derecho, la justicia e inclusión (Bracho-González y Hernández-Fernández, 2009).

## **1.2 Desde qué teorías y enfoques se la interpreta**

Como se ha desarrollado anteriormente, el concepto de equidad ha sido cambiante, una posible explicación a ello pueden ser las distintas teorías y enfoques desde los cuales se ha interpretado. Para definir al concepto de equidad se acogen los aportes de Amartya Sen desde

Formichella (2010, 2011, 2014)<sup>1</sup>. Entonces, para poder definir equidad Sen (citado en Formichella, 2010) primero plantea el interrogante ¿Igualdad de qué? Las probables respuestas a esta pregunta desde el análisis de Sen las pueden brindar tres teorías:

La primera teoría es la equidad utilitarista, que se centra sólo en el bienestar de un grupo. Consiste en la distribución de un bien homogéneo entre un grupo de personas.

Según este enfoque, una sociedad es injusta si sus miembros considerados en forma conjunta son menos felices de lo que podrían ser. Esto significa que el utilitarismo es indiferente a la distribución de la felicidad, sólo tiene en cuenta la suma total. (Sen citado en Formichella, 2010, p. 52)

La segunda teoría es la equidad en la utilidad total que plantea que se llega a la equidad cuando a todos los sujetos se les proporciona los mismos bienes y servicios, lo que

implicaría un igual tratamiento para los intereses de todos. Para que esto sea así es necesario que se cumpla el supuesto de que todos posean la misma función de utilidad, (...). Sin embargo, esto es muy poco probable y el reconocimiento de la diversidad entre los seres humanos conlleva profundas consecuencias. (Formichella, 2010, pp.52- 53)

En tal sentido, dar lo mismo a todos pondría en desventaja a algunos por el hecho de no poseer las mismas capacidades y necesidades que otros.

La tercera teoría hace referencia a la Equidad Rawlsiana, la cual indica que la distribución de bienes debe ser con el objetivo de cubrir las necesidades básicas. Según Formichella (2010) estas necesidades podrían ser “derechos, libertades y oportunidades, ingreso y riqueza, y las bases sociales del respeto a sí mismo” (p. 55), además, se menciona que el bienestar de cada individuo dependerá de las oportunidades que se le brinde para alcanzar sus objetivos. Caballero (citado en Formichella, 2010) “expresa que la teoría de la justicia de Rawls aparece como reacción al utilitarismo, siendo su principal crítica hacia éste el hecho de que ‘la utilidad individual se vea diluida en un océano de utilidad global’” (p. 54).

En resumen, sobre las distintas teorías desarrolladas se puede decir que, la primera utiliza “como base de información alguna medida del bienestar, mientras que las segundas crítica esa elección y” (Formichella, 2011, p. 10) se fundamenta en la igualdad de bienes y la tercera se centra en la igualdad de las oportunidades. Como resultado de esta última para Mendioca y Veneranda (citados en Formichella, 2010) “al defender la absoluta inviolabilidad de la persona,

---

<sup>1</sup> Formichella en distintos artículos analiza los aportes bibliográficos de Amartya Sen sobre equidad.

está planteando la superación de las posturas utilitaristas que buscan la maximización de las satisfacciones para la mayoría” (p. 54); para pasar a la visión Rawlsiana, en la cual “la situación de los menos aventajados es clave a la hora de analizar la equidad social, (...) [que] busca maximizar sus beneficios independientemente de cómo resulten afectadas las ventajas del resto de los individuos” (Formichella, 2010, p. 56).

Ahora bien, al tener en cuenta que las teorías se relacionan a ideas o pensamientos de autores, a continuación, se presentan enfoques teóricos (clásico, moderno, contemporáneo) sobre equidad analizados por la CEPAL (1990).

En primer lugar, el enfoque clásico tiene como mayor exponente a Aristóteles que desarrolló un concepto con gran aceptación durante la edad media. Este filósofo manifestaba que “considera equitativa o justa aquella distribución social de derechos, posiciones, retribuciones, repartos de la riqueza y del ingreso que concuerde con las normas tradicionales de organización de la sociedad, caracterizadas por una estratificación social en castas o estamentos” (CEPAL, 1990, p. 1). Entonces, puede decirse que el enfoque clásico de la equidad es conservador, pues procura mantener modalidades tradicionales de organización social (que incluían relaciones de esclavitud y servidumbre) (CEPAL, 1990).

El segundo enfoque es el moderno que critica el enfoque clásico basado en el privilegio y discriminación. Este enfoque plantea que la equidad consiste en destruir el sistema de estratificación estamental que obstaculiza la libertad individual, para dar paso al desarrollo de las capacidades humanas que estimula el progreso mediante una utilización más plena de los recursos materiales y humanos. De modo que, “su bandera de lucha es la igualdad de derechos frente a privilegios que constituyen la esencia de la sociedad estamental” (CEPAL, 1990, p. 3).

En tercer lugar, está el enfoque contemporáneo, que coincide con el moderno en que la equidad debe ser definida en lo esencial como igualdad de oportunidades. Sin embargo, la igualdad de derechos que busca el enfoque moderno es insuficiente para garantizar la plena igualdad que tiene por objetivo el enfoque contemporáneo. Por esta razón, se requiere la eliminación de los obstáculos económicos, sociales y políticos que obstruyen dicho objetivo. No es suficiente garantizar que todos, en principio, puedan disputar la carrera, debido a que, se debe asegurar también que partan del mismo punto; en consecuencia, la plena igualdad de oportunidades requiere un grado considerable de igualdad económica y social que asegure esa línea de partida común (CEPAL, 1990, p. 4).

El enfoque moderno se construye a partir de la crítica del enfoque clásico, que justifica a la estructura estamental, pero el enfoque contemporáneo se fundamenta en el moderno y no intenta refutarlo sino, al contrario, amplía la aplicación de sus principios cubriendo terrenos en que el moderno no había penetrado. A partir de esto, se presenta una tabla que detalla los puntos fuertes, débiles y la escala de justicia que posee cada enfoque de acuerdo a su época.

**Tabla 1:** Enfoques teóricos en torno a la equidad desde la justicia social

<b>Enfoque</b>	<b>Equidad</b>	<b>Puntos fuertes</b>	<b>Puntos débiles</b>	<b>Escalas de justicia</b>
Clásico	La equidad como distribución social de provisiones, ingresos, recursos, derechos basada en la justicia conmutativa y justicia distributiva.	Distribución moderada de la riqueza y los ingresos en base a relaciones conmutativas.	Formas tradicionales de organización social a modo de privilegios.	Económica: redistribución de recursos.
Moderno	La equidad como igualdad de derechos o de oportunidades Oportunidades iguales para llegar a ser desigual	Evitar la inequidad implica posibilidades reales de las personas para desplegar sus capacidades humanas y sociales y su movilidad social.	Limitaciones de la aplicación de la igualdad jurídica por género, minorías étnicas, entre otros.	Cultural: reconocimiento de derechos y valores Justicia equiparación entre dar y recibir: beneficio mutuo.
Contemporáneo	La equidad como igualdad de oportunidades y eliminación de barreras económicas, sociales y políticas que impiden su desarrollo Competencia	Las diferencias entre personas no se correlacionan positivamente con su estatus económico, el poder o el estatus social.	Cómo combinar lo desigual con la verdadera igualdad de oportunidades Tensión entre igualdad de oportunidades y de posiciones.	Cultural: reconocimiento y participación

	basada en las capacidades y talentos de la persona.			
--	---	--	--	--

Fuente: Sánchez-Santamaría y Ballester-Vila, (2014, p. 88)

En definitiva, se observa que en el enfoque contemporáneo el punto débil sobre la concepción de equidad es cómo combinar la desigualdad con la igualdad de oportunidades y posesiones, debido a que el mundo en el que se vive está lleno de situaciones que ponen en desventaja a unos. Situaciones desiguales a las que se deben presentar diversas oportunidades para solventarlas y así hablar de una verdadera equidad en igualdad de oportunidades. En tal sentido, la tensión entre las desigualdades y cómo resolverlas por medio de la igualdad de oportunidades son aspectos que no son ajenos en la educación y por ende son puntos a los que se les debe prestar atención. Por ello, “la equidad es una demanda social derivada de la aspiración ciudadana que, amparada en valores democráticos y de progreso humano, intenta conjugar metas individuales y colectivas” (Sánchez-Santamaría y Ballester-Vila, 2014, p. 87).

### **1.3 Equidad vs igualdad, justicia, ejercicio de derechos e inclusión**

Como se observa, la concepción de equidad es cambiante y compleja, debido a las diversas teorías y enfoques analizados. No obstante, a través del tiempo han surgido términos con los que se podría confundir o relacionar a la equidad, dado que estos pueden estar ligados con el mismo objetivo que busca la equidad. En tal sentido, se cree indispensable acercarse a las relaciones de cada uno de estos términos (igualdad, justicia, ejercicio de derecho e inclusión). A pesar de que, “la interpretación de la ‘equidad’ depende de algunos juicios valorativos de la sociedad” (Mokate, 2001, p. 22).

Para empezar, uno de los términos al que más se hace alusión a la hora de hablar de equidad es la igualdad. El enfoque de equidad según “Baker y sus colaboradores (...) es una relación de algún tipo entre personas o grupos, respecto a algún aspecto de sus vidas” (Citados en p. 41), corroborando a esto, Formichella (2014) plantea que, “equidad quiere decir igualdad entre los individuos en algún atributo, pero es subjetivo que atributo considerar” (p. 2). Sin embargo, para Bracho-González y Hernández-Fernández (2009), “no es suficiente ni adecuado otorgar igualdad de bienes a la diversidad humana, debido a que las circunstancias particulares de los individuos harán que no puedan ‘aprovechar’ de la misma manera los bienes entregados”

(p. 4). En consecuencia, “un desafío pendiente para la interpretación del concepto de equidad radica en preguntarse ‘¿igualdad de qué?’” (Mokate, 2001, p. 6 ). De esta forma, “la equidad resulta ser un término que no tiene una definición técnicamente precisa, pues no es sinónimo de ‘igualdad’, particularmente en contextos que se caracterizan por desigualdades entre diferentes segmentos de la población” (Mokate, 2001, p. 22).

Otro de los términos que se vincula con equidad es la justicia. Las teorías que han estudiado el tema de equidad están de acuerdo en vincularlo a las diferencias que se relacionan a condiciones de injusticia (Formichella, 2011). Se denota que la idea de equidad es esencial en el concepto de justicia, debido a que, indica la participación de los miembros de una sociedad en un diálogo por un pacto en el que, se discuten, se establecen y se definen qué prácticas son consideradas como justas e injustas, en busca de “la eliminación de diferenciaciones arbitrarias y a la existencia de equilibrio entre intereses contrapuestos” (Rawls citado en Formichella, 2010, p. 50). Sin embargo, en medio de la correlación de fuerzas, se producen predominios de unas posiciones sobre otras, a veces de manera hegemónica e imperceptible, que deja como resultado acciones completamente inequitativas y por lo tanto injustas (Hernández-Alvarez, 2008). En definitiva,

equidad y justicia no son conceptos idénticos, poseen la misma esencia. Según la justicia se vincula con la ley, que es general, y la equidad sería la justicia aplicada al caso concreto, particular. Por lo tanto, lo equitativo es más amplio y si algo es equitativo significa que también es justo. (Azcárate-Corral citado en Formichella, 2010, p. 50)

En este hilo conductor, para Falcón y Tella (2018) la ley es justa, pero la equidad es más todavía, ya que, va a casos específicos cosa que la ley no consigue hacer. En este punto surge otro de los términos ligados a equidad, el cual es el derecho, de allí que la equidad se salga del derecho, pues “la equidad es la expresión de un derecho más profundo y auténtico” (Falcón y Tella, 2018, p. 43). Para corroborar esto, Rawls (citado en Formichella, 2014) considera que la equidad implica igualdad en: derechos, libertades y oportunidades; en ingresos y riquezas; y bienes primarios, en donde se pone de manifiesto que la igualdad en el ejercicio de derechos es una situación de equidad. Desde esta perspectiva, el derecho será el producto de los estándares que guían los compromisos internos que se han dado por pactos entre los miembros de una sociedad, pactos que a su vez forman las bases de la coerción institucional, para pasar de la

justicia como equidad al ejercicio de derechos como una situación de equidad (Iglesias-Vila, 2007).

Hablar de la falta de equidad implica hablar de temas de inclusión. Es decir, en la relación equidad con inclusión se busca desarrollar en todos los sujetos habilidades para desenvolverse en el mundo (Bracho-González y Hernández-Fernández, 2009). Blanco (citado en Armijo-Cabrera, 2018) explica que para generar dichas capacidades la inclusión está compuesta por tres dimensiones: el acceso, la participación y los resultados. Por ende, la equidad como igualdad de oportunidades en el acceso y participación cumple un papel fundamental para llegar a los resultados que aspira la inclusión, con especial énfasis en aquellos grupos que se encuentran en riesgo de ser excluidos o marginados. “De cierta manera, la normalización de la exclusión comienza a producirse cuando descubrimos que al fin de cuentas en una buena parte del mundo hay más excluidos que incluidos” (Gentili, 2002, p. 18).

Resumiendo lo planteado, el concepto de equidad está ligado a igualdad, justicia, derecho e inclusión, no obstante, la equidad es más compleja debido a que, no involucra la distribución de un bien o servicio de forma igualitaria a todos sino en beneficio de los sectores sociales más desfavorecidos. Puesto que, se plantea que la distribución de los bienes y servicios deben realizarse de acuerdo a lo que cada quien necesita. Sin embargo, la equidad relacionada con la justicia requiere que ciertos bienes sean distribuidos inicialmente en proporciones iguales. De allí que

La justicia se sustenta en el derecho, de manera que dado que todos los sujetos son iguales ante la ley, nadie debe ser privado de lo que por derecho le corresponde. Así, la justicia utiliza como criterio práctico único la igualdad para regular la relación entre los particulares y la distribución los bienes. (Bracho-González y Hernández-Fernández, 2009, p. 3)

En síntesis, el concepto que se dé a la palabra equidad dependerá de las apreciaciones subjetivas, de las dinámicas de la sociedad, y de lo que se considere primordial a ser igualado en los distintos contextos y momentos del tiempo (Ibañez-Martín, 2014). Más aún, equidad “es un concepto que va a ser interpretado según valores, tradiciones y la ética social” de un momento determinado (Mokate, 2001, pp. 5-6) tal y como se vio en los enfoques que se le da a equidad. Por este motivo, llegar a concretar el concepto de equidad en la práctica es un proceso complicado porque, “la equidad es una idea política popular, pero misteriosa. Las personas

pueden ser iguales en un sentido, pero no en otro, sin que esto implique que la equidad sea un concepto inútil” (Dworkin, citado en Ibañez-Martín, 2014, p. 6). Mientras tanto, es importante trabajar por igual diferentes conceptos asociados a este tema: igualdad, inclusión, justicia y derecho. De esta manera, Krüger (2016) define “a la equidad social como aquella situación en la que se igualan las oportunidades de las personas” (p. 42), para adquirir y aprovechar bienes o recursos de acuerdo a sus necesidades e intereses (Krüger, 2016). Hasta ahora se ha detallado de forma general desde qué miradas es tratado el tema de equidad a través del tiempo, a continuación, se presenta las perspectivas que tienen distintos organismos internacionales y regionales en torno a equidad, además, se describe la esencia de los principios de equidad que tiene el Ecuador para luego reseñar las políticas públicas que abordan a la equidad y equidad educativa a nivel nacional.

