



Religación
Press

Investigación en educación

Posibilidades, tensiones y desafíos

Volumen II



Roberto Simbaña Q.
Editor

COLECCIÓN EDUCACIÓN

Investigación en Educación
Posibilidades, tensiones y desafíos
Volumen II

Roberto Simbaña Q.

[Editor]



Religación
Press
Ideas desde el Sur Global

Religación **P**ress

Equipo Editorial

Eduardo Díaz R. Editor Jefe
Roberto Simbaña Q. Director Editorial
Felipe Carrión. Director de Comunicación
Ana Benalcázar. Coordinadora Editorial
Ana Wagner. Asistente Editorial

Consejo Editorial

Jean-Arsène Yao | Dilrabo Keldiyorovna Bakhronova | Fabiana Parra | Mateus Gamba Torres
| Siti Mistima Maat | Nikoleta Zampaki | Silvina Sosa

Religación Press, es parte del fondo editorial del Centro de Investigaciones CICSHAL-RELIGACIÓN.

Diseño, diagramación y portada: Religación Press.
CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.
Correo electrónico: press@religacion.com
www.religacion.com

Disponible para su descarga gratuita en <https://press.religacion.com>
Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos Volumen II

Research in Education. Possibilities, Tensions and Challenges Volume II.
Pesquisa em Educação. Possibilidades, Tensões e Desafios Volume II

Derechos de autor:	Religación Press© Autoras@ Autores@ Editor@
Primera Edición:	2024
Editorial:	Religación Press
Materia Dewey:	370 - Educación
Clasificación Thema:	JNC - Psicología de la educación, JNDG - Planificación y desarrollo curricular, JNZ - Destrezas de estudio y aprendizaje: generalidades, JNTC - Desarrollo de competencias, JNA - Filosofía y teoría de la educación
BISAC:	EDU000000 EDUCATION / General
Público objetivo:	Profesional / Académico
Colección:	Educación
Soporte/Formato:	PDF / Digital
Publicación:	2024-10-23
ISBN:	978-9942-664-41-9

ISBN: 978-9942-664-41-9



APA 7

Simbaña Q., R. (2024). *Investigación en educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen II*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.190>

[Revisión por pares]

Este libro fue sometido a un proceso de dictaminación por académicos externos (doble-ciego). Por lo tanto, la investigación contenida en este libro cuenta con el aval de expertos en el tema quienes han emitido un juicio objetivo del mismo, siguiendo criterios de índole científica para valorar la solidez académica del trabajo.

[Peer Review]

This book was reviewed by an independent external reviewers (double-blind). Therefore, the research contained in this book has the endorsement of experts on the subject, who have issued an objective judgment of it, following scientific criteria to assess the academic soundness of the work.

Editor

Roberto Simbaña Q.

Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina - CICS-HAL-RELIGACION | Quito | Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-4843-310X>

robertosimbana@religacion.com

Doctorante del programa Cultura, política y sociedad por la Universidad del País Vasco, MPhil en Filosofía de la Historia: Democracia y orden mundial por la Universidad Autónoma de Madrid. Investigador interdisciplinario en filosofía, historia, educación con un enfoque en los problemas del mundo actual.

Autores

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Skarlett Andrea Rojas Silva, David Salgado López, Luis Fernando Quinde Zambrano, Pierina Paola Franco Arroyo, Jordy Abel Correa Burgos, Jesús Israel Vera Moncerrate, Pedro Pablo Reyes Romero, Luis Enrique Barreiro Jiménez, Ariana Melissa Vargas Chamba, Rubén Merchán Mendieta, Jimmy Nelson Paricahua Peralta, Libertad Velasquez Giersch, Alhi Jordan Herrera Osorio, Jesús Alberto Alpaca Ruiz, Dilser Ivan Carrasco Huaman, José Wilder Herrera Vargas, Alexander Becerra Diaz, Manuel Vidaurre Yerrén, Maria Camila Gonzalez Nieto, Sebastián Cano Echeverry, Alejandro Valenzuela Morales, Claudia Andrea Duque Castillo, Ligia Gómez Racines, Elizabeth Meneses Portilla, Rodiel Rodríguez Díaz, Ana Maribel Paredes Proaño, Wilmer Orlando López González, Jessica Katherine Gaona Alvarado, María Gabriela Cocha Telenchana, Mariano Rodolfo Salas Quispe, Edith Corina Sebastián López, Juan Humberto Quiroz Rosas, Edman Junior Silva Huamantumba, Grethel Silva Huamantumba, Mario Alexis Grandez Luna, Diana Eulogia Farfán Pimentel, Noemí Teresa Julca Vera, Yolanda Josefina Huayta Franco, Ireneo Soto Hinostroza, Juan Méndez Vergaray, Anastacio Gustavo Fernández Rodríguez, Brenda Antonio Mancilla, Adrian Alejandro Vilchis Onofre.

Resumen

El presente volumen II, explora la evolución de la educación contemporánea, centrándose en la formación docente reflexiva en Chile tras el estallido social, y cómo esta fortalece la conciencia histórica. Se analiza la enseñanza en un contexto de "tiempos prefabricados" y se subraya la educación ambiental como elemento fundamental en las Ciencias Sociales. La felicidad y la motivación del docente se abordan desde un enfoque sociológico. Además, se evalúa el uso de la lúdica en la educación infantil y la implementación de una cultura inclusiva a través de estudios de caso universitarios. Las estrategias didácticas y competencias digitales son consideradas en la educación rural de Cajamarca. El libro también examina el impacto de la gamificación en el aprendizaje en línea y la necesidad de autoevaluación en instituciones de educación superior. Finalmente, se discuten la educación financiera, la cultura de emprendimiento en jóvenes y las prácticas profesionales en la hotelería de Cancún, resaltando la diversidad de enfoques necesarios en la educación actual.

Palabras clave:

Formación docente, desarrollo niñez, prácticas pedagógicas, evaluación gamificación.

Abstract:

This volume II explores the evolution of contemporary education, focusing on reflective teacher training in Chile after the social outbreak, and how it strengthens historical consciousness. Teaching in a context of "prefabricated times" is analyzed and environmental education is highlighted as a fundamental element in the Social Sciences. Happiness and teacher motivation are addressed from a sociological approach. In addition, the use of playfulness in early childhood education and the implementation of an inclusive culture are evaluated through university case studies. Didactic strategies and digital competencies are considered in rural education in Cajamarca. The book also examines the impact of gamification in online learning and the need for self-assessment in higher education institutions. Finally, financial education, youth entrepreneurship culture and professional practices in Cancun's hotel industry are discussed, highlighting the diversity of approaches needed in today's education.

Keywords:

Teacher training, childhood development, pedagogical practices, gamification evaluation.

Resumo:

Este volume II explora a evolução da educação contemporânea, concentrando-se na formação reflexiva de professores no Chile após a convulsão social e em como ela fortalece a consciência histórica. O ensino em um contexto de “tempos pré-fabricados” é analisado e a educação ambiental é destacada como um elemento fundamental nas ciências sociais. A felicidade e a motivação dos professores são abordadas em um enfoque sociológico. Além disso, o uso de brincadeiras na educação infantil e a implementação de uma cultura inclusiva são avaliados por meio de estudos de casos universitários. As estratégias didáticas e as competências digitais são consideradas na educação rural em Cajamarca. O livro também examina o impacto da gamificação no aprendizado on-line e a necessidade de autoavaliação em instituições de ensino superior. Por fim, são discutidas a educação financeira, a cultura do empreendedorismo jovem e as práticas profissionais no setor hoteleiro de Cancún, destacando a diversidade de abordagens necessárias na educação atual.

Palavras-chave:

Treinamento de professores, desenvolvimento infantil, práticas pedagógicas, avaliação de gamificação.

Contenido

[Peer Review]	7
Resumen	10
Abstract:	10
Resumo:	11

Capítulo 1

Hacia una formación docente reflexiva: construyendo conciencia histórica en el Chile del post-estallido social

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Skarlett Andrea Rojas Silva 18

Capítulo 2

Aprender educando en tiempos prefabricados

David Salgado López 28

Capítulo 3

Tejiendo hilos verdes: La educación ambiental como pilar de la enseñanza de las Ciencias Sociales

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda 47

Capítulo 4

Acercamiento sociológico de la motivación docente: la felicidad en el oficio de la enseñanza

Plácido Juárez Lucas 56

Capítulo 5

Incidencia de la Lúdica en el desarrollo de infantes de Nivel Inicial

Luis Fernando Quinde Zambrano, Pierina Paola Franco Arroyo, Jordy Abel Correa Burgos, Jesús Israel Vera Moncerrate, Pedro Pablo Reyes Romero, Luis Enrique Barreiro Jiménez, Ariana Melissa Vargas Chamba, Rubén Merchán Mendieta 77

Capítulo 6

Cultura inclusiva desde la perspectiva de estudiantes universitarias: estudio de caso

Jimmy Nelson Paricahua Peralta, Libertad Velasquez Giersch, Alhi Jordan Herrera Osorio, Jesús Alberto Alpaca Ruiz 91

Capítulo 7

Estrategia didáctica y competencia digital en docentes de la educación secundaria rural en Cajamarca

Dilser Ivan Carrasco Huaman, José Wilder Herrera Vargas, Alexander Becerra Diaz, Manuel Vidaurre Yerrén 105

Capítulo 8

Desafiando fronteras conceptuales: impacto de las prácticas pedagógicas extracurriculares en la formación ciudadana y la convivencia escolar

Maria Camila Gonzalez Nieto, Sebastián Cano Echeverry, Alejandro Valenzuela Morales 119

Capítulo 9

Modelo de Autoevaluación, un caso de estudio en una Institución de Educación Superior en Cali–Colombia

Claudia Andrea Duque Castillo, Ligia Gómez Racines, Elizabeth Meneses Portilla 139

Capítulo 10

Prospectiva de la evaluación curricular, en clave de paz positiva e imperfecta

Rodiel Rodríguez Díaz 162

Capítulo 11

Gamificación en la educación: evaluación de su impacto en la participación y el rendimiento académico en entornos de aprendizaje en línea

Ana Maribel Paredes Proaño, Wilmer Orlando López González, Jessica Katherine Gaona Alvarado, María Gabriela Cocha Telenchana 191

Capítulo 12

Desarrollo profesional para la evaluación formativa en estudiantes de universidades privadas

Mariano Rodolfo Salas Quispe, Edith Corina Sebastián López, Juan Humberto Quiroz Rosas, Edman Junior Silva Huamantumba, Grethel Silva Huamantumba, Mario Alexis Grandez Luna 214

Capítulo 13

Educación financiera y cultura de emprendimiento en estudiantes de secundaria

Raúl Delgado Arenas, Johnny Félix Farfán Pimentel, Diana Eulogia Farfán Pimentel, Noemí Teresa Julca Vera, Yolanda Josefina Huayta Franco, Ireneo Soto Hinostroza, Juan Méndez Vergaray 222

Capítulo 14

Panorama de las prácticas profesionales en la hotelería de Cancún, Quintana Roo

Anastacio Gustavo Fernández Rodríguez, Brenda Antonio Mancilla, Adrian Alejandro Vilchis Onofre 240

Investigación en Educación

Posibilidades, tensiones y desafíos

Volumen II

1

Hacia una formación docente reflexiva: construyendo conciencia histórica en el Chile del post-estallido social

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Skarlett Andrea Rojas Silva

Resumen

En este capítulo se examinan los desafíos relacionados con la creación de narrativas históricas por parte del futuro profesorado de Historia en el contexto chileno de post-estallido social, tales como la necesidad de contar con una formación pedagógica actualizada, la relevancia de considerar la responsabilidad ética del profesor formador y la urgencia de enseñar a evaluar fuentes históricas. Metodológicamente, es una revisión de alcance de documentos alojados en Google Académico, Scopus, Scielo, ProQuest y Dialnet. El estudio enfatiza que la elaboración de narrativas históricas por parte de los futuros docentes, a pesar de los desafíos previstos, es crucial para el desarrollo de la conciencia histórica porque fomenta una comprensión crítica sobre el pasado y su relación con el presente. Se concluye que este propósito resulta esencial para preparar a profesores capaces de educar a ciudadanos críticos y comprometidos con el bien común.

Palabras clave:

Conciencia histórica; Estallido social; Formación inicial docente; Historia; Narrativas.

Álvarez Sepúlveda, H. A., y Rojas Silva, S. A. (2024). Hacia una formación docente reflexiva: construyendo conciencia histórica en el Chile del post-estallido social. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen II*. (pp. 18-26). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.190.c235>



Introducción

En el contexto chileno de post-estallido social, la formación del profesorado de Historia debe enfocarse en desarrollar la conciencia histórica de los estudiantes de Pedagogía para que puedan interpretar y enseñar críticamente los hechos históricos (Marolla et al., 2021; Palacios et al., 2024). La conciencia histórica involucra la comprensión de los acontecimientos, la capacidad de situarlos en una temporalidad histórica y el establecimiento de un análisis crítico sobre el pasado.

Para desarrollar dicha habilidad, siguiendo a Rivera y Mondaca (2013), los futuros docentes deben estar preparados para abordar temas complejos y controversiales a través de la construcción de narrativas históricas. Este ejercicio cognitivo se basa en la elaboración de relatos personales que organicen y den sentido a eventos, procesos y figuras históricas, con el propósito de promover el pensamiento crítico del narrador al momento de contrastar diversas fuentes y perspectivas sobre la historia (González y Gárate, 2017; Bernal y Pérez, 2023).

Este capítulo analiza los retos que enfrenta el futuro profesorado de Historia en el proceso de creación de narrativas históricas en el contexto chileno posterior al estallido social de 2019. Entre los principales desafíos, se encuentran la necesidad de actualizar la formación inicial docente, la consideración de aspectos éticos por parte del profesor formador y el reto de enseñar a analizar fuentes históricas para formular juicios basados en evidencias.

Cabe destacar que el estallido social se considera como punto de partida clave porque representa un proceso que los futuros profesores chilenos de Historia deben dominar con destreza, pues la crisis institucional actual y las demandas de nuevos actores sociales, como mujeres, sectores populares, estudiantes y pueblos originarios, han acelerado la incorporación de su estudio en el sistema educativo chileno. Este contexto resalta la importancia de formar ciudadanos capaces de pensar críticamente y participar activamente en las decisiones políticas del Chile actual (Contreras y Sánchez, 2020; Salinas et al., 2020; Álvarez, 2024). En este sentido, la relevancia de este trabajo radica en la necesidad de promover la formación de una nueva generación de docentes capaces de construir narrativas críticas que estimulen la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con el cambio social.

La conciencia histórica y la construcción de narrativas históricas en la formación del profesorado de Historia

La conciencia histórica se entiende como un elemento guía clave que otorga a la experiencia humana una matriz temporal que fluye a través de los asuntos mundanos de la vida diaria (Rüsen, 2010; Miguel y Sánchez, 2018; Latapí, 2024). Este concepto se caracteriza por instaurar una serie de competencias relacionadas con la experiencia,

interpretación y orientación temporal, las cuales dependen exclusivamente de los tipos de conciencia histórica que se pretenda desarrollar en el profesorado en formación. Para Rüsen (2010), prevalece la siguiente tipología de conciencia histórica:

Tabla 1. Tipología de Jörn Rüsen sobre la conciencia histórica

Tipo	Descripción
Tradicional	Su propósito es mantener vivas las tradiciones que garantizan la cohesión social. Se asegura de recordar los orígenes comunes y validar las costumbres, ya que el pasado es considerado un factor relevante para la construcción del futuro.
Ejemplar	La experiencia de casos históricos ejemplares representa un conjunto de reglas de conducta, pues se valoran según su capacidad para entregar un mensaje o lección al presente.
Crítica	Desviación o contra narración que implica una ruptura con el pasado porque ya no es una fuente de inspiración para guiar el presente. Dentro de esta conciencia, se deslegitima la validez temporal de las tradiciones y normas establecidas, ya que se toman en cuenta las condiciones temporales y relativas al momento de orientar la acción.
Genética	Se asume que el cambio está implícito en la temporalidad; por ende, toda estructura de interpretación del tiempo está influenciada por la posibilidad de transformación, siendo esto un factor esencial dentro de la creación de sentido del pasado. De esta forma, el presente es un punto de intersección con el futuro, que puede ser moldeado a partir del cambio que impulsa la historia. Por tanto, las experiencias pasadas pueden ser modificadas para generar configuraciones positivas en el futuro próximo.

Fuente: versión basada en la propuesta de Rüsen (2010).

En el contexto chileno de post-estallido social, como plantean Álvarez (2023), y Ovalle (2023), existe una clara preocupación por la correcta articulación del desarrollo de la conciencia histórica con la formación del profesorado de Historia para lograr el anhelado cambio social de las sociedades presentes y futuras. Para Álvarez (2023), el desarrollo de esta habilidad ha permitido reflexionar respecto a cómo es entendida y transmitida la enseñanza de la historia, así como también la forma en que los alumnos son capaces de comprender las definiciones e interpretaciones de hechos, acontecimientos y procesos históricos.

Para lograr dicho propósito, se puede recurrir a la construcción de narrativas históricas por parte de los futuros docentes, ya que son valiosas herramientas culturales para interpretar y reconstruir el pasado. En este proceso, el narrador decide qué actores y acciones incluir, así como el inicio, desarrollo y final de los eventos, y el modo en que se interrelacionan los componentes de la narrativa. Por tanto, esta capacidad de construir relatos permite al profesorado en formación ofrecer diferentes explicaciones sobre un

mismo evento histórico, según sus elecciones de hechos significativos y sus concepciones de naturaleza, historia, sociedad y sujetos.

La creación de narrativas es, en efecto, una forma clave de exteriorizar la conciencia histórica y su clasificación (Ortega y Pagès, 2018; Álvarez, 2023). Este acto narrativo requiere habilidades cognitivas de orden superior relacionadas con la reflexión sistemática de la historia a partir de la indagación y análisis de evidencias históricas. También, demanda el desarrollo de habilidades de interpretación e imaginación creativa a través de la experiencia y los juicios morales del presente. Estas competencias, siguiendo a Seixas y Morton (2013), son esenciales para una comprensión profunda y crítica de la historia porque permite a los individuos proyectar un futuro más esperanzador y consciente.

De acuerdo con lo anterior, las narrativas históricas entregan los recursos necesarios a los futuros docentes para desarrollar su respectiva conciencia histórica porque incluye tanto la comprensión del pasado como la anticipación del futuro (Miguel y Sánchez, 2018; Álvarez, 2023). Así, la historia se transforma en una herramienta de emancipación y acción social, puesto que facilita la comprensión de los eventos históricos desde una perspectiva contextual y ofrece la posibilidad de imaginar el futuro, basándose en los marcos temporales actuales. Esta premisa ayuda al profesorado en formación no solo a enseñar contenidos históricos, sino también a fomentar un pensamiento crítico y reflexivo en sus estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos del devenir histórico con una visión informada y consciente de los procesos históricos que han moldeado las sociedades vigentes.

Metodología

Este trabajo es una investigación documental exploratoria (Parraguez et al., 2017), la cual se basó en una revisión de alcance de documentos de diferentes textos académicos relacionados con la formación docente en Chile. Para llevar a cabo la investigación, se utilizaron diversas bases de datos académicas y portales de búsqueda, como Google Académico, Scopus, Scielo, ProQuest y Dialnet, de las cuales se eligieron trabajos procedentes fundamentalmente de Latinoamérica y España. Esta búsqueda se llevó a cabo a partir de las siguientes palabras clave: conciencia histórica, educación superior, estallido social, formación inicial docente, Chile, historia y narrativas históricas. Estos conceptos responden a criterios selectivos intencionales, ya que se eligieron en relación con el objetivo de la investigación.

La selección de la evidencia se centró principalmente en los últimos diez años para asegurar la relevancia de los estudios y captar las tendencias más recientes en la investigación sobre el desarrollo de la conciencia histórica en la formación inicial docente. Para el correcto procesamiento y análisis de los datos, se recurrió al método descriptivo-argumentativo porque facilita la organización y presentación detallada de la información, así como la construcción de argumentos sólidos y bien fundamentados. Este método

permitió describir los fenómenos observados y discutir los hallazgos en un marco teórico coherente, proporcionando una base sólida para sustentar el tema consignado.

Resultados

La revisión de bibliografía especializada revela que existen varios desafíos asociados con la creación de narrativas como evidencia evaluativa del desarrollo de la conciencia histórica. Un primer reto para considerar, como sostienen Álvarez (2023), y Cavieres y Villalón (2024), es la necesidad de liderar una formación actualizada del profesorado de la asignatura, pues resulta fundamental que todos los programas pedagógicos que se imparten en Chile se ajusten a los cambios y necesidades del contexto de post-estallido. Esta actualización debe enfocarse en la inclusión de contenidos controversiales y en el desarrollo de metodologías que promuevan una mayor empatía histórica en el estudiantado. Este proceso implica un replanteamiento de las prácticas docentes tradicionales, con miras a integrar enfoques didácticos innovadores que faciliten la construcción de una narrativa histórica plural y democrática, capaz de responder a las nuevas demandas sociales y educativas del país.

Asimismo, como resalta Álvarez (2024), es relevante también que los programas de formación de profesores integren un enfoque interdisciplinar, puesto que la historia se compone y se conecta con diversas áreas tales como la sociología, arqueología, antropología, economía y política. La incorporación de estas disciplinas en la enseñanza de la historia genera mayor adquisición del conocimiento histórico; además, ayuda a los estudiantes a estudiar los eventos pasados a partir de una perspectiva compleja y holística (Salinas et al., 2020; Silva y Donoso, 2023; Álvarez, 2023).

Del mismo modo, como argumenta Chávez (2020), la formación docente debe desarrollar habilidades de análisis, interpretación y contextualización para que los futuros profesores puedan enseñar y evaluar los eventos históricos desde diferentes interpretaciones. Para lograr este cometido, el profesor formador debe formular y aplicar el desarrollo de actividades basadas en un laboratorio histórico y metodologías activas atingentes, como juegos de rol, estudios de casos, discusión de grupos y debates, para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, la participación y la constante interacción de los alumnos.

Un segundo desafío son las complejidades éticas que se presentan a la hora de elaborar narrativas históricas, especialmente cuando tratan sobre episodios vinculados a la historia reciente (Pagés, 2017; Ortega y Sánchez, 2021). El profesorado en formación debe abordar estos temas con rigurosidad académica para crear una narrativa equilibrada, aunque es innegable que existen representaciones y creencias personales que pueden influir en la elaboración de los relatos históricos. Por tanto, resulta clave que el académico formador mantenga una posición de balance, pues, aunque sea un gran desafío, es crucial para evitar influir indebidamente en las interpretaciones históricas de los futuros profesores. Para Álvarez (2024), la responsabilidad ética del profesor formador le exige enseñar diversas perspectivas sobre un mismo hecho, evitando sesgos y proporcionando una visión inclusiva

de la historia, ya que es esencial incorporar las voces de los actores que históricamente han sido excluidos como mujeres, pueblos originarios, minorías sexuales e inmigrantes.

Por último, un tercer desafío vinculado a la elaboración de narrativas históricas por parte del profesorado en formación es el desarrollo de la capacidad de selección y análisis de fuentes históricas, donde se incluyan relatos oficiales, testimonios y estudios académicos, para lograr crear narrativas históricas que sean coherentes y fundadas en evidencias. Esta premisa, siguiendo a Álvarez (2024), incluye evaluar la fiabilidad y relevancia de cada fuente, así como integrar diferentes tipos de evidencias en una narrativa cohesiva, de modo que quede plasmado que se está desarrollando una conciencia histórica crítica o genética.

Dicho ejercicio requiere que los futuros docentes reflexionen cómo influye el proceso de construcción de narrativas históricas en la percepción, en la memoria colectiva y la comprensión histórica de los hechos, donde el principal propósito debe estar enfocado en promover una ciudadanía consciente de su historicidad. Para Santisteban y Anguera (2014), trazar estas metas en la enseñanza de la historia resulta fundamental para el desarrollo de una conciencia histórica que cuestione las interpretaciones oficiales que configuran el orden establecido.

Para superar tales desafíos, la formación docente debe trascender la transmisión pasiva de aprendizajes de primer orden para promover una enseñanza de la historia reflexiva, actualizada y focalizada en el desarrollo de la conciencia histórica (Lee 2006; Santisteban 2017), ya que permitirá afrontar las versiones simplificadas del pasado, descartando de manera pronta e informada posibles aproximaciones engañosas o estereotipadas de las subjetividades históricas que predominan en el contexto de post-estallido.

Conclusión

La formación docente en Historia, especialmente en el contexto de post-estallido social, es fundamental para la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida con la mejora social porque resulta imperativo que los futuros profesores sean capaces de interpretar y enseñar la historia como un proceso dinámico que influye directamente en el presente y en la construcción de un futuro más justo.

Los desafíos identificados, como la necesidad de forjar una formación docente sólida, la consideración de las complejidades éticas en la elaboración de narrativas históricas y el reto de enseñar a evaluar fuentes históricas, subrayan la importancia de preparar a los futuros profesores para desarrollar su conciencia histórica y enfrentar las demandas de una sociedad en constante cambio. Por tanto, no se trata únicamente de adquirir conocimientos, sino también de desarrollar una capacidad crítica que les permita cuestionar y repensar las narrativas dominantes, integrando nuevas perspectivas que reflejen la diversidad y complejidad de la experiencia humana.

La creación de narrativas históricas promueve el desarrollo de competencias cognitivas y reflexivas, ya que permite a los docentes en formación ofrecer una visión crítica del pasado. Este proceso educativo tiene el potencial de transformar la enseñanza de la disciplina en un acto de emancipación y acción social, cuyo componente resulta fundamental a la hora de preparar a las nuevas generaciones para afrontar los desafíos del Chile actual. Bajo esta premisa, los profesores formadores, a través de una formación que priorice el análisis crítico, la conciencia histórica y el compromiso ético, puede lograr que los futuros docentes guíen a sus estudiantes en la comprensión de su entorno, inspirándolos a convertirse en agentes de cambio en sus comunidades.

Agradecimientos

El autor agradece a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), Proyecto Fondecyt de Iniciación 2023 en Investigación, Folio 11230035, “Evaluación del pensamiento histórico de futuros profesores de educación básica y media a través de la construcción de narrativas históricas sobre el estallido social (2019-2022)”.

Referencias

- Álvarez, H. (2023). Desarrollo de la conciencia histórica: La formación de futuros profesores chilenos en la era post-estallido social. En: J. Melo, (ed.). *Enseñanza de la historia: Nuevas perspectivas* (pp. 87-100). Editora Científica Digital.
- Álvarez, H. (2024). Estallido social de Chile (2019-2020). Claves para enseñar la temática desde una perspectiva controversial en la formación del profesorado. *Revista Práxis*, (1), 153-169. <https://doi.org/10.25112/rpr.v1.3307>
- Bernal, L., y Pérez, A. (2023). Conciencia histórica y proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Una revisión necesaria. *Debates por la Historia*, 11(1), 85-113. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v1i1.1044>
- Cavieres, E., y Villalón, G. (2024). Profesores, deliberación y contenidos históricos en contexto de estallido social. *Educación y Humanismo*, 26(46), 181-198. <https://doi.org/10.17081/educum.26.46.6630>
- Chávez, C. (2020). Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de formación inicial docente de Chile. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (6), 24-42.
- Contreras, N., y Sánchez, R. (2020). Formación ciudadana: Significados emergentes en contexto de crisis social. *Transformación*, 16(3), 435-452.
- González, F., y Gárate, C. (2017). El aprendizaje histórico en la educación secundaria: Jóvenes chilenos y conciencia histórica. *Diálogo Andino*, (53), 73-85. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200073>
- Latapí, P. (2024). Conciencia histórica: Interacción entre emociones y cogniciones en un paro estudiantil. *Educación y Humanismo*, 26(47), 153-175. <https://doi.org/10.17081/educum.26.47.6717>

- Lee, P. (2006). Em Direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*, 131-150. <https://www.scielo.br/j/er/a/DPPFv67KqKrWcc8nXWLBftM/?format=pdf>
- Marolla, J., Salazar, M., y Maya, A. (2021). Enseñar historia en tiempos de pandemia: Un estudio de caso en una escuela chilena. *Revista Española de Educación Comparada*, (38), 90-111. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28996>
- Miguel, D., y Sánchez, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: Marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, (65), 113-125. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>
- Ortega, D., y Pagès, J. (2018). La construcción de identidades de género en la enseñanza de la historia escolar: Un estudio a partir de las narrativas históricas de los futuros y futuras docentes de Educación Primaria. En: E. López, C. García, y M. Sánchez, (eds.). *Buscando nuevas formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 89-100). Universidad de Valladolid–Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Ortega, D., y Sánchez, D. (2021). Diseño Exploratorio Secuencial (DEXPLOS), procedimientos e instrumentos para el análisis de narrativas históricas escolares desde la perspectiva de género. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10(2), 15-30. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.87493>
- Ovalle, D. (2023). El proceso constituyente chileno: Una propuesta de análisis desde la Historia del Tiempo Presente (1989-2019). *Debates por la Historia*, 11(2), 81-112. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v11i2.1215>
- Pagés, J., Villalón, G., y Zamorano, A. (2017). Enseñanza de la historia y diversidad étnica: Los casos chileno y español. *Educação & Realidade*, 42(1), 161-182.
- Palacios, N., Rodríguez, O., Díaz, J., y Martínez, S. (2024). El futuro de la enseñanza de la historia: Nuevas perspectivas para una nueva sociedad. *Educación y Humanismo*, 26(46). <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.7196>
- Parraguez, S., Chunga, G., Flores, M., y Romero, R. (2017). *El estudio y la investigación documental: Estrategias metodológicas y herramientas TIC*. Biblioteca Nacional del Perú.
- Salinas, J., Castellví, J., y Camus, P. (2020). ¡Chile despertó! Una investigación-acción en formación ciudadana de futuros docentes durante el estallido social. *Sophia Austral*, (26), 325-347. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200325>
- Santisteban, A., y Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío y Asociados*, (19), 249-267.
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, (53), 87-99. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.
- Silva, D., y Donoso, D. (2023). El pasado y presente en conflicto: El profesorado y el desafío de enseñar la historia reciente chilena. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, (17), 119-140. <https://doi.org/10.6018/pantarei.508941>
- Rivera, P., y Mondaca, C. (2013). El aporte de la enseñanza de la historia reciente en Chile: Disensos y consensos desde la transición política al siglo XXI. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 393-401. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100023>
- Rüsen, J. (2010). Aprendizaje histórico. En: M. Schmidt, I. Barca, & E. Martins, (eds.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História* (pp. 41-49). Editora UFPR.

Towards a reflective teacher training: Building historical awareness in post-social outbreak Chile

Rumo à formação de professores reflexivos: construindo uma consciência histórica no Chile pós-acontecimento social

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

halvarez@ucsc.cl

Doctor en Sociedad y Cultura por la Universidad de Barcelona (España). Autor de diversos capítulos de libros y artículos sobre educación histórica publicados en revistas científicas indexadas a WoS, Scopus y Scielo.

Skarlett Andrea Rojas Silva

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0009-0001-1891-0753>

srojas@ebasica.ucsc.cl

Abstract

This chapter examines the challenges related to the creation of historical narratives by future history teachers in the Chilean context of post-social outbreak, such as the need for updated pedagogical training, the relevance of considering the ethical responsibility of the teacher trainer, and the urgency of teaching how to evaluate historical sources. Methodologically, it is a scoping review of documents hosted on Google Scholar, Scopus, Scielo, ProQuest, and Dialnet. The study emphasizes that the elaboration of historical narratives by future teachers, despite the anticipated challenges, is crucial for the development of historical awareness because it fosters a critical understanding of the past and its relationship with the present. It is concluded that this purpose is essential to prepare teachers capable of educating critical citizens committed to the common good.

Keywords: Historical awareness; Social outbreak; Initial teacher training; History; Narratives.

Resumo

Este capítulo examina os desafios relacionados à criação de narrativas históricas por futuros professores de História no contexto chileno de convulsão pós-social, como a necessidade de treinamento pedagógico atualizado, a relevância de considerar a responsabilidade ética do professor formador e a urgência de ensinar como avaliar fontes históricas. Metodologicamente, trata-se de uma revisão de escopo de documentos hospedados no Google Scholar, Scopus, Scielo, ProQuest e Dialnet. O estudo enfatiza que o desenvolvimento de narrativas históricas por futuros professores, apesar dos desafios previstos, é crucial para o desenvolvimento da consciência histórica, pois promove uma compreensão crítica do passado e sua relação com o presente. Conclui-se que esse objetivo é essencial para preparar professores capazes de educar cidadãos críticos e comprometidos com o bem comum.

Palavras-chave: Consciência histórica; Agitação social; Formação inicial de professores; História; Narrativas.

2

Aprender educando en tiempos prefabricados

David Salgado López

Resumen

El presente artículo es una reflexión sobre cómo los modelos de producción (Taylorismo, Fordismo y Toyotismo) han influido en el tema de educación bajo una perspectiva cultural. Los modelos de producción y su cultura organizacional han formado parte no solo en el ámbito empresarial, su funcionalidad ha tenido un impacto en otros espacios de la sociedad, como lo es la familia y la educación. El concepto de producción ha influido un pensamiento social, económico y sobre todo, en una cultura que ha ejercido a través de la práctica educativa un peculiar acercamiento a cómo entender la educación en la actualidad.

Palabras Clave:

Modelos de producción; Trabajo; Educación; Cultura; Práctica Tecnológica.

Salgado López, D. (2024). Aprender educando en tiempos prefabricados. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen II.* (pp. 28-45). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.190.c236>



Introducción

A lo largo de la carrera conceptual sobre las definiciones de trabajo y las implicaciones sociales que existen en torno a ella, “Aprender educando en tiempos prefabricados” es un trabajo que habla de cómo existe una dinámica y consenso cultural en torno a la forma de trabajar (hipótesis).

Pero esto ¿qué relación tiene con el tema de educación? En la práctica, en el ejercicio de “hacer trabajo” existe elementos que son comunes (culturalmente aplicables) al ejercicio de trabajar, de estar en un empleo, de relacionarnos con otras personas en el trabajo, es decir, lo que es culturalmente asequible para las personas que convivimos en un mismo contexto (o de forma genérica) pertenecemos a un mismo sistema cultural.

Este trabajo parte de la idea en conversaciones con docentes, autoridades educativas, recursos humanos, reclutadores y colegas sobre la “*falta capacitación de los alumnos y alumnas en las escuelas, la falta de competencias y habilidades necesarias para realizar una actividad dentro del trabajo*” ¿será el modelo educativo consecuente de esta falta?

Lo que se pretende es dar una opinión a partir de las experiencias de trabajo de campo dando un panorama y una posible explicación a través de los preceptos culturales de los modelos de producción capitalista incorporados a experiencias educativas.

La iniciativa proviene de la idea del consumo bajo una lógica historicista (en términos de transformación social), pero también, desde los aspectos culturales del trabajo que refleja no solo un modelo de producción, además, toda una cultura de trabajo sobre los efectos en el tema de educación.

Teniendo en cuenta esto, se irá haciendo referencia a aspectos que han incidido a nivel cultural dinámicas sociales, situando a través de modelos de producción (Taylorismo, Fordismo, Toyotismo) las transformaciones dentro del trabajo y cómo están, forman parte de la dinámica social, situando en el tema de educación los efectos que ha tenido estas formas de producción de capital.

Modelos de Producción

Cuando hablo de los modelos de producción, lo hago a partir de tres grandes momentos y formas de producir capital, en ese sentido, este apartado es un análisis sobre los modelos de producción capitalista y las repercusiones a nivel social.

Este parteaguas nos da la pauta para comprender dinámicas de trabajo, pero el eje central es cómo el trabajo incide en nuestras profesiones y en la forma en cómo nos relacionamos en ellas, es decir, una cultura del trabajo, (es importante hacer una diferencia entre cultura del trabajo y cultura laboral¹).

1 No ahondaré en sus diferencias y encuentros, solo haré mención en el transcurso del trabajo la principal diferencia que observo.

Pero antes de comenzar, pongamos un cimiento común que dé contexto a las reflexiones finales y a comprender las dinámicas culturales del trabajo.

Los modelos de producción capitalista hacen referencia a tres momentos importantes dentro de la comprensión del trabajo actual, lo que es el Taylorismo, Fordismo y Toyotismo, sin embargo, esta historia deviene de una conformación del trabajo histórica “modos de producción” (primitivo, asiático, esclavista, feudal, capitalista), la cual, solo mencionaré como un hilo de conexión entre los modelos de producción.

Si nos vamos al principio de la idea del trabajo como forma de organización social, encontramos en ella una singularidad que dota el concepto y lo sitúa como una ideación utilizada para justificar su impacto social, el cual, sería en términos de Sennet (2000), En el inglés del siglo XIV, la palabra Job (trabajo, empleo) designaba un pedazo o fragmento de algo que podía acarrear. Hoy, la flexibilidad le devuelve ese sentido desconocido, pues a lo largo de su vida la gente hace fragmentos de trabajo (p. 9).

Este impacto e ideación puede ser legitimada y utilizada conforme el contexto designe la asignación, en un término amplio, con tanta flexibilidad el carácter y la condición humana supedita a las necesidades del trabajo.

Pero ¿qué de todo el tema del trabajo nos conduce a ser tan flexibles para no rompernos? Pues, llevamos al menos un siglo preparándonos para esto, las condiciones del trabajo durante el siglo pasado nos mostraron un panorama de constante transformación.

A principios del siglo pasado y en el transcurso de este, se hablaba y habla de especializarse cada vez más en nuestras profesiones, pulir la forma de producción de capital, agilizar la mano de obra, generar los mecanismos y las metodologías para acortar tiempos y hacerlo con calidad (idea básica de los modelos de producción, “hacer más con menos”), es decir, “acortar tiempos y producir más”, Por ejemplo:

La doctrina de la mejora continua de la productividad, la calidad total y la satisfacción del cliente también se ponen en práctica mediante dispositivos de formación continua que alientan a los trabajadores a involucrarse con la productividad y la calidad. (Álvarez, 2012, p. 135)

Una analogía que puede situar esta máxima es la idea de “mito fundante²”, la cual nos habla que

2 El mito fundante es un indicador que forma parte de sistema de diagnóstico comunitario llamado SiDiEs, el cual, fue desarrollado en el 2007 y basa su investigación comunitaria a partir de una investigación en acción, es decir, “se busca que los actores comunitarios participen activamente y en manera organizada” (Milanese et al., 2011, p, 8).

Las comunidades tienen sus mitos fundadores y los que organizan la vida cotidiana (...) con las relaciones de poder, con los sistemas y procesos productivos y la distribución de la riqueza (...) Los mitos son un componente esencial del acervo cultural de una comunidad. (Milanese, 2013, pp.102-103)

Pues si partimos de la idea del origen, de la fundación, podemos entender su marco histórico y de referencia. Por ejemplo:

Hacer mención del taylorismo y el fordismo, entre los investigadores y estudiosos que se dedican al tema del proceso de trabajo en sus distintas derivaciones, es referirnos a un “lugar común” recurrente y habitual dentro de su problemática. Hablar o discurrir sobre los procesos de trabajo contemporáneos, sin aludir a sus modalidades tayloristas y fordistas es omitir una parte fundamental del objeto mismo que se quiere abordar. (Aguirre, 2008, p. 23)

Pero en términos amplios, ¿qué tipo de afectaciones puede tener los modos de producción con el tema de educación?

Iniciemos la reflexión con la relación entre trabajo y cuerpo.

Para él, el temblor revela que en el sujeto habita una falla. Los espasmos que el cuerpo experimenta en el temblor serían, así, el índice de esa falla, la revelación de esa grieta o fisura del sujeto: en el temblor (...) el sujeto cede “ante la necesidad del desfallecimiento, de la debilidad”. (Derrida en Redetich, 2015, p. 26)

¿Qué conjugación existe entre cuerpo y trabajo?

Sin duda una relación cercana y dependiente, también, convergente e indispensable, pero qué pasa con esta relación y por qué cuestionarlo.

Trabajar de tal manera y con tanta dedicación que el cuerpo resiente o simplemente, se expresa a través del “temblor”. Existe una cuestión recurrente en el tema del trabajo ¿es en el trabajo donde descansamos de las presiones personales o quizá es el trabajo que genera preocupación y estrés?

Realmente, no es una u otra, tampoco una dicotomía, pero existe una conexión inexorable, entonces, ¿el trabajo ejerce una condición en el cuerpo humano?

Trabajo es la actividad que corresponde a lo no natural de la exigencia del hombre, que no está inmerso en el constantemente-repetido ciclo vital de la especie, ni cuya mortalidad queda compensada por dicho ciclo. El trabajo proporciona un «artificial» mundo de cosas, claramente distintas de todas las circunstancias naturales. Dentro de sus límites se alberga

cada una de las vidas individuales, mientras que este mundo sobrevive y trasciende a todas ellas. La condición humana del trabajo es la mundanidad. (Hannan, 2009, p. 21)

Una condición que bajo una lupa existencial cobra sentido en el vacío que deja el trabajo en la vida humana y en lo producido de la acción de trabajar, es decir, lo material de trabajar en relación con la sujeción del producto.

Pero ¿qué relación existe en el desgaste del cuerpo con la producción social de bienes y servicios?

En una inmersión sobre el tema de forma superficial, la relación que se establece es la de producir una mercancía, la cual, se le asigna un valor, ¿será que la educación en ciertos momentos se vuelve una mercancía?

En todo proceso de producción de bienes se establecen determinadas relaciones técnicas y sociales entre los distintos individuos que participan en éste. Las relaciones técnicas se refieren a las formas de control que estos individuos ejercen sobre el proceso de trabajo, mientras que las relaciones sociales aluden a las que se establecen entre los propietarios de los medios de producción y los productores directos. (De la Garza, 1998, p. 7)

Bajo esta lógica, el desgaste de cuerpo se expresa en medida de la producción de mercancía, y de cierta manera,

...temblar hace temblar la autonomía del yo [...] Reconocer [...] que ‘tiemblo’, es admitir que el ego mismo no resiste a lo que lo sacude [...] y lo amenaza. De esta manera, el temblor aparece como una reacción –una réplica– ante aquello que nos excede. (Redetich, 2015, p. 21).

Entonces, ¿el desgaste del cuerpo en el trabajo es una condición?

En el tema del trabajo, indudablemente se abordan formas y modelos económicos que influyen a nivel social, hablamos de condiciones que se sitúan en torno a estructuras de intercambio económicas y políticas, que a modo “resorte” produce un efecto no solo social.

Los embates de trabajo (hablando labores físicas e intelectuales) producen cierto desgaste físico, también, de salud mental y parte de estas consecuencias es que la propia dinámica del trabajo y los efectos sociales que la significan te llevan a hacer invisible el desgaste, sin embargo, no solo es un efecto que produce el trabajo en las personas que tienen uno, también, aquellos y aquellas que no cuentan con uno.

La desocupación y el constante tránsito entre empleos de corta duración -que provoca una elevada incertidumbre acerca de cómo se desarrollará la vida laboral en el futuro inmediato- tienen la potencialidad de influir sobre aspectos tales como la autoestima y la salud mental. (Beccaria, 2001, pp. 76-77)

También en Auge (2015):

La amenaza del desempleo o del cambio de empleo después del cierre de un sector provoca innumerable dificultades (...) esta misma contradicción física, psicológica, y moralmente son individuos estresados que, además comprenden bien que el súbito nerviosismo de las empresas, cuando esta cierra un sector para “reducir su velamen” (...) El estrés acompañado de angustia (...) la soledad del trabajo, la sensación de “no ser ya importante para nadie” (...) La fragmentación que sufre hoy el trabajo tendría, pues, los mismo efectos de desestructuración que el desempleo. (pp. 16-18)

¿Qué efectos produce el desgaste de trabajar que son imperceptibles?

Es importante hacer notar que las dinámicas y la inercia dentro del trabajo invisibilizan ciertos aspectos psicosociales, pero, me gustaría que analicemos un panorama desde un aspecto cultural.

Cuando pienso en el término de cultura existe en ese concepto una diversidad de significados, para este caso, me gusta el concepto de:

la cultura no es una identidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera casual acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa. (Geertz, 1987, p. 20)

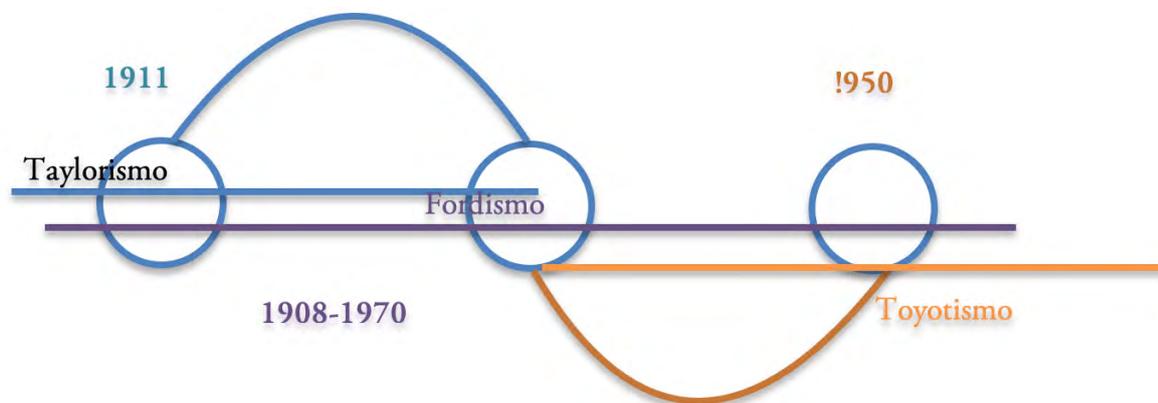
Las dinámicas culturales que deja el embate del trabajo en nuestra vida social no solo es una afección psicosocial, sus rezagos muestran aspectos de la cultura que forman parte de la vida cotidiana, probablemente del sentido común, “el sentido común no es después de todo un fenómeno cultural, sino la simple verdad de las cosas aprehendidas naturalmente; hechos simples admitidos por hombres simples” (Geertz, 1994, p. 34), ¿qué es tan común que no se percibe dentro de la dinámica del trabajo? ¿Qué es tan común dentro de la enseñanza, de la educación, que nos remite a hacerlo como producto y mercancía? ¿será así?

Taylorismo, Fordismo, Toyotismo

Estos modelos de producción han estado orientados a generar (principalmente) mayor producción en menor tiempo, con menos desperdicio y actualmente enfocados a la mayor calidad.

A pesar de que no podemos hablar sobre una evolución en la forma de producir, tampoco, de una evolución del modelo sobre el modelo, si podemos hilvanar algunas características de forma histórica y cultural.

Figura 1. Cronología de los modelos de Producción.