## **1.4 La equidad, una mirada desde la política pública**

Desde la perspectiva de Sánchez-Santamaría y Manzanares-Moya (2014) en la actualidad la equidad es una demanda social que “intenta conjugar metas individuales y colectivas basadas en la justicia y la igualdad” (p. 14). En consecuencia, algunos países usan a la equidad como un elemento central en las políticas públicas, en vista de que la equidad contribuye al desarrollo económico y favorece a una mejor distribución de recursos y satisfacción de necesidades en la sociedad, para lograr la reducción de brechas sociales y económicas, para el desarrollo de una ciudadanía plena (Sánchez-Santamaría y Manzanares-Moya, 2014, p. 12). En tal sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2007) indica que “lograr equidad supone reducir las disparidades basadas en el sexo, la pobreza, el lugar de residencia, la pertenencia étnica, la lengua y otras características” (p. 432). A nivel regional la CEPAL (2000) expone que la equidad implica la reducción de la desigualdad social en múltiples facetas para desarrollar sociedades más íntegras. Dentro del ámbito nacional existen cuerpos legales que en algunos de sus apartados hacen alusión a los principios de equidad como son: la Constitución y La Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador (LOEI) a los cuales se intenta hacer un acercamiento.

Antes de escribir sobre la mirada que tiene la Constitución del Ecuador en cuanto a equidad es necesario describir lo que se entiende sobre el principios de equidad. Este principio se describe como:



Mecanismos redistributivos en favor de los grupos sociales rezagados en el ejercicio de sus derechos, o como medios para alcanzar la igualdad en los resultados (...) mediante la imposición de deberes u obligaciones al Estado o a los y las ciudadanas, en favor de personas o grupos humanos en condición de exclusión y desigualdad. (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [SENPLADES], 2013, p. 14)

Por tanto, desde la perspectiva de la SENPLADES (2013) y la Asamblea constituyente (2008) equidad “significa justicia, dando a cada cual lo que le corresponde, reconociendo las condiciones o características específicas de cada persona o grupo humano (...) [y] de la diversidad sin que signifique razón para la discriminación” (SENPLADES, 2013, p. 14). Se puede destacar entonces, que el principio de equidad por el que se guía la Constitución del Ecuador se refiere al “conjunto de medidas que contribuyen a modificar la situación actual de desigualdad para acercarse a la noción ideal de igualdad” (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [SENESCYT], 2015, p. 11). Por tal motivo, en la Constitución del Ecuador se reconoce que el Estado considera al “sistema nacional de inclusión y equidad social es el conjunto articulado y coordinado de sistemas, instituciones, políticas, normas, programas y servicios que aseguran el ejercicio, garantía y exigibilidad de los derechos reconocidos en la Constitución” (Asamblea Constituyente, 2008, art. 340, p. 157).

### ***1.4.1 La equidad desde la Constitución del Ecuador***

En la Constitución del Ecuador, denominada como la norma jurídica suprema del país, se observan en artículos de distintos apartados como salud, educación, hábitat y vivienda, normas que resaltan la importancia de la equidad para un desarrollo armónico de la sociedad. Aspectos que se desarrollan a continuación:

En el artículo 27 de la Constitución en el apartado de educación se plantea que esta:

se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. (Asamblea Constituyente, 2008, p. 33)

De igual forma, los artículos 347, 348 y 345 respectivamente plantean que será responsabilidad del Estado garantizar la universalidad escolar mediante el acceso y gratuidad equitativa en la educación. De modo que, “la distribución de los recursos destinados a la educación se regirá por criterios de equidad social, poblacional y territorial, entre otros” (Asamblea Constituyente, 2008, art. 348, p. 162). Además, las instituciones educativas deberán “proporcionar sin costo servicios de carácter social y de apoyo psicológico, en el marco del sistema de inclusión y equidad social” (Asamblea Constituyente, 2008, art. 345, p. 160).

De modo similar, en el apartado de salud el artículo 32 de la Constitución, manifiesta que esta será un derecho garantizado por el Estado, pues se afirma que “la prestación de los servicios de salud se regirá por los principios de equidad, universalidad, solidaridad, interculturalidad, calidad, eficiencia, eficacia, precaución y bioética, con enfoque de género y generacional” (Asamblea Constituyente, 2008, art. 345, p. 160). Asimismo, el sistema nacional de salud tiene como fin el desarrollo, protección y recuperación de las capacidades y potencialidades para una vida saludable e integral, ya que reconoce en base a principios de equidad e inclusión las diferencias de los individuos (Asamblea Constituyente, 2008, p. 165, art. 358). En este sentido el objetivo es concretizar la igualdad en la oportunidad de acceder al servicio de salud de manera gratuita sin discriminación alguna.

Otro de los apartados en los que se visibiliza a la equidad como un eje central en la Constitución, es el de Hábitat y Vivienda, en el cual se establece al Estado como garante del cumplimiento de los derechos al hábitat y vivienda digna. Esto a partir de la elaboración, implementación de políticas evaluativas equitativas para que todos los ciudadanos puedan acceder a una vivienda (Asamblea Constituyente, 2008, art. 375, núm. 3). De igual forma, en el apartado titulado “Derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades” en el artículo 57 se menciona que se debe reconocer y garantizar a las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas sus derechos y el ejercicio de estos, para promulgar el trato no diferencial en todo el Estado ecuatoriano a pesar de diferencias físicas y culturales (Asamblea Constituyente, 2008, p. 46).

En cuanto al “Capítulo quinto Derechos de participación” en el artículo 61 numeral 7 se plantea que las ecuatorianas y ecuatorianos gozan del derecho de desempeñar empleos y funciones públicas en base a un sistema de selección y designación transparente, incluyente, equitativo bajo criterios de equidad y paridad de género (Asamblea Constituyente, 2008, art.

61). De igual forma, en el apartado referente a la Representación política en el artículo 116 “la ley establecerá un sistema electoral conforme a los principios de proporcionalidad, igualdad del voto, equidad, paridad y alternabilidad entre mujeres y hombres” (Asamblea Constituyente, 2008, p. 74, art. 116).

En síntesis, la Constitución de la República del Ecuador en cada uno de los apartados y sobre todo en el artículo 341 se menciona que para el ejercicio y cumplimiento de derechos de los ciudadanos se debe priorizar los principios de equidad e igualdad que favorecen al cuidado y desarrollo de todas las personas sin ningún tipo de rechazo o exclusión durante todas las etapas de su vida (Asamblea Constituyente, 2008, art. 341).

### ***1.4.2 La equidad en la LOEI***

Haro-Rodríguez et al. (2020) manifiestan que en el siglo XXI las organizaciones de ámbito global como la UNESCO reiteran en el derecho fundamental e inalienable de toda persona a recibir una educación de calidad que persiga la equidad desde la igualdad; que involucra ofrecer oportunidades de aprendizaje para todos los sujetos durante toda la vida. Por esta razón, se presentan artículos de la LOEI que persiguen el desarrollo de equidad.

En primer lugar, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Asamblea Nacional, 2016) expone que “la actividad educativa se desarrolla atendiendo a los siguientes principios generales, que son los fundamentos filosóficos, conceptuales y constitucionales que sustentan, definen y rigen las decisiones y actividades en el ámbito educativo” (Asamblea Nacional, 2016, p.10, art. 2). En tal sentido, “la educación debe basarse en la transmisión y práctica de valores que promuevan la libertad personal, la democracia, el respeto a los derechos, (...) la equidad, la igualdad y la justicia y la eliminación de toda forma de discriminación” (Asamblea Nacional, 2016, p. 11, art. 2, lit. i).

De igual forma, la LOEI en su artículo 2 literal k afirma que “la educación deberá incluir el conocimiento de los derechos, sus mecanismos de protección y exigibilidad, ejercicio responsable, reconocimiento y respeto a las diversidades, en un marco de libertad, dignidad, equidad social, cultural e igualdad de género” (Asamblea Nacional, 2016, p, 12, art. 2, lit. k). De hecho, el literal m del mismo artículo manifiesta que

los establecimientos educativos son espacios democráticos de ejercicio de los derechos humanos y promotores de la cultura de paz, promotores de la interculturalidad, la

equidad, la inclusión, la democracia, la ciudadanía, la convivencia social, la participación, la integración social, nacional, andina. (Asamblea Nacional, 2016, p. 12, art. 2, lit. m)

Desde lo anterior, la equidad se convierte en un principio fundamental dentro de la actividad educativa del país, pues junto con el principio de inclusión, la LOEI en su artículo 2 literal v, expresa que:

aseguran a todas las personas el acceso, permanencia y culminación en el Sistema Educativo. Garantiza la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales y desarrolla una ética de la inclusión con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente en la teoría y la práctica en base a la equidad, erradicando toda forma de discriminación. (Asamblea Nacional, 2016, p. 13, art.2, lit. y)

Además, el artículo 3 de la LOEI señala que unos de los fines que persigue la educación en la Republica del Ecuador es “la inculcación del respeto y la práctica permanente de los derechos humanos, la democracia, la participación, la justicia, la igualdad y no discriminación, la equidad, la solidaridad, la no violencia, las libertades fundamentales y los valores cívicos” (Asamblea Nacional, 2016, p. 17, lit. l). Una de las obligaciones que posee el Estado en la educación esta detallada en el artículo 6, que enuncia que se debe “garantizar, bajo los principios de equidad, igualdad, no discriminación y libertad, que todas las personas tengan acceso a la educación pública de calidad y cercanía” (Asamblea Nacional, 2016, p. 18, art. 6, lit. a.). De modo similar, en el mismo artículo se dice que la obligación del sistema educativo es “asegurar que todas las entidades educativas desarrollen una educación en participación ciudadana, exigibilidad de derechos, inclusión y equidad, igualdad de género, sexualidad y ambiente, con una visión transversal y enfoque de derechos” (Asamblea Nacional, 2016, p. 19, art. 6, lit. r).

Para terminar, el desarrollo de una sociedad equitativa es un principio y un fin dentro de la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador, en tal sentido, los objetivos deben llevar a la consecución de aquellos fines y principios. Tal y como se puede evidenciar en el artículo 20, cuando se manifiesta que para la distribución de recursos se primará a sujetos desamparados “para compensar las desigualdades derivadas de factores económicos, geográficos, sociales o de cualquier otra índole. Se prestara especial atención al número de personas insertas y excluidas del sistema educativo”(Asamblea Nacional, 2016, p. 33, art. 20).

Por ello, las entidades gubernamentales plantean normas que permitan que la equidad sea llevada a la práctica en distintos ámbitos; es entonces que en búsqueda de visibilizar la concretización de equidad en educación a continuación se desarrolla el apartado de Equidad Educativa.

## 1.5 Equidad Educativa

La revisión de bases bibliográficas internacionales desde 1976 hasta 2013 por parte de Sánchez-Santamaría y Manzanares-Moya (2014) constata que más de la mitad (70 %) de la bibliografía relacionada al tema de equidad educativa pertenece a los años comprendidos entre 2003 y 2013. Dato que refleja la importante generación de conocimiento científico que vincula a la equidad con la educación; conocimiento que a su vez tiene impacto en la toma de decisiones políticas que han sido reconocidas anteriormente, puesto que, “la equidad educativa se ha dado en contextos democráticos, donde se han ido reconociendo y garantizando los derechos sociales de todos los miembros de una sociedad” (Sánchez-Santamaría y Ballester-Vila, 2014, p. 87).

Sin embargo, la preocupación social por la equidad educativa ha resurgido no mucho tiempo atrás en contextos de países desarrollados; en la década de los setenta incrementó las investigaciones del tema que ocasionó la resolución a la necesidad de acceso a educación, aunque luego derivaron preocupaciones referidas al nivel de calidad educativa (Sánchez-Santamaría y Manzanares-Moya, 2014).

Por el contrario, en los países en vías de desarrollo las preocupaciones en torno a la equidad educativa se han dado por el incremento de desigualdades sociales relacionadas al limitado acceso a la educación para ciertas personas, porque el Estado no lo garantiza. Aspecto que refuta la perspectiva de los países desarrollados, que establecen a la equidad educativa como la redistribución de las oportunidades de aprendizaje para todos (Sánchez-Santamaría y Manzanares-Moya, 2014, p. 14). Esto indica que, lograr equidad educativa desde la política pública parte de financiar la educación de los sujetos para que logren ser activos en la sociedad capaces de acceder a servicios básicos para su desarrollo. Con esto se prioriza a las sociedades marginadas y sus nuevas generaciones para brindarles oportunidades y se enfrenten a los grandes obstáculos que atraviesan a lo largo de sus vidas (Bracho-González y Hernández-Fernández, 2009), todo ello se debe enfrentar mediante un apoyo de recursos físicos y personales que se adapten las necesidades de las sociedades y generen capacidades críticas que impulsen la autonomía (Morduchowicz, citado en Formichella, 2014).

A partir de los aportes de Formichella (2011) se puede encontrar dos definiciones de equidad educativa, la equidad educativa básica y la global. Una sociedad presentará equidad educativa básica cuando todos los individuos hayan accedido y culminen su escolaridad regular, con los mismos conocimientos y competencias. Una sociedad alcanza una equidad educativa global si las personas pueden culminar su educación, bajo condiciones que reparen sus diferencias de origen; idea que soporta la línea de investigación de este trabajo monográfico (p. 28). En base a lo anterior, se propone la igualdad en capacidades (las diferentes cosas que una persona puede hacer o ser) para expresar que la equidad educativa refleja igualdad en algún aspecto referido a los estudiantes; estos aspectos pueden estar relacionados al acceso a educación, condiciones, formas de aprendizaje y resultados de aprendizaje o realización social de logros (Formichella, 2014). Por consiguiente, la equidad educativa requiere; que exista igualdad de oportunidades y capacidades; reconocimiento de las diferencias individuales como las condiciones socioeconómicas desfavorables y corregirlas; requiere de suprimir dificultades para igualar las condiciones de los sujetos para que participen socialmente de forma justa (Bracho-González y Hernández-Fernández, 2009).

## ***1.5.1 Tipos de equidad educativa***

Luego de un acercamiento bibliográfico en torno a la equidad educativa “surgen dos cuestiones: por un lado, la educación puede analizarse como un elemento necesario para que se logre la equidad social y, por otra parte, es menester estudiar qué implica la existencia de equidad en el ámbito educativo” (Formichella, 2011, p. 15). Desde la línea del pensamiento anterior, se dice que la equidad educativa puede analizarse en una forma interna (condiciones de equidad dentro del sistema educativo) y externa (logros al culminar por el sistema educativo) (Krüger, 2012)

### **Equidad educativa interna**

Al tener en cuenta que el presente trabajo monográfico se centra en prácticas docentes desde un enfoque de equidad se considera de importancia la comprensión de la equidad educativa interna. El propósito de llevar a cabo condiciones de equidad en el interior del sistema educativo en ocasiones puede requerir aplicar políticas de discriminación positiva, que instalen desigualdades en ciertos aspectos para compensar las desventajas iniciales de quienes se encuentren desfavorecidos (Haretche citado en Krüger, 2016). Lo anterior concuerda con lo planteado por Sen (citado en Formichella, 2014), al afirmar que equidad conlleva implícito

lograr la igualdad en un atributo y para esto, puede ser necesario instaurar desigualdades en otros. Como resultado, para encontrar equidad educativa interna en las aulas de clase se recurre a principios aristotélicos como el igual trato para los iguales y desigual trato para los desiguales (Morduchowicz citado en Formichella, 2014). Así pues, “se debe prestar atención y tratar a cada individuo de acuerdo a su situación”(Llach, y Tedesco citado en Formichella, 2014, p. 3), de manera que, se instauraren desigualdades positivas a lo largo de la vida escolar.

En todo caso, se considera la existencia de equidad educativa interna cuando los estudiantes terminan su educación con un nivel mínimo de destrezas adquiridas (Formichella, 2014), a través de una práctica docente que considere las diferencias individuales de los estudiantes para un ejercicio de procesos de enseñanza aprendizaje positivos.

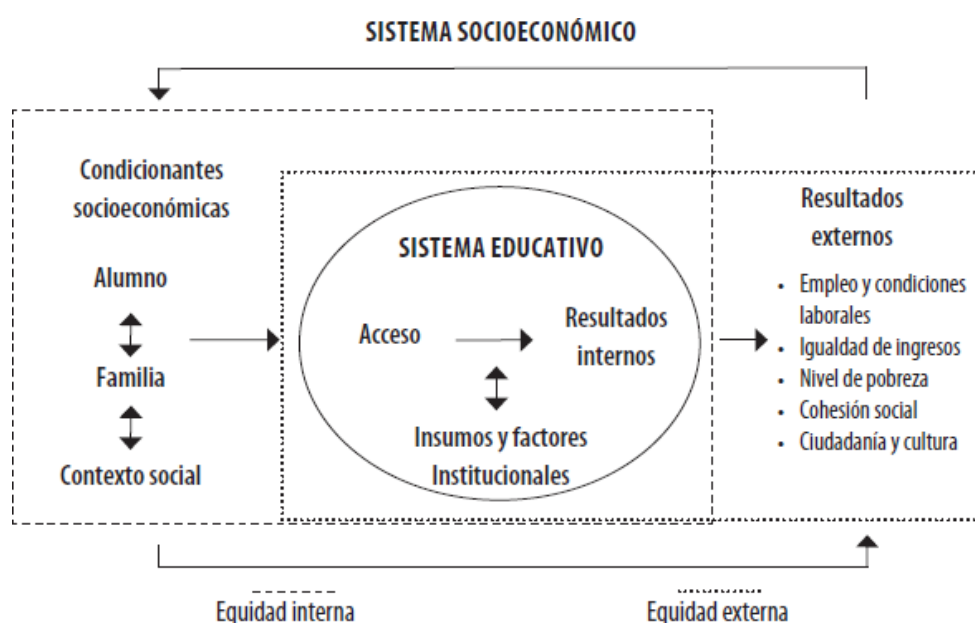
### **Equidad educativa externa**

La equidad educativa externa se enlaza a la instrumentalidad de la educación, es decir, a la una rendición de cuentas (mundo laboral) después de pasar por la escolaridad formal de un territorio, debido a que, estos resultados educativos promoverán la equiparación en las oportunidades de vida y participación social de las personas (Krüger, 2012). Esto indica que, la igualdad en los resultados al finalizar la escolaridad y la equidad en las oportunidades en el transcurso del sistema educativo son interdependientes, pues la equidad en educación “trata de que se establezcan las condiciones y se comprometan los recursos (materiales y no materiales) para que todos los individuos tengan la misma posibilidad de arribar a los resultados deseables” (Morduchowicz, citado en Formichella, 2014, pp. 3-4). De modo que, el performance de equidad educativa externa es el resultado de la puesta en práctica de una equidad educativa interna, en donde el aprovechamiento que los estudiantes hagan de las oportunidades que el sistema educativo les brinda, depende del accionar docente en cuanto al manejo de las diferencias tanto socioeconómicas como culturales que hay en la escuela.

Según lo anotado anteriormente, Farrel (citado en Ibañez-Martin, 2014) aclara que la equidad educativa interna está relacionada a lo que sucede dentro del sistema educativo; en cuanto a la calidad de contenidos que se presentan en los procesos de enseñanza aprendizaje en función de las características socioeconómicas y familiares de los estudiantes, por medio de la práctica docente. De igual forma, la equidad educativa externa se relaciona estrechamente con el concepto de movilidad social, la posición que verifican los individuos una vez que culminan su formación (Krüger, 2012). De allí que las dimensiones interna y externa de equidad educativa

no son independientes, más bien tienen una relación de retroalimentación, tal y como se observa en la Figura 1. Mientras la equidad educativa externa se evidencia en las políticas y estrategias aplicadas por sujetos que han transcurrido por un sistema educativo de un determinado lugar. La equidad educativa interna es la encargada de la compensación de las diferencias de todos los participantes del sistema educativo, para que al culminar estos tomen decisiones que conllevan implícito un principio equitativo.

**Figura 1:** Equidad educativa interna y externa



Fuente: Krüger (2016, p. 46)

Por lo expuesto en páginas anteriores, la equidad es un término cambiante y el significado que se dé a la palabra equidad dependerá de las apreciaciones subjetivas, las dinámicas de la sociedad, como también de lo que se considere primordial a ser igualado en los distintos momentos del tiempo (Ibañez-Martín, 2014). Sin embargo, es importante trabajar por igual diferentes conceptos asociados a este tema: igualdad, inclusión, justicia y derecho. Uno de los enfoques a resaltar sobre equidad es el contemporáneo; que pese a objetivizar a la equidad como la igualdad de oportunidades a través de eliminar barreras sociales económicas y políticas que no facilitan el desarrollo de una persona se considera aún utópico (Sánchez-Santamaría y Ballester-Vila, 2014). Debido a que, el mundo en el que se vive está lleno de situaciones que



ponen en desventaja a unos, aspectos que no son ajenos en la educación y por ende son puntos a los que se les debe prestar atención.

La equidad empieza formar parte de políticas públicas como producto del convencimiento de que esta puede ser una estrategia que contribuye al desarrollo económico y favorece a una mejor distribución de recursos y necesidades en la sociedad, para reducir brechas sociales (Sánchez-Santamaría y Manzanares-Moya, 2014). De esta manera, el enfoque de equidad aplicado a la educación requiere; que exista igualdad de oportunidades y capacidades; reconocimiento de la diversidad y eliminación de obstáculos en los procesos de aprendizajes (Bracho-González y Hernández-Fernández, 2009, p. 10), es entonces que se puede encontrar que documentos gubernamentales resaltan a la educación como un derecho basado en equidad.

## CAPÍTULO II

### **2. Práctica docente desde un enfoque de equidad: características a considerar**

En el capítulo dos de esta investigación bibliográfica se presenta la postura que se maneja sobre práctica docente a través de los aportes de diversos autores, de igual manera, se pueden identificar las dimensiones que forman parte de la práctica docente, que a su vez intervienen en la interacción docente y estudiante. Al mismo tiempo, se expone la intención de la práctica docente al llevarse a cabo desde un enfoque de equidad. Además, se describen algunas características de los estudiantes y docentes que se deben considerar para una equidad educativa interna.

#### **2.1 Definición de práctica docente**

Para comprender el enfoque que el presente estudio tiene sobre la práctica docente, primero es necesario diferenciarla de la práctica pedagógica, en consecuencia, se toma el aporte de Achilli (citado en Ramirez-Valdez y Barajas-Villaruel, 2017), quien señala que la práctica pedagógica es “el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el «enseñar» y el «aprender»” (p. 3). Mientras tanto, se plantean distintas perspectivas sobre lo que implica la práctica docente.

En primer lugar, desde Carr (1993) se dice que la teoría y la práctica educativa están ligadas, pero tienen grandes diferencias, debido a que, la práctica docente es más compleja, pues esta no solo es desarrollada dentro del aula sino también fuera de ella con lugares y tiempos distintos. “En sentido retrospectivo, entonces la teoría permite interpretar los rompecabezas prácticos; en sentido prospectivo, ofrecen orientación y, quizá incluso, normas para la práctica” (p. 32). Desde la mirada de este autor se puede decir que “cualquier práctica se guía por una teoría” (p. 32). Sin embargo, se resalta que

la fuerza de las ideas para orientar e, incluso, dirigir la acción, más que el modo en que la acción y las circunstancias de la acción configuran también nuestras ideas, preformando y limitando nuestra comprensión de las circunstancias concretas en que nos encontramos y nuestras ideas sobre lo que es posible. (Carr, 1993, p. 32)

Es decir, la práctica docente no solo debe empaparse de “saber cómo” llevar a cabo la enseñanza, sino también debe estar consciente de que en el actuar docente interviene un carácter ético (Carr, 1993).

En segundo lugar, Schön (1997) detalla los conflictos que aparecen al momento de hablar de la práctica profesional. El autor primero explica que la preparación profesional en ocasiones no responde a competencias que se necesitan en circunstancias de la práctica. En otras palabras, muchos profesionales “comparten la idea de que los futuros profesores deberían aprender un tipo de habilidad artística que vaya más allá del control del aula y del seguimiento estricto de la planificación de una unidad didáctica” (Schön 1997, p. 277). Es así que, la práctica docente por medio de decisiones correctas busca contribuir a que los estudiantes se sientan estimulados a descubrir las cosas por sí mismos. No obstante, aquellas decisiones implican la reflexión de la acción, es decir, “el «pensar en lo que se hace mientras se está haciendo»” (Schön, 1997, p. 9). Ya que, el resultado de la acción puede llevar implícita o explícitamente un significado, a medida que se reflexiona en la acción se debe considerar el conjunto posterior de diferentes significados a los que conduce el accionar (Schön, 1997).

En tercer lugar, Fierro et al. (1999) relacionan la práctica docente con la gestión escolar para conseguir una escolaridad de calidad, porque el docente desarrolla un papel importante al adaptar para los estudiantes contenidos planteados en un currículo. Por lo tanto, para lograr el desarrollo de aprendizajes se necesita la gestión escolar, en la que el docente se encarga de desenvolver una interacción con sujetos activos, siendo responsable de “recrear procesos de comunicación directa, cercana y profunda con todo el alumnado” (p. 21). El docente posee una relación con la comunidad educativa en la que intervienen agentes técnicos (estudiantes, docentes, padres de familia, autoridades y la comunidad) y agentes pedagógicos (conocimiento, la institución, aspectos de la vida humana de todos los sujetos y el conjunto de valores personales e institucionales) (Fierro et al., 1999). Por ello desde los mismos autores, “la práctica docente va más allá del salón de clases” (p. 23), dado que, el docente “desarrolla un papel social que está expuesto a las condiciones de vida, características culturales y problemas económicos, familiares y sociales de los sujetos con quién labora” (p. 21).

En cuarto lugar, el aporte de Contreras (1994) da a entender que la didáctica en su afán de defender su neutralidad y controlar los procesos y resultados no considera los aprendizajes previos, las relaciones y conductas de los sujetos que participan en dichos procesos. La enseñanza no solo ocurre en el aula, pues el contexto escolar-social condiciona la práctica

docente en distintos lugares y momentos. En palabras del mismo autor, la práctica docente emana desde el conjunto de “acciones políticas, administrativas, económicas y culturales, entreverada por las formas de conciencia vigentes” (p. 17).

Como último autor Achilli (1988) plantea que la práctica docente es “el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro” (p. 10). Para la misma autora, la práctica “está construida por la combinación de las relaciones estructurales e institucionales objetivas -históricas- como también por las significaciones y sentido que esos condicionantes adquieren en la conciencia del maestro” (p. 9). Es decir, comprende actividades y relaciones que intentan demostrar intencional o accidentalmente la realidad subjetiva vivida por el docente (Achilli, 1988). Aspectos que se relacionan con las perspectivas de Fierro et al. (1999) y Contreras (1994).

En primer plano se puede decir que la práctica docente no se centra en el escenario de docente-estudiante-aula, sino involucra todas las actividades y relaciones del docente dentro y fuera del aula que conllevan implícitamente un significado al momento de ejecutar su labor. Desde los distintos puntos de vista tratados, la práctica docente pone de manifiesto las ideas, creencias, referentes teóricos y valores personales del docente que se reflejan en sus preferencias conscientes e inconscientes, en sus actitudes y juicios de valor (Fierro et al., 1999, p. 35). En otras palabras, cada docente de forma intencional o involuntaria comunica constantemente su forma: de ver y entender el mundo; de valorar y asumir las relaciones humanas y de apreciar el conocimiento, lo cual posee una gran trascendencia en los procesos enseñanza aprendizaje del que el estudiante forman parte (Vergara-Fregoso, 2016; Barraza et al., 2016, p. 514). En este punto, sobresale la necesidad de una práctica docente con un enfoque de equidad educativa interna, característica que se desarrolla más adelante.

Se plantea entonces que la práctica docente es un sistema complejo de relaciones, acciones y pensamientos en diferentes momentos, con diferentes actores y contextos que no pueden ser analizados linealmente (Barraza et al., 2016, p. 515). A través de los autores mencionados se observan similitudes y diferencias en las características que definen a la práctica docente tales como, el dinamismo que posee y la contextualización a un lugar, tiempo y espacio determinado (Vergara-Fregoso, 2016). “La ‘práctica’ tiene tal cantidad de significados que la búsqueda de criterios que puedan aportar algún significado definitorio a nuestro concepto de ‘práctica docente’ supone, de antemano, una unidad y simplicidad

evidentemente inexistentes” (Carr, 1993, p. 86 ). En efecto, la práctica docente es un accionar problemático o preocupante a medida que es sometido a interpretaciones y reflexiones (Vergara-Fregoso, 2016; Barraza et al., 2016).

Teniendo en cuenta todo lo anterior se resaltan las ideas de Fierro et al. (1999) y Achilli (1988), porque, en primer lugar “la gestión escolar implica la gestión pedagógica- (...) entendida como el conjunto de prácticas dirigidas explícitamente a conducir los procesos de enseñanza” (Fierro et al., 1999, p. 24). La práctica docente en cambio, es la manera en la que el docente maneja las características; tanto culturales, sociales como económicas propias de los sujetos con los que interviene (estudiantes, representantes, compañeros de trabajo, su familia y autoridades institucionales) (Fierro et al., 1999, p, 22). Pero dicha forma de manejar las circunstancias de los sujetos muestra la parte subjetiva del docente (Achilli, 1988). Esto deja sobresalir el ideal de que el docente es un sujeto social en el que en su accionar intervienen activamente el contexto en el que se encuentra y las diversas características de los estudiantes con quienes interactúa. De esta manera, se presentan algunas de las dimensiones de la práctica docente que se relacionan con los estudiantes.

## ***2.1.1 Dimensiones de la práctica docente***

Fierro et al. (citados en Galván-Salinas y Farías-Martínez, 2018) plantean que la práctica docente tiene seis dimensiones que dan cuenta de la complejidad e interrelación que posee el actuar diario de los docentes:

### **Dimensión Personal**

Demuestra que la docencia es una actividad realizada por un individuo único con “cualidades, características y dificultades que son resultado de vivencias. Un ser en constante evolución con ideales, motivos, proyectos y circunstancias que, de manera natural, se despliegan en la vida profesional” (Galván-Salinas y Farías-Martínez, 2018, p. 10), de allí que la práctica docente esté abierta a aciertos y desaciertos.

### **Dimensión Institucional**

La segunda dimensión es la institucional, que expone a la docencia como una labor que se desarrolla dentro de una organización con regulaciones y características propias. Como resultado, “el actuar profesional de cada maestro está influenciado por su experiencia y pertenencia en la institución” (Galván-Salinas y Farías-Martínez, 2018, p. 10).

## **Dimensión Social**

La tercera dimensión de la práctica docente es la dimensión social, porque la enseñanza siempre estará influida por entornos históricos, políticos, sociales, geográficos, culturales, económicos, industriales y tecnológicos. Por lo que, esta dimensión permite analizar y observar cómo reacciona el docente en el entorno y contexto social en el que desarrolla su labor (Galván-Salinas y Farías-Martínez, 2018).