Fuente: elaboración propia

Nota. Muestra los momentos dentro de la historia donde se desarrollaron los modelos de producción. A pesar de que cada uno de estos modelos ha representado, por así decirlo, un momento histórico dentro de la actividad humana, existen coincidencias que a continuación veremos

En ese sentido, el siglo pasado gestó muchas transformaciones que incidieron en la forma de cómo hacer trabajo, cómo pensarlo y (el énfasis que quiero resaltar), los impactos en las dinámicas sociales.

Pero antes de atender las dinámicas sociales, hablemos de la historia del Taylorismo, nace en el marco de la segunda revolución industrial, parte de su motivación ha sido “su preocupación por el gran desperdicio de recursos que ocurría (y ocurre) en la sociedad estadounidense, particularmente el del esfuerzo humano en los centros de trabajo” (Pacheco, 2010, p. 90), es decir, genera una forma de trabajo donde la reducción del desperdicio dentro de las empresas y fábricas fue su principal objetivo, sin embargo, “Taylor ubicó la solución no en buscar al trabajador ideal, sino en diseñar e implantar sistemas de trabajo ideales” (Pacheco, 2010, p. 90).

En este punto, encontramos en el Taylorismo, dos ideas fundamentales “menos desperdicio y sistemas de trabajo ideales”, pero cuando se conduce el tema al trabajador “la producción en las empresas de la época se realizaba con base en inercias sustentadas en la experiencia de los trabajadores y directivos, lo que sin duda provocaba infinidad de desperdicios de material y tiempos muertos” (Pacheco, 2010, p. 90).

La lógica cambia un poco, el trabajador como responsable, con o no, las habilidades necesarias de la producción, es decir:

...la administración científica tayloriana del trabajo consistió en ubicar las ventajas y los beneficios que conllevaba la descomposición de los procesos de trabajo en actividades simples que pudieran mejorarse, medirse y realizarse, sin necesidad de realizar costosas y tardadas sesiones de capacitación a los trabajadores. (Pacheco, 2010, p. 91).

Por su parte, el fordismo;

...desencadenó un aumento de la productividad a un grado tal que dio paso a la producción en serie, el tipo de producción que predominó durante el siglo XX y que aún puede encontrarse en una buena parte del mundo industrial. (Redetich, 2015, p. 36)

También en De la Garza (2006):

El fordismo añadió al taylorismo la circulación continua de la materia por transformarse frente a un obrero fijo. Es la cadena la que fija el ritmo de trabajo y facilita la estandarización, permite el paso de la producción en pequeños lotes. (p. 13)

La idea central es “producir más, reducir los desperdicios, capacitación en los trabajadores, descomposición en los modelos de trabajo en actividades simples”, es decir, hacer del trabajo un modelo.

A pesar de que en sus inicios esta pretensión comenzó con la industria y con grandes empresas, esto se fue volviendo un parteaguas y la base para el trabajo, por su parte el Toyotismo incluye otros elementos que son fundamentales para comprender el modelo de trabajo actual, situando al sujeto, al empleado como una centralidad para el desarrollo de la productividad.

El Sistema Toyota de Producción opera sobre la fuerza de trabajo mediante dos formas que se complementan. Por un lado se encuentran las bases objetivas de la productividad del sujeto, en donde el cuerpo y el tiempo de trabajo son sometidos mediante dispositivos de control. Por el otro, se incentiva a la productividad mediante dispositivos tendientes al involucramiento de los sujetos en los objetivos de productividad y calidad de la empresa. Estas dos formas de construcción de “sujetos productivos” se desarrollan en simultáneo y dan como resultado la “eficacia” del toyotismo como modelo de producción. (Alvarez, 2012, p. 183)

¿Nos apropiamos tanto de los modelos, que hicimos imperceptible el desgaste del cuerpo y la sumisión:

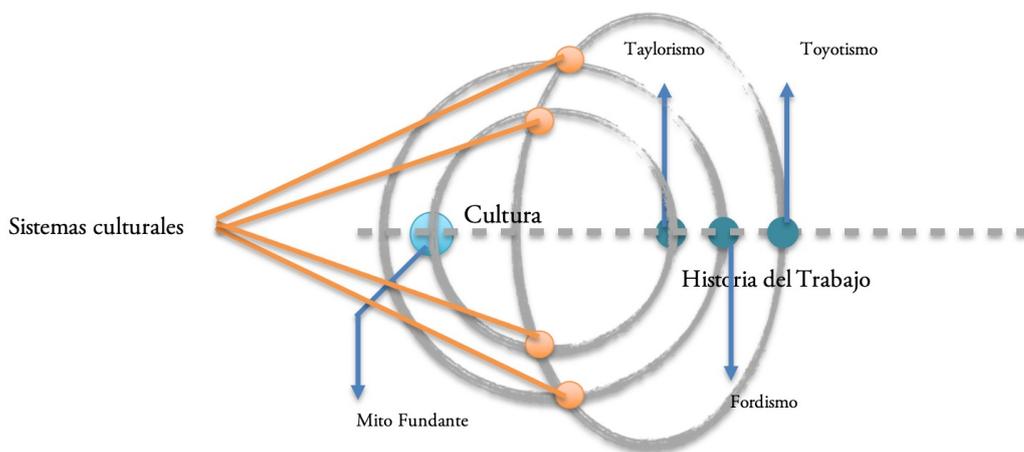
El toyotismo es mucho más que una forma de organizar el proceso de trabajo en términos técnicos, ya que supone una manera de relación entre capital y trabajo en donde lo ideológico-cultural adopta formas totalmente distintas al taylorismo-fordismo (...) El toyotismo pregona la construcción de una cultura de trabajo que sustituya estos antagonismos por los “consensos” entre “colaboradores. (Alvarez, 2012, p. 185)

También en De la Garza (2005):

Cuando el furor acerca de la innovación tecnológica disminuyó, apareció el tema de las nuevas formas de organización del trabajo. El discurso empresarial acerca de la necesidad del trabajo en equipo, con mayor participación de los trabajadores, poniendo al servicio de la empresa su saber hacer explícito e implícito, y de una nueva cultura laboral con identidad del trabajador con su trabajo y con la empresa, es decir, la ideología de que el enemigo ya no está en la gerencia sino en el mercado, en las otras empresas competidoras, se extendió más que las nuevas tecnologías. (p. 6)

Retomemos lo que hasta ahorita se ha revisado 1) el trabajo como una forma de organización que se expresa en los diferentes modelos de producción, 2) el posible impacto que tiene el trabajo en la vida social, 3) definición de mito fundante, 4) definición Geertziana sobre cultura y 5) la relación que existe entre cuerpo y trabajo.

Figura 2. Representación figurativa de los sistemas culturales y modelos de producción.



Fuente: elaboración propia. Nota. Muestra la convergencia entre las diferentes posiciones hasta ahora revisadas, el hilo conductor es la cultura y la historia

¿De qué forma el tema de educación puede estar ligada?

Cultura del Trabajo

Comencemos pensando sobre qué es la cultura y como este concepto más que ser una construcción teórica, remite acciones, pensamientos, formas de conducirse en la vida social.

Por mucho tiempo hubo un gran debate sobre las definiciones del término de cultura, pero para efectos prácticos.

La cultura es una urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones (...) Entendida como sistemas de interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales, yo llamaría símbolos) (Geertz, 1987, pp. 20-27)

Nuestra doble tarea consiste en descubrir las estructuras conceptuales que informan los actos de nuestros sujetos “lo dicho” del discurso social, y en construir un sistema de análisis en cuyos términos aquello que es genérico de esas estructuras, aquello que pertenece a ellas porque son lo que son, se destaque y permanezca frente a los otros factores determinantes de la conducta humana. (Geertz, 1987, p. 38)

Bajo esta definición, la cultura es eso que nos significa y hace comprensibles aspectos de la vida social, pero,

Trabajo es una categoría radicalmente histórica cuyas diversas acepciones expresan las diferentes connotaciones materiales, políticas, sociales, éticas y religiosas puestas en consideración por diversas sociedades a lo largo del tiempo. Ciertas culturas acentuaron las cuestiones positivas y vitales vinculadas al trabajo, como autonomía, creatividad, superación, mientras que otras, encontraron en él sólo sumisión, condena, servidumbre, inferioridad. (Albanesi, 2015, p. 389)

¿Habría hasta este punto una relación entre cultura y trabajo?

La cultura es un sistema de sistemas de signos interpretables que podemos comprender en tanto seamos parte del sistema base, por su parte, los modelos de producción forman parte de esos sistemas culturales que se expresan en formas de hacer, pensar, producir, y generar trabajo.

La cultura del trabajo remite sistemas de significados que podemos comprender, pero esta comprensión no solo es local, es decir, no solo pertenece a la empresa, institución o lugar donde se trabaja, la cultura del trabajo son diferentes sistemas culturales, por ejemplo, cuando se hace referencia “ponerse la camiseta” en un ámbito de trabajo, medianamente es comprensible que se esté hablando de la fidelidad del trabajador a la empresa y este aspecto es algo que es comprensible en muchos contextos y lugares, pero, cuando hablamos sobre los valores de la empresa y la forma en cómo se organiza se habla de cultura laboral.

De la Garza (2010), define cultura laboral como las nuevas formas de organización del trabajo, “los trabajadores poniendo al servicio de la empresa su saber hacer explícito e implícito, y una nueva cultura laboral con identidad del trabajador con su trabajo y con la empresa”, (p.12), pero la cultura laboral (como la entiendo) es el proceso en la relación del trabajo que tienen las personas tanto en el acceso a él como en la dinámica al pertenecer, pues la cultura laboral no remite el estado ocupacional, más bien, es una práctica que permite comprender el tema del trabajo, sus dinámicas y sus formas de pensar y hacer.

Trabajo y Educación

El escenario de salón, profesor, alumno, acrílico y marcador está siendo reemplazado por el de internet, profesor, alumno y computador o dispositivo móvil. Existen miles de maestrías, especializaciones, carreras universitarias y cursos de modalidad virtual, alrededor del mundo, es una de las ventajas que ofrece las TIC, generando que cada vez más personas, tengan acceso a la educación; pero esta nueva forma de educación, no es igual de efectiva para todo el mundo, debido a que cada persona tiene su propia forma de aprender, lo que genera cada día, nuevos retos para la virtualidad educativa. (Castellanos, 2021, pp. 70-71)

La virtualidad presenta una posibilidad de comprender nuevas realidades, pues, hablar de virtualidad en estos tiempos engloba mínimo dos concepciones, el de una nueva realidad, y el mundo de lo tangible e intangible, así los procesos formativos en términos de educación virtual aparentan dos momentos.

La transformación digital en la sociedad ha figurado como momento crucial para la sociedad actual, a pesar de que esperábamos una nueva revolución industrial o para fines prácticos, una “revolución tecnológica”, el paso de COVID-19 aceleró este cambio.

La forma de pensar y practicar el trabajo en temas de educación ha sido por un lado romper con la tradición presencial de la educación, situando está, la posibilidad histórica que la antecede, es decir, desde un análisis de trabajo sobre el tema de educación, se observa como un sistema cultural empaquetando modelos de producción de conocimientos.

Pero a estas palabras hay que darle el peso adecuado, la lógica del trabajo, de la cultura del trabajo ha reflejado en la educación un sistema de enseñanza que mide sus resultados a través de “N^a” cantidad de personas formadas en diferentes niveles académicos, situando indicadores cuantificables como una forma de medir el impacto o quizá de producir personas calificadas, pero esta parte solo es la superficialidad del tema. De cierta forma, lo mismo ocurre cuando se sitúa la planeación escolar y los recursos didácticos para la enseñanza, es decir, “aquí tienes tu kit y enseña docente”, hagamos de la educación un modelo de producción, una educación prefabricada.

La intención no es hacer notar o encajar la conceptualización de los modelos de producción capitalista a ejemplos someramente asequibles, ese solo es el enganche,

miremos por un segundo o el tiempo que sea necesario el tema de la “práctica escolar”, en ella encontramos la expresión social de los sistemas de producción, la cultura del trabajo en la enseñanza escolar.

Pero vayamos algunos pasos atrás, pensemos en la docencia, será que cuando te pones el uniforme de trabajo dejas de ser una persona y asumes todos los compromisos que conlleva el “uniforme de la profesión”, o un poco peor, cuando te pones el “uniforme de la empresa”, entonces dejas de tener la singularidad de ser una persona y te vuelves en aquel profesionista que todos los reclutadores o headhunters buscamos, por decirlo de una manera “El trabajador deja así de ser un “servidor leal” para convertirse en un “profesional comprometido” (Santiago, 2003, p. 3).

Cuando lo aterrizamos a números y efectos sociales (relación trabajo y educación).

Más de 2.8 millones de estudiantes de 3 a 17 años se encuentran en rezago educativo. Más de 841 mil personas en edad escolar trabajan y no asisten a la escuela. El 21.3% de la población de 3 a 17 años hablantes de lengua indígena no asiste a la escuela. El 24.7% de la población de 3 a 17 años con discapacidad no asiste a la escuela. El 2.6% de la población nacida en otros países residente en México, no tiene ninguna escolaridad o sólo primaria incompleta. (PNUD 2020, p. 36)

Estas cifras que representan una parcialidad de los números actuales muestran un panorama sobre cómo es esta relación (trabajo y educación), porque a nivel general abre la imagen a comprender los efectos e impacto que tiene en la sociedad, de hecho.

Dos de los ámbitos que se identifican como centrales para el desarrollo social inclusivo son la educación y el mundo del trabajo. La educación constituye un eje clave de la inclusión social y un eslabón fundamental para la inclusión laboral y el aumento de la productividad. (CEPAL, 2020, p. 12)

Pero acerquemos más la mirada, es decir, aterricemos lo que significa e implica levantarse un día y darse cuenta de que eres una cifra del porcentaje.

Cultura y educación

Con su movimiento mecánico e infatigable, la cadena de montaje coloca al sujeto ante una permanente exigencia: trayendo y volviendo a traer el objeto sobre el cual debe recaer el trabajo, la cadena exige del hombre una inmediata intervención (Redetich, 2015, pp.19-20).

La idea que el docente se haga responsable sobre la educación como un engranaje dentro de la cadena de producción resulta ser una estrategia que en estos tiempos está desgastada, pero no solo como una idea fabril sobre la creación de la enseñanza, también,

desde el desgaste de las y los docentes que asumen esta tarea, “Cada vez más se reconoce el papel relevante que desempeña el profesor en tanto que es facilitador de información y de experiencias de aprendizaje” (Sureda 2002, p. 83), pero no en todos los casos los y las docentes cuentan con esas habilidades requeridas (pedagógicamente, emocionalmente y en el ámbito profesional).

La prefabricación de la educación es un concepto que atañe una dinámica dentro del trabajo, que no necesariamente procura ser una condición, más bien, un rasgo dentro de las dinámicas del trabajo y que se expresa en torno a la educación. A pesar de que esto es una generalidad, es ahí donde se observa aspectos del trabajo que inciden en las dinámicas de enseñanza y aplicación.

La hipótesis que “educación prefabricada” es una hipótesis que no necesariamente tiene un sustento riguroso, en términos críticos, quizá desde una idea postmodernista es una hipótesis que resalta la producción social de la educación actual, de cierta forma, “no solo se enseña educación, también se enseña a producir”.

Respecto al mito fundante, como sociedad nos encontramos en constantes reconstrucciones sociales, algunas de ellas conllevan transformaciones que rompen paradigmas y se instaura como nuevas formas de comprender la vida social, pero dentro de cada cambio e innovación social, existe en ella el hilo conductor del origen (del inicio a lo que se contrapone), en cada cambio hay una pizca de lo que fue o de lo que sigue siendo, ¿será que el trabajo y la educación comparten un mismo origen? ¿aprendimos trabajando o fuimos educados trabajando?

El trabajo es un condicionante social que en ciertos contextos es un motor a la profesionalización y en otros un ejercicio de dominio ¿será así en la educación? ¿será que la educación en ciertos contextos es un aliciente para las personas y detone procesos sociales que rompan paradigmas y en otros contextos un lugar que reproduce enseñanza y fabrique trabajadores?

No se trata de encontrar la respuesta, más bien, de hacer más grande las incógnitas, es decir, cuando hago referencia de los modelos de producción e intento hacer la analogía con el tema de educación, es hacer visible como los procesos del trabajo y educación van a la par de los modelos de producción.

Esto no implica que en cuanto cambia una, la otra en automático se modifica (su relación no es simbiótica), más bien, su apropiación es cultural, no inmediata, pero si en relación al sistema cultural del trabajo.

Un ejemplo que puede ayudar a visibilizar esta posición es lo que originó el COVID en temas de trabajo (la transformación del trabajo, la tecnología como medio y la nueva cultura del trabajo como resorte a la respuesta contractual).

Adaptamos nuevas formas en tiempo récord, pero no solo las nuevas formas del trabajo, también la enseñanza, pasamos de un modelo prefabricado a uno completamente agile, donde la inercia y el sentido común figuran más en el resultado, que en la producción.

Por ejemplo, el Toyotismo es un sistema de producción que tiene un método, una práctica y un fin, en el contexto en el que se gestó encontró todo el sentido porque su finalidad fue reducir tiempos, costos y ampliar la producción. Ahora, existen sectores que no trabajan bajo el mismo modelo, la agilidad por su lado, sus bases se encuentran el toyotismo y fordismo, pero sus implicaciones son otras a niveles de organización del trabajo, su tarea es tener un panorama general de los procesos de la empresa, de tal forma que sean capaces de definir tiempos y formas del trabajo, que generen ganancia en tres rubros básicos: resultados en tiempos definidos y avance del proyecto con resultados tangibles, tiempos dentro trabajo al 100% utilizados y (un factor fundamental), la estabilidad del trabajador como motor para la generación de calidad. Sacando de contexto estas iniciativas y trasladándolo al ámbito social, encontramos que los “avances” (por así decirlo) en el trabajo están remitiendo cambios trascendentales en las relaciones sociales.

En ese sentido, “Cuando se habla de nuevas formas de empleo se apunta, con frecuencia, a que algunas de ellas tienden a acabar con las rigideces impuestas por el taylorismo al flexibilizar las fórmulas de empleo” (Lope et al., 2002, p. 21). Tuvimos que flexibilizarnos.

La “flexibilización” es un proceso que permitió captar nuevas estructuras y formas de organización del pensamiento, pero esto solo es una parte de la flexibilización. quizá la más bondadosa. Cuando se habla de la flexibilización del trabajo este tema engloba muchas aristas y sobre todo mucha presión social sobre el impacto que ha dejado dicha flexibilidad, pero a pesar de que es tema central para dar una base más rigurosa académicamente, no tocaré esa arista, centraré esta última reflexión en torno a cómo la flexibilización del trabajo ha impactado el tema de la práctica educativa.

Práctica educativa y modelos de producción. A modo de cierre

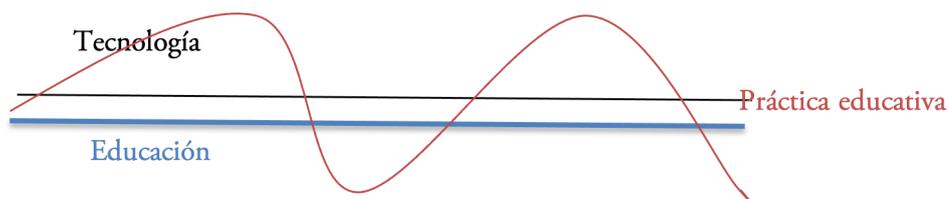
Para este cierre me gustaría identificar dos conceptos que me han facilitado la comprensión y aterrizaje de este tema (educación y trabajo).

El primero de ellos lo identifiqué como práctica educativa, que implica la identificación de formas culturales dentro del ejercicio del tema de educación que visibiliza y permite comprender las dinámicas sociales que se desprende del trabajo dentro del tema de educación.

El segundo de ellos es el discurso sustantivo, lo defino como un lugar dentro de la comunicación que te da la pauta a comprender de manera superficial el contenido dentro de la práctica educativa, es decir, es el primer acercamiento.

Teniendo en cuenta lo anterior, la práctica educativa desde el siglo pasado ha configurado dentro del quehacer social formas específicas de desarrollo, bajo una perspectiva sustantiva (primera imagen), el desarrollo se ha visto a la par de la tecnología, en ciertos momentos la tecnología nos rebasa y se implementan prácticas educativas para estar a la par de las necesidades del trabajo, imaginemos.

Figura 3. Representación figurativa entre tecnología, educación y práctica educativa.



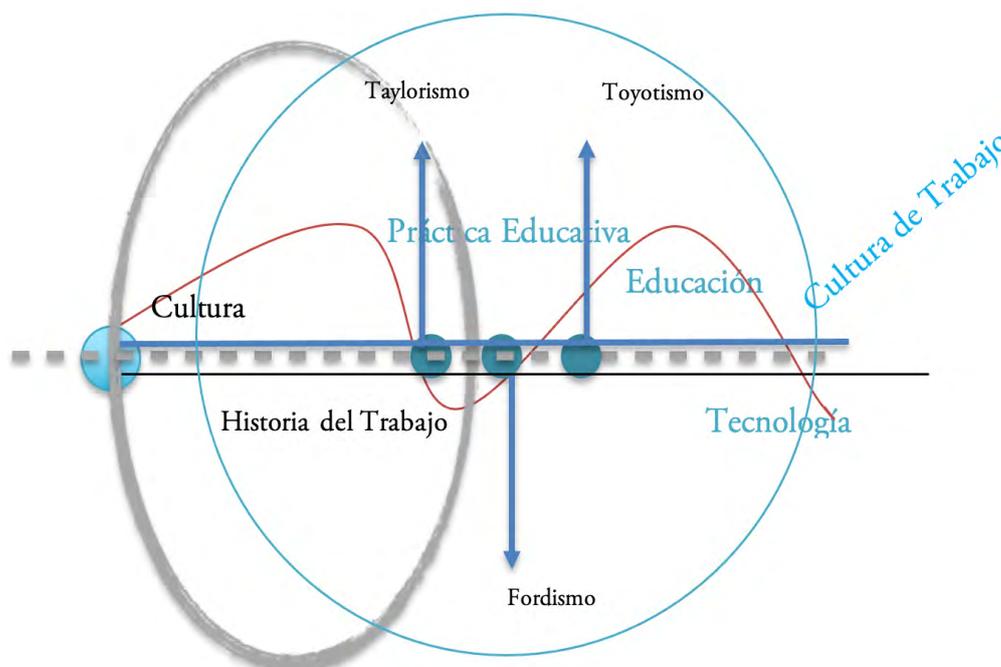
Fuente: elaboración propia. Nota. Figura que muestra como la práctica tecnológica se intersecciona entre la tecnología y la educación.

Pero esto solo es una parte de la conjugación de lo que se ha revisado, ahora, dentro de esa imagen agreguemos más elementos, por ejemplo ¿qué pasa con la flexibilización dentro del trabajo? ¿qué pasa con los modelos de producción y sus implicaciones sociales? ¿qué pasa si aterrizamos el mito fundador a la idea práctica tecnológica?

La flexibilización del trabajo ha permitido identificar ciertas características dentro del trabajo que no necesariamente eran visibles en modelos de producción, pues, dentro del taylorismo, fordismo y toyotismo la flexibilidad del trabajo no figuraba.

Si entendemos tecnología y educación como una constante dentro de la historia del trabajo en conjunción con la educación y práctica educativa, podemos mirar dentro de esa relación un aspecto fundamental que figura como producto dentro de los modelos de producción, es decir, una cultura del trabajo.

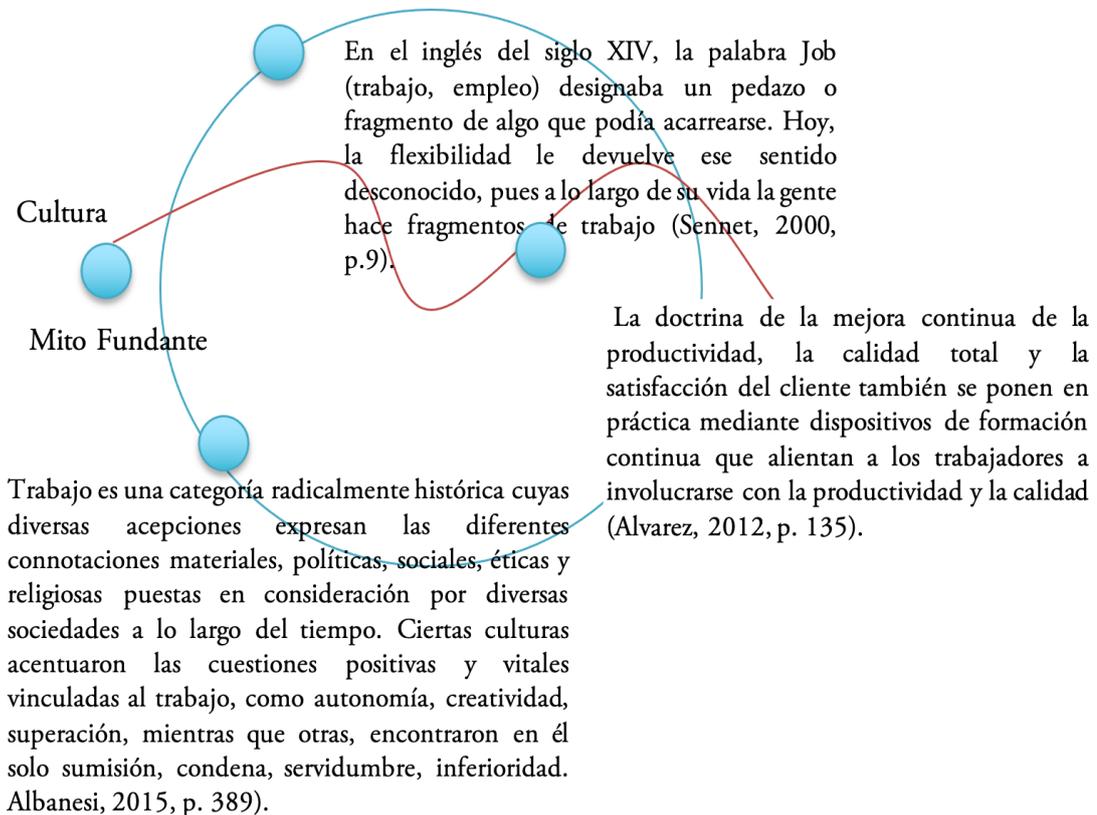
Figura 4. Representación figurativa de la práctica educativa y los modelos de producción



Fuente: elaboración propia. Nota. Figura que muestra como la práctica educativa entrelaza los modelos de producción y dentro de esa correlación la cultura de trabajo engloba todos esos procesos.

Sí a esa combinación agregamos la arista de mito fundante y viramos la perspectiva a figuraciones sociales, la implicación en la práctica de la educación nos muestra una cara paliativa para el desarrollo de la sociedad, es decir, “hemos producido tantos profesionales para el trabajo que existe sobredemanda de mano de obra”.

Figura 5. Representación práctica



Fuente: elaboración propia. Nota. El mito fundante nos da la base para la comprensión de la práctica educativa, la cultura, la cultura de trabajo favorece la comprensión de las dinámicas actuales, no podríamos comprender las dinámicas, si no le echamos un ojo al estudio del trabajo. El origen nos remite a visibilizar estos grandes cambios y dinámicas.

El discurso sustantivo nos hace mirar solo la periferia, la práctica la proximidad del fenómeno social, la educación en los tiempos prefabricados es el indicio de una nueva forma de comprender las dinámicas de la educación, no como producto, quizá como un algoritmo.

Referencias

- Albanesi, R. (2015). Historia reciente del trabajo y los trabajadores. Apuntes sobre lo tradicional y lo nuevo, lo que cambia y permanece en el mundo del trabajo. *Trabajo y sociedad*, 25(3), 387-403
- Aguirre, C. A. (2007). Los procesos de trabajo taylorista y fordista. Notas sobre la hiperracionalización del trabajo y la caída de la tasa de ganancia. *Revista siglo XXI*, (11), 23-43.

- Álvarez Newman, D. (2012). El toyotismo como sistema de flexibilización de la fuerza de trabajo. Una mirada desde la construcción de productividad en los sujetos trabajadores de La fábrica japonesa (1994-2005). *Si Somos Americanos*, 12(2), 181–201. <https://doi.org/10.4067/S0719-0948201200020000>
- Auge, M. (2015). *Los nuevos Miedos*. Paidós
- Beccaria, L. (2001). *Empleo e integración Social*. Fondo de Cultura Económica
- Castellanos, A. (2021). Ventajas y Retos de la Virtualidad en la Educación. *Seres y Saberes*, 9(1), 70-74.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Educación, juventud y trabajo: habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante*. <https://acortar.link/OhSXBW>
- De la Garza, E. (1998). *Ciencia económica Transformación de conceptos*. Siglo XXI editores
- De la Garza, E. (2005). *Del concepto ampliado de Trabajo al de Sujeto laboral ampliado*. CLACSO.
- De la Garza, E. (2006). *Teorías Sociales y Estudios del Trabajo: Nuevos enfoque*. Antrhopos.
- De la Garza, E. (2010). *Hacia un concepto ampliado del trabajo*. Antrhopos
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las Culturas*. Gedisa
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento Local, ensayo sobre interpretación de las culturas*. Paidós
- Hannan, A. (2009). *La condición humana*. Paidós
- Huberman, L. (1983). *Los bienes terrenales del Hombre*. Tarragama.
- Lope Peña, A., Gibert, B., y Ortiz de Villacian, R. (2002). Atajar la precariedad laboral. la concertación local ¿un marco para abordar las nuevas formas de empleo? Ed. Icaria.
- Milanesi, E. (2013). *Tratamiento comunitario de las adicciones y de las consecuencias de la exclusión grave. Manual de trabajo para el operador*. OEA.
- Pacheco, A. (2010). El Taylorismo: Implicaciones Técnicas y Políticas, a cien años de distancia. *Gestión y Estrategia*, (38), 89-96.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2020). *Desarrollo Humano y CoviD-19 en México: Desafíos para una Recuperación Sostenible*.
- Redetich, N. (2015). El Capitalismo y el Rechazo de los límites: El caso ejemplar del Taylorismo y Fordismo. *Acta Sociológica*, (69), pp. 17-50.
- Santiago. (2003). *Las competencias de empleabilidad una aproximación al modelo del programa preparado*. Área de Formación y Capacitación para el Trabajo del Programa de Competencias Laborales (CORFO)
- Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Anagrama.

Sureda, I. (2002). Estrategias psicopedagógicas orientadas a la motivación docente: Revisión de un problema. *Revista Española de Pedagogía*, (221), 83-98.

**Learning by educating in prefabricated times
Aprender educando em tempos pré-fabricados**

David Salgado López

Escuela Nacional de Antropología e Historia | Ciudad de México | México
<https://orcid.org/0009-0008-6233-8652>
d.salgado.lpz@gmail.com

Abstract

This article is a reflection on how production models (Taylorism, Fordism and Toyotism) have influenced education from a cultural perspective. The production models and their organizational culture have not only been part of the business environment, their functionality has had an impact on other areas of society, such as the family and education. The concept of production has influenced social and economic thinking, and above all, a culture that has exercised through educational practice a peculiar approach to how to understand education today.

Keywords: Production models; Work; Education; Culture; Technological Practice.

Resumo

Este artigo é uma reflexão sobre como os modelos de produção (taylorismo, fordismo e toyotismo) influenciaram a educação a partir de uma perspectiva cultural. Os modelos de produção e sua cultura organizacional não fizeram parte apenas do ambiente empresarial, sua funcionalidade teve impacto em outras áreas da sociedade, como a família e a educação. O conceito de produção influenciou o pensamento social e econômico e, acima de tudo, uma cultura que exerceu, por meio da prática educacional, uma abordagem peculiar sobre como entender a educação hoje.

Palavras-chave: Modelos de produção; Trabalho; Educação; Cultura; Prática tecnológica.

3

Tejiendo hilos verdes: La educación ambiental como pilar de la enseñanza de las Ciencias Sociales

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Resumen

En este capítulo se fundamentan los beneficios y desafíos de la incorporación de la educación ambiental en la enseñanza de las Ciencias Sociales, subrayando el modo en que esta integración puede mejorar la formación del alumnado. Metodológicamente, este estudio se sustenta en una revisión de alcance de publicaciones de diversas bases de datos, tales como Latindex, Wos, Scopus, Scielo, Clacso, Redalyc, ProQuest y Dialnet. Se adoptó un enfoque cualitativo bajo un paradigma humanista, utilizando un método inductivo, diseño narrativo de tópico y un enfoque interpretativo. Los hallazgos revelan que la inclusión de la educación ambiental puede contribuir significativamente a una comprensión más holística y contextualizada de los fenómenos históricos y sociales, y a promover una conciencia crítica sobre los desafíos ambientales contemporáneos. Se concluye que la educación ambiental asume un rol fundamental para preparar a las futuras generaciones a enfrentar los retos ambientales, con una perspectiva informada y comprometida.

Palabras clave:

Educación Ambiental; Enseñanza de las Ciencias Sociales; Desarrollo sostenible; Formación ciudadana.

Álvarez Sepúlveda, H. A. (2024). Tejiendo hilos verdes: La educación ambiental como pilar de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen II.* (pp. 47-54). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.190.c237>



Introducción

La creciente preocupación por los problemas ambientales globales, como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad y la contaminación, ha subrayado la necesidad de educar a las nuevas generaciones de estudiantes sobre la importancia de cuidar el planeta. Para Blas et al. (2020), estos conflictos ambientales no solo afectan la salud y el bienestar de las personas, sino que también tienen implicaciones económicas y sociales de gran alcance, exacerbando las desigualdades y creando nuevas formas de vulnerabilidad en diversas comunidades alrededor del mundo.

En este contexto, la educación ambiental emerge como un tópico crucial en la enseñanza de las Ciencias Sociales, pues esta área integra temas ambientales en varias disciplinas, como la historia, la geografía y la economía, que permiten a los estudiantes entender las complejas interacciones entre las actividades humanas y el entorno natural.

Además, la educación ambiental en las Ciencias Sociales ofrece una plataforma para el desarrollo de habilidades esenciales del siglo XXI, tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones basada en evidencias (Acuña y Quiñones, 2020; Márquez et al., 2021). Al mismo tiempo, la integración de la educación ambiental promueve valores como la empatía, la responsabilidad y la solidaridad, que son fundamentales para la formación de ciudadanos responsables y capaces de contribuir a la construcción de una sociedad democrática.

En este capítulo se exploran las ventajas y retos de incorporar la educación ambiental en la enseñanza de las Ciencias Sociales, destacando cómo esta integración puede mejorar la calidad educativa del estudiantado. De esta manera, se busca aportar al debate sobre la importancia de formar a los ciudadanos del presente y futuro para que sean agentes de cambio en la construcción de un futuro sostenible y resiliente.

La importancia de la educación ambiental en la enseñanza de las Ciencias Sociales

La educación ambiental se define como un proceso integral que busca sensibilizar, informar y formar a individuos y comunidades respecto a los problemas ambientales actuales y futuros, así como también pretende promover acciones responsables que contribuyan a la conservación y al uso sostenible de los recursos naturales. En esta línea, la educación ambiental en la enseñanza de las Ciencias Sociales es crucial para la consecución de varios Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, como la educación de calidad (ODS 4), la acción por el clima (ODS 13) y la vida de ecosistemas terrestres (ODS 15). Por este motivo, al integrar la educación ambiental, se fomenta una ciudadanía global informada y responsable, capaz de comprender y abordar las interconexiones entre los problemas sociales, económicos y ambientales. Esta premisa conlleva a desarrollar competencias para promover estilos de vida responsables (ODS 12) y sensibilizar a los

estudiantes sobre la justicia social y ambiental, reduciendo las desigualdades (ODS 10) y fortaleciendo la paz y las instituciones sólidas (ODS 16).

De acuerdo con lo anterior, la educación ambiental en Ciencias Sociales empodera a las comunidades para enfrentar desafíos de interés mundial, incentivando un desarrollo sostenible y equitativo, en línea con los objetivos de la Agenda 2030. Así, para Gavilanes y Tipán (2021), esta disciplina se convierte en un puente crucial entre el pasado, el presente y el futuro porque integra de manera profunda los aspectos ambientales en el estudio de las dinámicas sociales y culturales para comprender cómo las sociedades han interactuado con su entorno a lo largo de la historia.

Metodología

Este trabajo se basó en una revisión de alcance de la bibliografía especializada para lograr una aproximación panorámica sobre la importancia de integrar la educación ambiental en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Se empleó un enfoque cualitativo dentro de un paradigma humanista, utilizando un método inductivo, un diseño narrativo de tópico y un enfoque interpretativo.

El análisis bibliográfico se sustentó en la selección y análisis de varios trabajos de los últimos 5 años alojados en Latindex, Wos, Scopus, Scielo, Clacso, Redalyc, ProQuest y Dialnet, tales como estudios académicos, artículos de revistas científicas y capítulos de libros relacionados con el tema de estudio. Este trabajo de indagación se basó en el marco metodológico propuesto por Arksey y O'Malley (2005), que comprende de cinco fases: 1) delimitación de la pregunta de investigación; 2) identificación de estudios significativos; 3) selección de estudios; 4) clasificación de la información; y 5) síntesis y reporte de los hallazgos.

Se puso especial énfasis en los estudios que debatieran enfoques pedagógicos innovadores, estudios de caso pertinentes y referentes teóricos que aportaran una comprensión profunda de los desafíos y beneficios de integrar la educación ambiental en la enseñanza de las Ciencias Sociales. De este modo, en la selección de los documentos, se emplearon criterios de inclusión y exclusión fundados en la pertinencia del contenido, la calidad del marco metodológico y la actualidad de los estudios. Esta revisión permitió mapear el estado del arte en el campo, identificar vacíos de conocimiento y sugerir áreas para futuras investigaciones, brindando un sustento consistente para el desarrollo de directrices que fomenten la incorporación de la educación ambiental en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Resultados

Los hallazgos de la revisión bibliográfica resaltan claramente que la integración de la educación ambiental en la enseñanza de las Ciencias Sociales ofrece numerosos beneficios y también enfrenta desafíos significativos.

Desde una perspectiva positiva, este proceso enriquece el aprendizaje académico de los estudiantes porque les proporciona una comprensión más profunda y holística de las complejas interacciones entre la sociedad y el medio ambiente. Tal enfoque fomenta una visión integrada que reconoce la interdependencia entre los sistemas naturales y sociales, permitiendo a los alumnos desarrollar una sensibilidad ecológica y una conciencia crítica sobre los desafíos ambientales actuales. Este entendimiento global no solo se basa en la adquisición de conocimientos teóricos, sino que también involucra experiencias prácticas y reflexivas que fortalezcan la conexión del estudiantado con el entorno natural.

En el escenario previsto, la educación ambiental actúa como un catalizador para el cambio social y ambiental porque ayuda a concientizar a los educandos sobre la importancia de adoptar actitudes más responsables y proactivas hacia la conservación de la biodiversidad, la gestión sostenible de los recursos y la mitigación de impactos ambientales negativos. Además, siguiendo a Salas (2021), promueve una ciudadanía activa y participativa, en la cual los estudiantes se pueden desempeñar como agentes de cambio capaces de contribuir a la construcción de sociedades más justas y sostenibles. De este modo, como señala Álvarez (2023), la educación ambiental en la enseñanza de las Ciencias Sociales facilita la creación de una cultura de sostenibilidad que valora la interdependencia y la responsabilidad compartida hacia el futuro del planeta.

Sin embargo, también cabe considerar los desafíos inherentes del proceso como, por ejemplo, la necesidad de revisar y actualizar los currículos existentes para incorporar temáticas ambientales en el área de las Ciencias Sociales. Para Núñez et al. (2023), esta tarea implica no solo la integración de contenidos ambientales específicos, sino también una reestructuración de las metodologías pedagógicas para promover una comprensión holística de la interrelación entre sociedad y medio ambiente. Además, siguiendo a Bedolla et al. (2021), la inclusión de la educación ambiental requiere un enfoque interdisciplinario que aborde tanto las dimensiones científicas como las humanísticas del conocimiento, lo que puede resultar complejo en el contexto de los currículos tradicionales, que suelen estar divididos en áreas de estudio parceladas.

Asimismo, la falta de formación específica para los docentes de Ciencias Sociales es un desafío crítico, pues la mayor parte del profesorado no ha recibido una preparación adecuada en educación ambiental porque los programas de formación, a menudo, no incluyen componentes significativos del área (Blas et al., 2020; Álvarez, 2023; Núñez et al., 2023). Este déficit formativo se refleja en la inseguridad y falta de competencia de muchos profesores para abordar temas ambientales de manera efectiva en el aula. Para superar este problema, según Perdomo et al. (2021), es importante desarrollar programas de capacitación continua que incluyan módulos específicos sobre educación ambiental y enfoques pedagógicos innovadores afines al área. Además, como plantea Lorenzo et al. (2020), resulta clave fomentar la colaboración entre instituciones educativas y organizaciones ambientales para proporcionar recursos atinentes y experiencias contextualizadas de aprendizaje a los docentes.

Otro reto bastante frecuente es la urgencia de contar con materiales didácticos apropiados para integrar la educación ambiental en la clase de Ciencias Sociales, debido a la prevalencia de currículos y libros de texto tradicionales que excluyen esta materia. Los materiales educativos actuales, de modo frecuente, carecen de contenido relevante que aborde la interconexión entre los problemas ambientales y las dinámicas sociales, lo que limita la capacidad del profesorado para enseñar estos temas de manera efectiva. Para abordar este desafío, siguiendo a Acuña et al. (2020), es fundamental elaborar y distribuir recursos didácticos que integren la educación ambiental con un enfoque interdisciplinario, destacando la relevancia de estos temas en el ámbito social y cultural del alumnado. Además, la colaboración entre educadores, expertos en medio ambiente y diseñadores de currículo puede resultar en la creación de materiales educativos innovadores que sean tanto accesibles como contextualmente significativos. Promover el uso de tecnologías digitales y recursos en línea también puede ampliar el acceso a información actualizada y diversa sobre temas ambientales, facilitando su integración en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Estas medidas, para Eschenhagen (2021), son esenciales para superar la brecha en los materiales educativos y enriquecer el aprendizaje de los educandos en la materia.

Si bien la incorporación de la educación ambiental en la clase de Ciencias Sociales enfrenta desafíos significativos, también ofrece oportunidades cruciales para mejorar la educación, fomentar hábitos de desarrollo sostenible y transformar la sociedad. Para aprovechar estos beneficios, es esencial invertir en la formación docente, desarrollar recursos educativos pertinentes y fomentar una cultura escolar que valore y respete el medioambiente (Lozano y Talavera, 2024; Díaz, 2024; Marlés et al., 2024).

Conclusiones

Como se ha constatado, la integración de la educación ambiental en la enseñanza de las Ciencias Sociales es crucial para formar ciudadanos informados y comprometidos con la sostenibilidad. En un mundo donde los desafíos ambientales son cada vez más complejos y urgentes, es fundamental que los estudiantes comprendan no solo los aspectos científicos y técnicos de estos problemas, sino también las dimensiones sociales, económicas y políticas que los acompañan.

Las instituciones educativas, los docentes y los formuladores de políticas públicas deben trabajar juntos para implementar un currículo que promueva una educación ambiental sólida. Esta premisa implica la inclusión de contenido ambiental en las Ciencias Sociales y la promoción del uso de metodologías de enseñanza que fomenten el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la participación activa. Por ejemplo, las instituciones educativas pueden desarrollar programas interdisciplinarios que incluyan proyectos comunitarios, estudios de caso y aprendizaje basado en problemas, permitiendo a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales y desarrollar un sentido de responsabilidad hacia su entorno.

Por su parte, el profesorado también cumple un papel crucial en este proceso, ya que debe estar bien preparado y motivado para enseñar temas ambientales; por este motivo, dicha meta requiere una formación continua y un apoyo adecuado. Los programas de desarrollo profesional pueden ayudar a los docentes a mantenerse actualizados sobre los últimos avances en educación ambiental y a compartir estrategias efectivas con sus colegas. Además, los profesores deben ser alentados a innovar en sus prácticas pedagógicas y a crear un ambiente de aprendizaje que inspire a los estudiantes a tomar acción por el medio ambiente.

Por último, los responsables de políticas públicas igualmente tienen un papel importante en la promoción de la educación ambiental, pues tienen el objetivo de establecer marcos y directrices que incentiven a las escuelas a integrar la sostenibilidad en sus currículos y proporcionar los recursos necesarios para materializar esta acción. Estos lineamientos pueden incluir la financiación de proyectos escolares, la creación de materiales educativos de alta calidad y el apoyo a iniciativas de investigación que evalúen la efectividad de las estrategias de educación ambiental.

Referencias

- Acuña, M., y Quiñones, Y. (2020). Educación ambiental lúdica para fortalecer habilidades cognitivas en niños escolarizados. *Educación y Educadores*, 23(3), 444-468. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.5>
- Álvarez, H. (2023). Desarrollo del pensamiento geográfico en la formación del profesorado: Conceptualización, reflexión e implicaciones. *Ateliê Geográfico*, 17(1), 69-86. <https://doi.org/10.5216/ag.v17i1.74027>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Bedolla, R., Bedolla, J., y Miranda, A. (2021). Estrategia prospectiva para promover la educación ambiental en el quehacer docente. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), 1-49. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.942>
- Blas, H., Moreno, O., y Huarcaya, A. (2020). Estudio documental: Importancia de la educación ambiental en la educación básica. *Revista Iberoamericana Ambiente & Sustentabilidad*, 3(1), 6-14. [10.46380/rias.v3i1.4](https://doi.org/10.46380/rias.v3i1.4)
- Díaz, E. (2024). Reimaginando la educación ambiental en la era del Antropoceno: Una reflexión ética. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 59-78. <https://doi.org/10.14201/teri.31794>
- Eschenhagen, M. (2021). Colonialidad del saber en la educación ambiental: La necesidad de diálogos de saberes. *Praxis & Saber*, 12(28), 56-69. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11601>
- Gavilanes R., y Tipán, B. (2021). La educación ambiental como estrategia para enfrentar el cambio climático. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(2), 286-298. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n21.2021.10>

- Marlés, C., Peña, P., y Pardo, Y. (2024). Gamificación como estrategia para incluir la educación ambiental en el contexto universitario: Caso REHI. *Revista Científica*, (49), 13-27. <https://doi.org/10.14483/23448350.21196>
- Márquez, D., Hernández, A., Márquez, L., y Casas, M. (2021). La educación ambiental: Evolución conceptual y metodológica hacia los objetivos del desarrollo sostenible. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(2), 301-310.
- Núñez, J., Vargas, N., Valdebenito, A., Lizama, A., y Oyarzún, J. (2023). Análisis de la integración de la conciencia ambiental en la educación ambiental del currículo chileno. *Pensamiento Educativo*, 60(2), 1-15. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.60.2.2023.5>
- Lorenzo, M., Pérez, U., Varela, M., y Vega, P. (2020). ¿Influyen las características personales del profesorado en formación en sus actitudes hacia una educación ambiental transformadora? *Pensamiento Educativo*, 57(2), 1-22. [10.7764/PEL.57.2.2020.2](https://doi.org/10.7764/PEL.57.2.2020.2)
- Lozano, O., y Talavera, M. (2024). Enfoque de la educación ambiental en educación infantil: Estudio comparado en docentes de España y Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 28(2), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18430>
- Perdomo, F., y Cubides, D. (2021). Concepciones de educación ambiental en estudiantes de licenciatura en tres universidades de Colombia. *Luna Azul*, (53), 92-112.
- Salas, H. (2021). Educación ambiental y su contribución al cuidado y protección del ecosistema. *Fides et Ratio-Revista de Difusión Cultural y Científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 21(21), 229-246.