Si bien hasta ahora las dimensiones personal, institucional y social de la práctica docente pueden conectarse a la manera en que los docentes se dirigen y actúa con los estudiantes. Para la presente investigación se considera a las dimensiones de valores, didáctica e interpersonal que brindan una mirada más profunda sobre la práctica docente y su influencia en los aprendizajes de los estudiantes.

## **Dimensión de Valores**

La cuarta dimensión sobre los valores en la práctica docente demuestra que cada docente “transfiere, de forma continua consciente o inconsciente, sus propios valores, su forma de entender el mundo, de valorar las relaciones humanas y de apreciar el conocimiento” (Galván-Salinas y Farías-Martínez, 2018, p. 11). En otras palabras, el docente es responsable del proceso educativo, pero su accionar responde a su carga valoral que direcciona su toma de decisiones (Fierro et al., 1999). En las instituciones educativas los estudiantes interiorizan estos valores de distintas formas, ya sea a través de las maneras de socialización formales e informales. Sin embargo, todo ello debe responder a las medidas de comportamientos aceptados al contexto al que pertenecen, el cual aplaude o castiga el comportamiento de los estudiantes, como también de docentes y demás sujetos que forman parte del contexto (Fierro et al., 1999).

## **Dimensión Didáctica**

La dimensión didáctica de la práctica docente, se refiere a la función del docente como mediador del saber colectivo culturalmente organizado (Galván-Salinas y Farías-Martínez, 2018). Por este motivo, para Fierro et al. (1999) la práctica docente en esta dimensión pretende brindar oportunidades de acceso al conocimiento a los estudiantes, para que se apropien de él y “puedan situarse frente al mundo” (p. 34) y en consecuencia ser críticos y llegar a la “libertad a la que la educación puede contribuir notablemente” (p. 34). Sin embargo, las “decisiones y prácticas de cada maestro en este ámbito dependerá que este proceso se reduzca a la simple

transmisión y recepción de información o que constituya una experiencia constructiva enriquecedora” (p. 34).

## **Dimensión Interpersonal**

La dimensión interpersonal, es quizás clave en la práctica docente, debido a que esta, “se enfoca en las relaciones que establece el maestro con las personas que participan en el proceso educativo, es decir, alumnos, compañeros de trabajo, directores y padres de familia” (Galván-Salinas y Farías-Martínez, 2018, p. 10). En las relaciones de la dimensión interpersonal hay diferencias entre estos individuos que influyen en el proceso de enseñanza tales como edad, género, nivel de escolaridad, intereses, ideologías, culturas, preferencias políticas, creencias religiosas y niveles socioeconómicos. En esta dimensión, Fierro et al. (1999) indican que “se entretajan las relaciones interpersonales que dan por resultado un ambiente” (p. 31) estable o no, que a su vez interviene en el desempeño y disposición de los docentes en ejecutar su labor de manera certera. Es decir, el accionar docente dependerá de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, porque le “exigen encarar diversos tipos de problemas y ocupar determinada posición ante los alumnos, (...) compañeros y autoridades de la escuela” (p. 32). Esta dimensión da una mirada de cómo los docentes actúan cuando se dirigen a ciertos sujetos de su contexto.

La práctica docente está en estrecha relación con la dedicación del docente al centro escolar, pero su eje principal radica en la organización del aula y los procesos de enseñanza aprendizaje, por tanto, la práctica docente está relacionada con el clima del aula y la atención a la diversidad en el grupo de estudiantes (Díaz-Alcaraz y Díaz-Canals, 2007). Sin embargo, se prioriza tres dimensiones de la práctica docente: dimensión interpersonal, dimensión didáctica y dimensión de valores, puesto que, denotan: la forma en la que los docentes se relacionan directamente con los estudiantes; los caminos que usa el docente para desarrollar los procesos de enseñanza aprendizaje; los valores, actitudes y formas de ver el mundo que el docente deja notar al momento de relacionarse con los estudiantes y demás sujetos de su medio. Entonces “las suma de estas dimensiones influyen fuertemente en cómo los alumnos forman sus ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad” (Galván-Salinas y Farías-Martínez, 2018, p. 11). A partir de lo anterior, la práctica docente junto con las características individuales de cada estudiante son las variables que inciden en el rendimiento académico de los mismos que determinan en buena parte el éxito o fracaso escolar (Díaz-Alcaraz y Díaz-Canals, 2007).

## 2.2 Prácticas docentes desde un enfoque de equidad

“Es el docente, desde sus potencialidades formativas el llamado a ser protagonista del compromiso con la equidad para que este principio sea forjado y vivenciado en y desde las aulas” (Deroncele, Medina y Gross citados en Alemán-Saravia et al., 2020, p. 779), por tal motivo, resulta necesario conocer a qué responden las prácticas docentes desde un enfoque de equidad.

Las prácticas docentes desde un enfoque de equidad según Loza-Jiménez y Gaeta-González (2020) implican el diseño y planificación de estrategias didácticas que promuevan el ejercicio de derechos de todos los sujetos que se encuentran en el aula en base al respeto de sus particularidades. Es decir, el ejercicio de una educación desde un enfoque de equidad equivale a “que deben valorarse las capacidades de los niños y las niñas, aun cuando estos provengan de entornos socioculturales y económicos diferentes” (Lara-Villanueva citado en Loza-Jiménez y Gaeta-González, 2020, p. 85).

Por otro lado, para Tedesco (2007) una práctica docente debe formar a sujetos: capaces de respetar a sus pares; con un pensamiento crítico con respecto a todo lo que les rodea; responsables y solidarios; que tomen decisiones reflexivas para desenvolverse adecuadamente en ámbitos laborales, académicos y personales. En suma, la práctica docente desde un enfoque de equidad debe contrarrestar desigualdades sin afectar a las diversidades, para el mismo autor el respeto a la diversidad hace referencia a que todas las personas independientemente de sus características individuales puedan ser parte del mundo, aprovechar sus recursos, pero sin aminorar a los demás (Tedesco, 2007, p. 15). De este modo, se aconseja que la interacción del docente con los individuos en la educación no debe ser autoritaria o dominante.

De igual forma, Escudero et al. (2013) propone que “las diferencias de origen no se reproduzcan en desigualdades educativas” (p. 218), pues las acciones que ejecute el docente deben estar dirigidas para todos los estudiantes, los cuales deben ser reconocidos según sus necesidades, respetados y valorados como sujetos con derechos y deberes que son parte de: la comunidad educativa y un contexto que los rodea, a fin de que los estudiantes alcen su voz, que esta sea escuchada, y sean parte activa de cambios (Escudero et al., 2013, p. 215). A su vez, los mismos autores explican que las prácticas docentes desde un enfoque de equidad parten de la reconsideración de las metodologías que forjen un mejor contacto y acercamiento con los estudiantes, representantes, comunidad y el mundo para la creación de aprendizajes y experiencias con gran impacto en la vida.



Todo lo anterior nos dice que, la práctica docente desde un enfoque de equidad se da cuando, el docente permite a los estudiantes ser parte activa en su contexto, hacia el ejercicio de derechos a favor de ellos y sus semejantes (Loza-Jiménez y Gaeta-González, 2020; Tedesco, 2007; Escudero et al., 2013). De otro modo, se debe ser consciente que algunas actividades disfrazadas de adaptaciones curriculares pueden reforzar desigualdades de forma negativa, por lo que, cortarían a los estudiantes “las posibilidades de imaginar y realizar trayectorias posteriores de formación y participación como ciudadanos bien formados, capaces y cívicos en las diversas esferas de la sociedad, política, cultural y trabajo” (Martínez citado en Escudero et al., 2013, p. 216). En este sentido, se describen características de los estudiantes y docentes que se deben considerar para que se desarrollen prácticas docentes desde un enfoque de equidad.

## **2.3 Características de los agentes educativos que intervienen en la práctica docente desde un enfoque de equidad**

Como se sabe la educación es un proceso social complejo en el que intervienen sujetos con características individuales diferentes a tener presentes dentro del proceso educativo. Por tal motivo, a continuación, se describen algunas características que deben ser consideradas al momento de trabajar desde un enfoque de equidad educativa interna. Cabe indicar que estas características servirán de base para el análisis sobre la práctica docente a trabajar en el tercer capítulo.

### ***2.3.1 Características de los estudiantes a tener presente para una práctica docente desde un enfoque de equidad***

#### **Condiciones socioeconómicas**

Con respecto a los niveles socioeconómicos de la población, Gil-Flores (2011) menciona que para establecer el “estatus socioeconómico” al que pertenece un sujeto se debe tener en cuenta sus ingresos económicos, el nivel educativo y ocupación de la familia. Entonces, el nivel socioeconómico y la educación están directamente relacionados con el aprovechamiento de los estudiantes, pues tener un nivel económico que permita a un estudiante adquirir materiales físicos tanto en la institución educativa como en su hogar, hace que los procesos de enseñanza aprendizaje se den de forma adecuada, y, en consecuencia, su rendimiento sea mayor a otro estudiante que no posea estas oportunidades. Es decir, las condiciones socioeconómicas dentro de la educación hacen referencia a la posesión de elementos que permitan a los estudiantes realizar las tareas escolares con la “disponibilidad de mesa y lugar adecuados para el estudio,

recursos tecnológicos que pueden resultar un apoyo importante en esta tarea (...) y la existencia de libros de consulta en el hogar” (Gil-Flores, 2011, p. 316).

## **La Cultura**

La cultura, según Martínez (2015) es el conjunto “de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos, que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y con su mundo” (p. 35). La relación cultura y educación radica en concebir a la educación como la “propagación de la cultura”, por medio del desarrollo de procesos de socialización (aprendizajes para la interacción con su contexto) y procesos de desarrollo personal (destrezas para desenvolverse). Es decir, en las instituciones educativas se dan aprendizajes que permiten al sujeto aprender y transmitir el conjunto de elementos culturales de una sociedad. Cabe resaltar que este mecanismo de transmisión cultural se da en las interacciones sociales habituales de las personas, sin embargo, esto es más organizado y estructurado en las escuelas. Todo ello hace que las instituciones educativas introduzcan contenidos curriculares que sean contextualizados a la cultura del entorno del cual forman parte (Martínez, 2015, p.38).

## **La Afectividad**

La afectividad es entendida como la expresión de “las emociones y sentimientos [que] están presentes en toda nuestra vida” (Trianes-Torres y García-Correa, 2002, p. 176) que dan pasos para generar relaciones interpersonales como amistades, parejas o compañerismo; el desarrollo de este ámbito en la vida de los sujetos parte desde el núcleo familiar, que permite seguridad personal. Por lo tanto, Trianes-Torres y García-Correa (2002) mencionan que lo socioafectivo empieza a formar parte de la educación cuando el paradigma educativo se inclina a tendencias constructivistas y psicológicas, que abordan los aspectos, subjetivos, emocionales y autor referidos de una persona. Desde aquello, Carrión-Valarezo et al. (2018) explican que dentro de la educación la afectividad aporta en lo estudiante motivación, debido a que, por medio de dichas relaciones interpersonales se ha generado la necesidad de mejorar su calidad de vida. Así que, el desarrollo integral, personal y académico de un estudiante se ve afectado cuando éste no haya generado relaciones afectivas con las personas cercanas a él (Carrión-Valarezo et al., 2018, p. 710).

## **Las Habilidades Cognitivas**

El papel de la educación es el desarrollo de habilidades cognitivas, por medio de procesos que permitan a los estudiantes apropiarse de conocimientos para ponerlos en práctica en distintas situaciones de la vida (Gómez-Martínez, 2017, p. 1). Se puede decir que por medio de la educación se desarrollan procesos en donde se descubren en los estudiantes diversas habilidades cognitivas. El desarrollo de estas diversas manifestaciones cognitivas en los estudiantes desde la educación les permite solucionar problemas, crear, descubrirse a sí mismo, enfrentar situaciones reales, tener mayores posibilidades, desarrollar el pensamiento crítico y creativo (Sánchez-Aquino, 2015).

## **El Género**

La palabra género hace referencia al “comportamiento establecido por la sociedad hacia los seres humanos con relación a su sexo y preferencias sexuales, así como de su desenvolvimiento social y psicológico” (Trejo-Sirvent et al., 2015, p. 53). Para Trejo-Sirvent et al. (2015) y Valdivieso-Gómez et al. (2016) los comportamientos de género establecidos son transmitidos desde diversas esferas sociales como el trabajo, la familia y la escuela, que pueden exponer prejuicios y estereotipos acerca del rol a cumplir por cada género, cabe señalar que la mayoría de dichos prejuicios ponen en desventaja a la mujer. Además, los mismos autores, concuerdan que el sistema educativo aún mantiene al género masculino como dominante que legitima su accionar sin cuestionamiento alguno. No obstante, “las diferencias de género en la educación pueden también tener repercusión sobre el crecimiento económico y la inclusión social” (Trejo-Sirvent et al., 2015, p. 56).

## **La Violencia**

Según la UNESCO (2020) la violencia en la educación hace referencia a las actitudes o formas de violencia que se presentan en centros escolares entre los actores de la comunidad educativa; en su mayoría esta problemática se desarrolla entre los estudiantes. La violencia en la educación puede abarcar el acoso (este puede ser de tipo físico, psicológico o sexual), el ciberacoso (agresión psicológica y sexual que tiene lugar en diversas plataformas digitales), así como, a la violencia física (agresiones físicas), psicológica (agresiones verbales o emocionales), y sexual (intimidación con carácter sexual) (UNESCO, 2020).

## **Acceso a TIC's**

Para Buxarrais-Estrada y Ovide (2011) las TIC 's son los artefactos electrónicos que pueden conectarse a internet como celulares y computadoras. En la educación se dice que dichos dispositivos contribuyen a la mayor participación y libertad de los estudiantes en los procesos educativos, gracias a la facilidad del acceso a información. Sin embargo, dentro de la educación el papel del docente y estudiante se ven afectados, porque el docente en su mayoría se convierte en el aprendiz, mientras que el estudiante es quien maneja mayores conocimientos por dar uso de estos dispositivos de forma habitual (Buxarrais-Estrada y Ovide, 2011, p. 6). Es por ello que, la introducción de las TIC's en la educación requiere de cambios en los procesos de aprendizaje tradicionales para aprovechar el verdadero potencial de las mismas. En el caso de que no se den estos cambios, no se generarán aprendizajes significativos, ya que los estudiantes dedicarán tiempo al uso de estos recursos de forma negativa, de manera que, su formación se vea afectada al estar abandonado en la incertidumbre de mucha información (Alderete et al. 2017).

### ***2.3.2 Características de los docentes a tener presente para una práctica docente desde un enfoque de equidad***

#### **Posicionamiento Pedagógico del Docente**

Villa-Díaz (2019) manifiesta que “cada época ha definido las constantes teóricas y metodológicas que le han dado forma al concepto de pedagogía y, en cierta manera, han contribuido a configurar su identidad ontológica como conjunto de normas, prácticas, saberes, valores, etc” (p. 17), que responden a la manifestación de educación en distintos momentos y contextos. La pedagogía aporta a la práctica docente a orientar, facilitar, mediar e investigar en los procesos de enseñanza aprendizaje, para que el docente genere experiencias didácticas que contribuyan al estudiante a desenvolverse según el crea necesario (Castro et al., 2006). Es decir, el posicionamiento pedagógico del docente hace referencia “a las creencias que tiene el profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin referirse específicamente a un dominio específico” (Zaleta-Ramos et al, 2020, p. 36).