Weaving green threads: Environmental education as a pillar of the teaching of Social Sciences

Tecendo fios verdes: a educação ambiental como um pilar da educação em ciências sociais

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

halvarez@ucsc.cl

Académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Doctor en Sociedad y Cultura por la Universidad de Barcelona (España). Autor de diversos capítulos de libros y artículos sobre educación histórica publicados en revistas científicas indexadas a WoS, Scopus y Scielo.

Abstract

This chapter explains the benefits and challenges of incorporating environmental education in the teaching of Social Sciences, highlighting the way in which this integration can improve the training of students. Methodologically, this study is based on a scoping review of publications from various databases, such as Latindex, WoS, Scopus, Scielo, Clacso, Redalyc, ProQuest and Dialnet. A qualitative approach was adopted under a humanistic paradigm, using an inductive method, topic narrative design, and an interpretive approach. The findings reveal that the inclusion of environmental education can significantly contribute to a more holistic and contextualized understanding of historical and social phenomena, and to promote critical awareness of contemporary

environmental challenges. It is concluded that environmental education assumes a fundamental role in preparing future generations to face environmental challenges, with an informed and committed perspective.

Keywords: environmental Education; Teaching of Social Sciences; Sustainable development; Citizen education

Resumo

Este capítulo discute os benefícios e os desafios da incorporação da educação ambiental no ensino de Ciências Sociais, destacando como essa integração pode melhorar a formação dos alunos. Metodologicamente, este estudo baseia-se em uma revisão de escopo de publicações de vários bancos de dados, como Latindex, WoS, Scopus, Scielo, Clacso, Redalyc, ProQuest e Dialnet. Foi adotada uma abordagem qualitativa sob um paradigma humanístico, usando um método indutivo, um design narrativo tópico e uma abordagem interpretativa. Os resultados revelam que a inclusão da educação ambiental pode contribuir significativamente para uma compreensão mais holística e contextualizada dos fenômenos históricos e sociais, além de promover a consciência crítica dos desafios ambientais contemporâneos. Conclui-se que a educação ambiental assume um papel fundamental na preparação das gerações futuras para enfrentar os desafios ambientais com uma perspectiva informada e engajada.

Palavras-chave: educação ambiental; Educação em ciências sociais; Desenvolvimento sustentável; Educação para a cidadania.

4

Acercamiento sociológico de la motivación docente: la felicidad en el oficio de la enseñanza

Plácido Juárez Lucas

Resumen

Actualmente, la labor docente es motivada por muchas razones, entre las que: el crecimiento profesional y la necesidad de un trabajo puede ser una opción para algunas personas y la vocación de otras dedicadas a la docencia y que, en el camino, se impregnan de aprendizajes y experiencias propias de la docencia. Por otra parte, cuando la docencia es impulsada por la vocación intrínseca, la virtud del ser humano puede transformarse atemporal y exacerbar el gusto por desarrollar un estilo de vida en la enseñanza misma. A raíz del oficio docente, la sociedad edifica una perspectiva acerca de lo que debe ser idóneo para el desarrollo de dicha profesión. Al respecto, solo la vivencia docente de par en par es la que determina el sentir y la prospectiva a fin de realizar una vida de trabajo y una vocación de plenitud personal de quien lo practica, con ello, los docentes concretan un trabajo feliz y desarrollan una labor que destaca a la luz, los resultados palpables en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este trabajo, se consideran los aspectos más relevantes que originan la motivación racional de los docentes, desde los factores personales, familiares y laborales que otorgan felicidad y satisfacción a manera de plenitud en la vida del docente como actor socioeducativo.

Palabras clave:

docencia; educación; sociedad; enseñanza.

Plácido Juárez, L. (2024). Acercamiento sociológico de la motivación docente: la felicidad en el oficio de la enseñanza. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen II.* (pp. 56-75). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.190.c238>



Introducción

La docencia puede estudiarse desde diversas aristas y enfoques de las ciencias sociales. En este trabajo el objeto de estudio son las variantes e implicaciones de satisfacción-realización que el docente encuentra y manifiesta en su vocación y en su trayectoria, con los incidentes vividos que le aportan nuevas formas de concebirse a sí mismo y con los demás. Desde el punto de vista filosófico, recurrimos a la *eudemonía*, como corriente de pensamiento que, ya desde los antiguos griegos, alude al placer en sí mismo por enseñar, y es un placer que tiene por ocupación aquella satisfacción interior, un sentir más allá de una valoración material, en ese sentido nos orilla a tomar diferentes fragmentos de la realidad para adentrarnos en las variantes de la plenitud del docente.

La enseñanza se aborda como vocación de dar, siempre que la figura docente implica un compromiso de dar parte de sí mismo a los estudiantes, con las implicaciones personales y profesionales que haya lugar. Se analiza la pedagogía como dinámica de desarrollo permanente, como ejemplo de la filosofía de Hegel, sobre la lógica de vida que siguen los humanos en múltiples artes y oficios dentro de una sociedad organizada.

En el apartado cuatro se visualiza el ser docente como un ente que es capaz de emerger de condiciones adversas, propias de las condiciones sociales de su contexto, donde se ha visto que antes de ser docente es humano, y como ser humano con una vocación de dar ejemplos, puede superar diversas dificultades en su entorno.

Desde la epistemología se analiza la labor docente desde capacidad para permanecer como pilar fundamental en cualquier sociedad global. En ese mismo sentido, también se analizan desde el ethos, la virtud de la enseñanza como una forma en la que el docente llega a la concreción de su felicidad; orientando y guiando a sus estudiantes. Se argumentan los valores y la entidad que los docentes desarrollan con el paso de los años y con la basta relación que cruzan con padres de familia y autoridades administrativas. De una forma colectiva se alude al quehacer docente desde su capacidad para generar confianza y seguridad en los alumnos y en diversos miembros de la sociedad con los cuales tiene relación el gremio docente al revolver una continuidad del sector educativo o de la vida misma en comunidad.

Una última vertiente de análisis se centra en la figura del docente como un ejemplo social donde se edifica una base de valores que sirven como referentes positivos sociales. Asu vez, esa carga de valores se sostiene de cimientos que acumulan conocimientos y valores, propios de criterio en la toma de decisiones para la vida misma.

Si los ejemplos docentes no tuviesen una aplicabilidad, la pedagogía y la historia de la educación carecerían de sentido humanista. Bajo ese sentido, la plenitud del docente tiene mucho que contar a la interdisciplina, para comprender mejor la interioridad de la realización de la figura del maestro en su historicidad.

Desarrollo

Cuestiones relevantes del sentir docente

En problematización, es sugerente hacernos preguntas que nos permiten abordar la felicidad del docente respecto a su vocación de vida, su trabajo de familia y acerca del deber ciudadano que le confiere la comunidad o la institución educativa.

¿Dónde encuentran el sentido de vivir los maestros de gran trayectoria?

Por la experiencia vivida, los docentes de trayectoria considerable tienen mucho que explicar al respecto, por una parte, exponen que enseñar es saludable toda vez que, les permite tener una memoria fresca y compartir con sus estudiantes es satisfactorio desde la transmisión de conocimientos de una generación a otra. Desde el punto de vista de la actualización docente, los docentes se sienten invitados y orillados a formarse de forma continua, es decir, un cultivo epistemológico de los conocimientos adquiridos y fortalecidos. En un momento de ruptura, los estudiantes hacen preguntas que a veces toman por sorpresa a los docentes, es en este momento donde la preparación continua debe ser un hábito frecuente para responder adecuadamente con estas escuelas.

Los docentes encuentran la felicidad en el sentido de utilidad al entrar en edad avanzada, la enseñanza disminuye como tarea activa, pero aumenta como posibilidad de crecimiento intelectual, dado que los conocimientos adquiridos y fortalecidos están comprobados o desmentidos. Lo que Karl Popper (1962), llamaba la falsación.

¿Qué pasa dentro de los esquemas emotivos y racionales de los docentes cuando les agrada su labor?

En los esquemas neuronales del docente hay estimulación frecuente, lo que genera estabilidad en sus estados de ánimo y en su relación laboral con los demás docentes de su medio de trabajo. De ahí que la aplicación de Morphy aplica cuando les salen bien las cosas a los docentes motivados, entonces en cadena, más cosas tienden a salir de forma exitosa. El aspecto emocional está muy cercano y de forma paralela con la parte racional, dado que con ambos esquemas mentales se toman decisiones correctas o incorrectas de acuerdo con el manejo y regularizo socio-racional del docente en cuestión.

La probabilidad de estabilidad y un buen trabajo como docente se relaciona directamente con la capacidad del ser humano para desarrollar gusto por la actividad que realiza, estimula capacidades y habilidades que no desarrollaría en una actividad distinta.

¿Qué pasa cuando a los docentes no se les reconoce el trabajo?

Dentro del imaginario social, existe una tendencia clara a la negatividad de resultados, aunque no de manera absoluta, más bien relativa, de los quehaceres docentes cuando a estos no se les reconoce el buen trabajo que realizan. Hay evidencias claras, donde

se demuestra que los docentes que aman su trabajo les afecta que agentes terceros no reconozcan su trabajo, ya que su realización no depende de un punto de vista externo, sino de la manifestación de un trabajo interior para exteriorizarse.

Muchos docentes, con frecuencia reconocen que el camino de un docente se construye con esfuerzo y sacrificio, lo cual sugiere que no siempre habrá personal de su alrededor que demuestre interés por su trabajo, y no por un menosprecio, más bien porque cada persona está centrada en su responsabilidad y lo que pasa en su entorno resulta secundario.

¿Cómo gestionan el bienestar y la adversidad los maestros?

Quien se dedica a la docencia tiene una particularidad en el tratamiento del estrés, del dolor, la ausencia, la tristeza o la alegría, se ha visto que la mayoría de los docentes que enfrentan una situación complicada recurren a la escuela terapia, como un medio de sanación colectiva que le permite seguir adelante esperando que todo vuelva a la normalidad. Cada día es un reto para aquellos que tienen un tema delicado de familia o personal, pero la compañía en familia y amigos de trabajo es un componente social que da respiro. La gestión de las alegrías o éxitos es más abierta a compartirse, la actitud y la voluntad suele abrirse para relajación, teniendo en cuenta que los logros o éxitos se cosechan con esfuerzo frecuente.

¿Qué es lo que genera la felicidad en los docentes desde el punto de vista racional?

La docencia encierra muchas emociones distintas en cada docente del mundo, cada uno vive situaciones que resultan irrepetibles para otras personas, desde ese punto de vista, en la mayoría de las ocasiones no podemos comprender el sentir, la felicidad o pesar que ocurre en otras personas, ni tampoco podemos comprender el sentir. La felicidad docente se asocia al cumplimiento de una realización como persona, de sentirse útil e importante, de poder aportar un granito de arena en la construcción de una sociedad más justa y con mejores oportunidades para la gente que necesita más atención y sensibilidad.

¿Cuál es la postura epistemológica que adopta la felicidad en los docentes?

Desde la obra de Edgar Morin, el pensamiento complejo también aplica para los docentes, dado que la manifestación de su felicidad se expresa en tres grandes formas con matices entre cada persona:

1. La primera forma de manifestación de la felicidad docente, de acuerdo con Morin, es la forma conservadora, es decir, sienten en su interior, paz, plenitud, y esperanza, pero no la demuestran o la demuestran muy poco. Se guardan para sí muchos de estos aspectos por razones que cada persona tiene para sí mismo, y la poca forma de compartir numerosas veces suele obedecer a un círculo cerrado como el núcleo familiar o un par de amigos muy cercanos.
2. La segunda forma de manifestación de la felicidad docente es la forma liberal, como su nombre lo dice, es una forma más abierta de decir y expresar que el

docente se siente bien, se siente listo, preparado, satisfecho, lleno de esperanza y expectativa futura, esta expresión racional y emocional tiene su base en un esfuerzo y una gratificación que la vida le otorga, la cual suele, compartir con familiares y amigos y hasta compañeros de trabajo, cabe mencionar que es más abierta pero siempre hay un control racional de la forma de festejar, la forma de interpretar vivir un éxito o una satisfacción.

3. La tercera forma de manifestar la felicidad docente se llama abrupta o radical, son formas poco usuales en la concepción común, hasta exagerada para la mayoría de las personas. Sobre todo, porque, aunque se reconozca que haya motivos para celebrar un éxito o una satisfacción, se suele festejar de más, o se sobrevalora dicha felicidad en sí misma, existe un exceso en compartir los logros, pero como sea que se interprete, es una forma de expresión del bienestar docente, de aquella plenitud que hace ser feliz al docente, no importando como lo exprese frente a los demás.

El oficio de Enseñar: la vocación para compartir el ser

El proceso de enseñanza, por parte de los docentes, es una labor que conlleva esfuerzo y tiempo. Al preparar clases, se requiere un tiempo extra para planear las actividades, los momentos y los materiales que se utilizarán en el aprendizaje de los estudiantes. Además del esfuerzo que esto implica, los docentes, en su mayoría, se esmeran por enseñar de forma agradable a sus alumnos, buscando lograr que los aprendizajes sean perdurables.

Con ese afán y ese gusto por la enseñanza, numerosos docentes se levantan muy temprano y se duermen muy tarde. Este esfuerzo no se percibe ante toda la sociedad, solo un fragmento de esta puede notarlo y aún un número menor puede reconocerlo.

El docente se convierte en un agente de cambio cuando realiza su vocación desde la virtud (entendida como hacer el bien) y concreta dicha satisfacción desde la conciencia en sí y para sí, tal como lo había señalado Hegel, en dicha conciencia esta plasmada la idea intrínseca de aportar en la formación del ser humano mediante la orientación, la guía y la instrucción. En los medios de formación realizados para trascender, esta implícita reproducir el conocimiento lo más ampliamente posible, junto con la actitud recta y justa que busca la sociedad de la globalización.

Bajo esa perspectiva, el docente se concibe como sujeto y actor educativo a la vez. Es sujeto cuando se le considera un “ente” capaz de realizar numerosas tareas por responsabilidad otorgada y por iniciativa propia. La facultad de desarrollar un cargo como profesor o docente es identificada por otros sujetos que le confían una tarea educativa. Cuando el docente muestra, en un trabajo permanente, que su capacidad de ser sujeto social y educativo se concreta bajo resultados esperados, se considera un actor socioeducativo, dada su capacidad de transformar su propia realidad y a la par, la de su entorno social, logrando una aportación educativa dentro de la sociedad organizada (Zabalza, 1989).

Hoy en día, la participación de la figura docente dentro de la sociedad es notoria por tres aspectos fundamentales:

1. *Por el tiempo destinado.* Por desarrollar actividades que implican tiempo considerable antes de clase y extra-clase, lo cual significa dejar varias actividades personales o familiares por asumir las que son propias de la labor docente.
2. *Adaptación al contexto.* Normalmente el docente se adapta exitosamente al cambio de ambientes sociales y físicos. Cabe mencionar que, a veces, el ambiente social no es propicio, pero su superación permite configurar una estrategia de sobreposición a entornos hostiles, logrando un aprendizaje satisfactorio para ellos mismos. Lo anterior está documentado por las numerosas experiencias que comparten los docentes entre sí.
3. *Por su papel formador.* En varios sentidos de la vida académica, el docente funge como una figura capaz de forjar carácter, disciplina y hábitos positivos en sus estudiantes, mismos que, se orientan hacia un panorama cada vez más amplio de la vida.

Desde una perspectiva ética, la vocación docente es el gusto por compartir lo que se tiene en función de un conocimiento que es útil para las personas que lo enseñan y para quienes lo aprenden. Siempre que para enseñar se necesitan conocimientos y para educar se requiere un arraigo de valores, de un sentido riguroso por la toma de decisiones, disciplina, esfuerzo y sacrificio en una misma persona, lo que desde Fromm (1976), se educa con el ejemplo, con la confianza y la seguridad de quien está al frente, con el valor y la determinación para escuchar reflexionando los pensamientos propios.

Pedagogía y eticidad como lógica de vida

Para comprobar la pertinencia de la pedagogía, es mediante la aplicación ética de los docentes, en cada espacio de interacción dialógica y mediante la concreción de proyectos académicos en las escuelas. La unión entre la pedagogía y su practicidad es la unión de la pedagogía con la eticidad como dinámica hacia la virtud general (entendida como aplicación pedagógica para el bien común). Asimismo, existe una unión inseparable entre la eticidad y la pedagogía porque la práctica y comprensión de la pedagogía, implica en sí misma una concreción ética que denota profesionalismo y trascendencia en el tiempo (de los esfuerzos y las pretensiones por mejorar los procesos de enseñanza y aprendizajes).

Por el lado de la eticidad que se entiende como lo percibía Hegel (1880), en un sentido de amar lo que se hace, en la misma forma que se aprecia al ser. De lo anterior puede deducirse que, la eticidad se le da un rumbo consiente cuando se piensa en una temática y más aún, cuando esta temática se realiza en los hechos. Desde esta perspectiva la pedagogía es una práctica para mejorar las formas de enseñar desde el gusto por el oficio, es decir; la pedagogía se quiere a sí misma y en seguida se busca su reproducción por medio de la operatividad de los actores socioeducativos.

Como se ha visto, la pedagogía es una labor que realizan las personas que se reconocen bajo una figura social que se conoce como docente, desde donde es posible concretar un trabajo colectivo e individual. El trabajo del docente es impulsar una lógica positiva hacia la defensa de la vida en primer lugar, hacia la justicia en segundo término y hacia la reproducción de las buenas prácticas educativas como eje transversal de la filosofía educativa con todo el compromiso que ésta implica.

Eticidad docente como enseñanza de la virtud

Una de las satisfacciones más grandes en cualquier oficio o profesión, es la realización personal con base en un trabajo que le motive a ejercer día con día entusiasmo e interés, esa es la ejemplaridad de la realización en aula por parte de los docentes. Una felicidad que en numerosas ocasiones no podemos notar porque nuestra ocupación no nos permite distinguir o porque los maestros no lo expresan como nosotros lo esperaríamos.

Bajo la dinámica cotidiana se observan acciones y actitudes que expresan la vocación de servir bajo un esquema desinteresado y honesto, la labor de los docentes que enseñan la virtud del ser humano fuera y dentro del aula. En numerosas ocasiones se ha visto que los docentes se deshacen de sus recursos y materiales personales para poder resolver las carencias de sus estudiantes o amigos.

Hablamos entonces de una acción de comprensión más allá de los términos materiales, de una interpretación de la realidad desde la sensibilidad y la empatía, cuando las demás personas se acercan a visualizar ese ejemplo, el reconocimiento en la figura del docente se ennoblece aún más. Y no estamos mencionando una aseveración de termino general, más bien de aquellos seres humanos que se empeñan por realizar actos éticos, aunque no sean vistos ni recocidos por nadie, sencillamente porque se trata de una satisfacción de vivir en la virtud de compartir el ser humano que vive dentro de ellos.

El docente como “ser ahí” (Dasein) que emerge por la conciencia docente de sí y para sí

Las ideas de la modernidad se adhieren a los más altos ideales de los sistemas educativos a nivel mundial desde finales de la revolución industrial a finales del siglo XIX, con los fenómenos ocurridos durante la primera y segunda guerra mundial, la humanidad sufre un gran revés en su búsqueda por alcanzar la libertad, la igualdad y la fraternidad; ideales del mundo moderno, de acuerdo con Rousseau (1733) y la revolución francesa basada en los derechos humanos. Con estos eventos históricos, se pierde el encanto de la realidad y el sistema educativo entra en una profunda crisis en pleno siglo XX. Al respecto, Heidegger (1944), describe al ser humano arrojado a una realidad adversa debido a la guerra y acudimos a la epistemología dada la característica natural del pensamiento humano por superar su condición individual y social mediante las ideas y actos concretos.

Además, bajo esta condición adversa, está el docente desde siempre y hasta hoy, donde la figura del maestro debe ser el ejemplo en la escuela, es padre de familia, amigo de los estudiantes, orientador vacacional y servidor público de múltiples perfiles, es la condición que describe Heidegger cuando se refiere al ser humano que está abandonado, y que depende de sí mismo para quedarse estancado o levantarse y construir una realidad mejor.

Superar la condición del “ser ahí” (*Dasein*) requiere una adaptación epistemológica por parte del docente, además de la comprensión en las categorías de espacio y tiempo. Es esta capacidad de adaptación y superación de la que están orgullosos la mayoría de los docentes que aman su vocación y que día a día enfrentan nuevos retos con una actitud positiva y canales dialógicos.

Dialéctica de la educación como expresión de la plenitud docente

Realizar el proceso docente implica más allá del ánimo de los maestros, un esfuerzo consciente y una reinención desde el plano colectivo e institucional. En la historia no puede concebirse la continuidad de un gremio sin su reinención en sí misma. Dentro de la metodología educativa, la dialéctica es una herramienta de análisis que nos permite comprender la historia de la educación y la historia de la pedagogía en la mayoría de los sistemas educativos del mundo. En el punto de vista de Marx (1880), hablamos de la dialéctica como expresión de la plenitud docente, la historia del mundo humano se escribe según la transformación que realiza con base en la comprensión del mundo que le rodea (historicismo dialectico), bajo esa premisa se establece que debe haber una conciencia en cada persona, que permita superar día, actuar con acción. Esto dignifica realizar planes de forma consecutiva, evaluar los resultados y volver a reconfigurar los planes primeros.

Realizando una interpretación del materialismo histórico e historicismo dialectico aplicado a la educación, se puede deducir que la reinención permanente que realizan los docentes en su forma individual y colectiva se manifiesta de la siguiente manera:

- a. *La motivación y plenitud docente es natural e inducida.* Desde ese punto de vista, el docente puede verse y sentirse como actor de cambio, lo que lo impulsa a sostener su esfuerzo y persevera en sus planes, lo mejor es que le gusta y no representa un trabajo ni dificultad.
- b. *Existe una afirmación positiva y real dentro de sí que funciona como ideal a seguir.* Es la idea de ser una persona educadora con determinada figura digna de seguir, bajo esa figura los docentes se esfuerzas y permanecen sus proyectos como patrones de vida definidos. En el método dialectico es la afirmación de una tesis que se argumenta y que se sostiene con fundamento y trabajo demostrable.
- c. *Contemplan y buscan espacios de reflexión para corregir los errores cometidos y prever equivocaciones.* Es una forma de conservar buenos modales, actitudes de respeto frente a los demás docentes y la búsqueda por reconocer y subsanar los errores

que se han cometido en los periodos pasados. Dentro del método dialéctico esto equivale al apartado de análisis o fragmentación de la realidad para poder esclarecer la conexión entre elementos de una misma realidad.

- d. *Reconoce y potencia sus fortalezas.* Como producto de una síntesis, el docente puede mejorar de forma constante según los éxitos que ha realizado, y mediante los aprendizajes de errores pasados. De esa forma el docente sabe con certeza donde debe concentrar el esfuerzo de su trabajo.
- e. *Identifica el trabajo dialógico que debe realizarse.* Dicho trabajo representa la práctica permanente de buenas actitudes que le permiten socializar de forma empática con autoridades y estudiantes, de forma que resulta amena su plática y su clase. Además de esta capacidad de comunicación, la organización escolar se ve favorecida de forma considerable.
- f. *Al docente le agrada seguir aprendiendo.* Por esta razón se inscribe permanentemente en cursos de formación continua y posgrados, ya que eso le permite ser y disfrutar mejor su papel.

La enseñanza como expresión de identidad docente y felicidad intrínseca.

La educación implica numerosas cualidades en la persona que lo realiza, la principal de ellas es la voluntad de compartir lo que se tiene y “lo que se es”, esta última expresión implica ser una persona que practica el bien o la virtud de las condiciones y naturaleza humana, en cuanto a que “es” un referente de respeto, honestidad, trabajo y esfuerzo en algún sector de la vida y de la sociedad humana.

Aunque en la práctica, la educación significa esfuerzo, sacrificio y muchos retos intelectuales y físicos, los educadores están dispuestos a todo ello porque en sí mismo representa una vocación que genera, fortalece y reproduce rasgos de identidad de quienes la practican, las razones son multidimensionales, debido a la complejidad sociocultural y los intereses personales de quienes ejercen la docencia.

Algunos factores que intervienen en la generación, fortalecimiento y reproducción de identidad son los siguientes.

I. La docencia genera identidad. Existe la capacidad humana de generar un sentido de pertenencia a partir de procesos de socialización y configuración de la conciencia:

- a. *Por su práctica inicial.* El sujeto que la realiza de forma inicial va desarrollando gusto y hábitos que favorecen su seguridad personal y familiar, bajo esa dinámica se motiva y trabaja en mejorar su estilo de enseñanza con metodología, didáctica y teoría.

- b. *Por la experiencia personal.* Cuando el docente lleva años realizando su labor, ese mismo trabajo le confiere confianza en sí mismo, lo que le permite tener comunicación más asertiva con sus estudiantes y pares docentes.
- c. *Por la superación personal que implica.* La dinámica docente no es estática, los docentes y administrativos requieren de mayor preparación académica y constante actualización y especialización, bajo ese panorama, los docentes se ven motivados a estudiar posgrados y continuar mejorando por medio de certificaciones de competencias en su área de fortaleza.
- d. *Por la perspectiva que proyecta al individuo.* Cuando los docentes se encuentran dentro del proceso de impartir clases y el desarrollo profesional propio del oficio, encuentran esperanza y generan ideas que pueden mejorar su vida en múltiples aspectos, por esa razón deciden invertir en ellos mismos mediante canales dialógicos y epistemológicos. Otra de estas razones sucede cuando el docente descubre sus capacidades de escritura, o desarrollo en otros sectores de la educación que le son prósperos en el mediano y largo plazo.

II. La docencia fortalece la identidad. Una vez que ya existen parámetros de conciencia que obligan a la base del sentido de pertenencia hacia la vocación docente normalmente:

- a. *Por la conciencia que se genera en el proceso docente hacia otros quehaceres.* En el proceso docente se consolida la identidad bajo el esquema de valoración de un trabajo estable y cómodo en muchos sentidos, además de que los docentes se dan cuenta de que realizan un oficio que les gusta y que pueden superarse multidisciplinariamente.
- b. *Por compartir experiencias con pares docentes.* La identidad docente y personal se fortalece en la medida que las pautas de la labor, permite que, entre pares, intercambien su experiencia personal y profesional bajo conceptos, metodologías similares que les confiere entendimiento y comprensión del trabajo.
- c. *Por aprehensión de errores y aciertos de otros docentes.* Cuando un docente mira los errores de los demás, normalmente, tiende a evitar ese camino, logrando con ello un aprendizaje y un reposicionamiento en sus actitudes y actos colectivos.
- d. *Por la relación con autoridades educativas.* Se fortalece también la identidad, cuando hay una relación de amistad y de trabajo de forma solidaria con autoridades educativas de la misma institución o de otros ramos académicos. Con frecuencia, los docentes gustan de relacionarse con personas mejores que ellos.

III. La docencia reproduce identidad

- a. *Por la tradición generacional.* Los descendientes de maestros suelen notar la seguridad, confianza y porvenir de sus padres, hermanos y familiares dedicados

a la docencia, por lo que deciden incursionar en esa rama y favorecen su interés según su desempeño en el gremio académico y docente.

- b. *Por la difusión de la pertinencia vocacional.* La mayoría de los medios de comunicación y sociales, difunden la pertinencia acerca de la importancia de la labor de los buenos profesores dentro de una región o país, bajo esa perspectiva, existe una motivación social que deviene de una valoración social.
- c. *Por la enseñanza objetiva en el ámbito académico.* Los buenos profesores siempre los recordamos. Algunos de ellos sirven como ejemplo para decidirse por la vocación docente.

La enseñanza como manifestación del ethos docente y su realización personal

El carácter distintivo de los docentes se debe al proceso formativo en el campo de las emociones personales y sociales, y se encuentra la formación del estilo de enseñanza que deviene con las cualidades personales formadas desde los núcleos familiares, sociales e institucionales.

En cuanto a la huella institucional, el prestigio de las escuelas, universidades y conjuntos colectivos académicos, desarrollan una figura social que los cataloga con un modelo educativo, según ello, la rigurosidad académica, el alto desempeño de estudiantes y la calidad de los perfiles de egreso de cada uno de los estudiantes de dichas instituciones, todos esos rasgos mencionados y que distinguen a las universidades se deben, en gran medida, a sus profesores.

Durante el proceso de consolidación de escuelas e instituciones educativas, los actores educativos perfilan una calidad reflejada en las normas que los rigen (ley de creación, reglamentos y estatutos) y procedimientos para contratar personal (para el núcleo académico básico y administrativo), la actualización de los planes y programas de estudio, y los procesos de obtención de los grados académicos o la certificación propia de la educación que se brinda.

En la mayoría de las instituciones educativas, los cuerpos docentes tienen mucho que ver en la configuración histórica y social de ethos, que se va a manifestar con determinada fortaleza y calidad frente a otras, de acuerdo con la construcción colectiva de los procesos normativos y académicos.

Sembrar valores y cosechar la virtud

La figura de los docentes siempre da mucho para reflexionar, el campo de su labor y aportación social es sumamente amplio, y su varianza en la concepción social y académica varía según el lugar, el tiempo y los sujetos que interpretan las acciones docentes. Desde

el punto de vista de la virtud humana, la acción docente no se limita a la enseñanza y el aprendizaje en el aula, sino que, recorre numerosos campos de la vida familiar y social.

Hay numerosos perfiles para la mayoría de las necesidades educativas de cada grupo social e individuo; las posibilidades de un buen trabajo docente siempre se abren para seguir consolidando la figura como docente, pero más aun, para realizar el bien que espera la sociedad. Tal como lo mencionaba Tomines (1935), en su obra sobre las comunidades y sociedades modernas, la acción que determina la continuidad y permanencia de una sociedad-comunidad, es su capacidad de reflexionar sobre sus propias acciones.

En la mayoría de los textos sobre el trabajo docente hablamos de una mayoría de actos positivos y que aportan a la sociedad, no se habla de una totalidad porque, como en todo gremio, hay personas que no suelen aplaudir. Aquí se trata de reconocer el empeño racionalmente correcto y adecuado para los seres humanos que dedican su esfuerzo y vida a enseñar conocimientos, actitudes y conocimientos que puedan acercarse a un mundo mejor, con mejores posibilidades de mayor calidad de vida para la humanidad y su ambiente natural del que forma parte.

La figura del maestro como sujeto de confianza

Desde la formación de nuestros padres y abuelos, se hablaba ya de figuras de maestros que inspiraban respeto y ejemplo para seguir adelante en el camino de la formación académica. Al llegar a cada nivel educativo hay esperanzas y motivaciones de los maestros en sus diferentes caracteres, algunos con mayor flexibilidad, otros con rigurosidad considerable, y todos abonan al crecimiento de las personas que en su momento, configuran un criterio y una capacidad para decidir sobre su persona y la de sus dependientes o condescendientes, así que las pautas de tiempo determinan si se han sembrado buenas acciones para cosechar virtudes o si es todo lo inverso al proceso deseado (Carreras, 2016).

En cada generación comunitaria o familiar, se encuentran maestros con ejemplos notables de enseñanza y comportamiento social. Muchos de ellos se les confía la formación y orientación vocacional de estudiantes, algunos llegan a desarrollar amistades con padres de familia debido a la necesidad formativa con sus hijos. En educación escolar como en otros núcleos familiares y comunitarios, la confianza es un componente esencial para que la formación pueda consolidarse aún más, es un ingrediente que permite (utilizado de forma ética y profesional) acercarse a la objetividad de la filosofía de la educación.

En cualquier escuela o institución educativa, de la planta docente disponible, hay perfiles de profesores más confiables para realizar una actividad y otros más confiables para otros proyectos, así que hay maestros que generan mayor confianza para orientar una formación de alumnos y los mismos estudiantes se acercan a solicitar el apoyo y orientación.

Aprender y enseñar la esperanza: somos lo que hacemos

Los maestros también se forman en un tiempo considerable, su proceso formativo conlleva muchos retos personales y familiares. La aprehensión de conocimientos, valores y actitudes es un componente fundamental por el que la persona que se dedicará a la docencia arraiga conceptos, métodos, teoría y práctica educativa directa e indirecta. Ese arraigo cognoscitivo es complejo si se analiza desde la unicidad del individuo. Es interesante cómo el ser humano como sujeto de educación y sujeto gregario se concientiza él mismo, para poder enseñar su aprehensión a sus semejantes, tal es el caso del docente en cualquier civilización y época de la historia.

Jean Paul Sartre (1978), escribe una frase alusiva al reconocimiento del papel del docente, “somos lo que hacemos con lo que hicieron de nosotros”, se alude al valor de las acciones que tenemos como seres humanos en los diferentes ámbitos de la vida, y a estos hechos se le atribuyen un origen formativo de donde se aprendieron y aprehendieron os conjuntos de valores, actitudes y conocimientos que ahora forman parte activa y pasiva de las personas, lugar donde, sin duda, el docente es la pieza esencial para denotar las personas que han sido formadas en determinado ideal, pensamiento, practica o corriente social.

Los docentes imprimen esperanza cuando hablan, cuando comparten su conocimiento, al momento de motivar a su grupo, y al orientar el rumbo del futuro de sus estudiantes. Pero no solo eso, también entra el pape como miembros de una familia, una sociedad y un colectivo de actores educativos que piensan y ejercen acción pedagógica y social para el bien de una comunidad y de una sociedad que os contiene como parte de su naturaleza humana.

Desde el devenir del sentido común, los seres humanos en sus etapas tempranas de vida dan esperanza cuando empiezan a dar forma a sus sonidos orales, cuando camina y expresan lo que sienten, porque es parte de la continuidad humana y esa si bien, no es garantía de humanización, pero es el camino hacia potencialidades de vida justas, prosperas y fraternas. Todo ello depende de una formación que acerque s los humanos al buen sentido, hacia a realización de la virtud que ya Platón mencionaba en los diálogos del valor y la amistad.

Aprender y enseñar la felicidad: Los docentes somos actitud y trabajo

Los seres humanos con criterio amplio normalmente son personas abiertas y comprensivas a la condición de adversidad de sus semejantes. Los buenos maestros, en el sentido genérico del sujeto que da entidad y que realiza una acción porque es capaz de realizarla, se distinguen por realizar recomendaciones sencillas o complejas, toda vez que la claridad en los pensamientos, les posibilitan tomar una determinación acerca de los problemas de su entorno y personales. En muchas ocasiones, el entorno natural y social requiere de una atención compleja, pero lenta, en otras, una acción sencilla pero inmediata.

Los buenos docentes pueden distinguir sus conocimientos y valores y que las personas de su alrededor deben aprehender y arraigar para sus adentros y crear actitudes y comportamientos acordes a esos valores y conocimientos adquiridos para su reproducción social.

Se ha visto que la educación genera buenos comportamientos en su generalidad, como cultivo de la conciencia humana, posibilita una mayor sensibilidad y comprensión de la realidad.

Además, se ha demostrado, según la tendencia de los educadores del mundo, que la labor profesional y digna genera condiciones de conciencia humana para ejemplificar a los seres humanos que pueden representar a un conjunto en muchos papeles comunitarios e institucionales.

En muchas experiencias de vida con los docentes, estos han narrado que provienen de familiares con respeto y respaldo por la labor docente, muchos siguen la tradición de ser maestros por varias generaciones verticales y horizontales.

También existen maestros que inician una generación de docentes, es decir; que no provienen de una familia de maestros, pero con ellos se inaugura una descendencia social de esa naturaleza que continua por agrandar a más de un familiar para dedicarse al oficio del magisterio.

Los docentes son felices cuando tienen claridad de sus objetivos y los consiguen paulatinamente

Durante el proceso formativo, los docentes suelen frustrarse por los obstáculos que la dinámica de la vida les impone en el camino, algunos desertan en el camino por una o por otra razón, fuerte o mínima. Otros mas no se rinden y termina esa etapa formativa. De entre las dificultades más notorias se encuentran las dificultades familiares y luego las económicas. Esta adversidad, una vez superadas, genera una satisfacción considerable en los docentes y en todas las personas, esa felicidad se nota con la actitud que cada persona muestra consigo mismo y con su familia. Al respecto una manifestación de esa felicidad es por medio del emprendimiento de nuevas actividades que resulte un reto para los docentes, y bajo esta dinámica, sabe cada uno de ellos cuanto es capaz de lograr mediante un esfuerzo y disciplina.

Lo mencionado representa factores que, a corto, mediano y largo plazo, genera claridad epistemológica en los docentes, logrando así visualizar metas alcanzables según el espacio y el tiempo que le dediquen. Dadas las condiciones favorables y desfavorables, los docentes caminan con mayor motivación y la mayoría de ellos se siente bien con los nuevos proyectos que emprende. Según Guillermo Marín (1989), los docentes también suelen heredar cualidades para la vocación de la enseñanza, estas condiciones favorables han sido trabajadas desde la antigüedad y se manifiestan de forma consecutiva cuando las

personas deciden dedicarse a esta vocación. Es claro que, con lo anterior mencionado, se muestra que la construcción docente no es fácil, y los procesos formativos se superan con trabajo, esfuerzo y motivación que en numerosas ocasiones se encuentran antes, durante y después de cada objetivo logrado.

Relación entre felicidad y sabiduría

Alarcón (2002), expone un ejemplo de buena razón y sentido común en los docentes, que sugiere tres componentes esenciales para determinar la salud que mantiene en plenitud a los docentes, según este autor, la salud, la compañía de la familia y la virtud, son lo máspreciado en la vida de un docente. Se denota aquí la sabia relación de los componentes mencionados, siempre que la salud personal y familiar es parte motriz de la persona, pues establece la movilidad y el estado físico idóneo para tener espacio y tiempo para ocuparse de otras actividades después de la persona, segundo y como parte emotiva del individuo docente, se encuentra la familia, idealmente se concibe como emotividad personal porque influye directamente en el estado emocional del docente, si las relaciones de familia son estrechas y fuertes, porque los lazos de fraternidad no están tan fuertes.

En otro sentido, cuando el docente tiene buen sentido común, su racionalidad se impulsa a cultivar sanas y fuertes relaciones sentimentales con su familia, lo que representa entonces, el incentivo para lograr metas personales de mediano y largo plazo, estas metas pueden tener el involucramiento de uno, varios o toda la familia completa.

Es evidente que la sabiduría de los docentes en su sentido de significación consiste en pensar y ocuparse más allá de ellos mismos, por eso Alarcón (2002), menciona el tercer factor como esencial del maestro, y que esa actividad u ocupación de enseñar, transmite plenitud o es una felicidad en sí misma, representando un goce personal que nadie puede quitarse ni puede suplirse con otro placer de la vida, según eso, los placeres de la vida son diferentes entre sí, aunque juntos están relacionados con otros.

Felicidad subjetiva y sentido de personalidad que se desarrolla con la docencia

La enseñanza requiere de cualidades simples y complejas, por lo que su abordaje resulta complejo, por las formas en las que se puede abordar, es un abordaje multidisciplinar: intervienen actores de distinto origen y preparación, con intereses y distinta forma de operar, aun tratándose de la misma familia.

Enseñar requiere de atención, buena memoria y alta disponibilidad de ser humano para dedicarse a enseñar a los demás, tratándose de seres humanos que van a aprehender nuevos conocimientos actitudes y valores, seres humanos de diferentes edades con necesidades de atención distinta (Ruíz, 2013).

La vocación de la enseñanza requiere de un equilibrio y una formación pedagógica que nivela las pretensiones institucionales en quienes se responsabilizan de la enseñanza a diferentes grados escolares. En esta formación de nivelación mínima pedagógica los estilos de enseñanza se descubren y se fortalecen si es que ya se han descubierto. Se trata de que el docente aprenda como es el mismo como persona y como maestro que enseña, se trata también de que conozca su reacción como persona dentro de ambientes de estrés y alegría, tal y como decía Sócrates, “el que se conoce a sí mismo es sabio”, ese autoconocimiento implica dedicación y años de ejercer un oficio.

Desde ese punto de vista, la docencia no es una tarea fácil, se ha visto que no todos los maestros que imparten clases de forma excelente en un grado lo son para impartir en otro grado escolar, los lenguajes, actitudes y formas de enseñar se particularizan con determinados grupos de estudiantes, existe un acoplo con la edad, los contenidos y los conocimientos personales que relación de forma directa para lograr esos aprendizajes esperados.

Entonces así, los docentes tienen un espacio y tiempo en el que se desenvuelven adecuadamente, fuera de ese espacio y tiempo, las virtudes, habilidades y sentir del docente, no pueden sostenerse de la misma manera, porque su espacio de plena expresión y ser se ha modificado. Al respecto hay numerosos docentes que se adaptan a nuevos contextos, nuevos grupos y nuevas relaciones sociales, pero esto suele ocurrir de forma diferente en todas las personas, algunas encuentran un reacomodo, otras mas no se encuentran a sí mismas de forma cómoda para ser y hacer su vocación (Cantón, 2009).

Todo lo anterior es un ejemplo de la movilidad y complejidad de experiencias que tienen que vivir los docentes en escuelas y espacios administrativos, representa una vida hecha o mejorable, pero es una vida que les gusta experimentar día a día. Una vida que han elegido en su mayoría.

El sentido subjetivo de la felicidad en los docentes se suele percibir en ese mar de diferencias que vive cada uno de los docentes, se puede decir que muchos están por necesidad monetaria o económica pero que en sí mismos, la docencia si les llama la atención, sobre todo si es una actividad que se ha elegido desde la forma académica, es decir desde que se elige ser maestro y nos dirigimos a la normal o universidad a estudiar para maestros o ciencias de la educación con la pretensión de convertirnos en maestros a nuestro egreso escolar.

La dinámica es subjetiva porque entran en juego interpretaciones de lo que se concibe como una felicidad y que, a veces, los puntos negativos de la poca remuneración económica pueden influir en el criterio de muchos analistas que afirman que no puede haber felicidad sin un justo pago, podemos concluir que, aun con estas condiciones y otras negativas según experiencias poco deseables en los docentes, porque viven cosas desagradables, pero esto no deja de ver que se desarrollan cosas negativas como una normalidad que superan sus adversidades.

Algunas personas docentes determinan que la personalidad que tienen hoy se debe a la vocación docente de carácter, toma de decisiones y capacidad monetaria. Todo ello, según varios docentes, forma un estilo de vida que es una forma de personalidad, y muchos otros estilos y personalidades relacionados con un oficio determinado. El oficio de docente tiene una personalidad característica general y específica según la individualidad de cada ser humano le imprime (González, 2011).

Al final de muchos estudios, la personalidad docente la elige cada persona con un estilo de vida que la sociedad o la comunidad relaciona con determinado trabajo, para el caso de los docentes los distingue su lenguaje, su vestimenta y la seguridad que refleja cada una cuando imparten clases o cuando dirigen los programas o eventos académicos de su institución.

Cada docente muestra muchos devenires, pero existe un reconocimiento positivo relacionado con la esperanza de construir un mejor mundo, recae la responsabilidad de los buenos modales, la expresión y desarrollo de nuevos conocimientos y el diálogo intergeneracional que cada alumno pueda construir con esos conocimientos adquiridos.

Comentarios finales

Los docentes son actores sociales cuya participación, resulta fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, son sujetos que son capaces de desarrollar múltiples habilidades para realizar su trabajo, pero antes que ello, son seres humanos que sienten y piensan lo que están realizando, se motivan y superan adversidades diarias, de ahí que su felicidad sea un factor importante para comprenderlos mejor. Cuando un docente está animado su actitud es distinta, su potencial puede sorprenderlo a él mismo.

La felicidad de los docentes encierra un complejo camino de interpretaciones que tratan de acercarse hacia la objetividad sobre todo aquello que ocurre en los pensamientos y en la emotividad de los docentes.

Comprender la seguridad que ostentan los docentes es un camino inicial que permite ver más de cerca la forma en la cual, ellos perciben su entorno, la emotividad y satisfacción que comparten con sus semejantes debemos escucharla y tratar de comprenderla, porque los docentes tienen mucha experiencia que sirve a más de uno, porque en cada palabra y consejo se destapa una vocación que la ejercen con responsabilidad y certeza.

A muchos docentes se les escucha con atención por lo asertivo de sus comentarios, a muchos de ellos se les considera de méritos por las aportaciones desde su campo de trabajo. La forma de analizarlos desde la epistemología es más bien; una forma multidisciplinaria para comprender e interpretar todo aquello que genera bienestar en los maestros, porque la felicidad del docente se palpa en los conocimientos y la forma de impartir clases, en la forma de evaluar y dar seguimiento a los aprendizajes de sus estudiantes (Cáceres et al., 2015).

Pero la satisfacción de los docentes no termina ni empieza con enseñar, más bien es uno más de los procesos en los que participa de una sociedad organizada, de la cual, forma parte por el deber de sus familiares o por la voluntad que le nace.

Los docentes se sienten bien, se sienten felices y así lo manifiestan con su sonrisa, con sus resultados en el logro de los perfiles de egreso, los mismos estudiantes pueden decir quiénes de sus profesores son más felices y quienes no lo expresan también lo saben. Los padres de familia también pueden identificar a los docentes felices, porque son maestros y padres a la vez, madres y alumnas capaces de empatía inmediata y permanente.

También la satisfacción de la labor docente se palpa desde las autoridades, porque muchos de ellos también realizan cuestiones de dirección y supervisión y se comprenden así mismos.

Así como son diversas las personalidades, así es tan amplia la posibilidad multidisciplinaria para ser estudiados, pero algo es seguro, aunque la academia o la ciencia no alcance a interpretar su papel, los docentes seguirán realizando lo que más les agrada, construyendo conocimiento y enseñando con cimientos de otros maestros y maestras que también lo dieron todo por su vocación y que, en cada docente de hoy, existe el legado de los predecesores, al mismo nivel epistemológico que el devenir está construyendo desde el ser y la conciencia que se manifiesta personalizado en seres humanos cargados del ethos social y comunitario.

Referencias

- Alarcón, R. (2002). Fuentes de felicidad: ¿Qué hace feliz a la gente? *Revista de Psicología de la PUCP*, XX (2), 170-196.
- Cáceres Villarroel, N., Campillay Lira, J., Cvitanic Vergara, C., & Bargsted Aravena, M. (2015). los factores de riesgo psicosocial del trabajo afectan la salud mental de los profesores según el tipo de financiamiento del establecimiento. *Salud & Sociedad*, 6(1), 50-75.
- Cantón Mayo, I., (2009). Reseña de “Profesor@s muy motivad@s. Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente” de R. Marqués. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 157-159.
- Carreras Planas, C. (2016). John Dewey: “En el principio fue la experiencia”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 21(72), 69-77.
- Fromm, E. (1976). *Tener o ser*. Fontamara.
- González Hernández, D. (2011). Reseña de “El público y sus problemas” de John Dewey. *Razón y Palabra*, (75).
- Heidegger, M. (1944). *El ser y el tiempo*. Quinto sol.
- Marín, G. (1989). *El valor de la educación desde nosotros*. Fontamara.
- Popper, K. R. (1962). *La lógica de la Investigación Científica*. Editorial Tecnos.
- Rousseau, J. J. (1973). *El Emilio de la educación*. Kairós.

- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124.
- Sartre J. P. (1978). *Formas lingüísticas en la sociedad*. Paris, Gredos.
- Zabalza, M. A. (1989). *Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica*. Tercera edición.

A sociological approach to teacher motivation: happiness in the teaching profession

Abordagem sociológica da motivação do professor: felicidade na profissão de professor

Plácido Juárez Lucas

aquilesleon807@gmail.com
Investigador independiente

Abstract

Nowadays, teaching is motivated by many reasons, among which; professional growth and the need for a job can be an option for some people and the vocation of others who dedicate their lives to teaching and who, along the way, are imbued with learning and experiences of teaching. On the other hand, when teaching is driven by intrinsic vocation, the virtue of the human being can become timeless and exacerbate the desire to develop a lifestyle in teaching itself. As a result of the teaching profession, society builds a perspective about what should be suitable for the development of said profession. In this regard, only the teaching experience in its entirety is what determines the feeling and the perspective in order to carry out a life of work and a vocation of personal fulfillment of those who practice it, with this, teachers carry out a happy job and develop a work that stands out in the light, the palpable results in the teaching and learning processes. In this work, the most relevant aspects that originate the rational motivation of teachers are considered, from personal, family and work factors that provide happiness and satisfaction as a way of fulfillment in the life of the teacher as a socio-educational actor.

Keywords: teaching; education; education; society; teaching.

Resumo

Atualmente, a docência é motivada por muitas razões, dentre as quais: o crescimento profissional e a necessidade de um emprego podem ser uma opção para algumas pessoas e a vocação de outras que se dedicam ao ensino e que, ao longo do caminho, vão se impregnando de aprendizados e experiências de ensino. Por outro lado, quando a docência é movida por vocação intrínseca, a virtude de ser humano pode se tornar atemporal e exacerbar o gosto pelo desenvolvimento de um estilo de vida na própria docência. Como resultado da profissão de professor, a sociedade constrói uma perspectiva sobre o que deve ser adequado para o desenvolvimento

da profissão de professor. Nesse sentido, somente a experiência docente é a que determina o sentimento e a perspectiva para realizar uma vida de trabalho e uma vocação de realização pessoal de quem a exerce, com ela, os professores fazem um trabalho feliz e desenvolvem um trabalho que se destaca pela luz, pelos resultados palpáveis nos processos de ensino e aprendizagem. Neste artigo, consideramos os aspectos mais relevantes que originam a motivação racional dos professores, a partir dos fatores pessoais, familiares e de trabalho que proporcionam felicidade e satisfação por meio da realização na vida do professor como ator socioeducacional.

Palavras-chave: ensino; educação; sociedade; ensino.

5

Incidencia de la Lúdica en el desarrollo de infantes de Nivel Inicial

Luis Fernando Quinde Zambrano, Pierina Paola Franco Arroyo, Jordy Abel Correa Burgos, Jesús Israel Vera Moncerrate, Pedro Pablo Reyes Romero, Luis Enrique Barreiro Jiménez, Ariana Melissa Vargas Chamba, Rubén Merchán Mendieta

Resumen:

Este estudio analiza la influencia de la lúdica en el desarrollo integral de los infantes de educación inicial, adoptando un enfoque cualitativo y descriptivo. La metodología incluyó una revisión documental exhaustiva de diversas fuentes académicas y educativas, utilizando una guía de análisis para evaluar la información recolectada. Se seleccionaron y analizaron artículos científicos, libros y tesis que abordan la importancia de la lúdica en el desarrollo infantil. Los hallazgos muestran que la lúdica es crucial para el desarrollo cognitivo, socio-emocional y motriz de los infantes, facilitando la adquisición de habilidades y competencias esenciales. Se concluye que la implementación adecuada y coordinada de actividades lúdicas en el entorno educativo es vital para potenciar el crecimiento integral de los estudiantes, involucrando a todos los actores de la comunidad educativa.

Palabras clave:

Lúdica; Desarrollo integral; Educación inicial; Niñez.

Quinde Zambrano, L. F., Franco Arroyo, P. P., Correa Burgos, J. A., Vera Moncerrate, J. I., Reyes Romero, P. P., Barreiro Jiménez, L. E., Vargas Chamba, A. M., y Merchán Mendieta, R. (2024). Incidencia de la Lúdica en el desarrollo de infantes de Nivel Inicial. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen II*. (pp. 77-89). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.190.c239>



Introducción

Asegurar que los estudiantes obtengan aprendizajes significativos es el objetivo principal de los educadores y las instituciones educativas. La lúdica emerge como una respuesta a esta necesidad. Según Yagüé (2018), la lúdica abre espacios de espontaneidad que generan emociones positivas en sus participantes, impactando así en el desarrollo integral del individuo.

León (2019), señala que el desarrollo integral se refiere a la capacidad de mejorar habilidades y competencias en diversos ámbitos, tanto sociales como cognitivos. Por tanto, es crucial implementar la lúdica en la educación inicial para favorecer el desarrollo integral de los niños. El objetivo de esta investigación es analizar la implicación de la lúdica en el desarrollo integral de los estudiantes de educación inicial.

Para alcanzar este objetivo, se realizó un estudio de los principales referentes teóricos actuales sobre el tema, incluyendo trabajos de Vázquez et al. (2023); Puetate y Mendieta (2022); Macías y Llumiquinga (2022); López (2020); Romero et al. (2019). Inicialmente, se presenta un marco conceptual que permite comprender la temática, seguido por los principales hallazgos de los estudios más recientes y, finalmente, las conclusiones del estudio.

Para profundizar en el análisis, se han revisado fuentes adicionales y se ha considerado la evolución histórica y conceptual de la lúdica en la educación inicial, destacando su relevancia en el contexto actual de la enseñanza y aprendizaje integral.

Metodología

La investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo de tipo descriptivo. La técnica utilizada fue la revisión bibliográfica, y el instrumento empleado fue una guía de análisis documental. Las categorías que orientaron el trabajo incluyen:

- 1) lúdica
- 2) lúdica en educación inicial
- 3) desarrollo integral
- 4) lúdica y desarrollo integral en educación inicial

Se utilizaron artículos de repositorios como Google Académico, Redalyc, Dialnet y Scielo. El criterio principal para seleccionar los artículos fue la fecha de publicación, eligiendo solo aquellos publicados desde 2018 para asegurar la actualidad de la información.

Se hizo un esfuerzo por utilizar información de primera mano y evitar las citas de citas en la medida de lo posible. La metodología adoptada permite obtener una visión

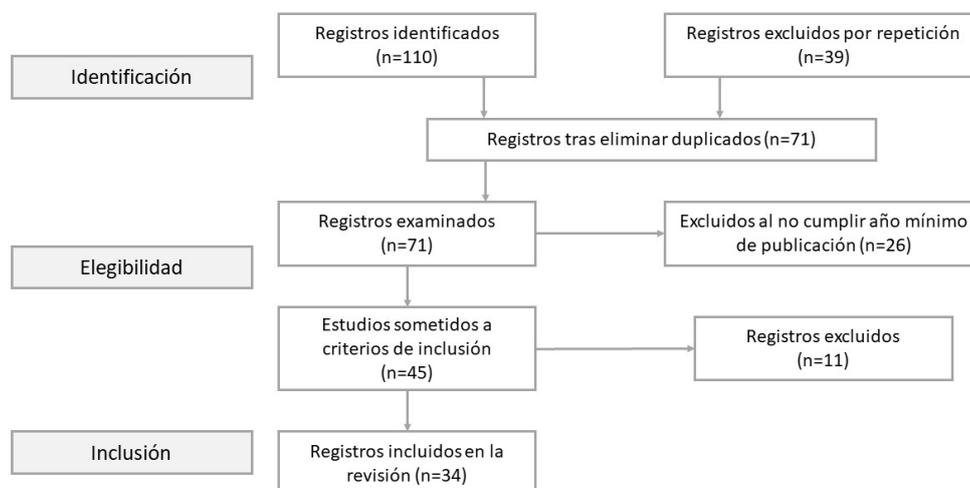
comprehensiva y actualizada sobre la relación entre lúdica y desarrollo integral en la educación inicial, proporcionando un marco robusto para la interpretación de los datos recopilados. Además, se llevó a cabo un análisis detallado de las metodologías utilizadas en los estudios revisados, considerando la validez y la fiabilidad de los instrumentos de recolección de datos empleados en dichos estudios.

Criterios de inclusión y exclusión

- Se incluyeron estudios de los últimos años (2018-2024)
- Se aceptaron estudios en idioma español o inglés
- Fueron incluidos trabajos cuyas temáticas se relacionaban a la lúdica, educación inicial y desarrollo del infante
- Se excluyeron investigaciones de antes del 2018
- Fueron excluidas investigaciones en idiomas diferentes al español e inglés
- No fueron considerados trabajos que no sean artículos, libros y tesis.
- Se excluyeron investigaciones que no se refieran a poblaciones de nivel inicial o escolar.

A continuación, se destaca el flujo de información por el cual atravesó el proceso de revisión sistemática. En primer lugar, fueron pre-seleccionados 110 investigaciones, de las cuales 39 fueron rechazadas al estar repetidas, quedando 71 registradas; además, se excluyeron 26 estudios más al ser de años anteriores al 2018. Así, 45 investigaciones fueron sometidas a los criterios restantes, llegándose a rechazar 11 estudios, incorporando así 34 investigaciones en el proceso de análisis de revisión.

Figura 1. Diagrama de flujo (PRISMA)



Fuente: elaboración propia

Análisis documental y discusión

La lúdica en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Hernandez y Jesus (2020), señalan que la palabra “lúdica” proviene del latín “ludus”, relacionado con la risa y el placer. Los autores, tras revisar varios autores, indican que lo lúdico es más que un simple juego, ya que son actividades que generan placer.

Miranda et al. (2023), argumentan que la lúdica puede ser una herramienta transversal en el proceso de aprendizaje, orientando hacia la diversión y el disfrute en los juegos con los estudiantes. Según ellos, la lúdica se define como una práctica libre y natural que proporciona un espacio para la diversión y la motivación en pensar, crear y recrear, forzando la atención, la concentración y el seguimiento de instrucciones para resolver nuevos retos individuales o colectivos que implican el uso de competencias generales y específicas.

La lúdica se relaciona con el entorno del proceso de aprendizaje entre docentes y estudiantes, permitiendo situaciones espontáneas y dinámicas que resultan en bienestar para los participantes (Yagué, 2018). Este autor sostiene que la lúdica crea escenarios en los que los participantes interactúan en sus distintos roles y respetan normas, demostrando autonomía y responsabilidad. Además, señala que esto fortalece habilidades como la creatividad y el asombro.

Herrera (2021), en su investigación destaca que la lúdica busca combinar la diversión con las instrucciones que los estudiantes deben seguir para lograr el aprendizaje planificado. En este sentido, la lúdica está estrechamente ligada al juego, orientado al desarrollo de habilidades que mejoran el proceso de aprendizaje para el estudiante. Así, se convierte en una estrategia para el docente, quien debe conocer su implementación en el aula.

Análisis Crítico

El concepto de lúdica en el proceso educativo se presenta como una herramienta valiosa para mejorar el aprendizaje. La idea de que la lúdica está vinculada con el placer y la diversión sugiere que puede hacer del aprendizaje una experiencia más agradable y motivadora para los estudiantes. Además, al considerarla una práctica que fomenta habilidades cognitivas y sociales a través del juego, se destaca su potencial para el desarrollo integral de los estudiantes. La lúdica no solo facilita la concentración y el seguimiento de instrucciones, sino que también crea un entorno educativo dinámico donde la creatividad y la autonomía son promovidas. No obstante, para que la lúdica sea verdaderamente efectiva, es esencial que los docentes posean un conocimiento profundo y práctico sobre cómo implementarla en el aula.

Lúdica en la Educación Inicial

La lúdica en la educación inicial es fundamental porque ayuda a los niños a entender el mundo, fomentando su desarrollo cognitivo y aprendizaje, e influye en el desarrollo del pensamiento lógico a través del uso de su creatividad (Guerrero & Tejeda, 2022). Por lo tanto, es esencial incorporar este tipo de actividades en el aula.

Asimismo, las estrategias lúdicas en la educación inicial siguen siendo consideradas las herramientas didácticas más adecuadas para desarrollar el pensamiento lógico-matemático. Esto se debe a que refuerzan conocimientos previos y motivan al niño a aprender nuevos conceptos, lo que facilita la comprensión de la matemática, incluyendo aspectos como la simbología y la resolución de problemas (Celi et al., 2021).

Estas estrategias también tienen un impacto significativo en el desarrollo de la motricidad fina, mejorando habilidades como la coordinación bimanual y viso-manual (Quispe, 2021). La experiencia del niño con la lúdica puede aumentar su motivación y fortalecer su pensamiento lógico-matemático, mejorando la percepción viso-auditiva y la comprensión de colores y formas (Rocca, 2021). Además, pueden favorecer la participación de los padres y docentes en el proceso educativo.

Las actividades lúdicas también contribuyen al desarrollo social, emocional, actitudinal, ético y de valores del estudiante. Fomentan la autonomía, la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo, desarrollan la perseverancia para alcanzar objetivos, mejoran la capacidad de observación y estimulan el pensamiento lógico, el análisis, la síntesis, la imaginación y la memoria (Moreira et al., 2021). Asimismo, son una opción eficaz para promover la autorregulación, la concentración y la distribución de la atención.

Taborda et al. (2021), señalan que las estrategias lúdicas permiten a los niños reconocer su entorno e interactuar con sus compañeros, conocer sus preferencias y aprender a convivir con los demás. Esto fomenta la creación de hábitos y comportamientos que promueven una convivencia pacífica.

Se observa que la lúdica es relevante tanto para el desarrollo social como cognitivo del alumno, ya que contribuye al entendimiento de la perspectiva del otro y al desarrollo de valores, así como al pensamiento lógico y la motricidad fina. Según Preciado et al. (2022), la finalidad de la lúdica es crear un espacio donde los niños puedan construir y vivir el aprendizaje a través de juegos que involucren la parte sensorial, la imaginación y la competencia. Así mismo, se aclara que la lúdica no se centra en la recreación como objetivo del juego, sino en las experiencias que permiten al alumno aprender.

Jaimés (2020), subraya la importancia de incluir la lúdica en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la primera infancia y su integración en el currículo para su estudio en la formación de docentes. En este sentido, Taborda et al. (2021), destacan que la lúdica está presente en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje durante la infancia, brindando a los docentes la oportunidad de innovar en el aula, modular el comportamiento de los

niños en diversos contextos sociales y relaciones interpersonales, ya que la lúdica se enfoca en el espacio para la comunicación y participación, no solo en el seguimiento de reglas.

Arenas et al. (2021), concluyen que las actividades lúdicas que involucran a los niños y sus familias pueden generar diversas emociones en los pequeños, siendo la alegría por el juego la emoción principal, vinculada a la experiencia compartida con sus padres.

Tras revisar diversos autores, se puede determinar que la lúdica es esencial durante la educación inicial, ya que ofrece múltiples beneficios en aspectos cognitivos y sociales. Además, esta estrategia no se centra únicamente en el juego como recreación, sino en su uso como medio para el aprendizaje. Por ello, es fundamental que los docentes estén capacitados para implementarla en el aula, logrando así que los estudiantes alcancen sus objetivos de aprendizaje. También se observa el impacto positivo de la lúdica en las relaciones educativas y las experiencias enriquecedoras que puede proporcionar la integración de la familia en estas actividades.

Análisis Crítico

El análisis de la lúdica en la educación inicial revela su importancia crucial en el desarrollo integral de los niños. Al fomentar el entendimiento del entorno, la creatividad y el pensamiento lógico, estas actividades no solo facilitan la comprensión matemática, sino que también refuerzan la motricidad fina y las habilidades sociales. La implementación de estrategias lúdicas en el aula proporciona un medio eficaz para que los niños adquieran conocimientos de manera interactiva y significativa. Asimismo, la lúdica promueve la motivación y el involucramiento tanto de los estudiantes como de sus familias, creando un ambiente educativo más dinámico y colaborativo. Sin embargo, es esencial que los docentes estén adecuadamente capacitados para utilizar estas estrategias de manera efectiva, asegurando así que los beneficios potenciales se maximicen. En resumen, la lúdica no debe ser vista meramente como recreación, sino como una herramienta pedagógica poderosa que, bien aplicada, puede transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando competencias cognitivas y socioemocionales esenciales para el crecimiento integral del niño.

Desarrollo Integral

El desarrollo integral tiene como objetivo que el ser humano alcance su máximo potencial, con la intención de que esto repercuta positivamente en el progreso de la sociedad en la que vive (Blancas, 2018). Este concepto se entiende como el proceso de crecimiento, maduración y perfeccionamiento de habilidades en diversos contextos, incluyendo el educativo, social y familiar Jijón (Jijón, 2024).

Se ha descrito que el desarrollo integral infantil es un proceso interactivo de maduración que sigue una progresión ordenada en el desarrollo de habilidades perceptivas, motoras,

cognitivas, de lenguaje, socioemocionales y de autocontrol (Paredes, 2022). Además, se afirma que establecer relaciones sociales favorece el desarrollo integral al permitir el fortalecimiento de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales, físicas, sociales y culturales.

En concreto, el desarrollo integral se refiere al perfeccionamiento de las habilidades de un individuo en diversos entornos familiares, educativos, sociales y políticos, tanto en aspectos cognitivos como psicológicos. Su propósito es garantizar que las competencias y capacidades desarrolladas contribuyan al avance de la sociedad.

Análisis crítico

El desarrollo integral busca maximizar el potencial humano, impactando positivamente en la sociedad. Este proceso abarca la maduración de habilidades en contextos educativos, sociales y familiares. Es interactivo y progresivo, abarcando capacidades perceptivas, motoras, cognitivas, de lenguaje y socioemocionales. Las relaciones sociales fortalecen estas habilidades, facilitando un crecimiento integral.

Este enfoque no solo se centra en el individuo, sino también en los entornos que lo rodean. La familia, la escuela y la comunidad son esenciales para proporcionar experiencias y apoyo. Sin embargo, implementar este enfoque presenta desafíos, como la desigualdad socioeconómica y la falta de recursos. Las políticas deben abordar estas variables para garantizar oportunidades equitativas.

Lúdica y el desarrollo integral en infantes del nivel inicial de educación

Hasta la fecha, se reconoce que la lúdica es ideal para el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se presentan algunas de las más actuales investigaciones que abordaron la temática presentada:

Una investigación desarrollada en la ciudad de Riobamba – Ecuador, aplicó las actividades lúdicas con la metodología “sin mesa y sin sillas se aprende mejor” en una muestra de 120 niños y niñas en nivel inicial; se mostró que los resultados permiten un desarrollo integral, fomentando destrezas sociales, corporales y cognitivas. Los ambientes lúdicos musicales y el libre movimiento lograron contribuir a este desarrollo (López, 2020).

Macías y Llumiquinga (2022), mediante un software educativo lúdico durante la pandemia, lograron la recepción de resultados favorables. En la práctica los niños armaron rompecabezas, visualizaron videos, realizaban actividades como laberintos, adivinanzas, cuentos, y actividades artísticas. Estas actividades lúdicas lograron estimular destrezas cognitivas y procesos de pensamiento como la memoria, atención, concentración, discriminación visual, deducción, coordinación óculo-manual e inferencia, fomentando el desarrollo integral de los estudiantes.

Los autores Copo y Llamuca (2020), emplearon técnicas grafoplásticas de manera lúdica buscando el interés de los estudiantes y lograr un desarrollo integral. Manipular materiales y objetos ayudó a adquirir destrezas creativas, mejorar la coordinación visomanual, autoestima, imaginación y confianza, iniciando a los estudiantes en la escritura al manipular el lápiz.

De parte de Cedeño y Crasst (2021), conscientes de que la lúdica favorece el desarrollo integral, utilizaron métodos lúdicos para desarrollar la grafomotricidad para así lograr el objetivo de su investigación, hallando que es fundamental para adquirir habilidades y destrezas, así como para procesos cognitivos, psicomotores y psicoafectivos.

En un estudio realizado en el cantón Azogues, Puma et al. (2020), involucró a los padres en el desarrollo de materiales didácticos a través de estrategias lúdicas, obteniendo como resultado un desarrollo integral en los niños. Las actividades, que incluían juegos tradicionales y la elaboración de materiales en casa, mejoraron la confianza y las habilidades manuales, favoreciendo el desarrollo de capacidades motoras finas y gruesas. Se concluyó que la lúdica incide de manera positiva en el desarrollo y adquisición de habilidades en los infantes.

Otra investigación, pero esta vez realizada en Milagro, se rigió bajo el objetivo de establecer la incidencia de la didáctica en el proceso de enseñanza – aprendizaje en el nivel inicial. Aquí se reconoce el rol fundamental del juego en el desarrollo del infante; como resultados encontrados se detalló que el juego es significativo en la enseñanza del niño, concluyendo en que la lúdica se debe utilizar como recurso metodológico si se desea una formación integral del niño (Camacho & Hidalgo, 2019).

En la investigación de Llerena et al. (2023), acerca de las habilidades lúdicas y su incidencia en el pensamiento crítico, se planteó como objetivo el analizar estas habilidades en torno al desarrollo del individuo. Los autores concluyeron que las habilidades en mención logran despertar el interés de los infantes, especialmente en el inicio de la clase, lo cual es fundamental para que el niño logre la adquisición de los conocimientos presentados.

Cedeño y Calle (2020), en su estudio mixto se rigieron en determinar la incidencia del juego en las capacidades de los estudiantes. Se concluyó que los juegos tanto individuales como colectivos influyen de manera significativa en la mejora de habilidades y destrezas de los y las estudiantes; así mismo, se enfatiza en que las estrategias didácticas basadas en lúdica captan la atención del capto estudiantil predisponiéndolos en la adquisición de la información y conocimientos.

Una investigación realizada en Babahoyo, ligada al área de Lenguaje tuvo como objetivo determinar la incidencia de la lúdica en la lecto-escritura. Aunque los hallazgos detallaron una ineficaz aplicación de estrategias docentes que conllevan a una falta de motivación estudiantil y a su ineficaz aprendizaje; se recalca mediante fundamentación conceptual que la lúdica puede implementarse como estrategia para impulsar el aprendizaje de la lecto-escritura, esto mediante el fomento de la creatividad, la cooperación y la resolución de problemas (Bedon, 2023).

Haciendo referencia al contexto social, Vera y Sánchez (2022), en su estudio establecen como objetivo el determinar el impacto del componente lúdico en el desarrollo social del niño. Comparten como hallazgos que los infantes se pudieron relacionar mejor, “haciendo nuevos amigos”, mejorando su empatía, resolución de conflictos mediante espacios de dialogo. Se concluye que el potenciar los ambientes escolares con el componente lúdico los transforma en espacios más dinámicos e interactivos, permitiendo alcanzar el desarrollo holístico de los estudiantes.

En un contexto de transición del nivel inicial al escolar, aparece la investigación de Del Valle (2020), el cual se propuso facilitar esta transición a partir de estrategias lúdicas. Los resultados obtenidos indicaron que la aplicación de diferentes tipos de actividades y juegos lúdicos fueron vistos de buena manera tanto de parte de los infantes como de los docentes, a la par, las docentes se mostraron receptivas en la utilización de estrategias lúdicas para la transición del nivel escolar. Esta investigación determina que la lúdica constituye una vía de generación de atención y motivación, además, de la activación cognitiva de los infantes.

Como últimos aportes, pero no menos importantes, encontramos que la lúdica permite el desarrollo del sentido visual en los infantes, con el docente cumpliendo un rol de mediador del proceso de enseñanza–aprendizaje (Chicaiza & Espinoza, 2022). Además, las actividades lúdicas utilizadas en niños y niñas potencian sus aptitudes, a la par, que pone en desarrollo sus capacidades creadoras, motrices y perceptivas (Reyes & Villón, 2022). Para finalizar, es del conocimiento general que los niños presentan falencias en el área de las matemáticas, es por ello, que surge el componente lúdico ya que le permite al infante desarrollar destrezas que conllevan al mejoramiento del pensamiento lógico, las secuencias, nociones de pertenencia y no pertenencia, y la resolución de problemas (Díaz & Alay, 2023).

Conclusiones

La presente investigación demuestra que las actividades lúdicas tienen un impacto positivo significativo en diversas áreas del desarrollo infantil, tanto cognitivas, socioemocionales y motrices. La implementación adecuada de estrategias lúdicas en el ámbito educativo facilita el aprendizaje significativo, promueve la creatividad y mejora las habilidades motoras finas y gruesas de los niños. Además, se destaca la importancia de la participación activa de la familia y la comunidad educativa en este proceso, asegurando un entorno de aprendizaje colaborativo y enriquecedor que beneficia el desarrollo integral de los infantes. Por lo tanto, se recomienda la inclusión sistemática y bien planificada de actividades lúdicas en el currículo de educación inicial para optimizar el desarrollo integral de los estudiantes.

Referencias

- Arenas, G., Siri, D., Paredes, F., Hernandez, S., & Sassone, M. (2021). Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 5-23.
- Bedon, O. (2023). *Actividad Ludica y su incidencia en la Lecto-escritura de los estudiantes del 3er año de educación básica de la Unidad Educativa Adolfo Maria Astudillo, Babahoyo 2023* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Babahoyo].
- Blancas, E. (2018). Educación y desarrollo social. *Horizonte de la Ciencia*, 8(14), 113-121.
- Camacho, B., & Hidalgo, M. (2019). *Incidencia del Juego como estrategia didáctica en el PEA en los niños de Educación Inicial 2* [Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Milagro].
- Cedeño, E., & Calle, R. (2020). Incidencia de los juegos individuales y colectivos en las habilidades y destrezas de los estudiantes. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuso)*, 5(2), 70-84.
- Cedeño, M., & Samada, Y. (2021). El método lúdico en el desarrollo de la grafomotricidad en niños de 0-5 años. *Revista Cognosis*, 6(4), 143-158.
- Celi, S., Sánchez, V., Quilca, M., & Paladines, M. (2021). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de educación inicial. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 826-842.
- Chicaiza, D., & Espinoza, E. (2022). *La Lúdica para el desarrollo de la Percepción Visual en niños de Inicial 2 del Centro de Educación Inicial "La Primavera" de la ciudad de Riobamba, periodo 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Chimborazo]. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/9607>
- Copo, J., & Llamuca, A. (2020). Aplicación de técnicas grafoplásticas para el desarrollo de la pinza digital de los niños y niñas de 3 a 4 años de la unidad educativa Pedro Fermín Cevallos. *Roca: Revista Científico-Educaciones de la provincia de Granma*, 16(1), 404-414.
- Del Valle, M. (2020). Actividades Lúdicas como Estrategias de Transición Educativa. *Revista Cientific*, 5(17), 143-163.
- Díaz, R., & Alay, A. (2023). La lúdica como estrategia activa para estimular el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de Educación Inicial. *Revista MQRInvestigar*, 7(3), 561-586. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.3.2023.561-586>
- Guerrero, M., & Tejeda, R. (2022). Actividades Lúdicas para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de Educación inicial II. *REFCalE: Revista Electrónica Formación Y Calidad Educativa*, 10(1), 107-122.
- Hernandez, R., & Jesus, F. (2020). Actividades lúdicas en las clases de español como lengua extranjera. *Cultura Educación Sociedad*, 11(2), 207-220. <https://doi.org/10.17981/cultedu-soc.11.2.2020.13>
- Herrera, R. (2021). Estrategias lúdicas para mejorar y fomentar la lectura en educación inicial. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(4), 110-124. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i4.1448>
- Jaimes, A. (2020). La Feria Lúdico-Pedagógica como espacio de reflexión curricular. *Formación Universitaria*, 13(4), 57-68.

- Jijón, M. (2024). *Análisis de modelos curriculares en educación general básica* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Cotopaxi]. <https://repositorio.utc.edu.ec/bitstream/27000/11810/1/PP-000383.pdf>
- León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista Ciencia Unemi*, 12(30), 143-159.
- Llerena, B., Hernández, S., Torres, L., & Morales, H. (2023). Habilidades lúdicas y su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(1), 112-122. https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/2265
- López, J. (2020). El desarrollo social, corporal y cognitivo en los niños de Educación Inicial Sub Nivel 2. *Universidad Ciencia Y Tecnología*, 24(105), 27-34.
- Macías, A., & Llumiangua, S. (2022). Proceso de enseñanza aprendizaje en la educación inicial desde entornos virtuales, a partir de un software educativo. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(1), 12-22. <https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778113003.pdf>
- Miranda, M., Chachipanta, B., Castillo, B., Jimbicti, A., & Cambo, U. (2023). Importancia de la lúdica en educación inicial para un desarrollo integral. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 7274-7288. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5867
- Moreira, K., Ramón, L., & Vera, L. (2021). La educación de la autonomía en niños y niñas del subnivel inicial 2 de la escuela Gabriela Mistral. *Polo del Conocimiento*, 6(8), 135-153. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i8.2929>
- Paredes, D. (2022). *La autonomía y práctica de hábitos de higiene personal en el regreso progresivo a clases presenciales en los niños de 4 a 5 años* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato].
- Preciado, P., Balladares, C., Bravo, B., Torres, V., Santana, M., & Unuzungo, D. (2022). Habilidades sociales: desarrollo desde lo lúdico, en niños de etapa preescolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 544-557. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1517
- Puetate, G., & Mendieta, Y. (2022). La música como estrategia para el desarrollo del lenguaje oral en los estudiantes de 4 años. *EDUCERE*, 26(1), 107-128.
- Puma, N., Ochoa, S., Erazo, J., & García, D. (2020). Estrategias lúdicas para la vinculación familiar en el desarrollo infantil integral. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(5), 178-199.
- Quispe, F. (2021). Estrategias lúdicas para el desarrollo de la motricidad fina en niños de una institución educativa inicial. *Revista Educación*, 19(19), 78-95. <https://doi.org/10.51440/unsch.revistaeducacion.2021.19.198>
- Reyes, C., & Villón, S. (2022). *Actividades lúdicas para el desarrollo de la lateralidad en niños y niñas de 4 a 5 años* [Tesis de licenciatura, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/8627>
- Rocca, M. (2021). Experiencias Lúdicas en el Desarrollo del Pensamiento Lógico. *Revista Científica*, 6(19), 208-227.
- Romero, M., Macía, A., & Moreno, L. (2019). La dirección lúdica para el desarrollo de la percepción visual de los niños de edad preescolar. *Arrancada*, 19(35), 73-84.
- Taborda, M., Segura, C., Montoya, J., & Ospina, A. (2021). La lúdica: herramienta para fortalecer la convivencia escolar. *Infancias Imágenes*, 20(2), 174-183.

- Vásquez, S., Marino, M., Álvarez, S., Buitrón, P., & Meneses, E. (2023). Pertinencia pedagógica del juego en niños de 6 a 36 meses en Centros de Desarrollo Infantil Urbanos – Cantón Antonio Ante. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(1), 3670-3683. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.516>
- Vera, P., & Sánchez, C. (2022). *Ambientes escolares lúdicos y su incidencia en el desarrollo de habilidades sociales, en cuarto grado de Educación General Básica en la Unidad Educativa “Josefa Calixto” de la Parroquia Rumipamba, Cantón Quero, Provincia de Tungurahua, año lectivo 2021-2022* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Chimborazo]. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/9398>
- Yagué, M. (2018). El método lúdico para la formación de valores ético-cívicos en básica secundaria. *Revista Conrado*, 14(65), 106-111.

The impact of Playfulness on the development of children in Early Education Incidência de brincadeiras no desenvolvimento de bebês na primeira infância

Luis Fernando Quinde Zambrano

Universidad Bolivariana del Ecuador | Lago Agrio | Ecuador
<https://orcid.org/0000-0001-8044-6149>
luisquindezambrano99@gmail.com

Pierina Paola Franco Arroyo

Universidad Bolivariana del Ecuador | Lago Agrio | Ecuador
<https://orcid.org/0009-0006-3274-2828>
ppfrancoa@ube.edu.ec

Jordy Abel Correa Burgos

Universidad Técnica de Machala | Machala | Ecuador
<https://orcid.org/0009-0003-3699-4449>
correajordy79@gmail.com

Jesús Israel Vera Moncerrate

Universidad Técnica de Machala | Machala | Ecuador
<https://orcid.org/0009-0009-4322-6855>
moncerratejesus67@gmail.com

Pedro Pablo Reyes Romero

Universidad Técnica de Machala | Machala | Ecuador
<https://orcid.org/0009-0008-0583-3024>
pedroreyes1096@gmail.com

Luis Enrique Barreiro Jiménez

Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí | Machala | Ecuador
<https://orcid.org/0009-0001-7992-1368>
chichobjl27@gmail.com

Ariana Melissa Vargas Chamba

Universidad Técnica de Machala | Machala | Ecuador
<https://orcid.org/0009-0004-9366-5913>
arijym97@gmail.com

Rubén Merchán Mendieta

Universidad Técnica de Machala | Machala | Ecuador
<https://orcid.org/0009-0005-5941-0543>
rubenmerchan354@gmail.com

Abstract

This study analyzes the influence of play on the integral development of young children in early childhood education, adopting a qualitative and descriptive approach. The methodology included an exhaustive documentary review of various academic and educational sources, using an analysis guide to evaluate the collected information. Scientific articles, books, and theses addressing the importance of play in child development were selected and analyzed. The findings show that play is crucial for the cognitive, socio-emotional, and motor development of young children, facilitating the acquisition of essential skills and competencies. It is concluded that the proper and coordinated implementation of playful activities in the educational environment is vital to enhancing the integral growth of students, involving all actors in the educational community.

Keywords: playfulness; Integral development; Early education; Children.

Resumo:

Este estudo analisa a influência do brincar no desenvolvimento integral de bebês da educação infantil, adotando uma abordagem qualitativa e descritiva. A metodologia incluiu uma exaustiva revisão documental de diversas fontes acadêmicas e educacionais, utilizando um guia de análise para avaliar as informações coletadas. Foram selecionados e analisados artigos científicos, livros e teses que abordam a importância do brincar no desenvolvimento infantil. Os resultados mostram que o brincar é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor dos bebês, facilitando a aquisição de habilidades e competências essenciais. Conclui-se que a implementação adequada e coordenada de atividades lúdicas no ambiente educacional é vital para aprimorar o crescimento integral dos alunos, envolvendo todos os atores da comunidade educacional.

Palavras-chave: ludicidade; Desenvolvimento integral; Educação inicial; Criança.

6

Cultura inclusiva desde la perspectiva de estudiantes universitarias: estudio de caso

Jimmy Nelson Paricahua Peralta, Libertad Velasquez Giersch, Alhi Jordan Herrera Osorio, Jesús Alberto Alpaca Ruiz

Resumen:

El fortalecimiento de la cultura inclusiva representa velar por el desarrollo adecuado de cada persona, debido a que la comunidad universitaria la componen estudiantes heterogéneos cada uno con habilidades diversas, por ende, es necesario evaluar su implementación para el logro de la calidad educativa. Describir la percepción de la consolidación de una cultura inclusiva en las estudiantes de educación superior de acuerdo a sus características sociodemográficas. Investigación ex post facto a partir de un diseño transversal no experimental, con una muestra de 169 participantes, utilizándose el apartado cultura inclusiva del índice de inclusión. El 66.3% de las estudiantes tienen una alta percepción en cuanto a la consolidación de una cultura inclusiva en la facultad de educación. Asimismo, no se evidenció diferencia estadísticamente significativa entre las edades, dependencia económica y turno de estudios de las universitarias. En la facultad de educación, las universitarias tienen alta percepción de la cultura inclusiva, sin embargo, esto no representa que esta esté consolidada. Asimismo, esta percepción es similar en cuanto al grupo etario, dependencia económica y turno de estudios.

Palabras clave:

Educación inclusiva, educación superior, valores, comunidad educativa, atención.

Paricahua Peralta, J. N., Velasquez Giersch, L., Herrera Osorio, A. J., y Alpaca Ruiz, J. A. (2024). Cultura inclusiva desde la perspectiva de estudiantes universitarias: estudio de caso. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen II*. (pp. 91-103). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.190.c240>



Introducción

La realidad actual conlleva a las instituciones educativa de educación superior a incorporar en su misión y visión a la inclusión, adecuando en sus modelos educativos una concepción socio humanista, que respete la diversidad y la potencie (Delgado & Flores Herrera, 2017).

La inclusión es un término muy utilizado a escala internacional; sin embargo, no existe consenso en su uso sino una amplia diversidad de concepciones, en las cuales cada una pone énfasis en diferentes aspectos que le resulten relevantes (Ravelo & Bonilla, 2022). Enfocándose en crear una sociedad segura, acogedora, colaborativa para que todos aprendan y alcancen un nivel adecuado de desarrollo, su propósito es desarrollar un código común, que sea compartido por la comunidad educativa en general (Sosa & Villafuerte, 2022).

Sin embargo, la inclusión representa un desafío transformador porque se orienta a realizar cambios en las prácticas pedagógicas de manera más humanas; esto permitiría que la educación se adapte al alumnado incentivando su participación y puedan alcanzar el éxito desde sus particulares y potencialidades (Jiménez & Mesa, 2020).

Por otra parte, la cultura inclusiva se refiere al conjunto de reglas, símbolos, creencias y valores compartidos, tanto por los miembros de la institución educativa, como por las familias, que proporcionan cohesión para el trabajo armónico y la consecución de los objetivos comunes (Plancarte, 2017). Esto hará que se consigan mejores resultados porque se creará un lazo de unión entre los miembros de la comunidad educativa (Gutiérrez et al., 2018).

Es necesario precisar que la cultura inclusiva no se limita únicamente a la discapacidad, sino al respeto y tolerancia frente a la diversidad (Sanango & Gallegos, 2021). Asimismo, cambia y se nutre de todos los participantes en ella (Clavijo et al., 2020).

En educación superior, la cultura inclusiva se construye de manera global, donde los valores que representa la universidad puedan ser vistos, aplicados y salvaguardados con el fin de garantizar un futuro para todos (Limache, 2023), como la igualdad de oportunidades, que permite a cada persona sentirse plenamente integrada y respetada en su quehacer diario (Shcherbyna et al., 2024).

Asimismo, la comunidad universitaria se compone por diversos actores, cada uno de ellos tiene su propia mirada y posición acerca de cómo se vive la cultura inclusiva en su propio contexto (Rivera, 2023). Esta práctica se convierte en el primer paso hacia una reflexión-acción mucho más amplia, profunda y estratégica haciendo holística la inclusión (Sotomayor et al., 2020).

Por otra parte, la cultura inclusiva contiene intrínsecamente valores inclusivos, los cuales representan las creencias fundamentales que ayudan a preferir, apreciar y elegir un

comportamiento en lugar de otro y son fuente de satisfacción y plenitud (Suárez et al., 2019). En más orientan la conducta para que se concrete en acciones y comportamientos, guían la toma de decisiones y permiten establecer las bases para comprender las actitudes, la motivación y las expectativas (Sánchez et al., 2022).

En suma, para que los valores se desarrollen, es importante el pensamiento crítico que coadyuva en el proceso para visualizar, percibir, analizar, comprender e interpretar el contexto próximo (Velasteguí et al., 2021)

En educación universitaria se encuentran estudios orientados a la inclusión en el continente europeo como los siguientes cuatro estudios realizados en España: en primer lugar, Cotán (2017), identificó a la normativa como una de las principales barreras en la universidad, porque no garantiza la calidad educativa, los apoyos para la orientación y el asesoramiento.

Por su parte, Mejía & Pasillera (2020), coincidieron como barreras a la ausencia de adaptación del ámbito educativo a las condiciones y limitaciones en personas con discapacidad; a las pruebas complejas de selectividad para el acceso y el desconocimiento de las necesidades educativas representan algunos desafíos.

Asimismo, Azorín & Palomera (2020), consideran como limitaciones la formación del profesorado, el aprendizaje cooperativo y la colaboración entre los agentes educativos. Por último, de acuerdo con Rodríguez & Rodríguez (2020), para dar respuesta no es suficiente, con su mera inmersión sino a partir del cambio en la concepción de la educación.

Por otra parte, para el caso latinoamericano se evidencia en Colombia, Cobos & Moreno (2014), evidenciaron la preocupación de las universidades por convertirse en lugares que respeten y reivindiquen la diversidad humana, reflejado en la educación inclusiva.

No obstante, a pesar de las buenas intenciones en Chile, Paz (2020), concluyen que el avance de la inclusión educativa en las universidades latinoamericanas ha ocurrido de manera pausada, aunque es considerable reconocer que existe un mayor acceso a las instituciones que en años anteriores.

Asimismo, en México, García (2019), puntualiza que, aunque los hallazgos evidencian aceptación aún prevalecen los estigmas y la desinformación que pueden llevar a la discriminación y la interacción.

En Costa Rica, Gross (2016), pone de manifiesto las carencias que existen en materia de accesibilidad en el ámbito educativo, puntualizando aspectos vinculantes con el derecho a la educación y el compromiso institucional, ante los desafíos que la población enfrenta en el quehacer de la vida estudiantil.

El estudio está justificado en el sentido que la formación universitaria debe estar orientada a la inclusión debido a que claramente los estudios en neurociencia han demostrado

que no somos homogéneos, entonces, al tener habilidades diferentes la educación debe orientarse a satisfacer las necesidades de aprendizaje considerando las individualidades de cada persona. Siendo sustentadora de valores, principios y convicciones democráticas y solidarias (Suárez et al., 2019), generando el incentivo a una comunidad y coercitividad más plural y crítica (Mejía et al., 2023).

Cuyo principio básico es que cada ser humano interiorice aquello que satisface sus necesidades personales, precise sus aspiraciones futuras, llegue a analizar y las posibilidades para alcanzarlas sea plausibles (Vlasteguí et al., 2021).

En este sentido, la investigación tuvo como objetivo describir la percepción de la cultura inclusiva en las estudiantes de educación superior de acuerdo a sus características sociodemográficas.

Metodología

El estudio fue ejecutado en base al paradigma cuantitativo, se realizó una investigación *ex post facto* descriptiva mediante el diseño transversal no experimental, sin la finalidad de manipular variables para identificar sus efectos (Cozby, 2005).

El lugar de la ejecución se focalizó en la facultad de educación de la universidad nacional amazónica de Madre de Dios, ubicada en la ciudad de Puerto Maldonado en Perú. Se utilizó un muestreo por conveniencia considerando a 296 estudiantes de la carrera profesional de educación inicial y especial de los cuáles se obtuvo una muestra aleatoria simple de 169 participantes (Morales, 2008).

Con la finalidad de realizar el acopio de los datos se utilizó el cuestionario de cultura inclusiva propuesto por Booth & Ainscow (2002), la cual se compone por catorce preguntas con una escala que va desde totalmente en desacuerdo (1) a completamente de acuerdo (4) y tiene la finalidad de evaluar la edificación de la comunidad educativa, así como el establecimiento de los valores inclusivos. En su versión en español fue validado en cuanto al constructo y contenidos por Plancarte (2010), con un nivel de significancia $p=.01$ por lo que se puede decir que existe acuerdo entre todos los jueces que evaluaron la prueba.

La información recopilada se analizó a partir de la estadística descriptiva para obtener información porcentual de las características sociodemográficas, así como del nivel de percepción de las estudiantes acerca de la consolidación de la cultura inclusiva en la facultad de educación. Además, debido a que la variable cultura inclusiva es ordinal, se comparó información estadística entre los grupos etarios de acuerdo a cuatro niveles haciendo uso de la prueba H de Kruskal-Wallis para varias muestras independiente; asimismo, para realizar la comparativa entre las características manutención y turno de estudios se aplicó la prueba U de Mann Whitney, por tratarse de dos muestras independientes (Botella et al., 2012).

Resultados

En la Tabla 1 se especifican los datos obtenidos de las características sociodemográficas de las estudiantes de educación superior de la carrera profesional de educación inicial y especial, habiendo se omitido el género porque la población masculina no es representativa. De acuerdo a la edad los resultados indicaron que la mayor proporción de estudiantes se ubicó en el intervalo de 20 a 22 años (39.6%); asimismo, de acuerdo a la manutención las estudiantes que son dependientes (56.2%) son 12.4% más que la independientes; por último, alumnas que asisten en el turno de la tarde (74.6%), superan en 49.2% a las que asisten en la mañana.

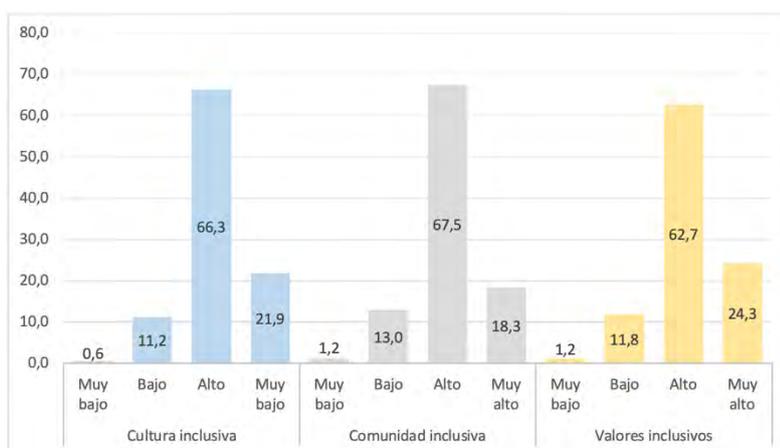
Tabla 1. Características sociodemográficas

Características		n=169	%
Edad	De 17 a 19 años	43	25.4
	De 20 a 22 años	67	39.6
	De 23 a 25 años	29	17.2
	Más de 26 años	30	17.8
Manutención	Dependiente	95	56.2
	Independiente	74	43.8
Turno de estudios	Mañana	43	25.4
	Tarde	126	74.6

Fuente: elaboración propia

En la Figura 1, se muestran tres apartados en los cuales se puntualiza información descriptiva de la variable de estudio con sus dimensiones. De acuerdo al puntaje total, se identificó que las estudiantes (66.3%) tienen una alta percepción en cuanto a la consolidación de una cultura inclusiva en la facultad de educación; sin embargo, al apreciar el nivel muy alto tan solo el 21.9% de las alumnas considera consolidada una cultura inclusiva. Esta información podría sustentarse en las puntuaciones obtenidas en las dimensiones, siendo que el 67.5% contempla en un nivel alto la edificación en la facultad de educación de una comunidad inclusiva; asimismo, en mismo nivel el 62.7% aprecia la constitución de valores inclusivos.