#### **Percepción Docente**

La palabra percepción se refiere a “una parte esencial de la conciencia, es la parte que consta de hechos intratables y, por tanto, constituye la realidad como es experimentada” (Ortega-Vargas et al., 2019, p. 3), por esta razón, dentro de la educación la percepción del

docente es un proceso que ayuda a comprender las realidades del entorno educativo que genera determinadas acciones o pensamientos (Guzmán-Montalvo, 2022).

## **Formación Docente**

La formación docente desarrolla a un sujeto de forma ciudadana, integral, profesional y personal, a través de procesos pedagógicos y didácticos centrados en el saber hacer, para generar formas de actuar acorde a las necesidades de los contextos educativos; en lo que respecta, se puede decir que la formación docente engloba conocimientos, sentimientos, voluntades y habilidades para actuar en el hecho educativo (Feo, 2011, p. 2). Desde el aporte de Sanjurjo (citado en Acosta y Franco, 2013) “la formación docente es (...) ‘un proceso a través del cual el docente se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas con las cuales construye un saber personal, que, a su vez, socializa permanentemente’” (p. 2), cuando ejerce su profesión. Además, dicho proceso implica socializaciones acerca de su biografía escolar con otros sujetos que lo apoyan a crear soportes cognitivos que le servirán al momento de enfrentarse a las realidades de la educación (Acosta y Franco, 2013).

## **Desvalorización Docente**

Para Roldan-Vergara (2010) la desvalorización docente es una problemática que desequilibra al valor de los docentes en la sociedad; en su mayoría esta desvalorización se da por el insuficiente conocimiento del verdadero labor del docente, pues esto se apoya por diversas ideas, las cuales plantean a la docencia como un trabajo simple o muy fácil que puede ser llevado a cabo por cualquier persona. La misma autora menciona que, esta desvalorización responde a miradas sobre el docente como sujetos pobres, sin expectativas laborales, con educación insuficiente; aspectos que pueden afectar a su salario, núcleo familiar, clima laboral (en este se puede desarrollar problemas en cuanto a la relación con los compañeros docentes y sobrecarga de trabajo) y finalmente problemas de salud ligados al estrés (Roldán-Vergara, 2010).

## **Compromiso Docente**

El compromiso docente hace referencia a una característica enlazada con la profesión de ser docente, que implica valorar el rol que desarrolla un docente, el cual se entrega en gran medida a los estudiantes y escuela. El docente que demuestra dicho compromiso deja notar motivación personal y mayor preocupación es su auto preparación (Arellano-Vega et al., 2021).

Esto contribuye a la innovación de métodos de enseñanza centradas en el estudiante; actitudes que en algunos casos diferencia a unos docentes de otros. Mejor dicho, el compromiso docente comprende pasión, creencias y valores que identifican a un docente consciente de la importancia de la educación para el desarrollo de las personas (Pino-Arcos, 2021, p. 73; Arellano-Vega et al., 2021, p. 269).

En resumen, la práctica docente hace referencia a la manera en la que el docente interactúa con los sujetos de su entorno laboral, en especial con los estudiantes, quienes son los que lo acompañan la mayor parte del tiempo. Además, como se ha reiterado la práctica docente expone de manera intencional o accidental la forma en la que los docentes se relacionan con los estudiantes; los caminos que se usa para desarrollar los procesos de enseñanza aprendizaje; así como, los valores, actitudes y formas de ver el mundo que el docente deja notar al momento de llevar a cabo las clases. La misma que desde un enfoque de equidad es una constante autorreflexión del docente sobre su manera de actuar con los estudiantes y cómo esto afecta o no a las características y circunstancias propias de cada uno de ellos.

Se considera que hay condiciones económicas, culturales, socioafectivas, cognitivas, de género, violencia y del acceso a TIC's en los estudiantes que deben estar presentes al momento de hablar de prácticas docentes desde un enfoque de equidad. Junto con lo anterior, al reconocer que la práctica docente demuestra la realidad vivida por un docente también es necesario tener presente la formación, percepción, posicionamiento pedagógico, compromiso y desvalorización del docente como características que pueden influir en el desarrollo de prácticas docentes desde un enfoque de equidad. De esta manera, en el siguiente apartado se intenta dar explicaciones sobre cómo dichas características de los actores educativos influyen para que se lleve a cabo una equidad educativa interna en los contextos urbanos y rurales.

## CAPÍTULO III

### **3. Prácticas docentes desde un enfoque de equidad: Influencia de características y experiencias**

Las prácticas docentes desde un enfoque de equidad buscan que el docente desarrolle en los estudiantes habilidades de participación social, independientemente de las características del propio docente o del estudiante. Al momento de la búsqueda bibliográfica, a nivel nacional no se encontró información suficiente y se optó por un análisis a nivel internacional, de esta manera, en el presente capítulo se describen las características de estudiantes y docentes de acuerdo a contextos urbanos y rurales. Seguido se intenta explicar cómo dichas características podrían ser elementos obstaculizadores o colaboradores para el desarrollo de prácticas docentes direccionadas a generar una equidad educativa interna. Sumado a esto, se exponen programas, proyectos e investigaciones que tienen como eje central el desarrollo de equidad educativa en los centros escolares o en sistemas educativos.

#### **3.1 Prácticas docentes frente a las condiciones económicas de los estudiantes**

La práctica docente está mediada por las condiciones escolares (Pedroza et al., 2007), y en dichas condiciones se encuentran las características de los contextos de los estudiantes. Según Juárez-Bolaños y Rodríguez-Solera (2016) dentro de las instituciones educativas de zonas rurales gran parte de los estudiantes tienen condiciones socioeconómicas desfavorables, posiblemente causadas por las zonas a las que pertenecen, que en algunos casos son marginadas. No obstante, en ambos contextos (urbanos y rurales) en ocasiones se pueden presentar necesidades económicas básicas del hogar, suceso que son la razón de la falta de: concentración; atención; interés por los contenidos; motivación; una capacidad autorreflexiva, perseverancia y esfuerzo personal en los estudiantes (Sagastizabal y Pidello, 2011). Por otra parte, dentro del contexto urbano para Sagastizabal y Pidello (2011) algunos docentes atribuyen a las necesidades económicas no satisfechas por las familias como debilidades u obstáculos en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Duarte et al., (2012) confirman “la relación positiva y significativa entre el nivel socioeconómico de los alumnos y sus aprendizajes” (p. 6), en su estudio detallan que el cumplimiento de la mayor parte del currículo junto con los recursos con los que cuentan las instituciones escolares y las expectativas que poseen los docentes sobre sus estudiantes son parte de factores causales de mejores aprendizajes.

Todo ello nos permite decir que, dentro de la zona rural y urbana, las condiciones económicas desfavorables del contexto y de las familias pueden intervenir en la educación de los estudiantes. Fernández-Nistal et al. (2013) explican que “los estudios realizados (...) sobre la equidad de las prácticas educativas han encontrado diferencias en los métodos de enseñanza de los maestros, según el nivel socioeconómico de los alumnos” (p. 42). Pues las prácticas docentes presentan “falta de adecuación o adaptación de los instrumentos curriculares a la realidad del medio, interés y necesidades de los estudiantes” (Chávez-Vaca 2017, p. 11); consideran conocimientos escolares con actividades de poca complejidad y autonomía para los estudiantes; pero en pocos casos, los docentes tienen presente aprendizajes previos y cotidianos para conectarlos a conocimientos escolares (Fernández-Nistal et al., 2013).

Sin embargo, en las zonas rurales se resalta el escaso uso de estrategias de enseñanza con enfoques constructivistas, que “tienen un mayor impacto en los niños pobres porque generalmente presentan necesidades de aprendizaje, intereses y estilos de vida distintos a los de la clase media urbana” (Fernández-Nistal et al., 2013, p. 56). Entonces se reconocen inequidades en las prácticas docentes entre los contextos, desde la indisponibilidad de recursos económicos.

### **3.2 Prácticas docentes frente a características culturales de los estudiantes**

Tanto en el contexto rural y urbano la población está compuesta de: “retornados”, personas que regresan a su país de origen; población “flotante”, llegan solo en épocas de vacaciones; “turistas”, que no conocen la zona y “neorrurales” que llegan para establecer negocios (Bustos-Jiménez, 2009, p. 452), es decir:

El mundo (...)se ha convertido en un gran mosaico social y económico, [además] no es menos cierto que la generalización de hábitos asociados al estilo de vida urbano está fomentando una cierta homogeneidad cultural (...) las formas de expresión son cada vez más parecidas y esta pérdida de identidad no se recupera fácilmente. (Bustos-Jiménez, 2009, p. 455).

Los docentes y estudiantes forman parte de los procesos descritos anteriormente; en el contexto urbano y con más impacto en el contexto rural, la globalización y la interacción con la amalgamada cultural de ambos contextos promueve nuevos conocimientos, pero también una pérdida de identidad en los actores educativos, por esta razón, estos procesos intervienen en la



relación docente y estudiante porque sus esquemas mentales e interés no concuerdan (Bustos-Jiménez, 2009). En otras palabras, el choque cultural que se muestra en los contextos representa un obstáculo para que la práctica docente no pueda conservar las características culturales de cada sujeto. Debido a que, como lo plantea Durán-González y Raesfeld (2011) el manejo de estas diferencias culturales han sido difíciles de ser potenciadas en el aula de clase, porque las prácticas docentes ante estudiantes con características diferentes, los reducen a estudiantes tímidos, con baja autoestima, con miedo de su autoidentificación; “niños con problemas de aprendizaje: niños que tienen un aprendizaje lento, niños que no saben expresarse, niños que no saben leer y escribir bien” (Durán-González y Raesfeld, 2011, p. 4).

### **3.3 Prácticas docentes frente a condiciones socioafectivas**

“Los estudiantes pertenecientes a familias con mejor situación socioeconómica tienden a obtener mayores puntajes” (Duarte et al., 2012, p. 10), pero cuando la preocupación por cubrir gastos provoca padres ausentes con poco tiempo para apoyar a sus hijos, a quienes la soledad hace que sufran necesidades afectivas, la relación familia-escuela se muestra fracturada, debido a que, la educación mira a la familia como un obstáculo más que como colaboradora en los aprendizajes de los estudiantes (Sagastizabal y Pidello, 2011). Es decir, “‘tienen mucho en lo material y poca afectividad’ o les falta la presencia y contención de los progenitores” (Sagastizabal y Pidello, 2011, p. 65). Según Astorga-Vidal e Hidalgo-Olivares (2018) “la falta de preocupación y afecto en el menor acarrea faltas graves tanto en su desarrollo con el entorno, como en su desempeño académico, en situaciones del medio rural y urbano” (p. 24). En tal sentido, los mismos autores plantean que en los contextos urbanos y rurales, las prácticas docentes desde un enfoque de equidad se ven afectadas, porque los docentes al intentar personalizar los procesos educativos con aquellos estudiantes con necesidades socioafectivas desamparan al resto de estudiantes y en consecuencia no genera oportunidades de aprendizajes para todos (Astorga-Vidal e Hidalgo-Olivares, 2018).

### **3.4 Prácticas docentes frente a características cognitivas de los estudiantes**

Desde Peña-Rodríguez (2018) se reconoce que en el contexto urbano los estudiantes actúan de manera independiente en los procesos de aprendizaje gracias a los diversos recursos que le aporta el contexto, de esta manera las prácticas docentes se inclinan hacia el desarrollo cognitivo de los estudiantes en distintas facetas. En cambio, el mismo autor indica que en los contextos rurales los estudiantes demuestran una actitud pasiva ante las guías de aprendizaje

que los docentes hacen uso; característica que provoca que las prácticas docentes en el contexto rural se centran en el desarrollo cognitivo basado en “resolver problemas de la vida cotidiana,(...) y el desarrollo de algunas habilidades y destrezas” (p. 143). En base a las habilidades cognitivas se busca que los estudiantes logren “la apropiación de saberes nuevos, la mejora de los mismos, la asignación de sentido y significatividad a conceptos, nociones, ideas o conocimientos social y culturalmente compartidos” (Capilla, 2016, p. 60), sin embargo, se puede decir que estas prácticas docentes en el contexto rural obstaculizan el desarrollo de estas habilidades, pues no generan en los estudiantes el interés en tomar el papel de protagonistas de su educación (Peña-Rodríguez, 2018; Sánchez-Aquino, 2015).

### **3.5 Prácticas docentes frente a condiciones de género**

Al momento de tratar temas de equidad, en la mayoría de ámbitos es normal que se los relacione a problemas contemporáneos como las condiciones de género y la diversidad cultural entre sujetos, la educación no es ajena a dichas problemáticas. En primer lugar, los procesos educativos se dan por medio de la interacción social en diversos ámbitos; en lo que se refiere a la educación hasta ahora se ha visibilizado

quien ha sido hasta el momento el sujeto de la educación, un sujeto masculino que se dice neutro y universal, desde el que se define todo lo demás, pero no ha logrado ofrecer instrumentos adecuados para dar existencia a la palabra y al deseo femenino (Valdivieso-Gómez et al., 2016, p. 127).

Dichas ideas han sido reconocidas como eje principal en la educación dentro del contexto urbano. Por otra parte, en el contexto rural la educación podría ser influenciada en su mayoría desde la esfera familiar que “infieren ideas y preconcepciones acerca de los mecanismos implicados en el proceso de socialización de género que se efectúa en la familia (...) [de manera que] Estas ideas influyen de forma determinante en el tipo de acciones que se emprenden” (Rodríguez-Menéndez, 2007, p. 8) desde la práctica docente. Es decir, las ideas y prejuicios que parten tanto desde el ámbito educativo y familiar intervienen para que la práctica docente reproduzca desigualdades en el trato diferencial entre niños y niñas y no busquen “reducir las desigualdades entre los individuos de cada sexo, (...), a partir del reconocimiento de las diferencias de género como diferencias culturales no jerárquicas” (Bonal citado en Rodríguez-Menéndez, 2007).

### **3.6 Prácticas docentes frente a situaciones de violencia en los estudiantes**

Uno de los factores que obstaculizan el desenvolvimiento de los estudiantes en la relación docente-estudiante es la violencia, actitud que según Gómez-Herrera, et al. (2020) “se aprende en la convivencia (...) en las familias, las escuelas y los ambientes sociales y laborales que lo permiten” (p. 444). Los mismos autores plantean que no se debe olvidar que se puede aprender a ser violento por consumir contenidos de los medios de comunicación, series, películas y videojuegos sin antes de que “ocurra una identificación del observador con el modelo agresivo, que el observador le dé un valor positivo al acto violento, para que el desee obtener los mismos resultados” (p. 444). Cabe recalcar que, esta problemática puede presentarse en cualquier momento y lugar, pues forma parte de situaciones alarmantes a nivel mundial (UNESCO, 2020).

Por esta razón, las actitudes violentas entre estudiantes se basan en la agresión, “explotación, represión, exclusión, ataque y negación de los derechos” (Gómez.-Herrera, et al. 2020, p. 441) de una persona por el hecho de poseer ciertos rasgos identificativos, culturales, étnicos o de género diferentes. En consecuencia, Alegría-Rivas (2016) explica que algunos docentes crean prejuicios sobre los estudiantes con actitudes violentas que desencadenan en una exclusión de dichos estudiantes, lo que obstruye sus procesos educativos, que a largo plazo genera deserción escolar. Es decir, las prácticas docentes frente a las actitudes violentas de los estudiantes pueden desembocar en actitudes de exclusión e incluso de violencia desde los mismos docentes, que deja de un lado el enfoque equitativo del cual se habla.