Figura 1. Descriptivos de la cultura inclusiva y dimensiones



Fuente: elaboración propia

Para sustentar la información proporcionada en la Figura 1, se presentan las correlaciones obtenidas mediante la Rho de Spearman, las cuales se especifican en la Tabla 2, existiendo correlación positiva estadísticamente significativa entre la edificación de una comunidad inclusiva ($Rho=.910$), así como, la constitución de valores inclusivos ($Rho=.924$) en la consolidación de una cultura inclusiva.

Tabla 2. Coeficiente de correlación entre cultura inclusiva, comunidad inclusiva y valores inclusivos

Rho Spearman	Cultura inclusiva	Comunidad inclusiva	Valores inclusivos
Cultura inclusiva	1	-	-
Comunidad inclusiva	.910*	1	-
Valores inclusivos	.924*	.681*	1

** $p < .01$

Fuente: elaboración propia

La Tabla 3 contiene los datos de la edad, distribuidos en grupos etarios por intervalos de a tres. En relación a los grupos de edad formados, el mayor rango promedio se ubicó en el intervalo de estudiantes con la edad entre 20 a 22 años, mientras que los que tenían la edad de 26 años a más tuvieron el menor rango promedio.

Asimismo, haciendo uso de la prueba H de Kruskal-Wallis se comprobó que no existe diferencia estadísticamente significativa entre las dimensiones comunidad inclusiva, así como los valores inclusivos con la edad de las estudiantes universitarias. Esto significaría que la percepción acerca de la edificación de una comunidad inclusiva y de la consolidación de valores inclusivos es similar en todos los etarios.

Tabla 3. H de Kruskal-Wallis entre la edad y la cultura inclusiva

Cultura inclusiva	Grupos de edad	n	Rango promedio	H de Kruskal-Wallis	P
Comunidad inclusiva	17 a 19	43	81.8	2.272	.518
	20 a 22	67	89.6		
	23 a 25	29	77.2		
	26 a más	30	86.8		
Valores inclusivos	17 a 19	43	80.4	2.268	.519
	20 a 22	67	90.7		
	23 a 25	29	79.5		
	26 a más	30	84.3		

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 4 están distribuidos los resultados descriptivos, los cuales indican que los estudiantes dependientes de una manutención tuvieron mayor percepción acerca de la consolidación de una cultura inclusiva en la facultad de educación que los estudiantes que son independientes económicamente.

Por otra parte, de acuerdo con la prueba U de Mann Whitney aplicada a muestras independientes, se concluyó que, entre la comunidad inclusiva, así como los valores inclusivos no se hallaron diferencias estadísticamente significativas con la manutención. Estos resultados significarían que la percepción acerca de la edificación de una comunidad inclusiva y de la consolidación de valores inclusivos es similar en los estudiantes con dependencia e independencia económica.

Tabla 4. Cultura inclusiva. Descriptivos y prueba U de Mann Whitney, en la manutención

Cultura inclusiva	Dependientes		Independientes		Z	U	p
	n	Rango promedio	n	Rango promedio			
Comunidad inclusiva	95	85.1	74	84.9	-.0333	3506.5	.974
Valores inclusivos	95	90.3	74	78.2	-1.860	3011	.062

Fuente: elaboración propia

La Tabla 5 comprende los hallazgos encontrados de acuerdo al turno de estudios de las universitarias. Por tanto, se identificó que las estudiantes del turno de la mañana tuvieron mayor rango promedio que las del turno de la tarde.

Asimismo, en base al turno de estudios, los resultados obtenidos con la aplicación de la prueba U de Mann Whitney para muestras independientes, se comprobó que la comunidad y los valores inclusivos no existe diferencia estadísticamente significativa. Estos resultados significarían que la percepción acerca de la edificación de una comunidad inclusiva y de la consolidación de valores inclusivos es similar en los estudiantes de ambos turnos de estudio.

Tabla 5. Cultura inclusiva. Descriptivos y prueba U de Mann Whitney, en el turno de estudios

Cultura inclusiva	Mañana		Tarde		Z	U	p
	n	Rango promedio	n	Rango promedio			
Comunidad inclusiva	43	81.8	126	86.1	-0.591	2573.5	.554
Valores inclusivos	43	80.4	126	86.6	-0.837	2510	.402

Fuente: elaboración propia

Discusión

Cuando la cultura es inclusiva, se entiende que la institución educativa cuenta con un desarrollo adecuado a cada individuo, lo que significa promover la diversidad, responder a las oportunidades, generar entornos de comunicación asertiva, buenos servicios a favor de la comunidad educativa (Rivera, 2023).

En cuanto a los resultados de la investigación, se identificó que las estudiantes (66.3%) tienen una alta percepción en cuanto a la consolidación de la cultura inclusiva en la facultad de educación; sin embargo, tan solo el 21.9% de las alumnas considera consolidada una cultura inclusiva. Los hallazgos identificados guardan información con tres estudios realizados en Ecuador, en el primero Bravo & Santos (2019), indican que los estudiantes tienen una percepción favorable respecto a la atención a la diversidad e inclusión educativa. No obstante, no garantiza el éxito del proceso de consolidarla. Asimismo, Sanango & Gallegos (2021), reflejaron que los estudiantes tienen una percepción bastante positiva acerca de la cultura inclusiva que se practica en la UPS. Además, Clavijo et al. (2020), revelaron que, de acuerdo a la encuesta aplicada a los estudiantes la cultura inclusiva es la más valorada. Asimismo, en México Villalobos & Palomar (2021), identificaron que los estudiantes tienen una mejor percepción en la construcción de un sentido de comunidad, resaltando que se sienten acogidos y perciben un sentido de cooperación.

Estos resultados reflejarían la orientación de los estudiantes a responder positivamente a la inclusión como indica Gutiérrez et al. (2018), la diversidad depende de una cultura y valores inclusivos, que promuevan políticas y prácticas inclusivas que redundará en mejoras. De esta manera, la cultura inclusiva puede provocar cambios en un conjunto de creencias y valores a medida que se redefinen y comunican en la vida cotidiana entre todos los miembros (Plancarte, 2017). De esta manera se convertiría en transformadora convirtiéndose en un mecanismo que va más allá de los estereotipos e ideas ejemplares y afirma el valor de la existencia humana (Shcherbyna et al., 2024).

En cuanto a los valores inclusivos, considerados como una dimensión determinante de la cultura inclusiva los resultados indicaron que el 62.7% aprecia su práctica. Este resultado se asocia con el estudio realizado en tres estudios en México, en el primero Coromoto et al. (2023), sus hallazgos confirmaron que los estudiantes tienen la intención de asumir a las personas con discapacidad de una manera justa e igualitaria, atendiendo a sus características. En la segunda investigación, Covarrubias et al. (2017), identificaron que el 87.1% de los estudiantes de primer semestre consideran que siempre se acepta y respeta a los alumnos con discapacidad, mientras que para los alumnos de séptimo semestre solo el 51.6% comparten esta visión. Por último, Villalobos & Palomar (2021), concluyeron que los universitarios consideran que los valores mejor fomentados en la comunidad educativa son los relacionados con rechazar todas las formas de discriminación, siendo todos valorados por igual y el animarlos a sentirse bien consigo mismos. De esta manera, las buenas prácticas de valores inclusivos no deben limitarse única y exclusivamente a los procesos de acción afirmativa; sino más bien contextualizarlos desde una óptica más amplia (Delgado & Flores, 2017). por tanto, no solo los estudiantes sino todo docente y profesional de la educación del futuro necesitará incorporar en su labor como característica esencial la práctica consciente de los valores inclusivos como forma de afrontar diferentes situaciones (Santos & Mondragón, 2019).

Conclusiones

Las universitarias tienen una alta percepción acerca de la consolidación de una cultura universitaria debido a que las estudiantes perciben positivamente la construcción de una comunidad como la constitución de valores inclusivos.

La percepción acerca de la edificación de una comunidad inclusiva y de la consolidación de valores inclusivos es similar en todos los etarios de estudiantes, con dependencia e independencia económica y en ambos turnos de estudio.

Debido a que en la carrera profesional de educación inicial y especial la mayoría de la población está representada por el sexo femenino se recomendaría realizar una investigación que abarque las demás facultades para que se pueda hacer un estudio que incluya a la población masculina y realizar la comparación con la intención de generalizar a toda la población de estudiantes universitarios de la región de Madre de Dios.

Referencias

- Azorín Abellán, C., & Palomera Sáiz, M. (2020). Guías para orientar a los centros educativos en su camino hacia la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 100-117.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE.
- Botella Ausina, J., Suero Suñe, M., & Ximénez Gómez, C. (2012). *Análisis de datos en psicología I*. Ediciones Pirámide.
- Bravo Mancero, P., & Santos Jiménez, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad o inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (26), 327-352. <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.10>
- Cobos Ricardo, A., & Moreno Angarita, M. (2014). Educación superior y discapacidad: análisis desde la experiencia de algunas universidades colombianas. *Revista Española De Discapacidad*, 2(2), 83-101.
- Coromoto Guillén de Romero, J., Bracho-Fuenmayor, P. L., Esperanza Amaya, J. M., Quiroz Vinctes, M. E., & Vásquez Mejía, K. E. (2023). Inclusión desde una práctica de valores en el contexto universitario. *Bol.redipe*, 12(9), 68-8.
- Cotán Fernández, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española De Discapacidad*, 5(1), 43-61.
- Covarrubias Pizarro, P., Armendáriz Martínez, E.L., & Delgado Valles, C. (2017). *Valores inclusivos en la escuela normal del estado de Chihuahua*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE.
- Cozby, P. C. (2005). *Métodos de investigación del comportamiento*. McGraw-Hill.
- Clavijo, R., Cabrera, F., & Japón, Ángel. (2020). Evaluación de la aplicación del Índice para la Inclusión en la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, Ecuador. *Maskana*, 11(1), 15-25. <https://doi.org/10.18537/mskn.11.01.02>
- Delgado Reyes, K. A., & Flores Herrera, J. R. (2017). Cultura Inclusiva: Filosofía de Calidad en la Educación Superior. *Yachana Revista Científica*, 6(1). <https://doi.org/10.62325/10.62325/yachana.v6.n1.2017.343>
- García, J. (2019). Las expresiones de los estudiantes de instituciones de nivel superior en torno a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(10), 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e10.1949>
- Gross Martínez, M. (2016). Accesibilidad al proceso educativo en el entorno universitario. *Actualidades Investigativas En Educación*, 16(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.21920>
- Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, M. V., y Jenaro-Ríos, C. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en los centros educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 13-26.
- Jiménez Carrillo, J., & Mesa Villavicencio, P. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(5). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2476>
- Limache Mendoza, K. (2023). Diversidad en la universidad: componiendo espacios inclusivos. *Pie De Página*, (010), 41-43. <https://doi.org/10.26439/piedepagina2023.n010.6528>
- Mejía-Caguana, D. R., Esteves-Fajardo, Z. I., & Mateo-Ortega, R. A. (2023). Estrategias de atención inclusiva: Competencias básicas y valores necesarios para entornos educativos en educación universitaria. *Episteme Koinonia*, 6(12), 4-19. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2513>

- Mejía Cajamarca, P. E., & Pasillera Diaz, M. (2020). Las personas con discapacidad intelectual y la inclusión en la universidad: Una investigación centrada en las opiniones de responsables académicos y personas con discapacidad intelectual. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 40- 61.
- Morales Vallejo, P. (2008). *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- Plancarte Cansino, P. A. (2010). El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana De Educación*, 54, 145–166. <https://doi.org/10.35362/rie540546>
- Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Paz Maldonado, E. (2020). Revisión sistemática: inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 413-429. <https://lc.cx/O0AYGp>
- Ravelo Carvajal, L., & Bonilla Vichot, I. C. (2022). La cultura inclusiva en la formación inicial del licenciado en educación pedagogía-psicología. *Conrado*, 18(86), 165-173.
- Rivera González, E. (2023). Cultura inclusiva y diversidad en educación superior en programas modalidad distancia tradicional. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 9451-9468. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6829
- Rodríguez González, A. M., & Rodríguez González, A. (2020). De la Integración a la Inclusión: Un camino aún por recorrer. El caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 183-195.
- Sanango Jimenes, J. S., & Gallegos Navas, M. M. de J. (2021). La cultura inclusiva en la Universidad Politécnica Salesiana: Una mirada desde los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 90-104.
- Sánchez Suárez, Y., Sarmentero Bon, I., Rodríguez Sánchez, Y., & Marqués León, M. (2022). La cultura de valores en la carrera Ingeniería Industrial. *Revista Conrado*, 18(85), 109–119.
- Santos Murga, S., & Mondragón Sosa, L. (2019). *Formación de valores actitudinales desde la transversalidad en los estudiantes de la licenciatura de educación especial de la centenaria escuela normal del estado “Ignacio Manuel Altamirano”*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa-CO-MIE. San Luis de Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1470.pdf>
- Shcherbyna, M., Leontieva, V., Siliutina, I., Sumiatin, S., & Shket, A. (2024). Cultura inclusiva en la comunicación educativa real y virtual. *Revista De Educación Y Derecho*, (29). <https://doi.org/10.1344/REYD2024.29.43727>
- Sotomayor Soloaga, P., Muñoz Hormazábal, J., Martínez Maldonado, P., & Araya Cortés, A. (2020). Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada de equipos directivos de establecimientos educativos. *Comuni@cción*, 11(1), 5-15. <https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.375>
- Sosa Hernández, M. del P., & Villafuerte Alvarez, C. A. (2022). Cultura inclusiva: Camino hacia la atención de diversidad en la educación. Horizontes. *Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(26), 1918-1931. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.461>
- Suárez Suárez, G., León González, J. L., Morales Calatayud, M., & Curbeira Hernández, D. (2019). Modelo para la formación de valores en la universidad inclusiva. *Revista Conrado*, 15(69), 79–88.

- Velasteguí Córdova, M. E., Cruz Rodríguez, D., & Mena Peralta, M. R. (2021). El fortalecimiento de valores en los estudiantes de la Universidad Uniandes Puyo. *Revista Conrado*, 17(79), 126–132.
- Villalobos Martínez, M. A. C. & Palomar Rodríguez (2021). *Cultura de la inclusión en un bachillerato universitario en Jalisco*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. San Luis de Potosí, México.

Inclusive culture from the perspective of female university students: A case study
Cultura inclusiva sob a perspectiva de estudantes universitárias: um estudo de caso

Jimmy Nelson Paricahua Peralta

Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios | Puerto Maldonado | Perú
<https://orcid.org/0000-0001-9399-5956>
jparicahua@unamad.edu.pe

Libertad Velasquez Giersch

Universidad Andina del Cusco-Filial Puerto Maldonado | Puerto Maldonado | Perú
<https://orcid.org/0000-0001-8608-269X>
lvelasquezg@uandina.edu.pe

Alhi Jordan Herrera Osorio

Universidad Andina del Cusco | Cusco | Perú
<https://orcid.org/0000-0002-4383-2777>
aherrera@uandina.edu.pe

Jesús Alberto Alpaca Ruiz

Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios | Puerto Maldonado | Perú
<https://orcid.org/0000-0003-0997-5886>
jalpaca@unamad.edu.pe

Abstract

The strengthening of the inclusive culture represents watching over the adequate development of each person, due to the fact that the university community is composed of heterogeneous students each one with diverse abilities, therefore, it is necessary to evaluate its implementation for the achievement of educational quality. To describe the perception of the consolidation of an inclusive culture in higher education students according to their sociodemographic characteristics. Ex post facto research based on a non-experimental cross-sectional design, with a sample of 169 participants, using the inclusive culture section of the inclusion index. 66.3% of the students have a high perception regarding the consolidation of an inclusive culture in the faculty of education. Likewise, there was no statistically significant difference between the ages, economic dependence and study shift of the female students. In the faculty of education, the university women have a high perception of the inclusive culture; however, this does not represent that it is consolidated. Likewise, this perception is similar in terms of age group, economic dependence and study shift.

Keywords: inclusive education, higher education, values, educational community, attention.

Resumo:

O fortalecimento da cultura inclusiva representa garantir o desenvolvimento adequado de cada pessoa, pois a comunidade universitária é composta por alunos heterogêneos, cada um com habilidades diversas, portanto, é necessário avaliar sua implementação para a obtenção da qualidade educacional. Descrever a percepção da consolidação de uma cultura inclusiva nos alunos do ensino superior de acordo com suas características sociodemográficas. Pesquisa ex post facto baseada em um desenho transversal não experimental, com uma amostra de 169 participantes, usando a seção de cultura inclusiva do índice de inclusão. 66,3% dos alunos têm uma alta percepção da consolidação de uma cultura inclusiva na Faculdade de Educação. Além disso, não houve diferença estatisticamente significativa entre as idades, a dependência econômica e o turno de estudo das alunas. Na faculdade de educação, as alunas têm uma alta percepção da cultura inclusiva, mas isso não significa que ela esteja consolidada. Da mesma forma, essa percepção é semelhante em termos de faixa etária, dependência econômica e turno de estudo.

Palavras-chave: educação inclusiva, ensino superior, valores, comunidade educacional, cuidado.

Estrategia didáctica y competencia digital en docentes de la educación secundaria rural en Cajamarca

Dilser Ivan Carrasco Huaman, José Wilder Herrera Vargas, Alexander Becerra Diaz, Manuel Vidaurre Yerrén

Resumen:

La investigación tuvo como finalidad diseñar una táctica didáctica para enriquecer las aptitudes digitales de los profesores de una institución educativa rural de Cajamarca durante el periodo 2023. La metodología empleada fue descriptivo-propositiva. Para recolectar los datos se usó la técnica de encuesta y entrevista mediante cuestionarios, que se aplicó a los catedráticos en estudio. Además, para examinar la índole de la problemática investigada, se acudió a teorías como la del “aprendizaje por descubrimiento de Bruner”, la del “aprendizaje social de Bandura” y la de “conectividad de Siemens”. Los hallazgos evidencian que los docentes de la de la institución educativa rural, carecen de competencia digital, ignoran el manejo de computadoras y creación de contenidos digitales, y no usan en su práctica pedagógica sus escasos conocimientos tecnológicos, por lo que su nivel de saberes digitales es mínimo. Por esta razón, se propone una propuesta de capacitación en herramientas digitales.

Palabras clave:

Estrategia didáctica; competencia digital; educación; aptitud digital.

Carrasco Huaman, D. I., Herrera Vargas, J. W., Becerra Diaz, A., y Vidaurre Yerrén, M. (2024). Estrategia didáctica y competencia digital en docentes de la educación secundaria rural en Cajamarca. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen II.* (pp. 105-117). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.190.c241>



Introducción

El avance de todas las actividades económicas, sociales, culturales y formativas a nivel global se ha detenido súbitamente en la actualidad. La relevancia de la comunicación virtual ha evolucionado conforme ha cambiado nuestra forma de interactuar. En el ámbito nacional, previo a la pandemia, el profesorado debía tener destrezas digitales para diseñar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante plataformas digitales, eliminando la necesidad de clases presenciales para los estudiantes. Para poder realizar sesiones virtuales y utilizar las herramientas tecnológicas disponibles, como subir materiales y enviar tareas por correo, algunos docentes requerían capacitación. No obstante, muchos no estaban preparados para la educación digital durante la etapa pandémica.

En la Institución Educativa, el personal docente necesita formación continua en medios digitales para administrar su tiempo de modo eficiente, alcanzar sus metas académicas y conservar vínculos significativos con los estudiantes. Ante este contexto la investigación se planteó diseñar una estrategia didáctica para fortalecer la competencia digital de los profesores de la Institución Educativa “José Bruno Ruiz Núñez”, así como valorar el grado de competencia digital de los educadores de la Institución Educativa “José Bruno Ruiz Núñez”, en San Juan de Lacamarca, resumir los pilares teóricos, metodológicos y prácticos de un enfoque pedagógico que coadyuve al crecimiento de las habilidades digitales del profesorado de la Institución Educativa José Bruno Ruiz Núñez, y diseñar una táctica didáctica acorde al objetivo de la investigación fundamentada en las teorías de: Aprendizaje por descubrimiento de Bruner, aprendizaje social de Bruner y conectividad de Siemens, contribuyendo al fortalecimiento de la competencia digital del equipo docente de la institución educativa “José Bruno Ruiz Núñez”, durante el año 2023.

Las estrategias didácticas en la era digital han evolucionado significativamente, adaptándose a las necesidades educativas contemporáneas. Diversas teorías han surgido para explicar y guiar el uso efectivo de estas estrategias en el ámbito docente latinoamericano. Una de las teorías más relevantes es la de la alfabetización digital crítica. Según Arrieta y Montes (2011), esta teoría “implica no solo el dominio instrumental de las tecnologías, sino también la capacidad de evaluar críticamente la información, comprender las implicaciones éticas y sociales del uso de la tecnología, y participar de manera responsable en entornos digitales” (p. 186). Por otro lado, la teoría del conectivismo, propuesta originalmente por Siemens, ha sido adaptada al contexto latinoamericano. Islas y Delgadillo (2016), la describen como “un enfoque que explica cómo la tecnología ha influido en los procesos de aprendizaje, los cuales ocurren en conexiones dentro y fuera de las personas, como parte de una red de información digital en constante evolución” (p. 114). La competencia digital docente también ha ganado relevancia en los últimos años. Zavala et al. (2016), la definen como “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que los docentes utilicen las TIC de manera efectiva en su práctica profesional, promoviendo el aprendizaje y la innovación educativa en contextos latinoamericanos” (p. 77). Asimismo, la teoría del aprendizaje ubicuo ha sido adaptada al contexto de América Latina. Según Burbules (2014, citado por Díaz et al., 2019), esta teoría postula que “el

aprendizaje puede ocurrir en cualquier momento y lugar, facilitado por las tecnologías móviles y la conectividad permanente, lo cual es particularmente relevante en contextos donde el acceso a la educación formal puede ser limitado” (p. 5). Finalmente, la teoría de la pedagogía digital crítica, adaptada al contexto latinoamericano por Rueda (2018), argumenta que “es necesario abordar las implicaciones sociales y políticas del uso de la tecnología en la educación, promoviendo la equidad y la justicia social en los entornos de aprendizaje digital, especialmente en contextos de desigualdad socioeconómica” (p. 992). Estas teorías proporcionan un marco conceptual para el desarrollo y aplicación de estrategias didácticas en la era digital en América Latina, enfatizando la importancia de la crítica, la conexión, la competencia docente, la ubicuidad y la conciencia social en el uso de las tecnologías educativas.

Metodología

La investigación se ejecutó bajo criterios de la metodología descriptiva – propositiva, pues buso delimitar la competencia digital y estudiar los niveles de alfabetización digital de los docentes en el escenario de enseñanza aprendizaje con el fin de plantear una estrategia didáctica para incrementar competencias digitales en los profesores de la institución educativa rural, situada en la región Cajamarca, mientras que el enfoque de la pesquisa fue de carácter cuantitativo mediante recolección de información y un análisis estadístico. Se dividió en dos partes, la primera permitió determinar los métodos de estudio considerando como indicadores tanto las circunstancias como el diagnóstico de la población y en la segunda parte se clasificó la variable en sus distintos componentes para enfocarse en una variable vinculada a la propuesta, por lo que el diseño fue de tipo descriptivo – propositivo. La obtención de datos se efectuó empleando las siguientes técnicas:

- **Revisión de antecedentes:** sobre el tema de estrategias didácticas en docentes, para conocer que se ha hecho antes sobre este tema, cuáles son los hallazgos existentes, qué metodologías se han utilizado, qué preguntas quedan por responder, y en general tener una visión completa del conocimiento actual.
- **Observación:** de la población para determinar la situación y la muestra que se va estudiar, la observación permitió registrar, analizar y documentar el comportamiento, conductas, interacciones, procesos, cambios, transformaciones, patrones y tendencias, a través de la observación se describió objetivamente lo que ocurre, por ende, permitió formular hipótesis, identificar las variables importantes, establecer relaciones y extraer conclusiones fundamentales sobre el tema.
- **Entrevista guiada:** en la cual participaron docentes de la institución educativa, con el coraje de descubrir e identificar el adelanto de estrategias didácticas como competencia docente.

- **Encuesta cerrada:** en la cual participaron 19 docentes de la institución educativa, con los cuales se recolectó la información sobre las estrategias didácticas aplicadas en las aulas.

La selección de la muestra fue un subconjunto que proviene de la población escogida, se consideró una muestra no probabilística, la cual fue de 19 docentes de la institución educativa, asimismo el trabajo de campo se ejecutó teniendo en cuenta el diseño de la metodología descriptivo-propositivo. La información recolectada de la encuesta a los docentes captura la concepción y opinión vinculado a los docentes de las diferentes instituciones educativas.

Resultados

Concepción de la estrategia docente como una competencia docente

Las estrategias docentes son un componente clave dentro de las competencias que debe tener un buen docente. Se puede entender la estrategia docente como el conjunto de técnicas, actividades y recursos que planifica y pone en práctica el profesor para promover el aprendizaje significativo de los estudiantes con relación a ciertos objetivos educativos y contenidos de una materia, asimismo “la habilidad de seleccionar, diseñar e implementar buenas estrategias docentes es una competencia imprescindible que distingue a los docentes efectivos. Entre las características principales de esta competencia estratégica, podemos mencionar” (Castro & Guzmán, 2021):

- **Conocer:** una amplia variedad de estrategias para los distintos momentos de la enseñanza (apertura, desarrollo, cierre; introducción de temas, refuerzo, evaluación) y para objetivos diversos (motivacionales, informativos, de análisis, participativos).
- **Saber evaluar y elegir:** las más apropiadas en cada caso y situación, teniendo en cuenta los contenidos, los recursos disponibles y las características de los estudiantes.
- **Aplicar variedad, creatividad y pertinencia:** en el diseño de estrategias propias para el contexto particular y los requerimientos específicos de los alumnos.

Competencia digital

La competencia digital involucra el manejo creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y comunicación para lograr metas relacionadas con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inserción y participación en la sociedad. (Vuorikari et al., 2016).

Tabla 1. Análisis de la competencia digital

Indicadores	Siempre	A veces	Nunca	Total
Utiliza diversos tipos de sistemas operativos instalados en una laptop	3	3	11	19
Soluciona problemas que se presentan relacionados con la computadora y/o laptop.	1	2	16	19
En un ordenador, maneja y organiza archivos y carpetas.	2	3	14	19
Instala programas informáticos.	1	0	18	19
Procesa información utilizando herramientas ofimáticas.	2	2	15	19
Usa diferentes navegadores.	1	2	13	19
Utiliza las herramientas de la web para compartir y publicar.	0	1	18	19

Fuente: elaboración propia

De los 19 educadores, 3 siempre emplearon distintos sistemas operativos, 5 en ocasiones hicieron uso de múltiples plataformas operativas y 11 nunca utilizaron variados sistemas operativos en sus computadoras. De los 19 docentes, 1 siempre configura y soluciona inconvenientes informáticos, 2 en ciertas oportunidades ajusta y resuelve problemas técnicos y 16 jamás soluciona ni configura contratiempos informáticos. De los 19 profesores, 2 siempre organizaron carpetas y archivos en la PC, 3 a veces organizaron documentos y directorios y 14 nunca emplearon folders y archivos para organizar datos. De los 19 instructores, 18 nunca instalaron softwares y 1 siempre colocó aplicaciones. De los 19 docentes, 1 siempre utilizó otro navegador de Internet, 2 emplearon en ocasiones otro explorador web y 16 nunca hicieron uso de otro portal de Internet. De 19 educadores, 1 usa a veces herramientas para compartir y publicar recursos en línea y 18 profesores nunca han empleado herramientas virtuales para publicar contenidos en la web.

Creación de contenido digital

La elaboración de contenidos digitales alude a la habilidad para producir materiales formativos en diversas modalidades (texto, audio, video, gráficos) valiéndose de las herramientas que brindan las tecnologías de información y comunicación (Kačervienė et al., 2021).

Tabla 2. Análisis de la creación de contenido digital

Indicadores	Siempre	A veces	Nunca	Total
Usa herramientas para crear videos, audios editados, grabaciones de voz.	1	2	16	19
Usa herramientas para elaborar rubricas.	0	1	18	19
Emplea recursos de ayuda para el aprendizaje.	1	2	16	19

Fuente: elaboración propia

La segunda área es la creación de contenidos digitales. De los 19 educadores, 1 siempre usó herramientas para crear videos y audios editados, 2 en ocasiones emplearon aplicaciones para generar videos y audios modificados y 16 jamás utilizaron programas para crear videos o audios alterados. De los 19 profesores, uno manejó softwares de rúbrica y 18 nunca habían operado softwares de rúbrica. De los 19 instructores, uno siempre utiliza recursos como infografías, mapas conceptuales, presentaciones y otras herramientas para facilitar el aprendizaje; 2 a veces emplean instrumentos de apoyo al aprendizaje y 16 nunca hicieron uso de herramientas de soporte al aprendizaje.

Socialización en entornos digitales

La competencia digital docente en la creación de contenidos se refiere a la capacidad de los educadores para diseñar, desarrollar y adaptar recursos digitales que apoyen eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta habilidad implica no solo el dominio técnico de las herramientas digitales, sino también la comprensión pedagógica para integrar estos recursos de manera significativa en el currículo (Tourón et al., 2018).

Tabla 3. Análisis de la socialización den entornos digitales

Indicadores	Siempre	A veces	Nunca	Total
Utiliza herramientas de comunicación sincrónica para interactuar con los demás	2	3	14	19
Usa aplicaciones web para almacenar y compartir información.	1	1	17	19
Interactúa con otras personas empleando las redes sociales y canales de comunicación basados en TIC.	1	2	16	19

Fuente: elaboración propia

La tercera sección de análisis es la socialización en contextos digitales. De la totalidad de docentes, sólo 2 emplean regularmente herramientas de comunicación síncrona, 3 hacen uso esporádico de dichas herramientas, mientras que 14 nunca las han utilizado.

Asimismo, 17 educadores jamás han hecho uso de aplicaciones web para almacenar y compartir datos, 1 siempre recurre a estas y 1 ocasionalmente. Del grupo completo de profesores, 1 constantemente emplea redes sociales, 2 en ciertas ocasiones utilizan canales de comunicación y redes para interactuar, no obstante, 16 nunca han usado estas plataformas digitales para establecer intercambios con otros.

Manejo de información

La creación de contenidos digitales educativos demanda competencias de alfabetización informacional que van más allá del simple manejo técnico de herramientas. Estas competencias incluyen la capacidad de identificar necesidades de información, formular estrategias efectivas de búsqueda en entornos digitales, evaluar críticamente la confiabilidad y relevancia de las fuentes, así como organizar, sintetizar y comunicar la información de manera ética y eficaz. Además, implica el conocimiento y respeto de los derechos de autor y las licencias de uso en el ámbito digital, aspectos fundamentales para una producción de contenidos responsable y legal en el contexto educativo (Pirela Morillo et al., 2020).

Tabla 4. Análisis de manejo de la información

Indicadores	Siempre	A veces	Nunca	Total
Conoce las técnicas para navegar por internet	0	1	18	19
Encuentra información utilizando las distintas bases de datos y fuentes en línea.	1	2	16	19
Percibe cuando la información es precisa y fiable.	1	2	16	19

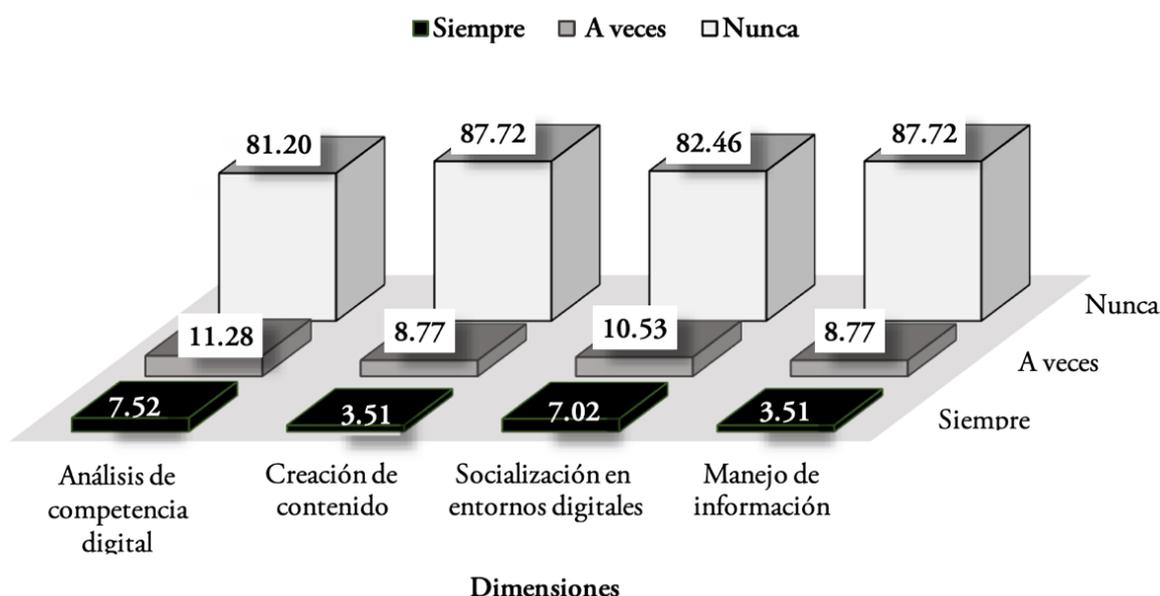
Fuente: elaboración propia

El cuarto aspecto examinado es la gestión de información. De los 19 educadores, sólo 1 posee algo de conocimiento sobre las estrategias para navegar por internet, mientras que los 18 restantes nunca han estado familiarizados con dichas tácticas. Asimismo, únicamente 1 docente siempre halla datos mediante el uso de distintas bases, 2 en algunas ocasiones localizan información en diferentes repositorios, no obstante, 16 jamás han encontrado contenidos a través de varias fuentes. Por último, solamente 1 instructor tiene la capacidad de reconocer continuamente la veracidad y confiabilidad de lo que encuentra, 2 a veces identifican la legitimidad de lo que consiguen, pero 16 no logran distinguir en ningún momento si lo que obtienen es real y fidedigno.

En la figura 1 se muestra claramente como los docentes de de una institución educativa rural en su mayoría desconocen sobre las dimensiones tratadas sobre estrategias didácticas, una de las principales causas es la falta de actualización de los docentes, así como las limitaciones ya sea de tiempo y recursos, así como la implementación efectiva de las estrategias didácticas más complejas que requieren más planificación y preparación.

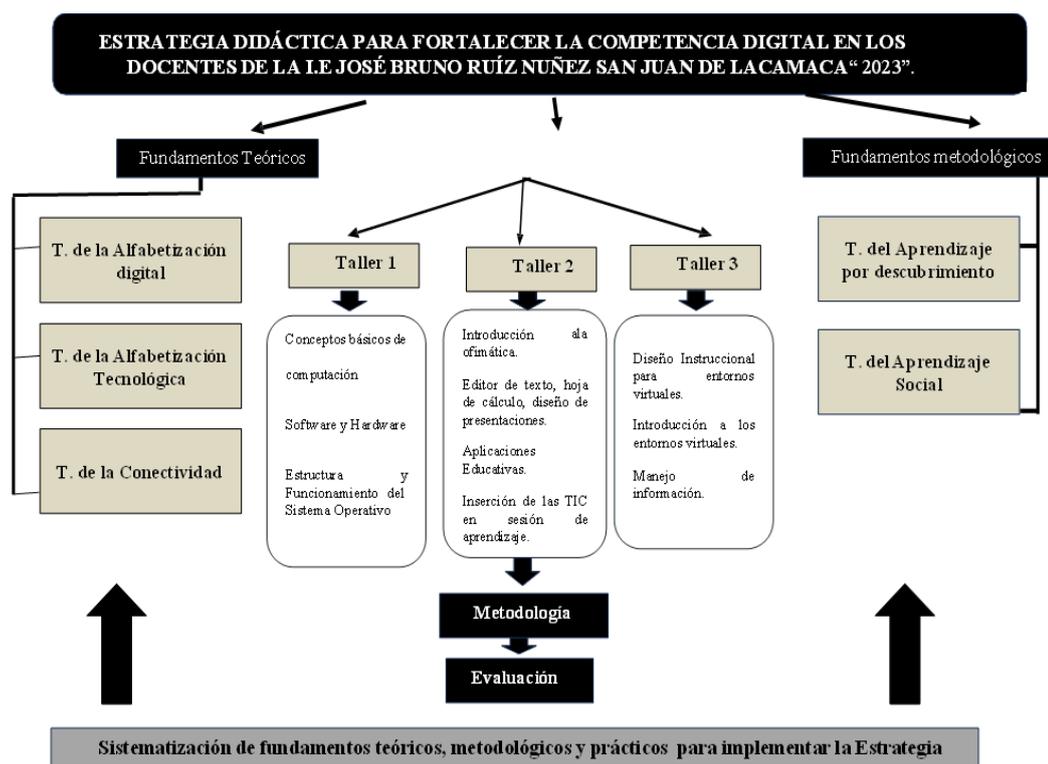
Abordar el desconocimiento de las estrategias didácticas entre los docentes requiere un enfoque integral que involucre tanto a los sistemas educativos como a los propios docentes. Entre la implementación que se puede incluir está mejorar la formación inicial y continua de los docentes para incluir módulos específicos sobre estrategias didácticas, proporcionar acceso a recursos y materiales educativos que ejemplifiquen diferentes estrategias didácticas, fomentar una cultura de colaboración y aprendizaje entre docentes, donde puedan compartir experiencias y buenas prácticas sobre el uso de estrategias didácticas, apoyar el desarrollo de liderazgo pedagógico en las escuelas para promover la adopción de enfoques innovadores, brindar tiempo y recursos adicionales para que los docentes puedan experimentar y adaptar estrategias didácticas a sus contextos específicos.

Figura 1. Dimensiones vs conocimiento y aplicación de estrategias didácticas de los docentes de la I.E



Fuente: elaboración propia

Figura 2. Propuesta digital



Fuente: elaboración propia

La propuesta se sustenta en la teoría de alfabetización mediática y digital, la cual se manifiesta a través habilidades críticas y competencias que son necesarias para evaluar de forma efectiva las tecnologías digitales y los medios de comunicación digital. Por otro la teoría de la conectividad desarrollada por George Siemens, desde esta perspectiva conectivista, el aprendizaje es un flujo continuo más que un proceso con principio y fin. Los nodos de la red garantizan que el conocimiento y el saber hacer estén disponibles cuando se necesiten, sin importar si la persona posee o no internamente esa información. Asimismo, la teoría La teoría del aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner explica que el aprendizaje es un proceso activo en el cual los estudiantes construyen nuevas ideas o conceptos a partir de sus conocimientos actuales y pasados, el docente guía este proceso de descubrimiento planteando problemas interesantes, organizando la información de manera tal que el alumno pueda descifrar sus conexiones y relaciones profundas. Se trata de un andamiaje y soporte gradual para que el estudiante descubra por sí mismo soluciones y conceptos.

La propuesta se desarrolla en tres talleres prácticos, con el objetivo de diseñar una estrategia didáctica para fortalecer la capacidad digital en los docentes de la Institución Educativa. En el Taller 01 se introduce a la computación y sistemas operativos, buscando equipar a los maestros con la noción y conocimiento para tratar los diferentes temas de modo efectivo en el aula. El taller 02 permite a los docentes explorar algunas aplicaciones educativas de diferentes áreas, colocándolos en la práctica pedagógica, se capacita a los educadores para utilizar las herramientas informáticas. Asimismo, el taller 03 está diseñado

para ayudar con la finalidad de proveer a los profesores con las destrezas imprescindibles para sacar el máximo provecho a las tecnologías digitales en el contexto formativo. En un planeta que se encuentra progresivamente interconectado, resulta primordial que las personas dedicadas a la enseñanza conozcan a fondo los espacios virtuales y demuestren su pericia en el uso eficiente de los datos.

Discusión

La alfabetización digital de los docentes es un tema crucial en la educación contemporánea, especialmente en el contexto latinoamericano. Los resultados de nuestra investigación revelan una situación preocupante respecto al manejo de tecnología por parte de los profesores, lo cual encuentra eco en otros estudios realizados en la región.

En contraste con el presente estudio, Hernández-Sánchez et al. (2020), encontraron en su estudio realizado en México que, si bien los docentes muestran una actitud positiva hacia la integración de las TIC en su práctica pedagógica, existe una brecha significativa entre esta disposición y las competencias digitales reales. Los autores señalan que “el 68% de los docentes reconoce tener dificultades para integrar efectivamente las herramientas digitales en sus estrategias de enseñanza” (p. 7). Esta discrepancia entre actitud y competencia subraya la necesidad de programas de formación más efectivos.

Por otro lado, Rojas-Segovia y Romero-Varela (2019), en Chile, presentan un panorama más optimista. Su estudio revela que “el 62% de los docentes encuestados utiliza regularmente herramientas digitales para la planificación y ejecución de sus clases” (p. 115). Sin embargo, también destacan que existe una variación significativa en el nivel de competencia digital entre los docentes de diferentes áreas y grupos etarios, lo cual sugiere la necesidad de enfoques de formación más personalizados.

En el contexto peruano, más cercano a la realidad, Mateus (2022), encontró que “solo el 35% de los docentes se siente completamente seguro al utilizar herramientas digitales para la creación de contenidos educativos” (p. 9). Este hallazgo es particularmente relevante, ya que la creación de contenidos es una competencia clave en la alfabetización digital docente.

Estas investigaciones, junto con nuestros resultados, ponen de manifiesto la complejidad del panorama de la alfabetización digital docente en América Latina. Si bien se observan avances, persisten desafíos significativos que requieren atención urgente. La formación continua, el apoyo institucional y la creación de comunidades de práctica digitales emergen como estrategias potenciales para abordar esta brecha en las competencias digitales de los docentes.

Conclusiones

El 81.20 % desconoce sobre las competencias digitales, el 87.72 % desconoce sobre la creación de contenido digital, el 82.46 % no socializa en entornos digitales y el 87.72% nunca ha manejado información por medios digitales, el índice de desconocimiento es alarmante, ya que la gran mayoría de docentes no utiliza o apenas integra tecnologías de la información y comunicación en aspectos clave como la creación de contenidos digitales, la socialización en medios virtuales, la navegación web y la verificación de fuentes de información. Esto evidencia importantes vacíos en su formación sobre alfabetización digital, así como en el desarrollo de nuevas pedagogías y modelos educativos apoyados en tecnología. Superar esta situación requerirá de programas extensivos de capacitación orientados a cerrar las brechas digitales en el profesorado y garantizar su adecuación a las demandas del siglo XXI.

La difusión de la propuesta para aumentar el nivel de conocimiento sobre herramientas digitales de los profesores de la Institución Educativa Rural y de otras instituciones, es muy necesario para integrar la tecnología de forma progresiva y efectiva en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como promover la capacitación continua sobre la configuración y manejo de problemas técnicos de computadoras, instalación de programas, estrategias de navegación web y verificación de la confiabilidad de fuentes de información en línea.

Las Instituciones Educativas tienen que priorizar los programas formativos sobre alfabetización digital y nuevas pedagogías apoyadas en el uso de la tecnología, es necesario reforzar la capacitación docente para promover un mejor aprovechamiento de las tecnologías digitales aplicadas en la fase de enseñanza-aprendizaje. Urge diseñar e implementar programas formativos en las instituciones educativas, orientados a fortalecer las habilidades digitales de los docentes tanto a nivel instrumental como pedagógico. Se requiere capacitar al profesorado en el manejo de herramientas para la creación de contenidos digitales, estrategias de comunicación y colaboración virtual, gestión y verificación de información en línea. Pero sobre todo es imprescindible que los programas enfoquen en desarrollar nuevos modelos de enseñanza- aprendizaje apoyados en tecnología, donde el docente aproveche al máximo las potencialidades de las herramientas digitales para transformar y mejorar los procesos formativos. Solo así se podrá aprovechar todo el potencial que ofrece la tecnología para mejorar la calidad y equidad educativa.

Referencias

- Arrieta, A., & Montes, V. D. (2011). Alfabetización digital: uso de las TIC's más allá de una formación instrumental y una buena infraestructura. *Revista Colombiana de Ciencia Animal*, 3(1), 180-197. <https://doi.org/10.24188/recia.v3.n1.2011.360>
- Castro, S., & Guzmán, B. (2021). Estrategias innovadoras, su importancia en el siglo XXI. *Revista Bolivariana de la Educación*, 52(71).

- Díaz, J., Ruiz-Velasco, E., & Sánchez, J. (2019). Aprendizaje ubicuo, interfaces de comunicación y las competencias digitales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(27), 196-212. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.347>
- Hernández-Sánchez, A. M., Quijano-López, R., & Pérez-Ferra, M. (2020). La formación digital del profesorado universitario. Estudio de caso en una universidad pública mexicana. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.10>
- Islas, C., & Delgadillo, O. (2016). La inclusión de TIC por estudiantes universitarios: una mirada desde el conectivismo. *Apertura*, 8(2), 116-129. <https://doi.org/10.32870/ap.v8n2.845>
- Pirela Morillo, J., Paredes Chacín, A. J., & Portillo Fuenmayor, L. (2020). Alfabetización informacional en profesionales de la educación superior: niveles de segmentación en el uso de tecnologías digitales. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (55), 1-16.
- Rueda, R. (2018). Educación y cibercultura en clave subjetiva: retos para pensar la escuela hoy. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 1-13.
- Tourón, J., Martín, D., Navarro Asencio, E., Pradas, S., & Íñigo, V. (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD). *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 25-54. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-02>
- Vuorikari, R., Punie, Y., Gómez, Sc Y Van Den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: El marco de competencia digital para los ciudadanos. Fase de actualización 1: El modelo de referencia conceptual (No. JRC101254)*. Publications Office of the European Union.
- Zavala, D., Muñoz, K., & Lozano, E. (2016). Un enfoque de las competencias digitales de los docentes. *Revista Publicando*, 3(9), 330-340.
- Mateus, J. C. (2022). Competencias digitales y uso de TIC en docentes peruanos de educación básica: Una mirada desde el enfoque de la justicia social. *Revista Educación*, 46(1), 1-18.
- Rojas-Segovia, M., & Romero-Varela, D. (2019). Revisión de la influencia del liderazgo directivo en la promoción de competencias digitales docentes en Chile. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.10>

**Didactic Strategy and Digital Competence in Rural Secondary School Teachers,
Cajamarca, Peru**

**Estratégia didática e competência digital em professores rurais do ensino médio,
Cajamarca**

Dilser Ivan Carrasco Huaman

Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo | Lambayeque | Perú
<https://orcid.org/0009-0008-6179-3207>
dcarrascohu@unprg.edu.pe

José Wilder Herrera Vargas

Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo | Lambayeque | Perú
<https://orcid.org/0000-0001-9953-6371>
jherrera@unprg.edu.pe

Alexander Becerra Diaz

Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo | Lambayeque | Perú
<https://orcid.org/0009-0001-9787-5262>
abecerradi@unprg.edu.pe

Manuel Vidaurre Yerrén

Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo | Lambayeque | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-8021-4994>

mvidaurrey@unprg.edu.pe

Abstract

The purpose of the research was to design a didactic tactic to enrich the digital skills of teachers in a rural educational institution in Cajamarca during the period 2023. The methodology used was descriptive-propositive. To collect data, the survey and interview technique was used through questionnaires, which were applied to the teachers under study. In addition, in order to examine the nature of the problems investigated, theories such as Bruner's "discovery learning", Bandura's "social learning" and Siemens' "connectivity" were used. The findings show that the teachers of the rural educational institution lack digital competence, ignore the use of computers and creation of digital content, and do not use in their pedagogical practice their limited technological knowledge, so their level of digital knowledge is minimal. For this reason, a proposal for training in digital tools is proposed.

Keywords: didactic strategy; digital competence; education; digital competence.

Resumo:

O objetivo da pesquisa foi elaborar uma tática didática para enriquecer as habilidades digitais dos professores em uma instituição educacional rural em Cajamarca durante o período de 2023. A metodologia utilizada foi a descritiva-propositiva. Para coletar os dados, foi utilizada a técnica de pesquisa e entrevista por meio de questionários, que foram aplicados aos professores em estudo. Além disso, para examinar a natureza do problema sob investigação, foram utilizadas teorias como a "aprendizagem por descoberta" de Bruner, a "aprendizagem social" de Bandura e a "conectividade" de Siemens. Os resultados mostram que os professores da instituição educacional rural não têm competência digital, não estão familiarizados com computadores e com a criação de conteúdo digital e não usam seu conhecimento tecnológico limitado em sua prática de ensino, de modo que seu nível de conhecimento digital é mínimo. Por esse motivo, é apresentada uma proposta de treinamento em ferramentas digitais.

Palavras-chave: estratégia didática; competência digital; educação; habilidades digitais.

8

Desafiando fronteras conceptuales: impacto de las prácticas pedagógicas extracurriculares en la formación ciudadana y la convivencia escolar

Maria Camila Gonzalez Nieto, Sebastián Cano Echeverry, Alejandro Valenzuela Morales

Resumen:

El capítulo examina la configuración de las prácticas extracurriculares en la Formación Ciudadana. Estas prácticas, desarrolladas fuera del aula, son fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes, permitiéndoles adquirir habilidades sociales y reflexionar sobre su rol en la sociedad. Este también realiza un acercamiento a la Convivencia Escolar y la Formación Ciudadana en Colombia, analizando su implementación en los manuales de convivencia de las instituciones. Este estudio es crucial porque pone de relieve la necesidad de fortalecer los espacios extracurriculares como una extensión vital de la educación formal. Las experiencias y aprendizajes que se generan en estos contextos contribuyen a formar ciudadanos más conscientes, activos y comprometidos con su entorno. Al resignificar estas prácticas, se promueve una cultura escolar más inclusiva y participativa, lo que resulta esencial para mejorar la convivencia escolar y fomentar una formación ciudadana que trascienda el aula, impactando positivamente en la sociedad en general.

Palabras clave:

Convivencia; Ciudadanía; Socialización; formación; Educación.

Gonzalez Nieto, M. C., Cano Echeverry, S., Valenzuela Morales, A. (2024). Desafiando fronteras conceptuales: impacto de las prácticas pedagógicas extracurriculares en la formación ciudadana y la convivencia escolar. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen II.* (pp. 119-137). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.190.c242>



Introducción

Esta investigación surge como resultado de la intensión por comprender la configuración de los espacios de participación extracurricular en la Formación Ciudadana y la Convivencia Escolar en tres Instituciones Educativas del Departamento de Caldas, Colombia, en las cuales se han desarrollado diferentes programas que evidencian como los procesos de aprendizaje que se gestan fuera del aula permiten a los estudiantes explorar otros espacios donde los momentos experienciales se convierten en un elemento socializador para su vida cotidiana, en esta misma lógica se quiere entender ¿por qué las instituciones no ofrecen a los estudiantes otras oportunidades que los fortalezcan en competencias ciudadanas más allá de las estipuladas por la norma?, ¿cuál es el rol del docente que se involucra, como el del que no se involucra en los espacios que permiten a los estudiantes expandir su conocimiento a través de experiencias que no son medidas ni calificadas?. Lo anterior para entender la relevancia de los espacios de formación extracurricular en la formación integral de los estudiantes.

Ahora bien, es fundamental entender que este tipo de estudio le apunta a reflejar la importancia del Trabajador social en el campo educativo, donde no solo actúa como mediador de conflictos sino que también, debe apuntar a proporcionar en cada uno de los estudiantes un espacio crítico de reflexión respecto a su relación con el entorno, al proceso de socialización que cada uno lleva y cómo dirigirlo a la construcción de un futuro posible en la medida en que el estudiante reconozca en el otro un interlocutor válido.

Debe apuntar a proporcionar en cada uno de los estudiantes un espacio crítico de reflexión respecto a su relación con el entorno, al proceso de socialización que cada uno lleva y cómo dirigirlo a la construcción de un futuro posible en la medida en que el estudiante reconozca en el otro un interlocutor válido. (Freire, 1970, p. 64)

Por ello el acercamiento a las diferentes experiencias permite no solo la construcción de conocimiento sino el intercambio de saberes en un ejercicio de doble vía donde es posible encontrar en los sujetos de investigación no solo fuentes de información sino de aprendizaje partiendo de un ejercicio reflexivo.

En respuesta a lo anterior la presente propuesta investigativa surge de la intensión por comprender la configuración de los espacios de participación extracurricular en la Formación Ciudadana y la Convivencia Escolar en tres Instituciones Educativas del Departamento de Caldas, en las cuales se han desarrollado diferentes programas que evidencian como los procesos que se gestan fuera del aula permiten a los estudiantes explorar otros espacios donde las experiencias personales se convierten en un elemento socializador para su vida cotidiana.

En relación, el estudio se hace pertinente por la necesidad de comprender como contribuyen estos espacios no formales de aprendizaje en la Formación Ciudadana y la

Convivencia Escolar en las Instituciones Educativas, ya que estas características que se han venido midiendo en función de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional a partir de la formulación curricular por medio de asignaturas como ciencias sociales, competencias ciudadanas, convivencia y paz, apoyados por los manuales de convivencia. Sin embargo, más allá del cumplimiento del Plan de Desarrollo Institucional, algunos centros educativos han apostado por otras estrategias que puedan tributar en el aprendizaje de los estudiantes, es por ello que después de una revisión de diferentes experiencias relacionadas se propone un estudio comparativo para el Departamento de Caldas en donde se pueda evidenciar la importancia de resignificar estos espacios como una alternativa para abordar la Formación Ciudadana y la Convivencia Escolar; además se considera que este estudio podría tributar a futuras comprensiones en cuanto a la importancia de fomentar espacios extracurriculares basados en los intereses de los estudiantes.

La investigación metodológicamente tendrá un enfoque mixto, que pretende abordar las cuestiones sobre ¿Cómo se configuran las prácticas extracurriculares en los procesos de Formación Ciudadana y de Convivencia Escolar en tres diferentes Instituciones Educativas del Departamento de Caldas?, ya que el objetivo ronda en comprender la configuración de las prácticas extracurriculares en el desarrollo de los procesos de Formación Ciudadana en las instituciones educativas antes mencionadas.

Metodología

Este capítulo se deriva de una investigación titulada Prácticas Extracurriculares, Formación Ciudadana y Convivencia Escolar en el Departamento de Caldas, la cual tiene como objetivo explorar el impacto de las prácticas extracurriculares en la formación ciudadana y la convivencia escolar en tres instituciones educativas de la región.

La investigación adopta un enfoque metodológico mixto, combinando métodos cualitativos y cuantitativos para obtener una comprensión integral del fenómeno estudiado. El enfoque cualitativo se basa en entrevistas semiestructuradas y análisis de contenido, permitiendo capturar en profundidad las experiencias y percepciones de los actores clave en su contexto natural. Como señala Creswell (2014), “el enfoque cualitativo permite una exploración detallada de los significados atribuidos por los participantes a sus experiencias” (p. 16). Este método cualitativo se complementa con un enfoque cuantitativo que emplea encuestas y análisis estadísticos para validar y robustecer los hallazgos cualitativos, proporcionando así “una perspectiva más amplia y confiable del impacto de las prácticas extracurriculares” (Bryman, 2016, p. 46).

El estudio es descriptivo y comparativo, empleando la triangulación de datos para aumentar la validez de los resultados. La triangulación, al combinar múltiples fuentes de datos, permite “contrastar diferentes perspectivas y obtener una comprensión más rica y matizada del fenómeno en estudio” (Denzin, 2012, p. 83). A través de este enfoque transdisciplinar y multifacético, el estudio ofrece nuevas perspectivas y estrategias para resignificar las prácticas extracurriculares como herramientas clave en la formación

integral de los estudiantes y en la promoción de una ciudadanía activa y comprometida, lo que es esencial para fomentar una cultura democrática en el entorno escolar (Flick, 2018). Como Yin (2018), menciona, “este tipo de enfoque metodológico no solo refuerza la validez de los hallazgos, sino que también permite abordar de manera más efectiva las complejidades de la educación” (p. 130).

Mas allá del aula: las prácticas pedagógicas extracurriculares

La educación enfrenta el desafío de formar no solo individuos competentes en términos académicos, sino también ciudadanos activos y responsables que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. En este contexto, las prácticas pedagógicas extracurriculares se han convertido en un componente esencial dentro del proceso educativo, particularmente en la formación ciudadana y la promoción de la convivencia escolar. Estas prácticas, desarrolladas fuera del marco curricular formal, ofrecen a los estudiantes oportunidades únicas para involucrarse en actividades que refuerzan los valores democráticos, promueven la inclusión y fortalecen la cohesión social dentro de la comunidad educativa.

La formación ciudadana es un proceso integral que va más allá de la adquisición de conocimientos académicos; implica el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que permiten a los individuos participar activamente en la vida democrática de su comunidad (Torney-Purta et al., 2001). Las prácticas pedagógicas extracurriculares, en este sentido, juegan un papel crucial al proporcionar a los estudiantes espacios donde pueden experimentar y practicar estos valores en contextos reales.

Las actividades extracurriculares como los consejos estudiantiles, los proyectos de servicio comunitario y los clubes de debate, entre otros, permiten a los estudiantes involucrarse en procesos de toma de decisiones, asumir roles de liderazgo y trabajar en equipo, todo lo cual es fundamental para el desarrollo de una ciudadanía activa. Como señala Dewey (1938), la educación debe ser un proceso activo y participativo, donde los estudiantes no solo reciban información, sino que también interactúen con su entorno de manera significativa. Las experiencias prácticas que ofrecen las actividades extracurriculares son, por tanto, esenciales para el desarrollo de competencias ciudadanas, ya que permiten a los estudiantes aplicar los conocimientos teóricos en situaciones concretas, enfrentando desafíos reales que requieren la toma de decisiones éticas y responsables.

Una mirada desde las prácticas pedagógicas y la convivencia Escolar

La convivencia escolar, entendida como la capacidad de los miembros de la comunidad educativa para vivir juntos en un ambiente de respeto mutuo y cooperación, es otro de los pilares fundamentales en la educación integral. Según Magendzo (2016), la convivencia escolar no solo implica la ausencia de conflictos, sino la capacidad de gestionarlos de manera constructiva, promoviendo el diálogo y la mediación como herramientas fundamentales

para resolver diferencias. En este sentido, las prácticas pedagógicas extracurriculares son una herramienta eficaz para promover la convivencia escolar, ya que ofrecen un espacio donde los estudiantes pueden aprender y practicar habilidades sociales y emocionales que son esenciales para la vida en comunidad.

Las actividades como los talleres de resolución de conflictos, los programas de mediación entre pares y los proyectos colaborativos permiten a los estudiantes desarrollar competencias como la empatía, la comunicación efectiva y la cooperación, que son fundamentales para una convivencia armónica. Además, estas actividades contribuyen a crear un sentido de pertenencia y cohesión dentro de la comunidad escolar, ya que los estudiantes se sienten parte de un grupo que comparte valores y objetivos comunes.

Freire (1970), argumenta que la educación debe ser un proceso liberador, donde los individuos sean empoderados para convertirse en agentes de cambio en su sociedad. Desde esta perspectiva, las prácticas pedagógicas extracurriculares no solo refuerzan el aprendizaje académico, sino que también contribuyen a la formación de sujetos críticos y reflexivos, capaces de cuestionar las estructuras de poder y de participar activamente en la construcción de una sociedad más justa. Al ofrecer a los estudiantes la oportunidad de involucrarse en actividades que promueven la justicia social, la equidad y el respeto por la diversidad, las prácticas extracurriculares desempeñan un papel crucial en la promoción de una convivencia escolar basada en el respeto mutuo y la solidaridad.

Un aspecto central de las prácticas pedagógicas extracurriculares es su capacidad para promover la inclusión y el respeto por la diversidad. En un entorno escolar cada vez más heterogéneo, es fundamental que las actividades extracurriculares estén diseñadas para incluir a todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes culturales, socioeconómicos o académicos. UNESCO (2015), subraya la importancia de la inclusión educativa, afirmando que “la educación debe ser accesible para todos, en un entorno que valore la diversidad y fomente la participación de todos los estudiantes” (p. 12).

Las prácticas pedagógicas extracurriculares pueden desempeñar un papel vital en la creación de un entorno inclusivo, ya que ofrecen a los estudiantes diversas oportunidades para participar en actividades que se alinean con sus intereses y necesidades individuales. Por ejemplo, los clubes culturales, los programas de tutoría y las actividades deportivas son espacios donde los estudiantes pueden interactuar con sus pares de diferentes orígenes y aprender a valorar las diferencias como una fuente de enriquecimiento personal y colectivo. Estas experiencias no solo fomentan la inclusión, sino que también preparan a los estudiantes para vivir en sociedades plurales y diversas, donde el respeto por la diversidad es un valor fundamental.

La Resignificación de las Prácticas Extracurriculares

En el contexto educativo actual, es fundamental resignificar las prácticas pedagógicas extracurriculares, reconociendo su importancia como un componente integral de la

educación formal. Esto implica no solo integrar estas prácticas en el proyecto educativo institucional, sino también garantizar que estén diseñadas y implementadas de manera que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes. Aristegui et al. (2013), sugieren que “las prácticas pedagógicas deben estar orientadas hacia la formación de ciudadanos críticos y reflexivos, capaces de enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo” (p. 57). En este sentido, las actividades extracurriculares deben ser vistas como un espacio privilegiado para el desarrollo de competencias ciudadanas, habilidades sociales y actitudes democráticas.

Para lograr este objetivo, es necesario que las escuelas adopten un enfoque integral en la planificación y ejecución de las actividades extracurriculares, asegurando que estas estén alineadas con los objetivos educativos generales y que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes. Además, es crucial que se fomente la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa en la creación y desarrollo de estas actividades, garantizando que reflejen los valores y principios de inclusión, equidad y justicia social.

Desafíos y Oportunidades en la Implementación de Prácticas Extracurriculares

Si bien las prácticas pedagógicas extracurriculares ofrecen múltiples beneficios, su implementación no está exenta de desafíos. Uno de los principales obstáculos es la falta de recursos, tanto humanos como financieros, que limitan la capacidad de las escuelas para ofrecer una amplia gama de actividades extracurriculares. Además, la falta de formación específica para los docentes en la planificación y gestión de estas actividades puede afectar la calidad y efectividad de las mismas.

Sin embargo, estos desafíos también representan una oportunidad para repensar y mejorar las prácticas pedagógicas extracurriculares. La colaboración entre escuelas, comunidades y organizaciones externas puede ser una estrategia eficaz para superar las limitaciones de recursos. Por ejemplo, las asociaciones con organizaciones comunitarias o instituciones culturales pueden proporcionar a las escuelas acceso a recursos adicionales y experticia en áreas específicas, enriqueciendo así la oferta extracurricular.

Además, es fundamental que los docentes reciban la formación adecuada para diseñar y gestionar actividades extracurriculares que sean inclusivas, relevantes y significativas para los estudiantes. Como indica Day (2004), “la formación continua de los docentes es esencial para garantizar que estén equipados con las habilidades y conocimientos necesarios para enfrentar los desafíos de la educación contemporánea” (p. 112). La inversión en el desarrollo profesional de los docentes es, por tanto, una prioridad para garantizar el éxito de las prácticas pedagógicas extracurriculares.

Una mirada desde la Ciudadanía y la Formación ciudadana

Si bien los conceptos de formación y ciudadanía son extensos, se ha puesto en consideración como la unión de los mismo y su influencia en el campo de lo educativo despliegan una propuesta a través de la teoría crítica y la pedagogía crítica que asocian la formación ciudadana a un asunto no solo del sujeto como ciudadano sino como propuesta a sus aportes y posturas en cuanto a la construcción democrática.

La ciudadanía, así como la democracia al ser parte de una tradición histórica que representa la lucha por las formas de conocimiento, de prácticas sociales y de valores que constituyen los elementos críticos de esa tradición. Sin embargo, fuera de las prácticas sociales vividas por los individuos que constituyen la vida pública, el concepto de ciudadanía como práctica social

No obstante, Magendzo (2004), desarrolla en el texto Formación ciudadana todo un análisis alrededor de la odisea que representa cambiar el sistema educativo y más cuando la escuela históricamente ha contribuido a un estilo de formación ciudadana más pasiva que activa, más contemplativa que vigilante, receptora, más que aportadora, fragmentada e individualista. Habla de la reproducción histórica del conocimiento, del desarrollo del poder desde el aprendizaje. Sugiere la necesidad de pensar en una ciudadanía activa y democrática desde un enfoque curricular que genere posturas frente a la ciudadanía, la democracia, la igualdad, los derechos humanos y el otro-otra.

Vale la pena desarrollar una propuesta que parte de indagar la relación entre la educación desde una reflexión sobre los Derechos Humanos, especialmente sobre la igualdad adicionando la importancia en la generación de una propuesta o proyecto democrático. Su pregunta esencial es qué tipo de ciudadanos está formando la educación. Pero para responder a esta pregunta plantea que es necesario primero comprender el contexto social, económico, cultural y político en el que se involucra la educación. En segundo lugar, llama la atención acerca de la carga valórico-ideológica que abarca la formación ciudadana y su complejo rol en una sociedad donde existen dificultades para definir qué es ser ciudadano.

La construcción del concepto de ciudadanía parte de la idea de que el mismo no es neutro. Por ello se enfoca en la educación formal para definir cómo funciona desde su perspectiva la formación ciudadana, la cual vincula con la formación del sujeto de derechos, el empoderamiento y el capital social, integrando allí el Currículum crítico y la pedagogía crítica.

Es importante identificar como una de las principales dificultades de la formación o el ejercicio ciudadano la brecha que hay entre la memoria y la historia de los sujetos en la sociedad, que ha consistido en hacer de la violencia parte de las formas de vida, la cual ha permitido la impunidad y la deslegitimación de los derechos humanos y la restricción de la participación de los jóvenes en la vida pública por la desacreditación que se hace de la política. Esta postura es reforzada por Giroux. Quien dice que cada vez se ha hecho más evidente la ausencia de una lucha por la redefinición de lo que significa ser patriota y ciudadano desde un postulado crítico democrático. (1990, p. 16).

A lo anterior se suma el hecho de las reformas educativas, cuyo mayor interés se centra en la competitividad y la productividad. Sin embargo como antítesis de ello también menciona Magendzo, (2004), que existe en la formación ciudadana la apuesta por un desarrollo en las habilidades sociales, el crecimiento personal, y la comprensión de fenómenos emergentes de la sociedad como lo son los Derechos Humanos, la tolerancia, la diversidad y la igualdad; considerados como conocimientos blandos que tienden a formar sujetos de derechos.

En consecuencia, Magendzo (2004), habla del gran desafío que tiene la formación ciudadana, el cual se deriva de la necesidad de una ciudadanía política, social y activa. Además de la necesidad de que la educación rompa sus relaciones con el modelo de reproducción de conocimiento y en cambio se asocie a una estrategia que sea proactiva y crítica, con el fin de fortalecer la democracia. Por ello Magendzo (2004), llega a plantear tres reflexiones si así se quiere interpretar, sobre lo fundamental en la formación ciudadana asociadas a los cambios que deben ocurrir con ella, al rescate de la mirada ética, crítica y a la creación de un lenguaje posibilitador.

Expresa el autor, que la formación ciudadana no solo se limita a lo político y lo civil, allí se deben incluir por defecto derechos del campo de lo económico, lo social y lo cultural para trascender los derechos individuales. Estableciendo que el reconocimiento del sujeto se construye en lo social, y desde la cotidianidad que lo liga a una sociedad local, comunal, nacional y global, se podría llegar a manifestar que el significado más profundo que adquiere la formación ciudadana surge cuando está inmersa en la realidad de los problemas sociales. Ya que es allí en donde su tarea esclarecedora, aporta a la transformación y producción de los cambios que incrementan la “ciudadanización democrática de la sociedad” (Magendzo, 2004, p. 28).

Con base a lo anterior, el ejercicio ciudadano debe ser dado en aquellos espacios que permitan el desarrollo de la identidad individual, aun en la colectividad, es decir en un espacio que de paso a la concepción del otro como igual pero distinto. Para Magendzo se convierte en dador de sentido la creación de “capital social” en una sociedad que tiene intereses compartidos, en donde la confianza, las normas, y la asociatividad entre los actores sociales contribuyen a la apropiación del espacio público para que los ciudadanos se puedan reconocer y reencontrar como miembros de una comunidad, con historias y tradiciones comunes que den apertura al desarrollo de identidad y pertenencia que apertura no solo la formación ciudadana sino la formación del sujeto de derechos.

Agrega además Magendzo en toda su propuesta que debe existir una materialización que permita empoderar a los ciudadanos siempre y cuando estos velen por la erradicación de las discriminaciones, la intolerancia, los prejuicios y los estereotipos que solidifican la sociedad, la política y la cultura; es el Otro-Otra, por lo tanto el eslabón ético sobre el cual debería fundamentarse la formación ciudadana.

Ahora bien, destaca el autor que desde una concepción democrática se pueden presentar aquellos cambios que acentúan la formación ciudadana en ciudadanos que participen en

la toma de decisiones desde una postura reconstruccionista capaz de “mejorar la sociedad” (Magendzo, 2004, p. 34). Desde esta concepción la participación activa en diferentes ámbitos de la sociedad permite al sujeto influir en los otros y en sí mismo, de manera que su interés está centrado en garantizar las condiciones de igualdad de todos y para todos.

Ciertamente agrega Magendzo que al existir una relación entre la ciudadanía, los derechos humanos y las responsabilidades ciudadanas resulta pertinente acudir a la clasificación de los modelos de formación ciudadana que aunque proponen ideales distintos no se excluyen entre sí. Es entonces cómo se traen a discusión la formación para la ciudadanía política, la formación para la ciudadanía social y la formación para la ciudadanía activa.

Ciudadanía política

Las libertades individuales son un pilar fundamental en cualquier sociedad democrática, y su manifestación a través de acciones como la protesta, la libertad de expresión, y la difusión de valores morales y políticos es esencial para garantizar la dignidad humana y el derecho a la participación social y política. Estas libertades no solo permiten a los individuos expresar sus opiniones y creencias, sino que también constituyen la base para la construcción de una ciudadanía activa y comprometida con el bienestar colectivo.

La democracia representativa, tal como la conocemos hoy, tiene sus raíces en las ideas de la Ilustración y se consolida a partir de la Revolución Francesa. Este movimiento no solo abogó por la igualdad de derechos políticos y civiles, sino que también promovió un nuevo entendimiento de la libertad individual. Como afirma Kant (1784), “la Ilustración es la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad” lo que implica que los individuos deben ser libres para usar su razón en público y participar activamente en los debates que afectan la vida en común.

Ciudadanía social

En esta clasificación se introducen los derechos económicos, sociales, culturales y medioambientales como una propuesta en la ampliación del concepto de ciudadanía para contrarrestar la visión ambigua que propone la ciudadanía política que no sobrepasa lo civil y político. La ciudadanía social avanza sobre un entramado de posibilidades desde donde quiere desarrollar la vida democrática y ciudadana mediante el ejercicio de los derechos humanos. Si bien ya se había expuesto la libertad como el centro, en esta propuesta el centro es la igualdad. Sin embargo, sigue siendo la dignidad humana un eslabón que une lo político y lo social, Arendt (1958), añade una dimensión importante al debate sobre la ciudadanía social. Subraya que la acción es la única actividad que se realiza directamente entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, y que, a través de la acción, los individuos revelan su identidad personal en la esfera pública. Esta revelación es esencial para la política, ya que permite a los individuos reconocerse mutuamente como iguales y

como participantes en un proyecto común de construcción social. La manifestación y la difusión de valores políticos, por lo tanto, son formas de acción que no solo aseguran la dignidad individual, sino que también contribuyen a la creación y mantenimiento de una esfera pública vibrante y pluralista (Arendt, 1958).

Ciudadanía activa

Se genera desde la capacitación de los estudiantes hacia la participación ciudadana y el capital social que vela por la unión entre estas y la democracia desde un conjunto de componentes éticos cuyo centro es la responsabilidad con el otro. En cuanto al capital social con el nosotros que contribuye por demás en formar ciudadanos sujetos de derechos.

Por otra parte, en el discurso del autor se plantea por demás la relación que termina teniendo en la formación ciudadana el Currículum y la pedagogía crítica. Surgiendo una nueva pregunta sobre cuál sería el tipo de Currículum y pedagogía que se adecua de manera más significativa a una formación ciudadana democrática activa. Para responder se plantea como fundamental tener en cuenta la responsabilidad que acepta la diversidad y la construcción de un sujeto social y de derechos. Y segundo, desde el poder entender el movimiento de la pedagogía crítica y el Currículum crítico asociados íntimamente con la teoría crítica “dado que ven la salida hacia la emancipación a través de la toma de conciencia crítica, que problematiza las relaciones sociales en especial aquellas que se sitúan en las prácticas del ejercicio de poder” (Magendzo, 2004, p. 47).

Como lo plantea Magendzo (2004), el Currículum visto desde la teoría crítica nace como respuesta para no seguir reproduciendo las inequidades e injusticias sociales en los grupos poseedores del capital social que se han encargado de perpetuar determinadas formas de conocimiento desde una hegemonía cultural que controla a partir de la “legitimidad” y la “superioridad” para desvalorizar la cultura popular, el conocimiento cotidiano, diverso, cultural y social (p. 48).

Por lo anterior, el autor propone que la necesidad de asociar el currículum y la pedagogía crítica a la formación ciudadana. Primeramente, se daría a través de una actitud crítica, desde donde sea posible esquivar la tentación por las ideologías. Seguido a ello sería indispensable promover prácticas escolares que apelen por la igualdad de las condiciones educativas desde la estimulación de enseñanza experiencial y activa.

Para concluir cabe destacar como el autor ve posible convertir la formación ciudadana en garante y vigilante del “nunca más” refiriéndose con esto no al control o la censura sino a la oportunidad de hacer del aprendizaje un acontecimiento ético donde sea trascendente el otro, sus virtudes y valores indistintamente de su origen. Pero también es un llamado de atención a las minorías para que estén alertas y tomen partido. Se podría decir que la formación ciudadana encuentra su “ethos ético-político” en función de la justicia social, la igualdad de oportunidades y la eliminación de las discriminaciones. Además termina por evidenciar ambas caras de la formación ciudadana, la primera de ellas cuando diagnostica

los problemas y las utopías y la segunda cuando los enfrenta desde una ciudadanía activa y democrática.

En contraste a toda la propuesta teórica que trae Magendzo (2004), en torno a la formación ciudadana, y con el propósito de no perder de vista la pedagogía crítica, las bases de la democracia y la participación política; he encontrado en Giroux (1990), desde el desarrollo del texto “La escuela y la lucha por la Ciudadanía”, la importancia de la redefinición de lo político, una crítica a la pedagogía crítica y la propuesta sobre la importancia de la experiencia en un mundo que debe estar plagado de posibilidades para las minorías planteando el aprendizaje desde la igualdad. Así mismo se desarrolla una reflexión alrededor de lo que significa la escuela para la vida pública de los sujetos, pues es para el autor realmente importante dimensionar como desde allí se aprende el lenguaje de la comunidad y de la vida pública democrática.

Giroux (1990), en su crítica a la pedagogía crítica. Habla de cómo los educadores supuestos críticos tienen una deuda con el desarrollo de un fundamento ético sobre el cual se pueda construir una filosofía que tome en serio la relación que existe entre la escuela y la vida pública democrática,

...la teoría educativa radical ha sido incapaz de plantear un discurso teórico y un conjunto de categorías como base para la construcción de formas de conocimiento, de relaciones sociales dentro del aula y de visiones de futuro que den significado a la pedagogía crítica.
(p. 66)

También habla el autor sobre la moral y la ética ya que ambas cumplen un papel central en la lucha por la emancipación humana. Cuestión que tiene por demás incidencia en la formación ciudadana y en la redefinición de lo político como eslabones para una ciudadanía activa que instan a una mayor moderación de la democracia para que la población regrese a un estado de apatía y pasividad.

Para Giroux (1998), es fundamental que tanto los educadores como los estudiantes asuman desde la teoría una práctica crítica que esté ligada a la formación ciudadana, “como parte de una filosofía pública una teoría de ciudadanía debe comenzar a desarrollar funciones alternativas que los maestros como intelectuales radicales, ejerzan dentro y fuera de la escuela” (p. 144). Introduce la relación entre conocimiento y poder y hace una aseveración respecto a que no es necesario mantenerse en un lenguaje crítico sino que también se puede hacer uso de un lenguaje posibilitador que enseñe que la escuela puede ser una institución democrática.

Por lo anterior, postula el autor una propuesta curricular centrada en un plan de estudios que incluya temas relacionados a la democracia. Donde la estructura se apoya en conocimientos que parten de los problemas y las necesidades de los estudiantes. Que proporcione un lenguaje desde donde sean capaces de analizar sus propias relaciones y experiencias de manera afirmativa y crítica. Todo ello desde una “política cultural” que incluye el estudio del poder, el lenguaje, la historia y la cultura (p. 179).

Como se ha podido plantear hasta el momento, se pueden deducir varios puntos de encuentro entre los autores ya expuestos Magendzo y Giroux, quienes han planteado una propuesta teórica alrededor de la formación ciudadana. Ambos parados en la teoría crítica y específicamente en la pedagogía crítica centran su énfasis en determinar una propuesta que ronda la construcción de la democracia desde la ciudadanía activa.

Para Magendzo (2004), es indispensable que el papel de la formación ciudadana esté estrechamente relacionado con una propuesta democrática que se derive independiente al tipo de educación del estudiante. En su ideal existe la posibilidad de proponer una formación ciudadana con una calidad y cantidad capaces de sacar adelante una propuesta curricular en donde se haga énfasis en la línea de lo social, lo político y los conceptos que se relacionan con la participación ciudadana (p. 35).

Además, desde la formación para la ciudadanía social incorpora el punto de vista desde el cual considera que el deber de los estudiantes es generar una mirada crítica a los contenidos curriculares ya que desde esta mirada es posible incorporar el tema de la distribución del poder en el centro y las periferias de la escuela (p. 40). Por otra parte, realiza un análisis de cómo el currículum para la formación ciudadana democrática y el currículum crítico interactúan para darle forma al conocimiento ya que al ser un sistema de poder en sí mismos reproducen y sostienen sus intereses.

Para Giroux es fundamental el concepto de “intelectuales transformadores” el cual representa la propuesta de la ciudadanía democrática a costas de los educadores. Sugiere que son estos quienes están en la capacidad de dirigir el éxito académico, desde el desarrollo de habilidades para un pensamiento crítico que conduzca a la transformación social. Ahora bien, para lograr dicho cometido es necesario que los educadores vuelvan al plan de estudios tradicional e identifiquen las posibilidades democráticas desde el análisis crítico de las características inherentes que reproducen las relaciones sociales inequitativas (p. 164).

Para concluir es importante mencionar que surge como tópico adicional a la revisión de estas propuestas teóricas, el rol del plan curricular, el cual termina convirtiéndose en elemento estructural del plan democrático en la formación ciudadana, ya que desde allí se propone fomentar lo ético, lo político, y la lucha por el aprendizaje desde la igualdad, mediante un análisis inicial de la distribución y uso de los elementos de poder.

Competencias ciudadanas y su relación con la cotidianidad.

Se expone como el saber hacer en la vida cotidiana, donde se desarrollan habilidades para el manejo de la ira, la empatía, el pensamiento crítico y la escucha como un conjunto de herramientas que blindan la escuela de agresiones escolares u otro tipo de violencia ; lo interesante es que mientras se forman los sujetos como ciudadanos también aprenden sobre Convivencia Escolar, pues son competencias que están prescritas en los currículos institucionales generalmente en asignaturas con relevancia social).

Excepcionalmente, en Colombia se ha desarrollado desde las competencias ciudadanas un estándar de saber hacer en la vida cotidiana, donde se desarrollan habilidades para el manejo de la ira, la empatía, el pensamiento crítico y la escucha como un conjunto de herramientas que blindan la escuela de agresiones escolares u otro tipo de violencia ; lo interesante es que mientras se forman los sujetos como ciudadanos también aprenden sobre Convivencia Escolar, pues son competencias que están prescritas en los currículos institucionales generalmente en asignaturas con relevancia social.

Finalmente se podría decir que tanto la Formación Ciudadana como la Convivencia Escolar son parte de un mismo horizonte, ya que la vinculación de ambas en los procesos educativos mejora el rendimiento y disminuye la violencia no solo en la escuela sino en la sociedad lo cual termina por fortalecer los procesos democráticos y la formación de ciudadanos críticos capaces de dialogar y vivir juntos en una sociedad que cambia continuamente (UNESCO, 2013).

Epicentro de la educación: Convivencia escolar

En esta categoría toma fuerza la idea de los valores en los procesos de comunicación, en donde las interacciones entre los sujetos hacen parte de la construcción de identidad colectiva, por ello se debe tener en cuenta que esta relación no solo se desarrolla entre el grupo de pares sino que también entre profesor –alumno lo cual evidencia la necesidad de fortalecer los vínculos entre la comunidad educativa.

La convivencia escolar exige el establecimiento de valores y reglas comunes. Requiere de la búsqueda del entendimiento y de las habilidades de comunicación entre todos los miembros de la comunidad escolar, ya que la comunicación se constituye en el instrumento que posibilita la convivencia escolar. (Magendzo, 2003. p, 386)

Por consiguiente, abordar la convivencia en la escuela supone una intensión de transformación social, de dignificación, de asumir el conflicto pero también de lograr el empoderamiento y la emancipación en el desarrollo de las competencias básicas que ayuden a comprender el papel del otro, por ello se ha insistido en la necesidad de propiciar otros espacios que se centren en la convivencia. “Esta mirada de la convivencia y la diversidad, supone admitir que las actuales prácticas pedagógicas, así como la sociedad en que ocurren, no pueden seguir como están y que se necesita un cambio” (Aristegui et al., 2005, p. 139), desde un proceso de pensamiento reflexivo caracterizado por el diálogo, la participación y la mediación.

Ahora bien, la participación como necesidad pedagógica exige de las Instituciones Educativas adquirir un compromiso social ya que de estos procesos se desprende el factor que habilita la Ciudadanía activa, crítica y solidaria en todos los ámbitos, no obstante el mejorar la convivencia debe estar fundamentado sobre un espacio donde los niños, niñas

y adolescentes construyan aprendizajes académicos y socioemocionales, para que sean los protagonistas de una sociedad justa y participativa (UNESCO, 2013).

La convivencia escolar es un tema que trasciende las fronteras de la institución educativa y se convierte en un factor crucial para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. No puede limitarse a ser una mera responsabilidad de la escuela; por el contrario, requiere la participación activa de toda la comunidad educativa, incluyendo a los estudiantes, docentes, padres y otros actores sociales. La convivencia escolar implica una intencionalidad profunda de transformación social, en la cual se busca no solo la resolución de conflictos, sino también el empoderamiento y la emancipación de los individuos a través del desarrollo de competencias básicas que permitan comprender y respetar al otro.

En este sentido, la formación en valores y habilidades de comunicación se vuelve esencial. Como señala Magendzo (2003),

...la convivencia escolar exige el establecimiento de valores y reglas comunes. Requiere de la búsqueda del entendimiento y de las habilidades de comunicación entre todos los miembros de la comunidad escolar, ya que la comunicación se constituye en el instrumento que posibilita la convivencia escolar. (p. 386)

Este enfoque pone de relieve la importancia de las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa, las cuales no solo se limitan a las relaciones entre pares, sino que también incluyen las relaciones entre profesores y estudiantes. Estas interacciones son fundamentales para la construcción de una identidad colectiva y para fortalecer los vínculos dentro de la comunidad educativa.

La participación activa en la convivencia escolar es una necesidad pedagógica que exige de las instituciones educativas un compromiso social significativo. Esta participación no debe ser vista como un simple mecanismo de control o de imposición de normas, sino como un proceso reflexivo y participativo que promueve una ciudadanía activa, crítica y solidaria. Aristegui et al. (2005), sostienen que “la convivencia y la diversidad, suponen admitir que las actuales prácticas pedagógicas, así como la sociedad en que ocurren, no pueden seguir como están y que se necesita un cambio” (p. 139). Este cambio implica un replanteamiento de las prácticas pedagógicas actuales, orientándolas hacia la inclusión, el respeto por la diversidad y la equidad.

Por otra parte, la UNESCO (2013), subraya que la mejora de la convivencia escolar debe basarse en la creación de un entorno donde los estudiantes no solo adquieran conocimientos académicos, sino también competencias socioemocionales que les permitan desarrollarse como ciudadanos responsables y comprometidos. Este enfoque holístico de la educación reconoce que la convivencia escolar no es simplemente la ausencia de conflictos, sino la capacidad de gestionarlos de manera constructiva, promoviendo así una cultura de paz y respeto dentro de la escuela.

Es crucial, por tanto, que las instituciones educativas no sean vistas como entes aislados, sino como parte de un tejido social más amplio, en el que cada actor desempeña un rol esencial en la formación de ciudadanos. Las escuelas deben fomentar la participación activa de todos los miembros de la comunidad en la creación de un ambiente escolar positivo y democrático. Esta participación debe ser entendida no solo como un fin en sí mismo, sino como un medio para lograr una convivencia escolar que refleje los valores de justicia social y solidaridad, fundamentales en cualquier sociedad democrática.

Conclusiones

Esta investigación resalta la importancia crucial de estas actividades en la creación de un entorno educativo que trasciende la simple transmisión de conocimientos académicos, integrando valores y habilidades esenciales para la vida en sociedad. Las prácticas pedagógicas extracurriculares, lejos de ser actividades secundarias, se posicionan como un eje central en la formación de individuos capaces de participar activamente en la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y democrática.

En primer lugar, es fundamental reconocer que las prácticas pedagógicas extracurriculares son espacios privilegiados donde los estudiantes tienen la oportunidad de experimentar y poner en práctica los valores democráticos en contextos reales y significativos. Estas actividades permiten a los estudiantes involucrarse directamente en procesos que requieren toma de decisiones, resolución de conflictos y colaboración en proyectos que benefician a la comunidad. A diferencia de las actividades curriculares convencionales, que a menudo se centran en la adquisición de conocimientos teóricos, las prácticas extracurriculares ofrecen un escenario para la acción y la reflexión, donde los estudiantes pueden aplicar de manera práctica los principios de la democracia, la justicia social y la equidad.

El impacto de estas prácticas en la formación ciudadana es profundo y multifacético. Al participar en actividades como consejos estudiantiles, proyectos de servicio comunitario y grupos de debate, los estudiantes desarrollan competencias cívicas esenciales, como el liderazgo, la responsabilidad social y la capacidad de trabajar en equipo. Estas experiencias no solo les proporcionan las herramientas necesarias para participar en la vida política y social de sus comunidades, sino que también les permiten internalizar los valores democráticos y los principios éticos que son fundamentales para la convivencia en una sociedad pluralista. Así, la educación no se limita a la formación de individuos competentes en términos académicos, sino que se extiende a la formación de ciudadanos activos y comprometidos con el bienestar colectivo.

En segundo lugar, el impacto de las prácticas pedagógicas extracurriculares en la convivencia escolar es igualmente significativo. Estas actividades contribuyen a la creación de un clima escolar más inclusivo, respetuoso y colaborativo, donde la diversidad es valorada y las diferencias son vistas como una fuente de enriquecimiento mutuo. A través de la participación en talleres de resolución de conflictos, programas de mediación entre

pares y actividades que promueven la empatía y el respeto por los demás, los estudiantes aprenden a interactuar de manera constructiva con sus compañeros, desarrollando habilidades sociales y emocionales que son esenciales para la convivencia en cualquier comunidad.

La promoción de una cultura de diálogo y mediación en la escuela es fundamental para prevenir y gestionar los conflictos interpersonales que inevitablemente surgen en cualquier entorno social. Las prácticas pedagógicas extracurriculares ofrecen un espacio seguro donde los estudiantes pueden aprender a resolver sus diferencias de manera pacífica, utilizando el diálogo y la negociación como herramientas para alcanzar consensos y soluciones justas. Este enfoque no solo reduce la incidencia de conflictos y conductas disruptivas, sino que también fortalece el sentido de pertenencia y cohesión dentro de la comunidad escolar, lo que es esencial para el éxito académico y el bienestar emocional de los estudiantes.

Además, es importante destacar que las prácticas pedagógicas extracurriculares desempeñan un papel crucial en la promoción de la inclusión y la equidad en el sistema educativo. En un contexto donde las desigualdades estructurales a menudo limitan las oportunidades de aprendizaje y desarrollo para ciertos grupos de estudiantes, estas actividades proporcionan un espacio donde todos, independientemente de su origen socioeconómico, cultural o académico, pueden participar y destacarse. Las prácticas extracurriculares, al ser accesibles y relevantes para un amplio espectro de estudiantes, contribuyen al empoderamiento de aquellos que a menudo son marginados o excluidos en el entorno escolar.

Este enfoque inclusivo es fundamental para asegurar que la escuela cumpla con su función de formar no solo individuos competentes, sino también ciudadanos conscientes de su responsabilidad social y capaces de actuar en beneficio de una sociedad más justa y equitativa. Las prácticas pedagógicas extracurriculares permiten a los estudiantes experimentar el poder transformador de la educación, al tiempo que desarrollan una identidad colectiva basada en valores compartidos como la solidaridad, el respeto por la diversidad y la justicia social.

Sin embargo, para que estas prácticas alcancen su máximo potencial, es imperativo que las instituciones educativas las integren de manera efectiva en su proyecto pedagógico. Las prácticas pedagógicas extracurriculares no deben ser vistas como actividades opcionales o complementarias, sino como elementos esenciales de la educación integral. Su correcta implementación requiere una planificación cuidadosa, la asignación de recursos adecuados y una formación continua para los docentes, quienes juegan un papel crucial en la facilitación de estas actividades.

Los docentes, al estar en contacto directo con los estudiantes, son los responsables de diseñar y llevar a cabo prácticas pedagógicas extracurriculares que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes, al tiempo que promuevan los valores y competencias que son fundamentales para la convivencia democrática. Esto implica no solo

un profundo conocimiento de las dinámicas escolares y de los contextos socioeconómicos y culturales de los estudiantes, sino también un compromiso con la innovación pedagógica y la mejora continua de las prácticas educativas.

Además, es esencial que las instituciones educativas fomenten la participación activa de todos los miembros de la comunidad escolar en el desarrollo de estas prácticas. La colaboración entre docentes, estudiantes, familias y otros actores sociales es fundamental para asegurar que las prácticas pedagógicas extracurriculares sean verdaderamente inclusivas y reflejen los valores y principios de la comunidad educativa. Esta colaboración también permite que las prácticas extracurriculares se adapten a las necesidades cambiantes de los estudiantes y de la sociedad en general, asegurando su relevancia y efectividad a lo largo del tiempo.

Finalmente podríamos argumentar que las prácticas pedagógicas extracurriculares son fundamentales para el desarrollo de una educación que no solo se enfoque en el rendimiento académico, sino que también prepare a los estudiantes para participar activamente en la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y democrática. A través de estas prácticas, la escuela tiene la oportunidad de formar ciudadanos comprometidos y conscientes, capaces de transformar su entorno y contribuir al bienestar común. Este enfoque integral de la educación subraya la importancia de las prácticas extracurriculares como un componente esencial del proceso educativo, que debe ser valorado y apoyado por todas las partes interesadas.

El éxito de estas prácticas depende, en última instancia, de un compromiso compartido entre las instituciones educativas, los docentes, los estudiantes y la comunidad en general. Solo a través de un enfoque sistémico y colaborativo se puede asegurar que las prácticas pedagógicas extracurriculares tengan un impacto duradero y positivo en la formación ciudadana y la convivencia escolar, contribuyendo así al desarrollo de una sociedad más equitativa y cohesionada. La escuela, en su papel como formadora de ciudadanos, debe asumir este desafío con determinación y creatividad, reconociendo que la educación va más allá de las aulas y que cada experiencia de aprendizaje es una oportunidad para construir un futuro mejor para todos.

Referencias

- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. University of Chicago Press.
- Aristegui, R., Moratalla, M., & Ortiz, M. (2013). *La educación en el siglo XXI: Desafíos y oportunidades*. Editorial Universidad.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. RoutledgeFalmer.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88.

- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, XVII(1-2), 13-26.
- Habermas, J. (1981). *The Theory of Communicative Action: Reason and the Rationalization of Society*. Beacon Press.
- Kant, I. (1784). Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración? *Revista Colombiana de Psicología*, (7).
- Magendzo Kolstrein, A., (2004) *Formación Ciudadana*. Colecciones transversales.
- Magendzo Kolstrein, A., & Pavez Bravo, J. (2016). Derechos humanos en los lineamientos curriculares referidos a la formación ciudadana. *Praxis Educativa*, 20(1) ,13-27
- Magendzo, A. (2009). *Pensamiento e Ideas Fuerza de la Educación en Derechos Humanos en Iberoamérica*. Editorial SM
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. IEA.
- Unesco. (2015). *Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*. Unesco Publishing.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. SAGE Publications.