### **3.7 Prácticas docentes frente al acceso a las TIC**

En cuanto al uso de las TIC las brechas son más visibles dentro de las instituciones rurales, debido a la falta de apoyo económico por parte de las autoridades. Brechas que pueden desencadenar deficiencias cognitivas en las personas o, en otras palabras, personas analfabetas en un mundo digital (Corrales-Gil y Zapata-Vascos, 2014). Se ha reconocido que el acceso a internet en las zonas urbanas y rurales ha incrementado en los últimos catorce años, se recalca que esta última pasó de tener un acceso casi nulo a un porcentaje considerable del 16% (INEC, 2019). No obstante, la prácticas docentes en las escuelas primarias del contexto rural son normalistas y se guían por una metodología, que solo se centra en el desarrollo de destrezas básicas cómo leer, escribir y calcular, sin desarrollar habilidades necesarias dentro de un mundo digital (Juárez-Bolaños y Rodríguez-Solera, 2016, p. 11), una posible respuesta a ello puede ser

la carencia en recursos tecnológicos del mismo contexto. Por otra parte, dentro del contexto urbano se denota la “presencia cada vez más influyente de las nuevas tecnologías de información y comunicación que se insertan en las prácticas infantiles y juveniles con gran facilidad” (Nájera-Martínez, 2008, p. 7), sumado a ello la falta de preparación del docente en el uso de las TIC provoca que las prácticas docentes no sean acordes a las necesidades e intereses de los estudiantes en este ámbito.

### 3.8 Prácticas docentes desde la percepción del docente

La percepción docente tiene gran impacto en la educación de las escuelas rurales, debido a que, algunos docentes no esperan grandes logros de estudiantes que pertenecen a zonas desfavorables, porque piensan que no poseen: dedicación, apoyo de los padres, suficiente suministro de contenidos y recursos educativos (Sleeter, 2011). Producto de lo anterior, las prácticas docentes se basan en homogeneizar la educación con contenidos que no se adaptan a los orígenes, necesidades e intereses de los estudiantes (Campos, et al. 2011). Para Bonilla-Mejía et al. (2018) en ocasiones los docentes con mayor formación y experiencia son aquellos que se encuentran en las zonas urbanas, además, estos ejecutan su quehacer cotidiano con estudiantes que tienen diversas características sociales y culturales. Sin embargo, para Sagastizabal y Pidello (2012) el reconocimiento y percepción positiva del docente va dirigida para aquellos estudiantes que demuestran actitudes o características del “*buen alumno*” las cuales se vinculan a demostrar motivación por aprender o la voluntad de realizar tareas asignadas por el docente.

Por tanto, se dice que los docentes en su mayoría según Rawls (citado en Calizaya-López, 2017) han generado “una serie de prejuicios e intereses privados (debidos a su posición social, clase social, raza, sexo, intereses personales, etc.)” (p. 6) que intervienen en el adecuado manejo de las diversidades dentro del aula. ¿Qué sucede con los estudiantes que no poseen las características de “*buen alumno*”? Duarte et al. (2012) mediante su estudio identifican que las prácticas docentes tienen sobrecarga de temas de gestión escolar (característica que está enmarcada en docentes rurales); lo que disminuye el tiempo para ayudar a aquellos estudiantes que mayormente lo necesitan, y pasan por desapercibidos los intereses de los demás estudiantes, con quienes solo se centra en “trabajar para dar cumplimiento a los lineamientos nacionales” (Peña-Rodríguez, 2018, p. 145), o en otras palabras cubrir contenidos curriculares.

### 3.9 Prácticas docentes desde el posicionamiento pedagógico

El posicionamiento pedagógico a través de la práctica docente en algunos de los casos se centra en empapar de información a estudiantes con fortalezas que responden a características del “buen alumno” (Sagastizabal y Pidello, 2012, p. 3 ), que por su disposición de aprender atraen la atención del docente, quien otorga oportunidades de aprendizaje solo para grupos reducidos, lo cual desampara las condiciones exógenas a la escuela que poseen otros estudiantes. A partir de dicho posicionamiento pedagógico, la educación se desarrolla de forma unidireccional centrada en la transmisión de información, así que, “cuando se vive de esta forma la enseñanza y se sostiene en evaluaciones, los profesores aprenden a ver las diferencias entre los estudiantes principalmente por su habilidad para aprender lo que se ha previsto” (Prawat citado en Sleeter, 2011, p. 20). En tal sentido, se da por sentado que todos los estudiantes son iguales y se desprestigia las diversidades presentes en el aula, por tanto, las características de cada sujeto son invisibilizadas recayendo en prácticas docentes inequitativas que no otorgan oportunidades de aprendizaje para todos (Sagastizabal y Pidello, 2012; 2011). Todos estos eventos no permiten procesos de retroalimentación de aprendizajes de los estudiantes, a más de que no se reconocen procesos metacognitivos de la misma práctica docente (Velásquez citado en Rodríguez-Carvajal y Vera-Noriega, 2007, p. 1134).

### 3.10 Prácticas docentes desde la formación docente

Vaillant (2013) comenta que “en muchos casos, la formación es muy teórica en detrimento de la reflexión sobre la práctica” (p.52), es decir, la formación y la práctica pueden tomar caminos diferentes, a su vez no se da el trabajo “con las realidades cotidianas y las complejidades de la diversidad y la inequidad en el contexto de la enseñanza” (Sleeter, 2011, p. 21). En algunos casos los mismos docentes manifiestan que “fueron formados para enseñar en grupos homogéneos” (Pastor-García, 1998, p. 1). Se infiere que las carencias en cuanto a equidad educativa dentro de las aulas pueden provenir desde la formación docente que “ha tenido y continúa teniendo un enfoque prioritariamente urbano” (Calizaya-López, 2017, p. 44), eludiendo características psicosociales diversas y propias de los contextos rurales (Asensio citando en Calizaya.-López, 2017).

Como resultado, se parte del supuesto de que todos los estudiantes son capaces de ir a la par en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, “no todos los estudiantes responden de la misma forma” (Sleeter, 2011, p. 18). Sumado a ello, la influencia de

determinadas maneras de socialización que han sido asimiladas por los docentes, como ideas preestablecidas que dan por sentado el cómo debería llevarse a cabo los procesos de enseñanza de acuerdo a los entornos y características de los estudiantes afectan en el trabajo con las diversidades para generar oportunidades de aprendizaje para todos (Sleeter, 2011).

### **3.11 Prácticas docentes desde la desvalorización docente**

Conviene destacar que la perspectiva del Estado adopta “un enfoque vertical y autoritario, ubicando a los educadores únicamente en un papel pasivo de receptores, capacitadores y ejecutores” (Calizaya-López, 2017, p. 41). Esto afecta a la práctica docente pues, dentro del entorno rural y urbano, adicional a su labor, al docente se le encarga tareas administrativas tales como atender a representantes, tratar temas de infraestructura o coordinar servicios para la escuela. Además, se toma al docente como un ser aislado, que no pertenece al contexto de las escuelas, incluso trasladarse de un lugar genera una afectación económica, sumado a ello, el salario no es suficiente para cubrir necesidades básicas lo que le obliga a ejercer otros oficios para alcanzar un ingreso justo, situación que provoca la falta de preocupación por la educación (Calizaya-López, 2017). En la parte cultural, Castellanos y Sánchez (2020) mencionan que “este desplazamiento adquiere un símbolo trascendente: es la vía que lleva de un espacio a otro, de un mundo a otro” (p. 26) que denota un cambio cultural y social (Castellanos y Sánchez, 2020, p. 27), que imposibilita el desarrollo de prácticas docentes contextualizadas a los intereses y necesidades de los estudiantes.

Adicionalmente, la distribución docente en áreas en las que no se prepararon indica la inconsistencia de la gestión educativa, junto a los constructos sociales sobre la ruralidad fomentan en los docentes la creencia de prejuicios que influye en su labor y su trato a estas comunidades (Castellanos y Sánchez, 2020, p. 4). Es así que, los distintos papeles que ejerce el docente pueden ir en “desmedro de los aprendizajes de los niños” (Calizaya-López, 2017, p. 39). La desvalorización docente provoca una baja motivación del docente en lo que hace, actitud que desde la IPEBA (citado en Calizaya-López, 2017) puede ser transmitida y no ayuda a “construir autoestimas fuertes en sus estudiantes, lo que es indispensable para elevar los logros de aprendizaje” (p.44), pues si el mismo estudiante no creen en sus habilidades no se involucraría en su educación.

## 3.12 Prácticas docentes desde el compromiso docente

Hay docentes que a pesar de sus circunstancias laborales demuestran el compromiso con la educación de las personas. Dicho compromiso desde Sleeter (2011) “comprende enseñar pensando en la preparación para la universidad de modo que los estudiantes tengan alguna opción para sus vidas, y los profesores deben hacerlo involucrándose en la vida y preocupaciones de las comunidades de los estudiantes” (p. 19). Es decir, el compromiso del docente se refleja en su accionar educativo cuando identifica las desigualdades del origen de los estudiantes para “hacer participar a los estudiantes en un ciclo de prácticas que comprende la investigación de un problema y luego en formular, aplicar y evaluar un plan de acción para combatirlos” (Sleeter, 2011, p. 24).

Para Áreválo-Gross y Guevara-Duque (2018) los docentes “son un recurso esencial en el aprendizaje; pero no todas las características de los profesores tienen el mismo efecto sobre los resultados de los estudiantes” (Áreválo-Gross y Guevara-Duque, 2018, p. 82), en otras palabras, en ocasiones el nivel de compromiso del docente con la educación arroja mejores resultados que el nivel de educación, experiencia, cualificación, situación laboral o salarial del docente. En ese orden de ideas, Rodríguez-Carvajal y Vera-Noriega (2007) reconocen que los docentes comprometidos con la educación tienen prácticas docentes basadas en estrategias, creatividad, competencia y compromiso para planificar, evaluar y manejar las variables; estudiante, aula, escuela y comunidad. De esta forma, el docente desde su compromiso es parte importante en la consecución de metas ligadas a equidad, a través de la creación de condiciones de aprendizajes para todos los estudiantes, independientemente de su punto de partida (Calvo, 2013, p. 4). Los docentes que buscan dar una educación personalizada que tenga presente el contexto de cada sujeto, “asumen que los estudiantes de comunidades vulnerables no van a la escuela con recursos de aprendizaje o un apoyo de la comunidad que valga la pena apalancar. Más bien, la escolaridad debería compensar las carencias de los estudiantes” (Sleeter, 2011, p. 18).

En suma, se puede decir que los esquemas mentales de un docente se modifican desde su socialización sobre educación, influyen en su forma de llevar a cabo los procesos educativos, que si no son acompañados de una formación docente adecuada puede recaer en un posicionamiento pedagógico bancario que no responde a las necesidades de los estudiantes. Además, se rectifica el inconformismo por las condiciones docentes que pueden influir en la práctica docente, pero también se invoca el compromiso con la educación como camino para

trabajar desigualdades. Por esta razón, se cree necesario describir investigaciones, programas o proyectos en los que se reconozca esfuerzos por desarrollar prácticas docentes desde un enfoque de equidad.

### **3.3 Experiencias sobre prácticas docentes desde un enfoque de equidad**

Las condiciones difíciles de un territorio en ocasiones complica a los estudiantes “la oportunidad de desarrollar las capacidades necesarias para un futuro mejor” (UNESCO, 2017, p. 33), no obstante, en Gaza el estudio de Sorour y Ashour (citados en UNESCO, 2017) titulado “Vincular la promoción y la pedagogía inclusiva: Un ejemplo de Gaza” en 2014, con el fin de atender a las necesidades e intereses de los estudiantes, se organizaron actividades de capacitación docente con instructores internacionales para el desarrollo de una educación adaptada a los niños. En consecuencia, los docentes permitieron que los estudiantes determinarían los temas de aprendizaje, que respondieron a necesidades del contexto, tales como nutrición y el desarrollo de un medio ambiente sostenible, aspecto que logró “la participación de todos los estudiantes que se enfrentan a situaciones de vulnerabilidad, como, por ejemplo, los que son nuevos en una clase, estudiantes de diferentes orígenes culturales y lingüísticos, y aquellos con discapacidad” (UNESCO, 2017, p. 33).

Soriano (citado en Sleeter, 2011) a inicio de los años 2000 desarrolló una investigación titulada “La convivencia multicultural en las escuelas españolas”, con el objetivo de resolver los problemas que percibían los docentes al enseñar a estudiantes inmigrantes recién llegados en el sur de España. A través de entrevistas a 16 representantes de asociaciones de inmigrantes a las que pertenece el alumnado y a los docentes de las escuelas primarias y secundarias, se reconocieron las necesidades e intereses que tanto las asociaciones de inmigrantes como las escuelas desean satisfacer en los estudiantes. Por lo que, en base a dichos hallazgos, se crearon espacios de diálogo y colaboración entre profesor, escuela y comunidades inmigrantes para que los contenidos curriculares, las características y necesidades de los estudiantes se conecten y ayuden a su desarrollo en el contexto en el cual se insertan.

En Estado Unidos Katsarou et al. (citados en Sleeter, 2011) realizaron un estudio titulado “Actos de Solidaridad: Desarrollo de la justicia social urbana Educadores en la lucha por la educación pública de calidad” con el objetivo de describir “cómo los programas de formación docente urbanos en Chicago y Nueva York buscaban desarrollar una orientación de los profesores hacia la equidad y la relación de solidaridad con las comunidades de sus estudiantes”



(Sleeter, 2011, p. 19). Se reconoció que dentro de dichos programas de formación docente se profundizó en los docentes conceptos de solidaridad y empatía encaminados a la preocupación del mismo por el desarrollo de los estudiantes en su contexto. Este compromiso ayudó a que las prácticas docentes se direccionen en preparar a los estudiantes para la universidad y así tengan oportunidades en su futuro.

Otro programa realizado por Cabrera-Hernández y Pérez-Campuzano (2018) que impulsa una equidad educativa es el “Programa Escuelas de Calidad” (PEC) en México que ha sido aplicado desde el 2001 con el objetivo de “hacer efectiva la igualdad de oportunidades para el logro educativo de los estudiantes” (p. 154), a través de impulsar la autonomía de gestión en las escuelas con grandes necesidades. El proceso que lleva a cabo el PEC en dichas instituciones se fundamenta un diálogo con todos los actores educativos en base a los siguientes criterios: democracia para la toma de decisiones, conocer y solucionar problemas del contexto de manera apropiada, toma de decisiones inmediatas, fiabilidad en la toma de decisiones y mayor apoyo de la comunidad para la adquisición de recursos complementarios. Este programa permitió que las instituciones educativas lograran desarrollar un liderazgo y coherencia con la visión de la comunidad a la que pertenece la escuela, además los recursos que la institución educativa lograba adquirir de forma complementaria ayudaron a la mejora de la infraestructura de centros escolares. Como resultado se evidenció que este programa contribuyó mayormente a escuelas con alto nivel de marginalidad para el desarrollo de una educación de calidad y equidad, porque disminuyó la deserción escolar y generó una mejora en las calificaciones en algunas asignaturas.

En Chile un estudio realizado por Sleeter (2011), buscaba identificar la experiencia que los docentes han adquirido en su práctica docente y cómo ésta podría ayudar a desarrollar una enseñanza adecuada mediante prácticas efectivas desde la pedagogía. Esta investigación se desarrolló en un caso específico de una docente de una zona marginal de dicho país. Por medio de un diálogo entre docentes con más años de experiencia y la docente novata, además de una aplicación de métodos evaluativos sobre la práctica de la docente en cuestión, se obtuvo que la unión de los docentes es importante para desarrollar aprendizajes efectivos y de esta manera lograr una práctica docente de equidad que comprenda las necesidades e intereses de los estudiantes. Al mismo tiempo, se logró identificar verdaderas problemáticas que no permiten una equidad educativa como la incoherencia entre lo teórico y práctico, debido a que los contenidos curriculares eran descontextualizados a las necesidades e intereses de los niños, que generaba desinterés e indisciplina.