Challenging Conceptual Frontiers: Impact of Extracurricular Pedagogical Practices on Citizenship Formation and School Coexistence at school
Desafiando fronteiras conceituais: impacto das práticas pedagógicas extracurriculares na educação para a cidadania e na convivência escolar na escola

Maria Camila Gonzalez Nieto

Universidad de Caldas | Manizales | Colombia
<https://orcid.org/0009-0007-3814-6194>
macamilagonzalez22@gmail.com

Sebastián Cano Echeverry

Universidad de Caldas | Manizales | Colombia
<https://orcid.org/0000-0003-0271-4376>
sebastian.cano@ucaldas.edu.co

Alejandro Valenzuela Morales

Universidad Católica | Manizales | Colombia
<https://orcid.org/0009-0003-6990-7081>
alejandro.valenzuela@ucm.edu.co

Abstract

The chapter examines the configuration of extracurricular practices in Citizenship Education. These practices, developed outside the classroom, are fundamental to the holistic development of students, allowing them to acquire social skills and reflect on

their role in society. The chapter also explores School Coexistence and Citizenship Education in Colombia, analyzing their implementation in school conduct manuals. This study is crucial because it highlights the need to strengthen extracurricular spaces as a vital extension of formal education. The experiences and learning generated in these contexts contribute to the formation of more aware, active, and committed citizens. By redefining these practices, a more inclusive and participatory school culture is promoted, which is essential for improving school coexistence and fostering citizenship education that transcends the classroom, positively impacting society as a whole.

Keywords: Community Living; Citizenship; Socialization; Training; Education.

Resumo:

O capítulo examina a configuração das práticas extracurriculares na Educação para a Cidadania. Essas práticas, desenvolvidas fora da sala de aula, são fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos, permitindo-lhes adquirir habilidades sociais e refletir sobre seu papel na sociedade. Também oferece uma abordagem da convivência escolar e da educação para a cidadania na Colômbia, analisando sua implementação nos manuais de convivência das instituições. Esse estudo é fundamental porque destaca a necessidade de fortalecer os espaços extracurriculares como uma extensão vital da educação formal. As experiências e o aprendizado gerados nesses contextos contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes, ativos e comprometidos com seu ambiente. Ao ressignificar essas práticas, promove-se uma cultura escolar mais inclusiva e participativa, essencial para melhorar a convivência escolar e fomentar a formação cidadã que transcende a sala de aula, impactando positivamente a sociedade em geral.

Palavras-chave: Convivência; Cidadania; Socialização; Formação; Educação.

9

Modelo de Autoevaluación, un caso de estudio en una Institución de Educación Superior en Cali–Colombia

Claudia Andrea Duque Castillo, Ligia Gómez Racines, Elizabeth Meneses Portilla

Resumen:

El presente capítulo propone las mejoras en pro de la Calidad de los Programas Académicos de una Institución de Educación Superior de carácter privada, ubicada en Cali- Colombia, se diseñó un modelo de autoevaluación enfocado en los Programas Académicos, soportado dentro del Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad–SIGA Calidad, donde se muestra el grado de calidad y desempeño de los Programas para lograr la renovación de registros calificados, posicionamiento de la marca y aumento de estudiantes. Para la elaboración de la investigación, la metodología utilizada fue a través de un enfoque cuantitativo, lo cual permitió observar que el factor o condición de calidad denominado procesos académicos y administrativos presentó un concepto favorable, al igual que la cualificación docente y apoyo socioeconómico que se le brinda al estudiante para continuar con el sueño de ser un profesional, sin embargo se observó que los medios educativos, recursos físicos y tecnológicos existentes si aportan a la calidad y desarrollo de los procesos académicos, sin embargo se debe invertir en infraestructura física y tecnológica para lograr mayor atracción, posicionamiento ante el mercado y una adecuada formación académica. Se concluye que el área financiera debe fortalecerse, dado a que se requiere invertir en los Programas Académicos para el desarrollo de actividades misionales y/o sustantivas, permitiendo aumentar la calidad de los servicios ofrecidos a toda la comunidad académica.

Palabras clave:

Calidad; Autoevaluación; Programas Académicos; Mejoramiento Continuo; Calidad Institucional.

Duque Castillo, C. A., Gómez Racines, L., y Meneses Portilla, E. (2024). Modelo de Autoevaluación, un caso de estudio en una Institución de Educación Superior en Cali–Colombia. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen II.* (pp. 139-160). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.190.c243>



Introducción

En la actualidad muchas Instituciones de Educación Superior (IES en adelante) presentan dificultades en los Programas Académicos, dado a que no se evidencia con claridad los procesos académicos y administrativos, por ello se debe fortalecer el Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad de la Educación Superior. Esta investigación se realiza para conocer los procesos académicos y administrativos que deben fortalecerse para brindar un buen servicio a la comunidad Universitaria, cumpliendo con los estándares de calidad, para lograr un fuerte impacto en la sociedad evidenciado en una mayor demanda académica, renovación de los registros calificados y en un futuro la alta acreditación institucional.

De esta manera, la autoevaluación permite que las IES puedan responder a diversos entornos cambiantes, mejorar la calidad de los servicios, verificar cómo se está ejecutando el Proyecto Educativo Institucional (PEI en adelante) y el Proyecto Educativo del Programa (PEP en adelante), además de lograr acreditación de alta calidad en cada Programa Profesional. De esta forma, se deben fortalecer los procesos de Autoevaluación Institucional, hacer constante seguimiento a los Planes de Autoevaluación, realizar las tareas y compromisos de los planes de autoevaluación como cultura reinante en la institución y actualizar la normativa que exige el MEN en los procesos de aseguramiento de la Calidad.

Resulta importante mencionar que:

La alta calidad, supone el esfuerzo continuo de las instituciones por cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión, las cuales, en última instancia, pueden reducirse a docencia, investigación y proyección social. De esta forma, se debe evidenciar un alto grado de calidad en los Programas Académicos, lo cual aumentará constantemente la competitividad, productividad y sostenibilidad de las IES. (CNA, 2021, p. 36)

El objetivo de esta investigación es diseñar un modelo de autoevaluación de Programas académicos que permita mejorar la calidad de las diferentes funciones sustantivas de docente, investigación y proyección social en la IES objeto de estudio; frente a lo anterior, la presente investigación parte de cuestionarse: ¿Cuál será el modelo de Autoevaluación que permite mejorar la calidad de los Programas académicos?, Además, este capítulo permite conocer los resultados de la Autoevaluación de programas realizada en una IES de Cali – Colombia en el año 2022. Este estudio se compone de un primer capítulo que hace referencia a teorías que soportan el planteamiento del problema, un segundo capítulo que explica la metodología que se utilizó, el diseño de investigación, el instrumento de medición, el tercer capítulo se enfoca en el análisis detallado de los resultados, discusión de los mismos y el último capítulo muestra las conclusiones de la investigación.

Marco Teórico

Autoevaluación de Programas académicos

El concepto de autoevaluación se define “como una estrategia de diagnóstico para la toma de decisiones” (Iranzo et al., 2014, p. 337). Cabe señalar que la autoevaluación se entiende como un proceso de reflexión institucional que se realiza a la comunidad educativa, a los programas, procesos, estructura, proveedores y al impacto ejercido por la institución sobre la sociedad, como esencia de su hacer cotidiano y como fundamento para el mejoramiento continuo.

Cabe destacar que “el proceso de autoevaluación de programas para las IES en Colombia es obligatorio según el decreto 1295 de 2010; las herramientas y técnicas empleadas durante el proceso son voluntarias y propias de cada institución” (Medina et al., 2015). La tarea emprendida por la IES estudiada, desde su fundación, en procura de su mejoramiento continuo, encuentra en el proceso de Autoevaluación una coyuntura favorable para sopesar el avance institucional, tanto en los procesos académicos como administrativos y constatar en la realidad lo planteado en sus definiciones y planeamiento institucional, esto permite que la institución pueda evidenciar las dificultades y los logros en un proceso sistemático de innovación y de mejoramiento permanente.

Las intervenciones de autoevaluación promueven el uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes y sus efectos sobre variables motivacionales como la autoeficacia. Se cree que la autoevaluación contribuye al aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo, mejorando la claridad de los objetivos de aprendizaje, involucrando a los estudiantes en el seguimiento del proceso de aprendizaje y facilitando la reflexión sobre el producto final o el aprendizaje (Panadero et al., 2017).

Por otro lado, las autoevaluaciones no solo deben de ser aplicadas con encuestas, sino que también se deben realizar entrevistas, ya que las experiencias personales son muy importantes (Baartman et al., 2007). Es así como las autoevaluaciones por sí solas no pueden detectar con precisión el éxito de un proceso, ya que están sesgadas, no son confiables y no deben generalizarse a otras situaciones sin un análisis más profundo y detallado (Lam, 2009).

Factores y características para la autoevaluación de Programas

Los factores seleccionados en el modelo de acreditación del CNA son soporte de la alta calidad y pueden agruparse en cuatro dinámicas: diga lo que hace, hago lo que dice, pruébelo y méjorelo (CNA, 2021, p. 44). Dichos factores son pilares para la evaluación que realiza cada IES y deben ser vistos desde una perspectiva sistémica, de igual forma permiten apreciar las condiciones de desarrollo de las labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión de cada programa académico de alta

calidad. A continuación, se mencionan los factores que debe ser evaluados para que las IES puedan mejorar constantemente en sus procesos académicos y así lograr acreditación o renovación del registro calífico del programa (CNA, 2021, p. 45).

1. Proyecto educativo del programa e identidad institucional
2. Estudiantes
3. Profesores
4. Egresados
5. Aspectos académicos y resultados de aprendizaje
6. Permanencia y graduación
7. Interacción con el entorno nacional e internacional
8. Aportes de la investigación, la innovación, el desarrollo tecnológico y la creación, asociados al programa académico
9. Bienestar de la comunidad académica del programa.
10. Medios educativos y ambientes de aprendizaje
11. Organización, administración y financiación del programa académico
12. Recursos físicos y tecnológicos

En el modelo del CNA, la evaluación final que se realiza sobre la alta calidad de un programa académico es el resultado de una consideración integrada de los doce factores ya mencionados. A su vez, cada factor es valorado con base en una consideración integrada de las distintas características que lo constituyen. El grado de cumplimiento de cada característica de calidad debe ser establecido mediante una valoración integral de los diferentes aspectos por evaluar identificados por el CNA y los identificados por la institución, que potencien los factores y características, de acuerdo con su identidad, nivel de formación y campo de acción (CNA, 2021, p. 44).

Calidad en la educación superior

La Calidad en la educación superior se ha tratado desde los años 60 y 70 del pasado siglo. Este concepto en la institución estudiada sigue los lineamientos generales del Sistema Nacional de Acreditación (SNA en adelante) y del Consejo Nacional de Acreditación (CNA en adelante). La calidad se debe mirar desde el conocimiento y reconocimiento que la comunidad de una institución o de un programa hacen de sí mismas y de la institución o el programa como un todo.

De acuerdo con Tari (2000), la palabra calidad, se ha convertido en un aspecto muy común a nivel profesional, es mucho más que una simple forma de calificar un producto o servicio se enfoca especialmente en satisfacer las expectativas del cliente mediante el uso de herramientas de gestión de calidad y mejora continua. De esta manera, el concepto de calidad ha tomado gran importancia en las organizaciones que buscan permanecer en el mercado satisfaciendo las necesidades y expectativas del cliente.

Gestión de la Calidad

La organización debe enfocarse en ir más allá de la calidad de los productos y/o servicios que ofrece a la sociedad y anticiparse en satisfacer las necesidades y expectativas de los Stakeholders. Por ese motivo, la alta Calidad, hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un Programa Académico o una Institución y hacer un juicio, en el marco del mejoramiento continuo y de su diversidad, sobre su capacidad de transformación, dada por la proximidad entre el óptimo correspondiente al carácter del Programa Académico o a la naturaleza jurídica, identidad, misión y tipología de la Institución, y el modo en que presta el servicio público de educación, los logros alcanzados y los impactos generados (CNA, 2021, p. 28).

Calidad del producto y/o servicio

De acuerdo con Tari (2000), la palabra calidad, se ha convertido en un aspecto muy común a nivel profesional, es mucho más que una simple forma de calificar un producto o servicio se enfoca especialmente en satisfacer las expectativas del cliente mediante el uso de herramientas de gestión de calidad y mejora continua. De esta manera, el concepto de calidad ha tomado gran importancia en las organizaciones que buscan permanecer en el mercado satisfaciendo las necesidades y expectativas que el cliente desea encontrar en el servicio ofrecido.

Las IES no deben ser ajenas a ofertar servicios de calidad a sus clientes pues han sido receptores de la importancia de la calidad en los diferentes programas académicos de nivel licenciatura y/o posgrado que son ofrecidos a los aspirantes, con el objetivo de alcanzar el reconocimiento de todos los actores involucrados, mejorando la situación económica, social y política a nivel regional, estatal y nacional de un país (Sánchez et al., 2005). Por ello, las IES deben estar a la vanguardia para ofrecer programas de estudio mejorados y actualizados en todos los rubros, considerando todos los factores relacionados, planes de desarrollo, entre otros.

Con respecto a la alta calidad de un programa académico, desde la perspectiva de la acreditación, se reconoce considerando referentes a partir de los cuales orienta su acción y supone retos de alta exigencia y complejidad, identificando sus propias particularidades, según la naturaleza jurídica, identidad, misión y tipología, así como el nivel de formación del programa académico (CNA, 2021, p. 38).

Estándares de calidad en las IES

De esta forma, el concepto de calidad aplicado al servicio público de la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o a una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa, entre el modo como en esta institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza (CNA, 2021).

De esta forma, como señala el autor Días (2008), “la calidad es una construcción social, que varía según los intereses de los grupos de la institución educativa, que refleja las características de la sociedad que se desea para hoy y que se proyecta para el futuro” (p. 61). No es un concepto unívoco y fijo, sino que debe ser construido mediante consensos y negociaciones entre los actores. Resulta importante, tal y como se viene mencionando, “si la calidad aumenta, las IES mejoran sus resultados, progresan, se transforman, y pueden contribuir, favorablemente, a la satisfacción de las demandas individuales, colectivas, institucionales y en general, de la sociedad” (Almuiñas y Galarza, 2021).

Vilca (2010), menciona que la gestión de la calidad comprende un conjunto de estrategias, políticas, acciones y procedimientos que apuntan al control, la garantía y la promoción de la calidad de la institución en todos sus niveles para asegurar un avance progresivo, con miras a la excelencia, la cual depende de su capacidad para crecer en la mejora continua de cada uno de los procesos que rigen la actividad diaria de una IES.

De esta manera, González y Santamaría (2013), señalan que sí, el concepto parte de la institución y el sistema educativo, la calidad se entenderá como el cumplimiento de requisitos y reglamentos establecidos, por ejemplo, en términos de costo– beneficio, infraestructura avanzada y optimización de recursos, eficiencia terminal y calificación del personal académico. Si el punto de comparación es el conocimiento, la calidad tendrá que ver con la actualización de las disciplinas y la adopción de planes de estudio que se encuentren en la frontera del saber, y en aquello que, el ámbito internacional determine como relevante.

Cultura de Calidad en las IES

Los efectos/impactos de la calidad de la educación superior resaltan cambios tanto en la cultura, como, por ejemplo, cultura de calidad o de evaluación; como en la planeación y el financiamiento, por ejemplo, objetivos, metas, acceso a recursos públicos por mérito de calificación de calidad (Rojas y López, 2016).

Asimismo, Guaglianone (2013, pp. 45-56), plantea que una universidad de calidad: es aquella que formula sus objetivos y sus misiones claramente y que prueba ser efectiva y capaz de lograrlos (perspectiva institucional). Es la excelencia académica (perspectiva del estudiante). La excelencia en los diplomas (perspectiva del empleador). Mayor publicación de papers o asignación de recursos para la investigación (perspectiva de docentes). Para el resto de la sociedad, estaría en los poderes y en la administración de los costos, entre otros.

Aprendizaje organizacional IES

Los autores Garzón y Fisher (2008), indican que las organizaciones de hoy evidencian la importancia de desarrollar procesos de aprendizaje organizacional basándose en la creación y valoración del conocimiento que estas desarrollan, el cual se encuentra en las personas y que, con su interacción, han permitido el desarrollo de lo económico y de óptimos niveles de productividad.

Y es precisamente donde Bayona y González (2010), muestran que existe transferencia de conocimiento que se origina principalmente desde las universidades hacia el sector productivo, acorde con sus necesidades de fortalecimiento. Estas deben considerarse para las primeras un aspecto tan importante orientado desde la academia y la investigación; a diferencia de la transferencia adoptada a partir de las necesidades específicas de los clientes en las empresas. Por tanto, es importante el conocimiento desarrollado en las IES a través de sus procesos de I+D, o de I+D+i; este permite responder a las necesidades y requerimientos del entorno, pero también a impactarlo al hacer una transferencia constante de lo aprendido. De acuerdo con Macho (2010), las IES han creado internamente tecnologías importantes, así como también conceptos y valores sociales que hacen necesario que estos sean llevados al entorno general a través de los diferentes grupos de interés.

Metodología

Este estudio presentó un enfoque cuantitativo, no experimental con un diseño transversal de tipo descriptivo, dado a que no se manipulo ninguna de las variables. La IES colombiana objeto de estudio se observó en su contexto natural para después abordar su análisis de acuerdo con los objetivos propuestos en la investigación y la información se tomó en un solo punto del tiempo. Además, se logró realizar un análisis estadístico sobre la calidad de los Programas Académicos de la institución y el diseño del modelo de autoevaluación, este enfoque permitió resultados a través de tablas y gráficos, utilizando un instrumento estandarizado como la encuesta/cuestionario, la cual se aplicó a los directivos, docentes, estudiantes y egresados de los diversos Programas Profesionales de la institución.

El tamaño de la población fue determinado por 250 personas, la muestra fue de 112 entre directivos, docentes, estudiantes y egresados de los diversos Programas Profesionales, se utilizó una muestra probabilística representativa del personal de la institución.

Tabla 1. Muestra de la institución

ROL QUE DESEMPEÑA	CANTIDAD
Directivos	15
Docentes	20
Estudiantes	60
Egresados	17
TOTAL	112

Fuente: elaboración propia

La encuesta evaluó la calidad de los programas académicos, el avance institucional en los procesos académicos y administrativos, las dificultades y logros de los programas,

la calidad de los servicios ofrecidos a los estudiantes, docentes, directivos y egresados, se verifico cómo se está llevando a cabo el PEI, como lograr la renovación de los registros calificados de los programas académicos y la acreditación de alta calidad de cada programa profesional en un futuro mediano. De esta manera, la autoevaluación, se observa como un proceso dedicado, responsable y metódico que permite con el paso del tiempo mejorar y ser más exigente en los requisitos aplicados a los procesos institucionales y de programa.

Resultados

El CNA (2021), menciona que para el desarrollo del ejercicio de autoevaluación de los programas académicos hay factores que son mayormente impactados: estudiantes, profesores, egresados, aspectos académicos y resultados de aprendizaje, interacción con el entorno nacional e internacional, aportes de la investigación, la innovación, el desarrollo tecnológico y la creación, asociados al programa académico, medios educativos, organización, administración, recursos físicos y tecnológicos. Los factores mencionados se tuvieron presente en el proceso de autoevaluación aplicada a la institución objeto de estudio. A continuación, se presentan los resultados más relevantes del estudio.

Tabla 2. Participación del proceso de Autoevaluación enfocada en los programas académicos

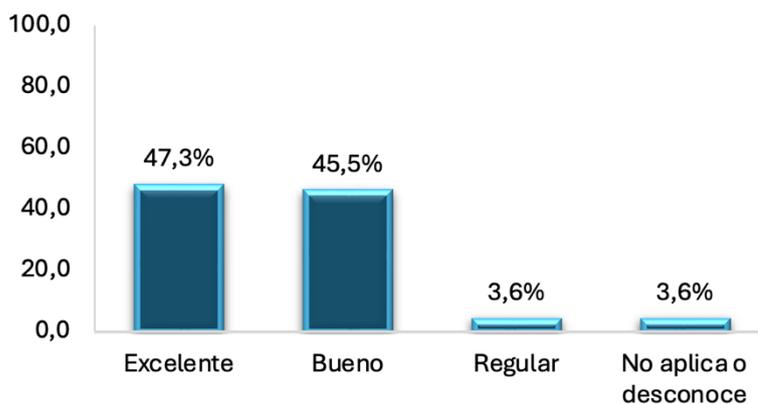
Indicador	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Si	48	42,9	42,9
No	64	57,1	100,0
Total	112	100,0	

Fuente: elaboración propia

Esta tabla refleja que el 57,1% de los encuestados respondió que no ha participado en procesos de Autoevaluación, el 42,9% manifestó que si ha participado en procesos de Autoevaluación enfocados en Programas Académicos.

Por otro lado, la figura 1, muestra que, del total de la población encuestada, el 47,3% expresan que las actividades de formación que realiza cada Programa Académico son excelentes, el 45,5% manifiesta que es bueno, un porcentaje mínimo del 3,6% indica que es regular.

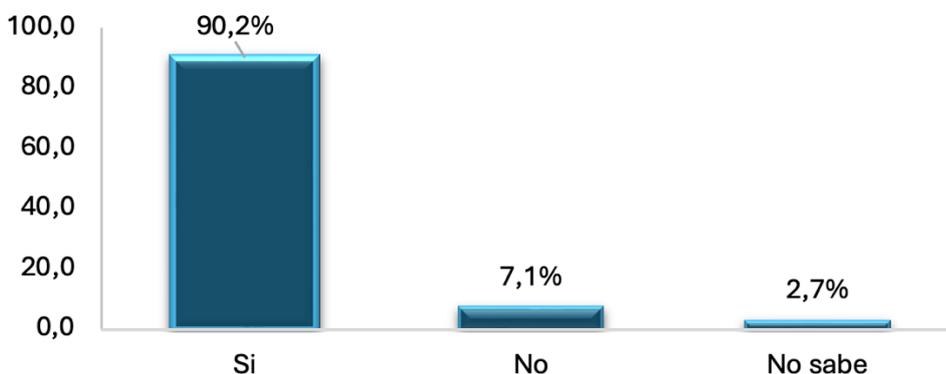
Figura 1. Apreciación sobre las actividades de formación que realizan los Programas Académicos



Fuente: elaboración propia

Seguidamente, la figura 2 indica que el 90,2% de los encuestados manifiestan que la institución tiene una planta profesoral con altos niveles de cualificación “buen nivel de educación y experiencia” para liderar de manera efectiva los procesos académicos, el 7,1% indica que la institución no cuenta con profesores cualificados y el 2,7% no sabe.

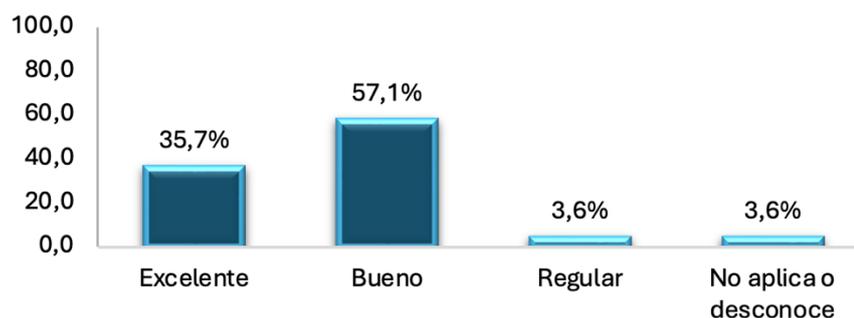
Figura 2. Planta profesoral con altos niveles de cualificación



Fuente: elaboración propia

Por otro lado, en la figura 3, se evidencia que el 57,1% de los encuestados evalúa de manera buena las acciones emprendidas o realizadas por la institución para lograr mayor calidad e importancia en los procesos de formación académica, el 35,7% considera que es excelente y solo el 3,6% califico dichas acciones como regular.

Figura 3. Acciones emprendidas por la institución en aras de lograr mayor calidad y pertinencia de los procesos de formación académica



Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Vinculación a los semilleros de investigación de la institución

Indicador	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Si	18	16,1	16,1
No	94	83,9	100,0
Total	112	100,0	

Fuente: elaboración propia

La tabla 3, refleja que el 83,9%, gran porcentaje de los encuestados respondió que a la fecha no se encuentran vinculados a semilleros de investigación, grupos de interés en investigación, innovación y creación artística, cultural y deportiva de la institución, una cifra muy pequeña del 16,1% si se encuentran vinculados a grupos de investigación para tener una producción de nuevo conocimiento.

Tabla 4. Evaluación de los Procesos Académicos

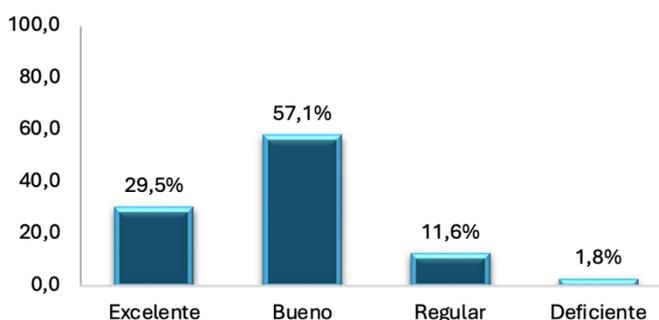
Indicador	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Excelente	48	42,9	42,9
Bueno	55	49,1	92,0
Regular	7	6,3	98,2
Deficiente	1	,9	99,1
No aplica o desconoce	1	,9	100,0
Total	112	100,0	

Fuente: elaboración propia

La tabla 4, indica que del total de los encuestados, el 49,1% mencionan en términos de calidad como un concepto de integralidad, que los procesos académicos que realiza la institución son buenos, referente a planes de estudios, clases presenciales y virtuales, flexibilidad para cursar las asignaturas, acompañamiento, consejería y/o asesoría a los estudiantes, metodología de enseñanza- aprendizaje y metodología de evaluación, el 42,9% indican que son excelentes los procesos académicos impartidos por la institución y un porcentaje mínimo del 6,3% expreso que son regulares.

La figura 4, indica que el 57,1% de los encuestados expresan que, en términos de calidad desde un concepto de integralidad, los procesos administrativos de la institución son buenos referente a los procesos de inscripción, admisión de programas, programación académica, matrícula financiera y matrícula académica entre otros, el 29,5% calificó los procesos administrativos en un rango de excelente, sin embargo, el 11,6% lo calificó como regular.

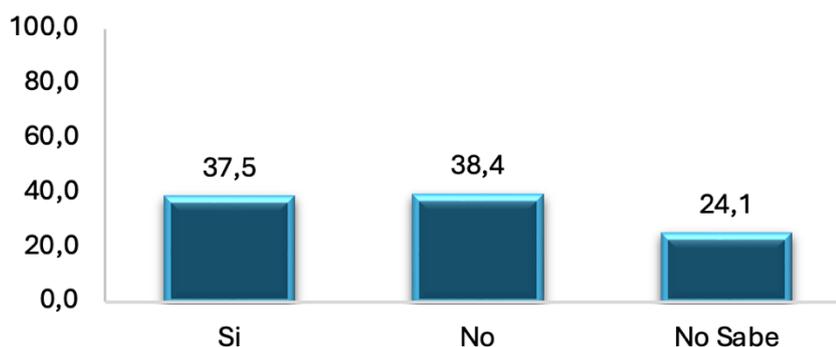
Figura 4. Evaluación de los Proceso Administrativos



Fuente: elaboración propia

La figura 5, muestra que el 38,4% de los encuestados manifestó que los programas no cuentan con los suficientes recursos financieros para el desarrollo de las actividades misionales y/o sustantivas enfocadas en docencia, investigación, innovación, extensión y proyección social, el 37,5% manifestó que los programas si cuentan con recursos suficientes para llevar a cabo su operación, sin embargo, se observa cómo el 24,1% no sabe cuáles son los recursos financieros que se destinan para los programas.

Figura 5. Recursos financieros para el desarrollo de las actividades misionales y/o sustantivas del programa



Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Calificación de los Medios Educativos

Indicador	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Excelente	22	19,6	19,6
Bueno	24	21,4	41,0
Regular	57	50,9	91,9
Deficiente	7	6,3	98,2
No aplica o desconoce	2	1,8	100,0
Total	112	100,0	

Fuente: elaboración propia

La tabla 5, muestra que el 50,9% de los encuestados califican con rango de regular los medios educativos y ambientes de aprendizaje que utiliza la institución como la plataforma Q10 (LMS), biblioteca, laboratorios, salas de cómputo, equipos audiovisuales, aulas, auditorio, recursos bibliográficos físicos y digitales para fomentar un correcto aprendizaje, el 21,4% indican que son buenos, por otra parte, el 19,6% manifiestan que son excelentes y un 6,3% califica los medios educativos y ambientes de aprendizaje como deficientes.

Tabla 6. Recursos físicos y tecnológicos que apoyan los procesos académicos

Indicador	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	17	15,2	15,2
De acuerdo	74	66,1	81,3
En desacuerdo	14	12,5	93,8

Indicador	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en des- acuerdo	3	2,7	96,4
No aplica o desconoce	4	3,6	100,0
Total	112	100,0	

Fuente: elaboración propia

La tabla 6, indica que el 66,1% de los encuestados está de acuerdo en que los recursos físicos y tecnológicos como la Biblioteca, laboratorios, salas de cómputo, salones de clases, auditorios, cafetería, plataforma Q10, entre otros, aportan a la calidad y buen desarrollo de los procesos académicos de los programas, el 16,2% está totalmente de acuerdo y únicamente un 12,5% está en desacuerdo seguido del 2,7% que está totalmente en desacuerdo.

Tabla 7. Resultados generales de la aplicación de la encuesta a Directivos, Docentes, estudiantes y egresados

Aspecto o Factor	Comentario
Medios Educativos y ambientes de aprendizaje	La institución debe invertir en medios educativos, lograr más alianzas y convenios que aporten a la formación del estudiante al igual que explorar más en el segundo idioma. Mejorar la sala de sistema Capacitar a los docentes en herramientas tecnológicas (LMS) para dictar clases en línea.
Estudiantes	La institución carece de una estructura sólida para el tema deportivo y artístico (recreación y esparcimiento).
Profesores	Se destaca el profesionalismo del personal administrativo y docente.
Aspectos Académicos y resultados de aprendizaje	Debilidad en la formación de la segunda lengua, no existen refuerzos, tampoco clubes de conversación. La formación académica es integral. La metodología utilizada es buena. En tiempos de virtualidad, debido a la Pandemia, la institución se logró adaptar. La institución realiza eventos importantes dentro del proceso de formación que permiten fortalecer la relación estudiante- docente.

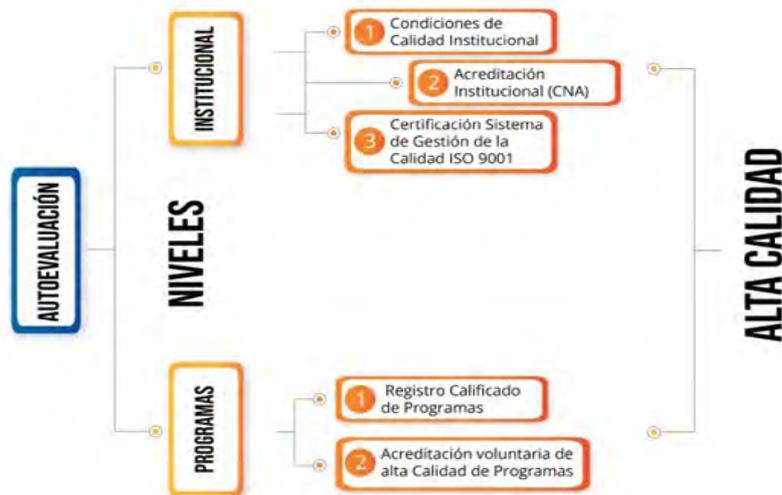
Aspecto o Factor	Comentario
Área de Marketing y Comunicaciones	<p>Mayor visibilidad de la institución ante el entorno local y regional.</p> <p>Institución con gran potencial profesional, académico, humano, sin embargo debe mejorar las estrategias de difusión para darse a conocer ante el público.</p> <p>Mejorar la Comunicación Interna y Externa para lograr un vínculo emocional, profesional y académico.</p>
Programas Académicos	<p>Ofertar posgrados para los estudiantes que culminen su carrera profesional.</p> <p>Precisión en el proceso de homologación.</p>
Aportes de la investigación, la innovación, el desarrollo tecnológico y la creación, asociados al programa académico	<p>Potencializar informes, publicar libros e investigaciones que vayan a la par con la misión y visión de la institución.</p> <p>Oportunidad para que los semilleros y grupos de investigación se posicionen en la institución, Valle del Cauca y en Colombia.</p>
Recursos físicos y tecnológicos	<p>Falencia en el área financiera, la institución debe invertir lo suficiente en la infraestructura física y tecnológica.</p> <p>Invertir en laboratorios de Ciencias sociales y económicas.</p>

Fuente: elaboración propia

La tabla 7, representa los resultados generales de la aplicación de la encuesta a Directivos, Docentes, Estudiante y Egresados frente al proceso de Autoevaluación compuesto por diversos factores como el Proyecto Educativo del Programa, Medios Educativos, Estudiantes, Profesores, Egresados, Aspectos Académicos entre otros, que el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) ha identificado como pilares para la valoración de los Programas Académicos.

A continuación, se presenta el diseño del Modelo de Autoevaluación alineado al objetivo del PEI, el cual se encarga de que la institución ofrezca programas de estudio que atiendan la nueva realidad social y empresarial del departamento del Valle del Cauca, brindando formación académica de excelente calidad, garantizando procesos efectivos de carácter académico.

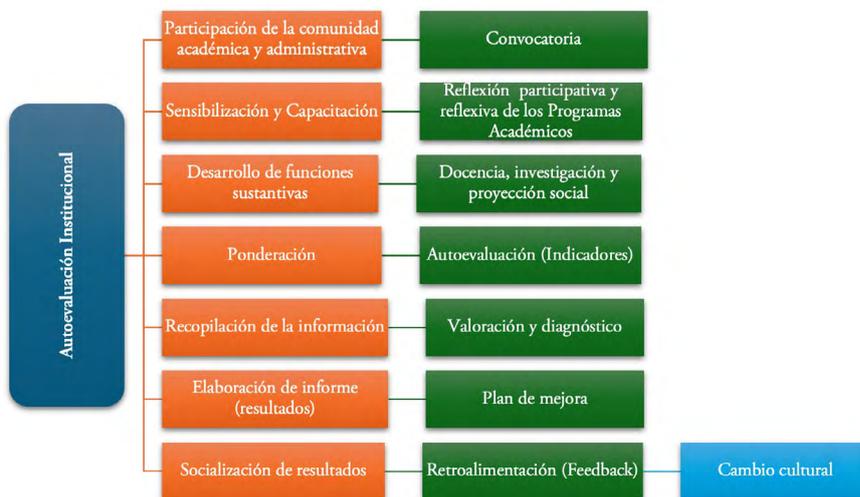
Figura 6. Modelo de Autoevaluación



Fuente: elaboración propia

El modelo de autoevaluación institucional se enfoca en evaluar y mejorar todos los procesos académicos y administrativos que engloban los Programas Académicos, es de suma importancia que las IES tengan presente en su proceso de Autoevaluación las fases descritas a continuación.

Figura 7. Fases del Modelo de Autoevaluación



Fuente: elaboración propia

Discusión

Después de analizar los diferentes resultados obtenidos en el proceso de Autoevaluación Institucional enfocada en Programas, se continúa realizando una discusión de los principales hallazgos. Se observó que en el año 2013 una IES colombiana de carácter

público realizó el mismo proceso de autoevaluación con la metodología empleada bajo los lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación -CNA, articulado con el sistema integrado de gestión de la universidad; logrando una sinergia entre el proyecto educativo institucional (PEI) y el plan de desarrollo. Cabe mencionar que esta investigación también se enfocó en los lineamientos que el CNA ha identificado como pilares para la valoración de los programas académicos, articulado a su Sistema Interno de Gestión y Aseguramiento de la Calidad–SIGA Calidad. Por tanto, las IES deben realizar el proceso de Autoevaluación con los lineamientos ofrecidos por el CNA, para mayor eficiencia y eficacia del proceso.

De esta manera, el impacto alcanzado en la apreciación de las actividades de formación que realiza cada Programa Académico en la institución fue favorable, pues refleja que el 47,3% de la población encuestada indicó que las actividades de formación son excelentes y el 45,5% manifestó que es bueno, al igual que la institución de carácter público, los resultados de los procesos sustantivos como el de la gestión académica fue favorable, porque refleja el trabajo del liderazgo ejercido por quienes tienen a cargo la dirección de los programas.

Frente a lo mencionado, se encontró un aspecto negativo, donde el 81,3% de los encuestados indicaron que los programas académicos no establecen estrategias para el desarrollo de las habilidades en una segunda lengua para cada uno de los estudiantes, el CNA indica que el programa académico debe trabajar para demostrar el efecto de las estrategias empleadas para el desarrollo de las habilidades en una segunda lengua durante el proceso de formación de los estudiantes y en la interacción con comunidades no hispanohablantes, teniendo en cuenta la diversidad cultural del país (CNA, 2021, p. 66).

Por otro lado, la participación de los estudiantes en el proceso de Autoevaluación fue significativa en los programas de Mercadeo y Negocios Internacionales seguido del Programa de Administración de Empresas, sin embargo, hubo menor participación en un 3,9% de los estudiantes y egresados del Programa Procesos Logísticos.

En la autoevaluación de la IES pública, se encontró que la extensión logró un resultado satisfactorio teniendo en cuenta que el factor fue reestructurado incorporando aspectos de creación artística y cultural, a diferencia de la institución, donde el 83,9%, gran porcentaje de los encuestados respondió que a la fecha no se encuentran vinculados a semilleros de investigación, esta condición de calidad, es de suma importancia, dado a que el nivel de investigación debe aumentar en los estudiantes y docentes, lo cual abrirá puertas para la solicitud de la renovación de registros calificados y alta acreditación de programas, esta percepción fue calificada como débil.

Por tanto, se debe tener presente lo mencionado por Dopico (citado en Vigo et al., 2014, p. 730), en el artículo “Autoevaluación institucional. Una herramienta indispensable en la calidad de los procesos universitarios”, indica que la autoevaluación se convierte en un “esfuerzo común por avanzar hacia el reconocimiento mutuo de las decisiones de acreditación [...] lo que implica asegurar y promover estándares de la más alta calidad”.

De esta manera, se debe fomentar una cultura de Autoevaluación y Calidad Académica en toda la institución, porque se evidenció que el 57,1% de los encuestados respondió que no han participado en procesos de Autoevaluación Institucional. Por ello, en la educación colombiana se tiene carencia en la modernización curricular, desarticulación con el Proyecto Educativo Institucional y de Programas, la falta de cultura de autoevaluación y autorregulación y sistemas de información ineficientes, lo cual contribuye a la deserción estudiantil y baja el índice de eficiencia y calidad de las instituciones educativas en su quehacer institucional (Ucrós et al., 2013).

Con base en los resultados arrojados en los ejercicios anteriores de autoevaluación realizada en la institución en el año 2015 y 2018, se puede deducir que en el primer proceso de Autoevaluación en el mes de agosto del año 2015, se evidenció que la condición que menos avance tuvo fue egresados, seguida de recursos financieros suficientes, mecanismos de selección y evaluación docente, de las condiciones institucionales que avanzaron en más de un 30% fue la Condición Autoevaluación, seguida por Condición Estructura Administrativa, Académica y Bienestar Universitario. Para la segunda Autoevaluación que se realizó en el mes de agosto de 2018, la condición de Recursos Financieros suficientes, Autoevaluación, estructura administrativa y académica, selección y evaluación de Docentes y egresados mejoró en más de un 50%.

Comparado con las anteriores Autoevaluaciones, en el proceso de autoevaluación realizada en el año 2022, se deduce que la condición de recursos financieros suficientes ha tenido diversas dificultades, el 38,4% de los encuestados indicaron que los programas no cuentan con los suficientes recursos financieros para el desarrollo de sus actividades, el 24,1% no sabe, cabe mencionar que los procesos académicos y administrativos se calificaron favorablemente, se ha sostenido un buen porcentaje, similar a los resultados de la Autoevaluación realizada en el año 2018. De esta manera, las IES deben enfocarse en aumentar el recurso financiero que provea todas las condiciones de calidad para la ejecución favorable de los programas académicos.

Por otro lado, es necesario involucrar a los estudiantes en los procesos de autoevaluación, se requiere de un arduo compromiso desde la alta dirección hasta los profesores y administrativos, se deben establecer mecanismos eficaces, que conlleven a la obtención de información veraz y oportuna por parte de quienes finalmente reciben el servicio de formación integral. De esta forma, Friedman (2003), determina que los individuos son fundamentales para propiciar el Aprendizaje Organizacional, estos aportan sus conocimientos particulares en los procesos organizacionales impactando los resultados.

Finalmente, el nivel general de satisfacción del cliente externo (estudiante) se muestra en un 58,9%, estos se sienten satisfecho con los procesos y actividades recibidas en la institución, además el 34,8% expresó que se siente muy satisfecho. De esta manera, los procesos que incrementaron el nivel general de satisfacción y lograron una excelente calificación en la institución son los procesos académicos (planes de estudios, clases presenciales y virtuales, flexibilidad para cursar las asignaturas, acompañamiento, consejería y/o asesoría a los estudiantes, metodologías implementadas) donde el 49,1%

expresa que es excelente y el 42,9% indica que es bueno, en el proceso administrativo (inscripciones, admisiones, programación académica, matrícula financiera y matrícula académica) el 57,1% indica que es bueno y el 29,5% lo califico en un rango de excelente.

Conclusiones

La institución objeto de estudio como toda IES, debe fomentar una cultura de Autoevaluación en toda la comunidad académica, con el fin de aumentar la participación de toda la institución en los procesos de Autoevaluación, dado a que en la investigación realizada el 57,1% de los encuestados respondió que no ha participado en procesos de Autoevaluación Institucional enfocada en programas académicos, el aumentar la participación permitirá que se evidencie una universidad de calidad que plantea objetivos y metas claras y trabaja por el logro de ellas.

El modelo de autoevaluación permite a la institución establecer una alineación más clara entre el PEI, el cual se refleja en ofrecer programas de estudio que atiendan la nueva realidad social y empresarial no solo a nivel local, sino a nivel nacional, dando a conocer al mercado la excelente vocación académica en todos sus programas académicos, asimismo las fases y etapas del modelo de Autoevaluación, ayudan a que la institución logre la obtención de nuevos registros calificados como la alta acreditación voluntaria de los programas. De esta manera, los lineamientos del modelo están compuestos por diversos factores o condiciones de calidad estipulados por el CNA, los cuales fueron plasmados en la Autoevaluación realizada a toda la comunidad académica, donde se logró identificar los aspectos que fortalecen o debilitan cada uno de los programas y su debido plan de mejora, el cual se debe llevar a cabo de manera inmediata por la institución.

En el proceso de Autoevaluación que se realizó en el año 2022, se logró evidenciar respuesta favorable por parte de la comunidad académica sobre los procesos académicos y administrativos, su calificación estuvo por encima del 50%, muy similar a la calificación que se realizó en el año 2018, además las actividades de formación que realiza cada programa académico obtuvieron un resultado favorable, los estudiantes manifestaron que dicha formación ha contribuido en el buen desempeño laboral. De esta manera, la autoevaluación permite que la institución, pueda verificar cómo se está ejecutando el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Educativo del Programa, en este aspecto se encontró que el 73,2% de los encuestados indican que, si existe articulación entre el PEI y PEP.

Asimismo, se detectaron diversas fortalezas y debilidades de los programas académicos a través del proceso de autoevaluación, como ya se ha señalado en el apartado de resultados; sin embargo, la institución en estos (14) catorce años de existencia ha logrado establecer procesos académicos de calidad guiados por un excelente cuerpo docente, como lo manifestó el 90,2% de los encuestados, pero debe seguir fortaleciendo los procesos pedagógicos, como el implementar estrategias para el desarrollo de las habilidades en una segunda lengua, dado a que el 81,3% indican que la institución no cuenta con refuerzos de inglés o clubes

de conversación. En el diagnóstico se evidencio que los procesos administrativos como el proceso de inscripción, recepción de documentos, admisión, programación académica y matrículas en términos de calidad desde un concepto de integralidad fueron evaluados favorablemente, el 57,1% de los encuestados indico que son buenos y el 29,5% los califico como excelente. La institución debe seguir fortaleciendo los procesos administrativos, es la primera fase donde los estudiantes iniciarán su proceso de formación y deben ser atendidos con la mayor calidad.

Por otra parte, aunque el 93,8% gran porcentaje de los encuestados respondió que los medios educativos y ambientes de aprendizaje con los que a la fecha cuenta la institución, si permiten una buena comunicación entre el docente y el estudiante, en los comentarios generales realizado por los estudiantes y egresados se evidencia que muchos medios educativos están obsoletos y la institución debe invertir en la sala de cómputo, biblioteca, recursos bibliográficos físicos y digitales, laboratorios, entre otros, de esta forma el 50,9% de los encuestados califica como regular los medios educativos y ambientes de aprendizaje de la institución. Es de vital importancia que las IES inviertan en sistemas de información, infraestructura tecnológica y física de la institución y del programa académico, el 23,2% lo califica como regular y un porcentaje mínimo del 8,0% lo califica como deficiente.

La institución debe procurar cumplir con procedimientos de calidad documentados en cada una de sus operaciones, garantizando que se ofrezca un servicio de calidad (Educación), además para la solicitud de registros calificados únicos en cualquier modalidad, la institución debe contar con uno o varios informes de autoevaluación soportados desde el SIGA Calidad.

En la investigación se observa que el 83,9% de los encuestados no se encuentran vinculados a semilleros de investigación y/o grupos de interés en investigación, el lograr un número equilibrado de docentes investigadores por Programa Académico y estudiantes vinculados a los semilleros, permitirá a la institución la renovación y solicitud de nuevos registros calificados, como acreditación por parte del CNA de los programas y la institución.

De esta forma, la institución debe trabajar por incrementar la productividad de los grupos de investigación, mediante la elaboración de un plan de acción que refleje actividades como capacitar permanentemente a los docentes y estudiantes auxiliares de investigación, fortalecer la estrategia de la producción académica e investigativa de los docentes y los estudiantes, mediante la dirección de los trabajos de grado que produzcan reseñas, ponencias, artículos publicables en revistas indexadas y capítulos de libros o libros; asociar esta producción a los grupos de investigación institucionales registrados en Colciencias para lograr su reconocimiento y permanencia una vez categorizados.

El funcionamiento de toda institución debe estar en dirección de lo que el Sistema Interno de Gestión y Aseguramiento de la Calidad–SIGA Calidad exponga, esta área es clave, porque promueve el proceso de autoevaluación y mejoramiento continuo de la institución y de cada uno de sus programas, por ello esta área debe trabajar los lineamientos

que exige el MEN para ofertar programas de calidad que permitan en un futuro mediano la acreditación de alta calidad, de esta forma se lograrán avances y éxitos que ayudarán a la universidad a ser autosostenible y perdurar en el tiempo.

La institución debe diseñar y ejecutar un plan de mejoramiento, para transitar hacia el logro eficaz de los retos a futuro que se ha trazado, como crear nuevos programas de pregrado y posgrado, acreditación de alta calidad de programas y una nueva sede para mayor visibilidad ante el entorno local, regional y nacional. En general el 58,9% de los encuestados se sienten satisfechos con los procesos y actividades recibidas en la institución, el 34,8% expresó que se siente muy satisfecho. Esta satisfacción debe motivar a la institución a lograr los más altos estándares de calidad por un periodo de 3 a 10 años para todos los programas académicos, logrando en la institución una alta idoneidad, solidez, internacionalización, convalidación de títulos e intercambio de estudiantes y profesores.