Por otra parte, en el mismo país Quilaqueo (2007) desarrolló un programa enfocado en una “Pedagogía Básica Intercultural en un contexto Mapuche” con docentes en formación y en ejercicio de su profesión, con el objetivo principal de evidenciar la importancia del diálogo entre la comunidad educativa para reconsiderar las prácticas en el aula. Para ello se inició conociendo la cultura e intereses del contexto, al mismo tiempo, se desarrollaron espacios en los que tanto docente y estudiantes planteen sus visiones del mundo, contenidos importantes a aprender para jerarquizar conocimientos ya sean científicos o ancestrales. Como resultado se logró identificar la necesidad del diálogo y del trabajo cooperativo con la comunidad a la que pertenece la escuela para un desarrollo de equidad educativa, a partir de otorgar al docente aportes a su formación para: atender y reconocer las diversidades; implementar un modelo intercultural que considere las distintas problemáticas que pueden surgir en el proceso educativo y así lograr el desarrollo de la autoidentificación de los estudiantes (Quilaqueo, 2007, p. 230).

En Argentina el “Programa Conectar Igualdad” (PCI) que empezó a implementarse en el año 2010 con el objetivo de “promover la inclusión digital y el mejoramiento de la calidad de la educación” (Lago-Martínez et al., 2012, p. 210), primero se capacitó a los docentes y estudiantes en el uso de las TIC y luego se donó equipos tecnológicos (laptops) a dichos participantes que pertenecen a zonas desfavorables del país, para así incorporar nuevos recursos a los procesos de aprendizaje. Lago-Martínez, et al. (2012) en su estudio evidencian que el “programa respecto (...) [al] acercamiento a la familia del alumno al mundo digital es muy positivo, teniendo en cuenta que los jóvenes pueden acceder a una computadora y a internet desde distintos lugares” (p. 215). Además, desde la perspectiva de docentes y autoridades el PCI contribuye a la equidad social, debido a que tiende a igualar las posibilidades de aprendizaje para los estudiantes.

A nivel internacional la información acerca de programas que fortalezcan a la equidad educativa han sido escasos, lo mismo sucede a nivel nacional. No obstante, dentro de los programas descritos se destaca el diálogo entre el docente y la comunidad, ya sea que estos pertenezcan o no a la misma cultura, para llevar a cabo una educación acorde a los intereses, necesidades y características de los estudiantes. De igual forma, para el desarrollo de este diálogo es necesario el involucramiento tanto de representantes y padres de familia, pues ellos colaboran para que los procesos de aprendizajes de los estudiantes superen sus propias expectativas.

En síntesis, por medio del análisis bibliográfico se identificó que las características individuales tanto de docentes y estudiantes de acuerdo al contexto urbano y rural guardan relación para el desarrollo de prácticas docentes desde un enfoque de equidad. Sin embargo, no abarcar dichas características de una manera adecuada, podrían perjudicar el desarrollo de ambos agentes educativos en el contexto al que pertenecen o se desenvuelven. En consecuencia, para contrarrestar todas estas problemáticas, se han desarrollado varios programas, algunos de estos ya mencionados anteriormente, que han mostrado aportaciones positivas a la educación como es el caso del PEC que se lleva a cabo en México desde el año 2001. Además, no solo se identifican programas enfocados al nivel cultural sino también a nivel de las TIC, que a pesar de intentar cubrir necesidades digitales que contribuyan a una equidad social todavía hay mucho que trabajar dentro de contextos rurales. Como resultado, todo lo anterior implica un compromiso de la comunidad educativa formada por autoridades, docentes y representantes como agentes que favorecen a los procesos escolares de los estudiantes.

## Conclusiones

Por medio del análisis bibliográfico de fuentes consultadas y su correspondiente análisis se exponen las siguientes conclusiones:

En la historia el concepto de equidad ha pasado por procesos de cambios que lo enlazan con diversas teorías, enfoques y otros términos de igual importancia social. En donde se plantea a la equidad como la que permite armonizar los intereses de todos los sujetos para su progreso común, pero este término adaptado al ámbito educativo posiciona a la equidad educativa como el reconocimiento y eliminación de obstáculos a través al equiparar oportunidades de aprendizaje para todos.

La equidad sin importar la visión desde la que sea interpretada necesita de políticas públicas consistentes que brinden condiciones y recursos a fin de tratar características de los sujetos. Dentro del sistema educativo estas características son externas al hecho educativo y en su mayoría son tomadas como perjudiciales para el ejercicio de derechos. No obstante, se resalta el papel del docente junto con la comunidad para concretar o llegar a los alcances que desean dichas políticas.

El docente al ser un sujeto social a través de su práctica docente transmite constantemente sus conocimientos, valores, manera de apreciar las relaciones interpersonales e ideas de cómo se lleva a cabo la educación desde su perspectiva; que pueden ser asimilados por los estudiantes o irrespetar las características de los mismos. De esta manera, la relación entre estos elementos con las características de los estudiantes radica en si los esquemas mentales del docente responden o se adaptan al contexto al que pertenecen los estudiantes, ya que si esto no se logra las prácticas docentes no ayudarán a los estudiantes a desenvolverse en su entorno.

La práctica docente desde un enfoque de equidad es reconocer y valorar las características de cada estudiante para hacerlos protagonistas de su educación. Sin embargo, las características económicas, culturales y otras, de cada uno de los estudiantes que se encuentran en el aula provocan que en base a prejuicios o estereotipos frente a determinadas particularidades las prácticas docentes sean tradicionalistas y por tanto homogeneizadoras ante la impotencia de abarcar todas las características, necesidades e intereses de los estudiantes.

En cuanto al contexto rural y urbano se puede concluir que, en las características socioeconómicas, se encontró que en ambos contextos existen zonas marginadas. Por otro lado,

las características culturales resultan ser problemáticas influidas por procesos de globalización, lo que permite al estudiante conectarse con otras culturas de las cuales adquiere algunas características que provocan una pérdida de identidad de cada sujeto.

A lo largo de la investigación se dejó notar que las prácticas docentes con enfoque de equidad no se llevan a cabo en los contextos urbanos y rurales por características de los mismos docentes. La formación docente que no ha logrado manejar las realidades del hecho educativo ni cambiar del todo constructos sociales erróneos del docente, refleja prácticas docentes inequitativas y discriminatorias. Finalmente, a nivel nacional no se encontró información relacionada a la equidad educativa interna lo que no permitió un análisis profundo por esta razón, surgen las siguientes preguntas: ¿Qué tan utópico es pensar que la práctica docente puede abarcar todas las diferencias de los estudiantes en los procesos de enseñanza aprendizaje? ¿Se puede priorizar algunas de las características de los estudiantes para desarrollar un verdadera equidad educativa interna? y si es posible, ¿cuáles serían estas?

## Bibliografía

- Achilli, E. L. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología social*, (2), 5-18. <https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/La-pr%C3%A1ctica-docente.-Una-interpretaci%C3%B3n.pdf>
- Acosta, F., y Franco, S. (2013). La Educación Física en la formación del profesorado de educación primaria y educación inicial: Identidades corporales en cuestión. In 10º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias 9 al 13 de septiembre de 2013 La Plata. *Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física*. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.2994/ev.2994.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2994/ev.2994.pdf)
- Alderete, M. V., Di Meglio, G., y Formichella, M. M. (2017). Acceso a las TIC y rendimiento educativo: ¿una relación potenciada por su uso? Un análisis para España. *Revista de educación*, (377), 54-81. [https://eprints.ucm.es/id/eprint/57266/1/Alderete-ICT%20access%20\(OA\).pdf](https://eprints.ucm.es/id/eprint/57266/1/Alderete-ICT%20access%20(OA).pdf)
- Alegría-Rivas, L. M. E. (2016). Violencia escolar: las prácticas docentes y el abandono escolar. *Ra Ximhai*, 12(3), 397-413. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811028.pdf>
- Alemán-Saravia, A. C., Medina-Zuta, P. y Deroncele-Acosta, A. (2020). La calidad docente en un marco de equidad: balance de las políticas educativas y su contextualización en la realidad peruana. *Array. Maestro y Sociedad*, 17(4), 762-782. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5243>
- Arévalo-Gross, J. y Guevara-Duque, M (2018) *Educación en Ecuador Resultados de PISA para el desarrollo* [https://www.researchgate.net/profile/Maria-Jose-Guevara-Duque/publication/342242763\\_Educacion\\_en\\_Ecuador\\_Resultados\\_de\\_PISA-D/links/5eea2da092851ce9e7ec3d9e/Educacion-en-Ecuador-Resultados-de-PISA-D.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Maria-Jose-Guevara-Duque/publication/342242763_Educacion_en_Ecuador_Resultados_de_PISA-D/links/5eea2da092851ce9e7ec3d9e/Educacion-en-Ecuador-Resultados-de-PISA-D.pdf)
- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 151-176. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-42582018000300151](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582018000300151)

- Arellano-Vega, J. E., Pérez-Villalobos, C. E., Vaccarezza, G., Salgado-Fernández, H., Ortega-Bastidas, J., Bastias-Vega, N., Aguilar-Aguilar, C.A., Bustamante-Durán, C., y Toirkens-Niklitschek, J. (2021). ¿Enseña diferente un docente comprometido? Relación entre compromiso docente y prácticas pedagógicas en académicos de carreras de la salud. *Revista médica de Chile*, 149(2), 268-273. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0034-98872021000200268&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0034-98872021000200268&script=sci_arttext)
- Asamblea Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador 2008. [https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion\\_de\\_bolsillo.pdf](https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf)
- Asamblea Nacional. (2016). Ley orgánica de educación intercultural (codificación). <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Astorga-Vidal, L. e Hidalgo-Olivares, J. (2018). Factores psicosociales y su influencia en la desmotivación escolar. En M. Jara., P. Mancilla., J. Galea.(coop), *Los problemas de la enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales en la enseñanza media*. (19-31). LW Editorial. [http://www.lweditorial.cl/libro\\_PROBLEMAS\\_HISTORIA.pdf#page=19](http://www.lweditorial.cl/libro_PROBLEMAS_HISTORIA.pdf#page=19)
- Barraza, L. B., Morales, C. I. y Soto, I. B. (2016). Un ejercicio de reflexión sobre la práctica docente: ¿temores ocultos? *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 12(6), 509-523. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194034.pdf>
- Bonilla-Mejía, L., Cardona-Sosa, L. M., Londoño-Ortega, E. y Trujillo-Escalante, L. D. (2018). ¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales. Documento de Trabajo sobre Economía Regional y Urbana, (276). <https://www.opinioncaribe.com/wp-content/uploads/2018/12/DTSERU-276.pdf>
- Bracho-González, T. y Hernández-Fernández, J. (2009). *Equidad educativa: avances en la definición de su concepto*. In *Comunicación presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. [https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_10/ponencias/1852-F.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1852-F.pdf)

- Bustos-Jiménez, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de educación*, 449-461. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/76045>
- Buxarrais-Estrada, M. R., y Ovide, E. (2011). El impacto de las nuevas tecnologías en la educación en valores del siglo XXI. *Sinéctica*, (37), 1-14. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n37/n37a2.pdf>
- Cabrera-Hernández, F. J. y Pérez-Campuzano, M. E. (2018). Autonomía de gestión para la calidad y equidad educativa: una evaluación del Programa Escuelas de Calidad (PEC). *Revista Mexicana de Análisis Político y Administración Pública*, 7(2), 153-174. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6939660>
- Calero, J. y Bonal, X. (1999). *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=85642>
- Calizaya-López, J. M. (2017). *El docente en el medio rural desde la teoría de la justicia y la equidad educativa en las instituciones educativas de los distritos de Yarabamba, Quequeña y Polobaya, 2016*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional San Agustín de Arequipa]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/2488>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6(1), 19-35. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a02.pdf>
- Campos, J., Montecinos C. y González, A. (2011). *Mejoramiento escolar en acción*. [https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/07/noticias-Mejoramiento\\_Escolar.pdf#page=15](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/07/noticias-Mejoramiento_Escolar.pdf#page=15)
- Capilla, M. (2016). Habilidades cognitivas y aprendizaje significativo de la adición y sustracción de fracciones comunes. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(2), 49-62. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-93042016000200004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-93042016000200004&lng=es&tlng=es)
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Editorial Diada. <https://rfdvcatedra.files.wordpress.com/2019/02/carr-2002-una-teoria-para-la-educacion-hacia-una-investigacion-educativa-critica-pdf.pdf>



- Carrión-Valarezo, L. A., Cordero-Villalta, A. G., y Sanango-Gualpa, C. K. (2018). La relación socio-afectiva del contexto familiar en el desarrollo integral de los adolescentes. *Polo del Conocimiento*, 3(8), 709-723.  
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/701>
- Castellanos, T. y Sánchez, M. J. (2020). *Las pedagogías invisibles de género en escuelas multigrado rurales: análisis de prácticas pedagógicas*.  
<http://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/634>
- Castro, E., Peley, R., y Morillo, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(3), 591-595. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-95182006000300012](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182006000300012)
- CEPAL. (1990). *La equidad: enfoques teóricos y sugerencias para su estudio*. LC/R.955. Santiago, Chile: CEPAL.  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/29741/S9000076\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/29741/S9000076_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- CEPAL. (2000). *Equidad, desarrollo y ciudadanía*.  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2686/2/S2006536\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2686/2/S2006536_es.pdf)
- Chávez-Vaca, V. A. (2017). Condiciones sociológicas que afectan el desempeño profesional de los docentes que trabajan en el sector rural del ecuador, *Universidad Central Quito-Ecuador*, 9(22). <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/tzh/article/view/522/497>
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Editorial Akal.  
[https://campus.ingenieria.uner.edu.ar/pluginfile.php/24564/mod\\_folder/content/0/Contreras%20Domingo%20Jose%20-%20Ense%C3%B1anza%20Curriculum%20Y%20Profesorado%20COMPLETO.PDF?forcedownload=1](https://campus.ingenieria.uner.edu.ar/pluginfile.php/24564/mod_folder/content/0/Contreras%20Domingo%20Jose%20-%20Ense%C3%B1anza%20Curriculum%20Y%20Profesorado%20COMPLETO.PDF?forcedownload=1)
- Corrales-Gil, J. A. y Zapata-Vasco, E. (2014). *Usos de las tic digitales en el contexto educativo rural: un estudio desde la práctica docente de los maestros del Instituto Regional COREDI en siete municipios del Departamento de Antioquia durante el año 2013*. [Trabajo de titulación de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana].  
<https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/1913>

Díaz-Alcaraz, F. y Díaz-Canals, J. (2007). Modelo para autoevaluar la práctica docente: (dirigido a maestros de infantil y primaria). *Ensayos*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2591557.pdf>

Duarte, J., Bos, M. S. y Moreno, M. (2012). Calidad, igualdad y equidad en la educación colombiana (Análisis de la prueba SABER 2009) [https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Calidad-igualdad-y-equidad-en-la-educaci%C3%B3n-colombiana-\(An%C3%A1lisis-de-la-prueba-SABER-2009\).pdf](https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Calidad-igualdad-y-equidad-en-la-educaci%C3%B3n-colombiana-(An%C3%A1lisis-de-la-prueba-SABER-2009).pdf)

Durán-González, R. E. y Raesfeld, L. (2011). Presencia étnica en la escuela urbana de Pachuca Hidalgo: repensar el modelo educativo para una verdadera inclusión social en la escuela. In *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. <https://www.cite2011.com/wp-content/Comunicaciones/A+R/039.pdf>

Escudero, J. M., González, M. T. y Rodríguez, M. J. (2013). La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), 206-234. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4504045>

Falcón y Tella, M. J. (2018). *Equidad, derecho y justicia*. Editorial Centro de Estudios Ramon Areces SA. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=NypyDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA111&dq=Falcon+y+tella+%22la+equidad+es+expresi%C3%B3n+de+un+derecho+m%C3%A1s+profundo%22&ots=RvRUtyPmCt&sig=T3Glg8QS7pOOL-iC1z2WoYsH\\_so](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=NypyDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA111&dq=Falcon+y+tella+%22la+equidad+es+expresi%C3%B3n+de+un+derecho+m%C3%A1s+profundo%22&ots=RvRUtyPmCt&sig=T3Glg8QS7pOOL-iC1z2WoYsH_so)

Feo, R. (2011). Una mirada estratégica a la formación docente de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), 2-13. [https://www.researchgate.net/profile/Ronald-Feo-Mora/publication/306091256\\_Una\\_mirada\\_estrategica\\_a\\_la\\_formacion\\_docente\\_de\\_calidad/links/57af442008ae0101f1773805/Una-mirada-estrategica-a-la-formacion-docente-de-calidad.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ronald-Feo-Mora/publication/306091256_Una_mirada_estrategica_a_la_formacion_docente_de_calidad/links/57af442008ae0101f1773805/Una-mirada-estrategica-a-la-formacion-docente-de-calidad.pdf)

Fernández-Nistal, M. T., Tuset-Bertran, A. M., Perez-Ibarra, R. E. y Garcia-Hernández, C. (2013). Prácticas educativas y creencias de profesores de secundaria pertenecientes a

escuelas de diferentes contextos socioeconómicos. *Perfiles educativos*, 35(139), 40-59.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269813718087>

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación acción*. Editorial Paidós.  
<https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/posgrados/acom/Primaria/EEpri2/documentos/Transformando.pdf>

Formichella, M. M. (2010). *Educación y desarrollo: análisis desde la perspectiva de la equidad educativa interna y del mercado laboral* [Tesis de doctorado en Universidad Nacional del Sur].  
<https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/2047/TESIS%20DOCUMENTAL%20FORMICHELLA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Formichella, M. M. (2011). Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Revista educación*, 35(1), 1-36.  
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44018789001.pdf>

Formichella, M. M. (2014). Índice de inequidad educativa básica: una propuesta de medición de la equidad educativa interna en Latinoamérica. *Revista académica evaluada por pares, independiente, de acceso abierto y multilingüe*. 22(1).  
[https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/10382/CONICET\\_Digital\\_Nro.14042.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/10382/CONICET_Digital_Nro.14042.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Galván-Salinas, J. O. y Farías-Martínez, G. M. (2018). Características personales y práctica docente de profesores universitarios y su relación con la evaluación del desempeño. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.  
<https://revistas.uam.es/riee/article/view/10184>

Gil-Flores, J. (2011). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación*, (362), 298-322.  
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/77855/Medici%c3%b3n%20del%20nivel%20socioecon%c3%b3mico%20familiar%20en%20el%20alumnado%20de%20Educaci%c3%b3n%20Primaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Gentili, P. (2002). *La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento*. [https://www.researchgate.net/profile/Lorenzo-Garcia-Aretio/publication/235664956\\_Donde\\_estan\\_las\\_bases\\_para\\_las\\_buenas\\_practicas\\_en\\_educacion\\_a\\_distancia/links/546213740cf27487b4557ffc/Donde-estan-las-bases-para-las-buenas-practicas-en-educacion-a-distancia.pdf#page=16](https://www.researchgate.net/profile/Lorenzo-Garcia-Aretio/publication/235664956_Donde_estan_las_bases_para_las_buenas_practicas_en_educacion_a_distancia/links/546213740cf27487b4557ffc/Donde-estan-las-bases-para-las-buenas-practicas-en-educacion-a-distancia.pdf#page=16)
- Gómez-Herrera, J. T., Covarrubias-Terán, M. A. y Cuevas-Jiménez, A. (2020). Prevención de la violencia escolar, presencial y virtual: Propuesta en un ambiente universitario. *EDUC Amazônia*, 25(2), 438-461. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7618410>
- Gómez-Martínez, L.M. (2017). Desarrollo cognitivo y educación formal: análisis a partir de la propuesta de L.S. Vygotsky. *Universitas Philosophica*, 34(69), 53-75. <http://www.scielo.org.co/pdf/unph/v34n69/0120-5323-unph-34-69-00053.pdf>
- Guzmán-Montalvo, Y. (2022). *Calidad educativa de la estrategia aprendo en casa, desde la percepción docente en la Institución Educativa N° 16698, San Ignacio*. [Tesis doctoral Universidad César Vallejo] [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/78934/Guzm%C3%A1n\\_MY-SD.pdf?sequence=1](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/78934/Guzm%C3%A1n_MY-SD.pdf?sequence=1)
- Haro-Rodríguez, R., Ayala-Peña, A. y Dey Rey-Gil, M. V. (2020). Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje ya la participación para promover una educación más inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 341. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/63381>
- Hernández-Álvarez, M. (2008). El concepto de equidad y el debate sobre lo justo en salud. *Revista de salud pública*, 10 (1), 72-82. [https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource\\_ssm\\_path=/media/assets/rasap/v10s1/v10s1a07.pdf](https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/rasap/v10s1/v10s1a07.pdf)
- Ibáñez-Martín, M. M. (2014). *Segmentación e inequidad educativa en Argentina: su relación con la movilidad social*. [Tesis de posgrado, Universidad Nacional del Sur]. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/2374>
- Iglesias-Vila, M. I. (2007). *De la justicia como equidad al Derecho como equidad*. [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Vila%2C+M.+I.+%282007](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Vila%2C+M.+I.+%282007)

%29.+De+la+justicia+como+equidad+al+Derecho+como+equidad.+In+Juridicci%C3%B3n%2C+interpretaci%C3%B3n+y+sistema+jur%C3%ADdico%3A+actas+del+XII+Seminario+Italo-Espa%C3%B1ol+de+Teor%C3%ADa+del+Derecho+%28pp.+11-38%29.&btnG=

ILPES. (2003). *¿Globalización y equidad?: sí, es posible un mundo mejor.* [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/9937/S2003656\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/9937/S2003656_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

INEC. (2019). *Encuesta de seguimiento al plan nacional de desarrollo.* [https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Multiproposito/201812\\_Boletin\\_Tecnico\\_Multiproposito.pdf](https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Multiproposito/201812_Boletin_Tecnico_Multiproposito.pdf)

Juárez-Bolaños, D. y Rodríguez-Solera, C. R. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(2), 1-53. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25979>

Krüger, N. (2012). *Equidad educativa interna y externa en Argentina: un análisis para las últimas décadas* [Tesis doctoral, Universidad Nacional del Sur]. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/2424/Tesis%20doctora%20Kr%C3%BCger.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Krüger, N. S. (2016). Equidad educativa interna y externa: principales tendencias en Argentina durante las últimas décadas. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. 46(2), 39-78. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/52003>

Lago-Martínez, S., Marotias, A. y Amado, S. (2012). Inclusión digital en la educación pública argentina. El Programa Conectar Igualdad. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 205-218. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14204/12547>

Loza-Jiménez, M. G. y Gaeta-González, M. L. (2021). Significados y prácticas docentes en torno a la equidad en aulas normalistas. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (31). 79-97. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/2120>

- Martínez, N. (2015). Identidad cultural y educación. <http://redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2055/1/3.%20Identidad%20cultural%20y%20educacion.pdf>
- Mokate, K. M. (2001). *Eficacia, eficiencia, equidad y sostenibilidad: ¿qué queremos decir?* <http://courseware.url.edu.gt/PROFASR/Docentes/Facultad%20de%20Ciencias%20Pol%C3%ADticas%20y%20Sociales/Gu%C3%ADa%20Docente%20Gerencia%20Social%201/Bibliograf%C3%ADa%20digital/Gu%C3%ADa%203/Unidad%209/MOKATE1.PDF>
- Murillo, J. F. (2004). Equidad en educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-5. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10031/10138>
- Nájera-Martínez, E. (2008). Esbozos para una pedagogía urbana relevante a los desarrollos educativos en las ciudades. *Polis. Revista Latinoamericana*, (20). <https://journals.openedition.org/polis/3421>
- Olvera-Esquivel, J. G. y Orellana-Gault, D. (2015). El concepto de equidades y sus contradicciones: la política social mexicana. *Revista mexicana de sociología*, 77(4), 581-610. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v77n4/0188-2503-rms-77-04-00581.pdf>
- Ortega-Vargas, C. D., Romero-Araiza, M. P., y Cota-Campoy, J. G. (2019). La percepción docente acerca de la educación inclusiva. *Conisen*. <http://conisen.mx/memorias2019/memorias/7/P733.pdf>
- Pastor-García, C. (1998). El trabajo del profesorado con estudiantes con diversidades. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 4(1). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/17244>
- Pedroza, L. H., Pérez, M. G., Treviño, E. y Treviño, G. (2007). Condiciones desiguales, prácticas desiguales. Un estudio sobre las condiciones escolares y las prácticas docentes de primaria en México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 54-59. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025008.pdf>
- Peña-Rodríguez, M. Á. (2018). Las inteligencias múltiples y su desarrollo en tres contextos de educación inicial. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social*

*Contemporáneo*, 10(2), 128-147. <http://www.scielo.org.co/pdf/aleth/v10n2/2145-0366-aleth-10-02-128.pdf>

Pino-Arcos, F., y Pasmanik, D. (2021). Creencias de directores de establecimientos educacionales municipales acerca del compromiso docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 71-90. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v47n1/0718-0705-estped-47-01-71.pdf>

Quilaqueo, D. (2007). Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural. *Educar em Revista*, 1(29), 223-239. <https://www.scielo.br/j/er/a/ydB9fgbc8prC5djJJTDHXx/?lang=es#>

Ramirez-Valdez, W. R. y Barajas-Villarruel, J. I. (2017). Uso de las plataformas educativas y su impacto en la práctica pedagógica en instituciones de educación superior de San Luis Potosí. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (60), 1-13. <https://edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/798/pdf>

Rodríguez-Carvajal, C. K. y Vera-Noriega, J. Á. (2007). Evaluación de la práctica docente en escuelas urbanas de educación primaria en Sonora. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(35), 1129-1151. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v12n35/1405-6666-rmie-12-35-1129.pdf>

Rodriguez-Menéndez, M. C. (2007). Opinión de las maestras de Educación Infantil sobre el papel de la familia y la escuela en la configuración de la identidad de género. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 10(1), 1-9. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017190001.pdf>

Roldan-Vergara, A. J. (2010). La importancia del perfil docente en un proceso de selección y vinculación al cargo. *Universidad de la Salle*. [https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2177&context=lic\\_lenguas](https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2177&context=lic_lenguas)

Sagastizabal, M. A. y Pidello, M. A. (2011). La representación social del alumno: Fortalezas y debilidades según la percepción del docente. In *III Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología (La Plata, 2011)*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45336>

- Sagastizabal, M. A. y Pidello, M. A. (2012). La representación social en los docentes del buen alumno: ¿ algo más que buena persona?: estudio en escuelas de Rosario (Argentina). *Revista iberoamericana de educación*.  
[https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/183349/v.59%20n.3%20p%201-10%20\(10\).pdf?sequence=1](https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/183349/v.59%20n.3%20p%201-10%20(10).pdf?sequence=1)
- Sánchez-Aquino, L. (2015). La teoría de las inteligencias múltiples en la educación. Sección de Investigaciones de la Universidad Mexicana, 1-14.  
[https://unimex.edu.mx/investigacion/docinvestigacion/la\\_teor%C3%ADa\\_de\\_las\\_inteligencias\\_m%C3%9Altiples\\_en\\_la\\_educacion.pdf](https://unimex.edu.mx/investigacion/docinvestigacion/la_teor%C3%ADa_de_las_inteligencias_m%C3%9Altiples_en_la_educacion.pdf)
- Sánchez-Santamaría, J. y Ballester-Vila, M. G. (2014). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.  
[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661497/REICE\\_12\\_2\\_5.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661497/REICE_12_2_5.pdf?sequence=1)
- Sánchez-Santamaría, J. y Manzanares-Moya, A. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 12-28.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v16n1/v16n1a2.pdf>
- Schön, D. (1997). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los Profesionales: Temas de educación*. Editorial Paidós. Barcelona. <https://josegastiel.files.wordpress.com/2019/02/schc3b6n-la-formacion-de-profesionales-reflexivos-donald-schon.pdf>
- SENESCYT. (2015) Construyendo igualdad en la educación superior.  
[https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/11/Construyendo-igualdad-en-la-educacion-superior\\_nov\\_2018.pdf](https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/11/Construyendo-igualdad-en-la-educacion-superior_nov_2018.pdf)
- SENPLADES. (2013). Atlas de las desigualdades socio-económicas del ecuador  
<https://issuu.com/publisenplades/docs/atlasfinal1web>



- Sleeter, C. E. (2011). Pedagogías de la equidad en la formación de profesores. *Mejoramiento escolar en acción*, 15-32. [https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/07/noticias-Mejoramiento\\_Escolar.pdf#page=15](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/07/noticias-Mejoramiento_Escolar.pdf#page=15)
- Tedesco, J. C. (2007). ¿Para qué educamos hoy? I, Dussel, y P, Pogré (coord). *Formar docentes para la equidad*. 13-28. Buenos Aires: Propone. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005429.pdf>
- Trejo-Sirvent, M. L., Llavem-Coutiño, G., y Pérez-Pérez, H. C. (2015). El enfoque de género en la educación. *Atenas*, 4(32), 49-61. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047208004.pdf>
- Trianes-Torres, M. V., y García-Correa, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (44), 175-189. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404409.pdf>
- UNESCO. (2007). *Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159125/PDF/159125spa.pdf.multi>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592/PDF/259592spa.pdf.multi>
- UNESCO. (3 de noviembre de 2020). Qué necesita saber acerca de la violencia y el acoso escolar. <https://es.unesco.org/news/que-necesita-saber-acerca-violencia-y-acoso-escolar>
- Vaillant, D. (2013). Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. *Políticas docentes*. [http://archivo.sadop.net/Article/2781/Files/LibroPolíticas\\_docentes.pdf#page=45](http://archivo.sadop.net/Article/2781/Files/LibroPolíticas_docentes.pdf#page=45)
- Valdivieso-Gómez, S., Vila-Merino, E. S., Rodríguez-Menéndez, M. C. y Ayuste, A. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. *In Democracia y educación en la formación docente*, 117-140. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5783797>

Vergara-Fregoso, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Cumbres*, 2(1), 73-99. <https://biblat.unam.mx/es/revista/cumbres/articulo/la-practica-docente-un-estudio-desde-los-significados>

Villa-Díaz, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía?. *Pedagogía y saberes*, 50, 11-28. <https://www.redalyc.org/journal/6140/614064457002/614064457002.pdf>

Zaleta-Ramos, T.S., Cáceres-Mesa, M.L., y García-Robelo, O. (2020). Posicionamiento teórico- metodológico de formación profesional y práctica educativa. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*, (17). 31-40. <https://www.revistadecooperacion.com/numero17/17-05.pdf>