Referencias

- Baartman, L., Prins, F., Kirschner, P., & Vleuten, C. (2007). Determining the quality of Competence Assessment Programs: A self-evaluation procedure. *Studies in Educational Evaluation*, 33(3-4), 258-281. <https://doi.org/10.1016/J.STUEDUC.2007.07.004>
- Consejo Nacional de Acreditación. (2021). *Lineamientos y aspectos por evaluar para la acreditación en alta calidad de programas académicos*. https://www.cna.gov.co/1779/articles-404750_norma.pdf
- Cruz, F., y Quiñonez, A. (2012) Importancia de la Evaluación y Autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona Próxima*, (16), 96-104.
- Flórez, E., y Hoyos, A. (2020). Una mirada cualitativa sobre la autoevaluación institucional desde la praxis universitaria. *Revista Científica*, 37(1), 78-89.
- Friedman, V. J. (2003). *El individuo como agente o aprendizaje organizacional. Manual de aprendizaje y conocimiento organizacional*. Prensa de la Universidad de Oxford.
- Iranzo, P., Tierno, J., & Barrios, R. (2014). Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 26(2), 229-257.
- Lam, T. (2009). Do Self-Assessments Work to Detect Workshop Success?. *American Journal of Evaluation*, 30(1), 105–93. <https://doi.org/10.1177/1098214008327931>
- Medina, Y., Areniz, Y., y Rico, D. (2015). Mejoramiento continuo en la educación superior. Autoevaluación: perspectiva del estudiante. *Hojas y Hablas*, (12), 52-60.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2017.08.004>
- Rico, D., y Medina, Y. (2014). Modelo institucional de autoevaluación y mejoramiento continuo: Proceso misional de investigación de la Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*.

- Sánchez, J., Vázquez, M., Gándara, R., y González, E. (2005). Criterios e indicadores para la evaluación de la calidad en las instituciones de educación superior (IES). *Revista: Mercado y Negocios*, 12.
- Tari, G. (2000). *Calidad Total: Fuente de ventaja competitiva*. Espagráfic.
- Ucrós, M., Vargas, D., y Blanco, C. (2013) Costos monetarios de la deserción estudiantil en los programas académicos en la universidad de la Guajira, Colombia. *Revista Global de Negocios*, 1(2), 73-80.
- Vigo-Cuza, P., Segrea-González, J., León-Sánchez, B., López-Otero, T., Pons-Mena, J., y León-Sánchez, C. (2014). Autoevaluación institucional. Una herramienta indispensable en la calidad de los procesos universitarios. *MediSur*, 12(5), 727-735.

Self-Evaluation Model, a case study in a Higher Education Institution in Cali – Colombia

Modelo de autoavaliação, um estudo de caso em uma instituição de ensino superior em Cali- Colômbia

Claudia Andrea Duque Castillo

Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte | Cali | Colombia
<https://orcid.org/0009-0007-1644-0202>
 clau_duke_@hotmail.com

Ligia Gómez Racines

Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte | Cali | Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-2573-3273>
 lirago151@gmail.com

Elizabeth Meneses Portilla

Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte | Cali | Colombia
<https://orcid.org/0009-0000-4435-4247>
 emenesesconsultora@gmail.com

Abstract:

This chapter proposes the improvements in favor of the Quality of the Academic Programs of an Institution of Higher Education, located in Cali- Colombia, a self-evaluation model was designed focused on the Academic Programs, supported within the Internal Quality Assurance System–SIGA Quality, where the degree of quality and performance of the Programs is shown to achieve the renewal of qualified registrations, brand positioning and student growth. For the elaboration of the research, the methodology used was through a quantitative approach, a survey was used as a measurement instrument aimed at 112 people among directors, teachers, students and graduates of the institution, which allowed to observe that the factor or condition of quality called academic and administrative processes presented a favorable concept, as well as the teaching qualification and socioeconomic support that is provided to the student to continue with the dream of being a professional, however it was observed that the existing educational means, physical and technological resources do contribute to the quality and development of academic processes, however it is necessary to invest in physical and technological infrastructure to achieve greater attraction, market

positioning and adequate academic training. It is concluded that the financial area must be strengthened, since it is necessary to invest in the Academic Programs for the development of missionary and/or substantive activities, allowing to increase the quality of the services offered to the entire academic community.

Keywords: quality; Self-evaluation; Academic Programs; Continuous Improvement; Institutional Quality.

Resumo:

Este capítulo propõe melhorias para a Qualidade dos Programas Acadêmicos de uma Instituição de Ensino Superior privada, localizada em Cali-Colômbia, foi projetado um modelo de autoavaliação focado nos Programas Acadêmicos, apoiado dentro do Sistema Interno de Garantia da Qualidade–SIGA Qualidade, que mostra o grau de qualidade e desempenho dos Programas para alcançar a renovação de registros qualificados, posicionamento da marca e aumento de alunos. Para a elaboração da pesquisa, a metodologia utilizada foi através de uma abordagem quantitativa, foi utilizada uma pesquisa como instrumento de medição direcionada a 112 pessoas entre gestores, professores, alunos e egressos da instituição no ano de 2022, o que permitiu observar que o fator ou condição de qualidade denominado processos acadêmicos e administrativos apresentou um conceito favorável, No entanto, observou-se que os meios educacionais existentes, os recursos físicos e tecnológicos contribuem para a qualidade e o desenvolvimento dos processos acadêmicos; porém, é necessário investir em infraestrutura física e tecnológica para conseguir maior atração, posicionamento no mercado e formação acadêmica adequada. Conclui-se que a área financeira deve ser fortalecida, uma vez que é necessário investir nos Programas Acadêmicos para o desenvolvimento de atividades missionárias e/ou substantivas, permitindo aumentar a qualidade dos serviços oferecidos a toda a comunidade acadêmica.

Palavras-chave: qualidade; Autoavaliação; Programas Acadêmicos; Melhoria Contínua; Qualidade Institucional.

10

Prospectiva de la evaluación curricular, en clave de paz positiva e imperfecta

Rodiel Rodríguez Díaz

Resumen:

El presente trabajo reflexivo centra su estudio en comprender los sentidos del currículo y la evaluación en el marco de la educación superior en Colombia. Para tal fin, se tomó como base las condiciones de verificación expuestas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en su Norma Técnica para Pares Académicos 947-1(2016), la cual se ha constituido en un componente esencial dentro del Sistema del Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES). Ahora bien, dadas las exigencias del MEN para los programas de formación de pregrado, se abordaron las nociones de currículo y la evaluación, ancladas en el Decreto 1330 de 2019, que orienta las condiciones que debe ofrecer un programa de educación superior y que en su espíritu refleja un ejercicio de realimentación, que permite el engranaje de la educación superior como proceso inacabado de cara a la responsabilidad social y los contextos determinados de la región.

Palabras clave:

Currículum, evaluación calidad de a educación, condiciones de calidad.

Rodríguez Díaz, R. (2024). Prospektiva de la evaluación curricular, en clave de paz positiva e imperfecta. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen II.* (pp. 162-189). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.190.c244>



Los trayectos de la verificación de condiciones de calidad: el currículo

Dentro de las exigencias de la educación superior, el currículo es un escenario que hacen parte de los procesos de la verificación de las condiciones de calidad de las instituciones educativas ante el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en las visitas oficiales. Tal proceso se realiza por medio de un instrumento que se encuentra constituido y que es llevado a cabo en la revisión presencialmente los pares académicos, que integran el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) en dicha verificación, se estudia detalladamente la coherencia existente entre las políticas y gestiones expresadas en los documentos oficiales de la institución y lo que opera en los espacios institucionales, dicho análisis pasa sigilosamente por todo un proceso de evaluación, esperando plantear mejoras, y oportunidades para el futuro de la institución.

En los procesos de evaluación institucional por parte del Ministerio de Educación Superior, el currículo y sus estrategias de evaluación, siguen ocupando un lugar prioritario, que permite evidenciar las garantías y eficacias que oferta la institución de educación superior a una comunidad, pues el currículo es una base fundamental de la institución, que permite contemplar en la evaluación curricular la consistencia entre los procesos de formación, el perfil profesional y las estrategias de mejora continua, entre otros elementos notables en la condiciones de calidad de la institución de educación superior.

Los programas académicos dentro de la actual sociedad del conocimiento que vivimos presentan un continuo reto caracterizado por brindar mejores sistemas que demarcan la ruta de la calidad educativa, además de responder a las constantes innovaciones que se derivan del proceso educativo y social, lo que hace necesario comprender los procesos del currículo en las instituciones educativas. Tales procesos han de evidenciar la presencia o necesidad de incorporar grandes cambios estructurales, tecnológicos y pedagógicos, de un conocimiento científicamente o saber ya sea validado por las instancias gubernamentales o por otras entidades, que les permita responder a los grandes retos que se afrontan en los diversos contextos de nuestro país, de ahí, que pensar lo curricular juegue un alto impacto en los programas ofertados desde la educación superior.

Es necesario proponer perfiles profesionales pertinentes y con la sensatez, lo que permitirá formar mejores seres humanos en las diversas instancias de la sociedad. De igual manera hay que afirmar que estos vínculos se entrelazan con los procesos del currículo determinan la validez, confiabilidad, objetividad y pertinencia de los programas de formación académica en las regiones y que su operatividad es acorde a las exigencias.

El currículo permite evidenciar el proceso oficial y constante, cuando la institución asume cambios permanentes en cuanto a su renovación desde alguno de los referentes teóricos, administrativos, legales, académicos, entre otros, estos esfuerzos se encaminan y están diseñados de acuerdo con los contextos de la región o del país. Ahora bien, los actores involucrados en estos procesos de renovación son la comunidad educativa, quienes deben asumir una postura reflexiva y la crítica, es decir, una vigilancia continua de la manera que permita dar solidez en la evaluación con un enfoque de pertinencia curricular

de un programa de educación superior, configurando así un escenario de legitimidad en la comunidad académica y en la sociedad.

Ahora bien, bajo este mismo criterio, se considera importante indagar sobre las condiciones que debe tener en su base fundamental un perfil profesional que se oferta en las instituciones de educación superior, dicho papel es impregnado por el currículo, que traza el proyecto de vida que permite hacer realidad dicho perfil profesional, motivos por los cuales se propone una investigación, como base de estudio a la complejidad del análisis del curricular en el escenario de la educación superior.

Los trayectos del currículo

El recorrido curricular puede ser considerado como la suma de todos los esfuerzos por mejorar procesualmente el sistema educativo, dicho esfuerzo condensa un recorrido conceptual, metodológico, histórico, entre otros elementos que permiten la consolidación de las propuestas del currículo. Es preciso expresar que sintetizar los aportes de las teorías del currículo en el campo educativo, no es tarea sencilla de realizar, motivo por el cual, en las siguientes páginas que componen el apartado tomaremos como base de partida las tesis generadas desde la construcción teórica de Bobbit (1918), en adelante.

En consecuencia, el currículo en el contexto de Bobbit, es pensado en la dinámica de una instrumentación que responde a las demandas de un mercado capitalista, en el contexto de la industrialización de las sociedades de la época, en el margen de un diseño, netamente positivista y jerárquico, entre lo cual según Tadeo Da Silva, se destaca:

Las ideas de ese grupo encuentran su máxima expresión en el libro de Bobbit, *The curriculum* (1918). Aquí, el currículo es visto como un proceso de racionalización de resultados educacionales, cuidadosa y rigurosamente especificados y medidos. El modelo institucional de esa concepción de currículo es la fábrica. Su inspiración “teórica” es la “administración científica” de Taylor. En el modelo de currículo de Bobbit los estudiantes deben ser procesados como un producto fabril. En el discurso de Bobbit, el currículo es supuestamente eso: la especificación precisa de objetivos, procedimientos y métodos para la obtención de resultados que puedan ser medidos precisamente. Si pensamos en el modelo de Bobbit a través de la noción tradicional de teoría, él habría descubierto y descrito lo que, verdaderamente, es el “currículo”. (1999, p. 4)

En este orden, aunque el currículo nace generalmente en un contexto administrativo e industrial, su impacto en el sistema educativo es significativo, permitiendo aperturas y discusiones renovadas a lo largo de la historia de este, de las cuales es preciso destacar algunos momentos que posterior a Bobbit, promovieron importantes reflexiones, que se han considerado vitales en la construcción teórico y conceptual del currículo.

Tabla 1. Décadas, autores y concepciones de currículo.

Década	Autores	Nociones del Currículo
De los 50	Sailor y Alexander (1954)	Calificar los resultados escolares.
	Smith, Stenley y Shores (1957)	Disciplinar la escuela, y los escolares, desde el pensamiento y el trabajo grupal.
De los 60	Kearny y Cook (1962)	Aprendizaje guiado.
	Dottrens (1962)	Programa escolar.
	Jhonson (1967)	Guía educativa y de enseñanza.
De los 70	Taba (1973)	Preparación cultural.
	Rule (1974)	Experiencias escolares y de aprendizaje.
	King (1976)	Psicopedagogía cultural.
	Beachamp (1977)	Planeación institucional.
	Glazman y de Ibarrola (1978)	Objetivos, unidades y dominio del aprendizaje.
	Yung (1979)	Distribución social del conocimiento.
	Berstein (1980)	Conocimiento educativo considerado público.
	Acuña (1980) Glazman y Figueroa (1980)	Adaptación social- es el proceso dinámico de adaptación al cambio social en general y al sistema educativo en particular.
De los 80	Díaz Barriga (1981) Heulibner (1981) Mc Neil (1983)	Acceso al conocimiento
	Arredondo (1981)	Contextos, fines y objetivos educativos, recursos y medios para lograrlos.
	Schuber (1985)	Materiales actividades, tareas, conocimientos, valores, y actividades por desarrollar.
	Whitty (1986)	Respuesta a creencias y valores sociales.
	Apple (1986)	Selección, organización y evaluación del conocimiento
	Grundy (1987)	Organización de prácticas educativas.
	Sarramona (1987)	Programación de actividades socialmente aprobadas.
	Arnaz (1989)	Plan institucional de enseñanza-aprendizaje.
	Gimeno Sacristán (1991)	Conjunto temático abordable interdisciplinariamente.
	De los 90'	Jurjo Torres Santomé (1992)
Lundken (1992)		Fines, contenidos, destrezas y métodos de la enseñanza.
Siglo XXI comienzos	Lafrancesco (1998)	Principios, propósitos, y procesos de formación integral y social y medios para lograrlo.

Fuente: adaptación tomada de Díaz Barriga (2005).

La trayectoria curricular inevitablemente se ha permeado de las teorías epistémicas, que emergen en los contextos sociales y necesidades de las comunidades académicas. En esta dialéctica que impacta el currículo y la universidad, las concepciones teóricas y sociales juegan un papel fundamental en los procesos de formación de los programas profesionales, como lo señala Tadeo Da Silva (1999):

Las teorías del currículo no están, en este sentido, situadas en un campo “puramente” epistemológico, de competencia entre teorías “puras”. Están activamente envueltas en la actividad de garantizar el consenso, de obtener hegemonía. Están situadas en un campo epistemológico social (p. 6)

Estas teorías plantean tres grandes escenarios, donde el poder como dispositivo racional es el fundamento de la construcción social, considerando además que donde existe poder, surge la resistencia al mismo, es una continua tensión que ha movilizadado la historia misma de la humanidad y como esfuerzo magno se ha estudiado por las ciencias en especial, por las ciencias sociales y humanas, ahora bien, en nuestro caso para orientar las teorías curriculares, el poder “se sitúa” como el derrotero que va a separar las teorías tradicionales de las teorías críticas y proscritas del currículo.

Los trayectos de la Evaluación curricular

La evaluación curricular conforma la totalidad del proyecto educativo que forma parte de todos los momentos del diseño y desarrollo curricular (diagnóstico, tareas, perfiles, entre otros); la evaluación curricular constituye un proceso holístico, mediante el cual se corrobora o se comprueba la validez de la apuesta formativa en su conjunto, ayuda a determinar su proyección, implementación práctica y resultados; logrando dar una óptica de las demandas que la sociedad plantea a las instituciones educativas, en esta lógica, Díaz Barriga (2005), presenta un cuadro comparativo entre la Evaluación Curricular y la Acreditación de Programas, la cual traemos a colación como reflexión de la importancia de la evaluación curricular en los programas de formación superior:

Tabla 2. Evaluación curricular y evaluación de programas.

Componentes	Evaluación curricular	Evaluación para acreditar programas educativos.
Antecedentes	Tiene un claro tránsito de evaluación del aprendizaje a evaluación de un plan de estudios (de Tyler 1949 a Lewy 1976) Conformación inicial como disciplina en los años sesenta	Primeros organismos acreditadores 1885. Primer ejercicio de acreditación institucional 1925. En la actualidad más de 60 organismos acreditadores en los EE. UU.

Componentes	Evaluación curricular	Evaluación para acreditar programas educativos.
	Dos posiciones evaluación de todo el plan de estudios y los programas, o bien, evaluación de un segmento del currículo.	Evaluación de todos los elementos que guardan relación con un programa educativo
Conceptualización	Dos concepciones como tarea técnica o como actividad de investigación	Concebida como llenar un auto informe (con muchos indicadores formales) Visita de evaluadores externos para conformar completar los indicadores informes a los responsables del programa.
Manejo de los resultados de la evaluación	Actividad técnica. Informes para responsables del programa. Actividad de investigación: informe como insumo para una discusión entre la comunidad.	Libertad de la autoridad educativa para manejar de manera discrecional o abierta el informe.
Modalidades	Evaluación interna y externa	Autoevaluación y evaluación externa.
Elementos de evaluación interna	Análisis de los fundamentos del plan de estudios (análisis del modelo curricular). Análisis de la selección y organización del contenido (coherencia entre todos los programas que integran el plan de estudios). Análisis de las situaciones de enseñanza. Análisis de los sistemas de evaluación.	Fundamentalmente los que se conciben en el formato que cada organismo entrega para la autoevaluación.
Elementos de evaluación externa.	Estudio de egresados, estudio de trayectorias, estudio de práctica profesional. Estudio de mercado ocupacional. Análisis de los temas de frontera, de la revolución científica y tecnológica, así como de los temas básicos que estructuran la disciplina o campo profesional.	Visita de los evaluadores, realización de entrevistas de acuerdo con un formato establecido. Elaboración de un informe de evaluación (entrega de este a las autoridades de la institución).

Fuente: adaptación tomada de Díaz Barriga (2005).

La evaluación curricular está inmersa en todo el proceso tanto de la conformación de una propuesta de formación, como el mismo proceso de verificación de las mismas condiciones, situación por la cual es necesario estar vigilantes ante la evaluación y mejoras que el mismo asume.

Pues dicho proceso de vigilancia se gana terreno suficiente o se pierde el significado real que compone la misión y visión inicial. “La evaluación de un currículo es sin duda una actividad importante si partimos de la premisa de que vivimos en una época de cambios y transformaciones permanentes que llevan a revisar y cuestionar nuestras acciones casi cotidianamente” (Gutiérrez, 2009, p. 213).

La evaluación curricular, como ya se ha mencionado, presenta un campo de acción bastante amplio, tarea cada vez más compleja, en la medida que ubica las relaciones e intereses sobre los cuales se movilizan las intenciones a valorar, entre los tipos y operaciones de evaluación curricular presentamos:

1. Evaluación interna: Evaluación de contexto; Evaluación de entrada o de insumo
2. Evaluación externa: Evaluación de proceso; Evaluación de producto.

Trayectos de la paz positiva e imperfecta

La paz positiva e imperfecta son conceptos importantes en el estudio de la paz y los conflictos, especialmente en el contexto de la educación superior. A continuación, se presenta una explicación detallada de cada uno con citas directas en formato APA 7:

Paz Positiva

La paz positiva se refiere a la presencia de actitudes, instituciones y estructuras que crean y sostienen sociedades pacíficas. No se trata solo de la ausencia de violencia directa, sino de la presencia de condiciones que fomentan el bienestar y la justicia social. En el contexto de la educación superior, la paz positiva implica un entorno académico donde se promueven valores como la igualdad, la justicia y la cooperación.

Johan Galtung, uno de los principales teóricos de la paz, define la paz positiva como “la integración de la sociedad humana” (Galtung, 1969, p. 183). En este sentido, la paz positiva en la educación superior puede incluir prácticas como la educación inclusiva, la igualdad de oportunidades y la resolución pacífica de conflictos.

Paz Imperfecta

La paz imperfecta, por otro lado, reconoce que la paz absoluta es un ideal difícil de alcanzar y que las sociedades deben trabajar continuamente hacia la mejora. Esta perspectiva acepta que siempre habrá desafíos y conflictos, pero se enfoca en la mejora gradual de las condiciones existentes.

Según Francisco Muñoz, “la paz imperfecta se entiende como un proceso dinámico y continuo, en el que se reconoce la imperfección inherente en la construcción de la paz” (Muñoz, 2001, p. 45). En la educación superior, esto puede traducirse en la implementación de políticas y programas que, aunque no eliminen todos los problemas, promuevan mejoras significativas en la calidad de vida académica y social.

Estos conceptos son fundamentales para entender cómo las instituciones de educación superior pueden contribuir a la construcción de sociedades más justas y pacíficas, reconociendo tanto los logros como las áreas de mejora continua.

Metodología prospectiva

La propuesta de investigación que se presenta en este ejercicio se enmarca en la perspectiva prospectiva, la cual tiene como objetivo explorar el futuro deseable y crear trayectorias en constante evolución a partir de la situación actual de los involucrados. El software utilizado es Mic Mac. Se procederá siguiendo una serie de fases al basarse en un análisis de la realidad educativa en entornos rurales como un sistema complejo.

- Identificación de variables desde norma técnica para Pares Académicos
- Valoración de las variables
- Análisis de los resultados

Identificación de variables desde norma técnica para Pares Académicos

Las siguientes preguntas se derivan de las instrucciones del cuestionario de la Norma Técnica que los Pares Académicos (SACES) del Ministerio de Educación (Colombia, 2016, p. 46). Este cuestionario se utiliza con frecuencia como un marco para evaluar las condiciones de calidad de un programa de educación superior en Colombia.

Tabla 3. Matriz unitaria, adaptada según SACES–MEN

Pregunta de indagación de Pares	Condición de calidad curricular SACES. MEN	VARIABLES DE VERIFICACIÓN. SACES. MEN
1- ¿Qué elementos en su trabajo diario, nos permiten verificar la coherencia entre los perfiles establecidos para el programa universitario, las competencias y el plan de estudios?	Coherencia de los perfiles	Las competencias El plan de estudios
2- Cómo promueve en sus labores la necesidad de ofertar el programa?	Ofertar el programa	Labores diarias

Pregunta de indagación de Pares	Condición de calidad curricular SACES. MEN	VARIABLES DE VERIFICACIÓN. SACES. MEN
<p>3- ¿Cómo sustenta su Universidad, la correspondencia entre la distribución de los créditos académicos de las distintas áreas curriculares con los perfiles del programa?</p> <p>6-¿Cuáles son los elementos que usted promueve para evidenciar la coherencia entre los créditos académicos, la distribución de las horas de trabajo académico, la naturaleza del programa y el modelo pedagógico institucional?</p>	<p>Créditos académicos I</p> <p>Créditos académicos II</p>	<p>Áreas curriculares</p> <p>Los perfiles del programa</p> <p>La distribución de las horas de trabajo académico</p> <p>La naturaleza del programa</p> <p>Modelo pedagógico institucional</p>
<p>4-¿Qué estrategias usted promueve para lograr las competencias propuestas desde el plan de estudios o las asignaturas que acompaña?</p>	<p>Competencias</p>	<p>Plan de estudios o las asignaturas</p>
<p>5- ¿Cuáles elementos usted promueve para que los contenidos generales de las actividades, permitan verificar coherencia con el plan de estudios, las competencias propuestas y el área de conocimiento o disciplina propios del programa?</p>	<p>Los contenidos generales de las actividades</p>	<p>Plan de estudios</p> <p>Las competencias propuestas</p> <p>El área de conocimiento o disciplina</p>

Fuente: adaptación tomada Ministerio de Educación Nacional (2016).

Tabla 4. Valoración de las variables

ÍTEM	CALIFICACIÓN
No depende o influye	0
Dependencia o influencia baja	1
Dependencia o influencia regular	2
Dependencia o influencia fuerte	3
Dependencia o influencia potencial	P (4)

Fuente: elaboración propia

El procesamiento de la información en el grupo focal se realizará utilizando el software MICMAC (Matriz de Impactos Cruzados-Multiplicación Aplicada a una Clasificación), que apreciará la ubicación de las variables según el plano cartesiano generado por el software MICMAC. Se basará en que el eje (y) representa la influencia y el eje (x) representa la dependencia.

Figura 1. Zonas en clave de prospectiva

(-)	Dependencia	(+)
(+)	Aspectos (variables). Zona de poder Alta influencia; baja dependencia	Aspectos (variables) Zona de conflicto. Alta influencia Alta dependencia
Motricidad (-)	Aspectos (variables). Zona de autónomas Baja influencia; baja dependencia	Aspectos (variables). Zona de salida. Baja influencia; alta dependencia

Fuente: Mojica (2009, p. 33).

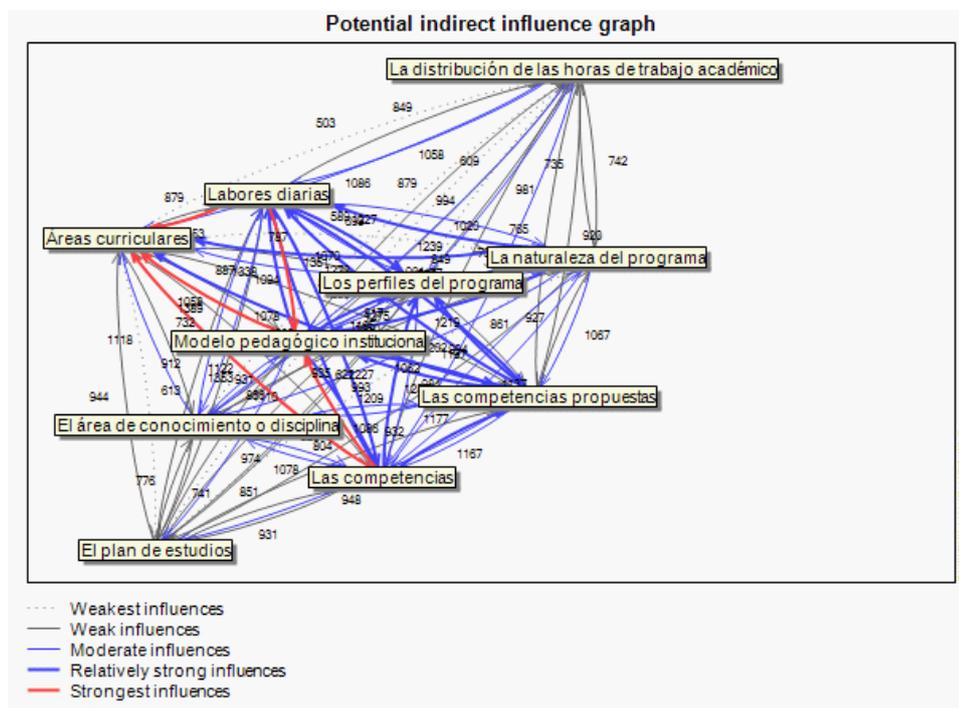
Análisis de los resultados

Análisis del gráfico de influencia indirecta potencial

El **Modelo pedagógico institucional** emerge como una variable central con influencias fuertes y relativamente fuertes, sugiriendo que es una pieza fundamental en el sistema. Las **Áreas curriculares** y **Las competencias** también son variables cruciales con múltiples influencias fuertes.

Las **Labores diarias** están significativamente influenciadas por las áreas curriculares y las competencias, lo que refleja su importancia en la rutina educativa. El **Plan de estudios** y la **Distribución de las horas de trabajo académico** muestran influencias más moderadas, indicando su papel complementario en el sistema.

Figura 2. Modelo pedagógico institucional



Fuente: elaboración propia

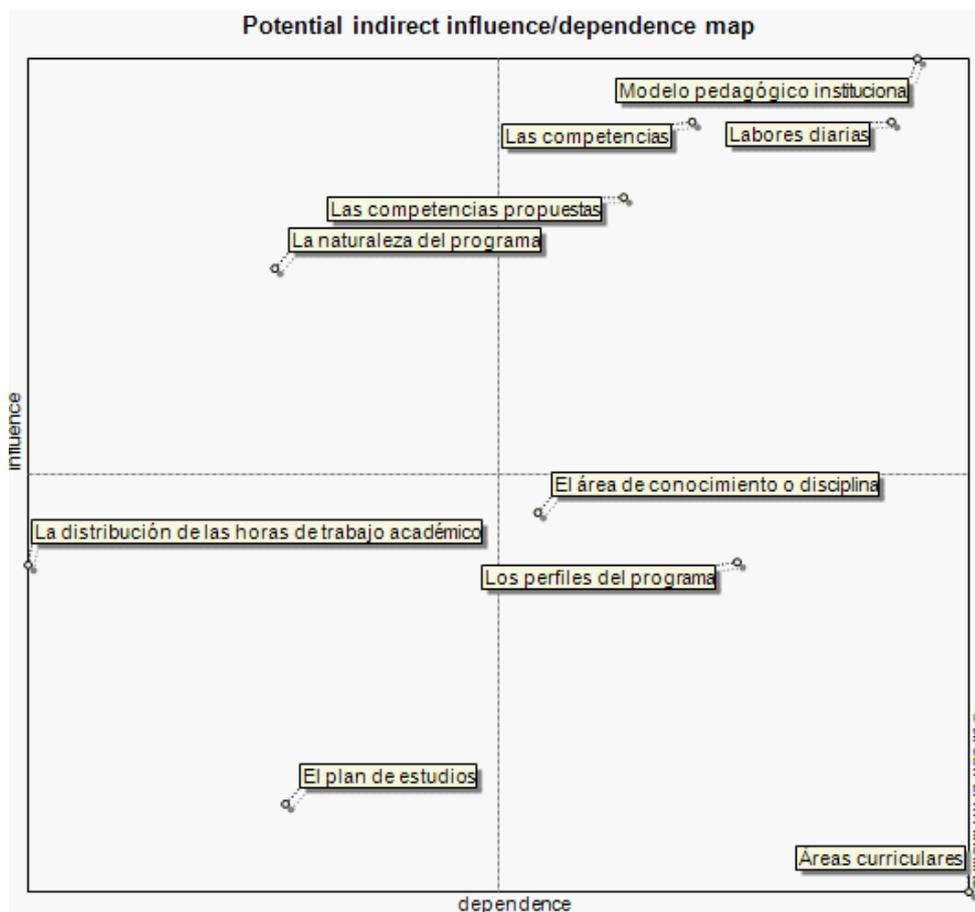
El gráfico de influencia indirecta potencial subraya la importancia de enfocarse en el **Modelo pedagógico institucional**, **Áreas curriculares**, y **Las competencias** para lograr un impacto significativo en el sistema educativo. Estas variables no solo tienen influencias directas fuertes sino también influencias indirectas extendidas, lo que las convierte en pilares fundamentales en la estructura y el funcionamiento del sistema educativo analizado.

Análisis e Interpretación del Mapa de Influencia/Dependencia Indirecta Potencial

El mapa de influencia/dependencia indirecta potencial proporciona una visión clara de cómo las variables interactúan entre sí y sugiere puntos clave para la intervención y mejora en el sistema educativo.

- **Foco en Variables Críticas:** El **Modelo pedagógico institucional**, **Las competencias**, y **Labores diarias** deben ser áreas prioritarias para la intervención, ya que cualquier cambio en estas variables tendrá un impacto amplio en el sistema.
- **Palancas Estratégicas:** Las **Competencias propuestas** y **La naturaleza del programa** pueden ser utilizadas como palancas estratégicas para implementar cambios significativos debido a su alta influencia y baja dependencia.
- **Áreas Receptivas:** Las variables con alta dependencia, como **El área de conocimiento o disciplina** y **Los perfiles del programa**, deben ser monitoreadas para entender cómo los cambios en las variables influyentes las afectan y asegurarse de que estén alineadas con las mejoras generales del sistema.
- **Estabilidad y Prioridad Baja:** **La distribución de las horas de trabajo académico** y **El plan de estudios** pueden ser áreas de menor prioridad para cambios inmediatos, pero aún deben ser mantenidas para asegurar que no se conviertan en puntos débiles del sistema.

Figura 3. Planificación de intervenciones en el sistema educativo



Fuente: elaboración propia

Este análisis proporciona una base sólida para la toma de decisiones estratégicas y la planificación de intervenciones en el sistema educativo, asegurando que los esfuerzos se dirijan a las áreas que tendrán el mayor impacto positivo.

Análisis e Interpretación del Gráfico de Influencia Indirecta

La gráfica de influencia indirecta presenta un complejo sistema de interacciones entre varios componentes de un marco curricular. Desde la lógica de la evaluación curricular, podemos desglosar su análisis e interpretación de la siguiente manera:

Componentes Principales:

El Plan de Estudios: Identificado como un nodo crucial, este componente actúa como una base sobre la cual se desarrollan otros elementos del currículo.

Modelo Pedagógico Institucional: Central en el gráfico, sugiere que las prácticas pedagógicas institucionales tienen una amplia influencia en todo el sistema educativo.

Niveles de Influencia:

Influencias más fuertes (líneas rojas): Representan las conexiones más críticas, por ejemplo, entre “Áreas curriculares” y “Labores diarias”. Esta relación sugiere que las decisiones curriculares impactan directamente en las actividades diarias, y es crucial en la implementación efectiva del currículo.

Influencias relativamente fuertes (líneas azules): Indicativas de interacciones significativas, pero no dominantes, que facilitan el funcionamiento del currículo. Ejemplo: la influencia del “Modelo pedagógico institucional” en “Las competencias”.

Relaciones e Interacciones:

Áreas Curriculares y Labores Diarias: La conexión fuerte entre estos elementos sugiere que los contenidos curriculares dictan en gran medida las actividades diarias. Esto implica que cualquier cambio en las áreas curriculares afectará directamente la planificación y ejecución de las tareas diarias.

El Plan de Estudios y Otros Componentes: La fuerte influencia del plan de estudios en elementos como “Los perfiles del programa” y “Las competencias propuestas” resalta su papel fundamental en la estructuración del currículo.

Evaluación de la Coherencia Curricular:

Coherencia Interna: Es esencial evaluar cómo los diferentes componentes del currículo (plan de estudios, modelo pedagógico, competencias, áreas curriculares) se alinean entre sí para formar un sistema educativo cohesivo. La gráfica sugiere que estos componentes están interrelacionados de manera que cambios en uno afectarán a varios otros.

Implementación y Ajustes: Las influencias relativamente fuertes y moderadas indican la necesidad de un sistema flexible que permita ajustes según las necesidades y feedback de las evaluaciones.

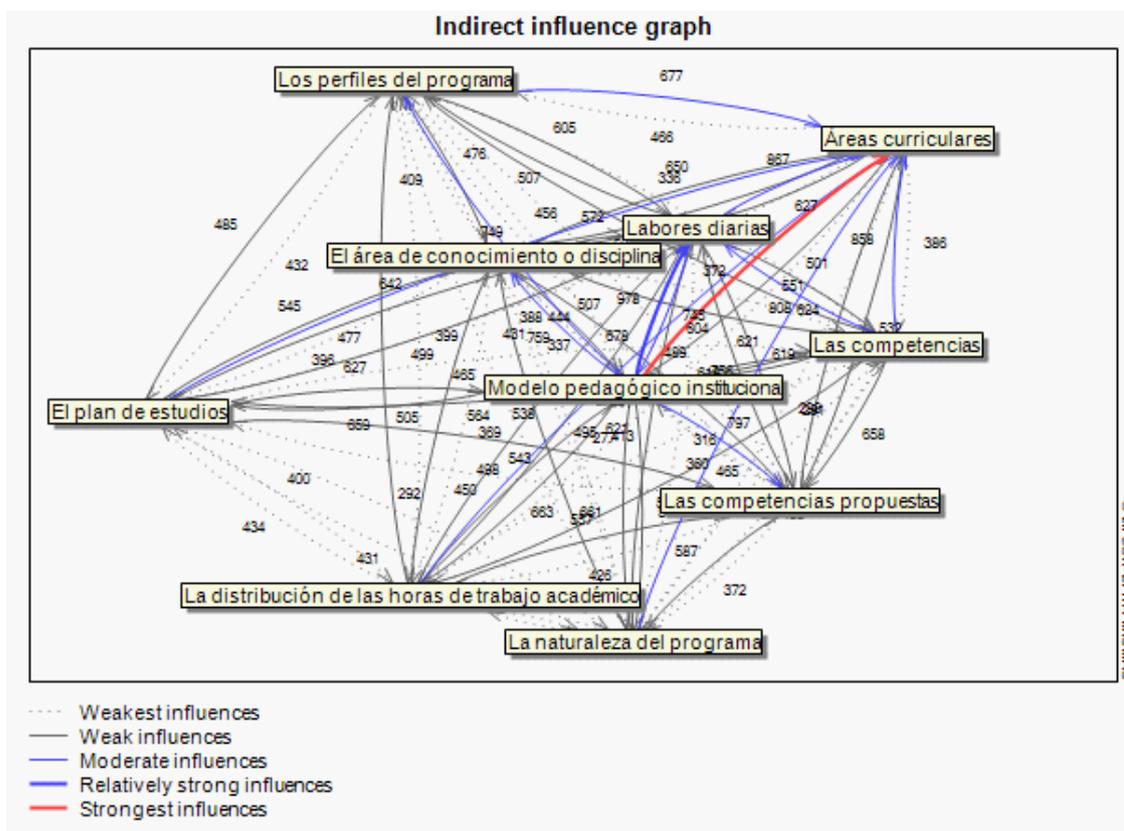
Distribución del Trabajo Académico:

Asignación de Tiempo: La conexión entre la distribución de las horas de trabajo académico y otros componentes sugiere que una evaluación efectiva debe considerar si el tiempo asignado es adecuado para cubrir el contenido curricular y facilitar un aprendizaje significativo.

Retroalimentación y Mejora Continua:

Sistema de Feedback: La gráfica muestra múltiples conexiones, lo que implica un sistema de retroalimentación continua. Evaluar estas conexiones puede ayudar a identificar áreas de mejora y ajustar el currículo según los resultados de las evaluaciones.

Figura 4. Influencia indirecta



Fuente: elaboración propia

La gráfica de influencia indirecta subraya la importancia de un enfoque integral en la evaluación curricular. Los componentes clave como el plan de estudios, el modelo pedagógico institucional y las áreas curriculares tienen interacciones complejas y significativas que deben ser evaluadas no solo de manera individual, sino también en términos de sus interrelaciones. La coherencia, la flexibilidad para ajustes basados en feedback y la asignación adecuada de tiempo son aspectos cruciales para una implementación efectiva del currículo. Las evaluaciones deben centrarse en garantizar que el currículo responda a las necesidades educativas y facilite un aprendizaje significativo y adaptable a diferentes contextos.

Análisis e Interpretación del Mapa de Influencia/Dependencia Indirecta

Cuadrantes del Mapa:

- **Cuadrante Superior Izquierdo (Alta Influencia, Baja Dependencia):**

Las competencias: Este componente tiene una alta capacidad de influenciar otros elementos del sistema, pero no depende mucho de otros factores. Esto sugiere que “Las competencias” son un punto fuerte en el currículo y juegan un papel crucial en definir la dirección educativa sin estar muy influenciadas por otros componentes.

- **Cuadrante Superior Derecho (Alta Influencia, Alta Dependencia):**

Modelo pedagógico institucional: Este componente no solo tiene un alto nivel de influencia sobre otros elementos, sino que también es altamente dependiente de ellos. Esto indica que el modelo pedagógico institucional es fundamental y central en el currículo, pero también se ve afectado por varios otros componentes del sistema.

- **Cuadrante Inferior Derecho (Alta Dependencia, Baja Influencia):**

Labores diarias: Este componente es altamente dependiente de otros factores del currículo, pero tiene poca influencia en otros elementos. Las “Labores diarias” están fuertemente condicionadas por la estructura curricular y pedagógica, sugiriendo que cambios en otros componentes afectan directamente las tareas diarias.

- **Cuadrante Inferior Izquierdo (Baja Influencia, Baja Dependencia):**

La naturaleza del programa, El plan de estudios, El área de conocimiento o disciplina, La distribución de las horas de trabajo académico, Los perfiles del programa, Las competencias propuestas: Estos elementos tienen baja influencia y baja dependencia, indicando que, aunque son partes necesarias del currículo, no tienen un impacto significativo en otros componentes y no se ven fuertemente afectados por ellos.

Relaciones Clave:

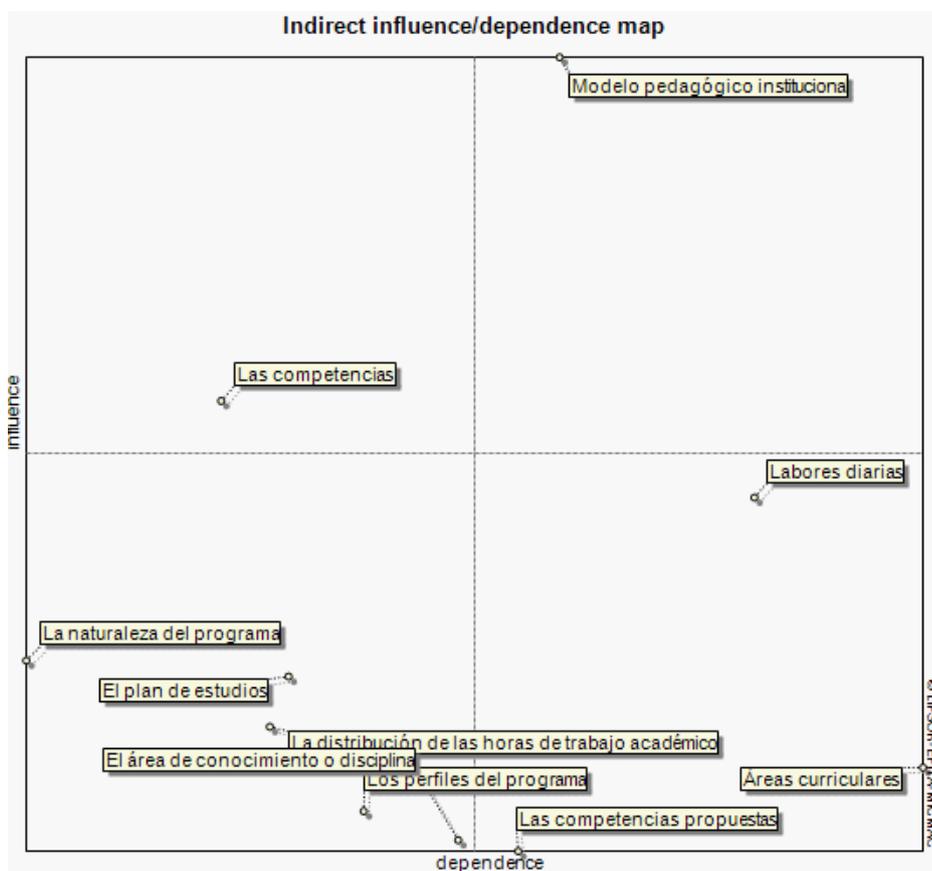
- **Modelo pedagógico institucional:** Este es un nodo central en el sistema, sugiriendo que cualquier cambio en este modelo puede tener repercusiones significativas en todo el marco curricular. Su alta dependencia también sugiere que cualquier cambio en componentes asociados también afectará significativamente este modelo.

- **Las competencias:** Actúan como una guía y tienen un alto impacto en el currículo, independientemente de otros componentes. Esto resalta la importancia de definir claramente las competencias en cualquier programa educativo.

Implicaciones para la Evaluación Curricular:

- **Foco en Componentes de Alta Influencia:** Elementos como el modelo pedagógico institucional y las competencias deben ser el foco principal de las evaluaciones curriculares, dado su alto impacto en el sistema educativo.
- **Revisión de Componentes Dependientes:** Los componentes altamente dependientes, como las labores diarias, necesitan ser revisados en el contexto de cómo se ven afectados por otros cambios en el currículo.
- **Equilibrio en la Implementación:** Se debe buscar un equilibrio en la implementación y ajustes curriculares, asegurando que los componentes claves como el modelo pedagógico y las competencias estén alineados y bien definidos, ya que su impacto será amplio y profundo.

Figura 5. Influencia/dependencia



Fuente: elaboración propia

El mapa de influencia/dependencia indirecta proporciona una visión clara de las dinámicas internas del marco curricular, destacando qué componentes tienen mayor influencia y cuáles son más dependientes. Este análisis es esencial para una evaluación curricular efectiva, permitiendo a los educadores y administradores identificar áreas clave para intervenciones y ajustes, asegurando así un sistema educativo coherente y eficaz.

Análisis e Interpretación del Gráfico de Influencia Directa Potencial

Componentes Principales

- **El Plan de Estudios:** Es uno de los nodos más conectados, mostrando que tiene un impacto significativo en casi todos los demás componentes.
- **Modelo Pedagógico Institucional:** Otro componente central con múltiples conexiones, indicando su papel crucial en la estructura curricular.
- **Las Competencias Propuestas y Las Competencias:** Ambos componentes están altamente conectados y sugieren una relación directa con la mayoría de los otros elementos del currículo.
- **Labores Diarias:** Este componente está fuertemente influenciado por muchos otros, lo que sugiere que cualquier cambio en el currículo se reflejará rápidamente en las actividades diarias.

Niveles de Influencia

- **Influencias Más Fuertes (Líneas Rojas):** Indican relaciones muy significativas entre componentes. La predominancia de líneas rojas en el gráfico sugiere que hay muchas interdependencias fuertes dentro del marco curricular.
- **Influencias Relativamente Fuertes (Líneas Azules):** Representan conexiones importantes, aunque no tan dominantes como las rojas.
- **Influencias Moderadas y Débiles (Líneas Negras y Grises):** Estas conexiones, aunque menos críticas, aún son importantes para el funcionamiento general del sistema curricular.

Análisis de Conexiones Clave

El Plan de Estudios:

- Tiene conexiones fuertes con “Las competencias propuestas”, “Modelo pedagógico institucional”, y “Labores diarias”.

- Esto sugiere que cualquier cambio en el plan de estudios tendrá repercusiones directas y significativas en estos componentes.

Modelo Pedagógico Institucional:

- Está conectado fuertemente con “El área de conocimiento o disciplina”, “Las competencias”, y “Los perfiles del programa”.
- Resalta la necesidad de una revisión constante y adaptación del modelo pedagógico para asegurar que se mantenga alineado con las expectativas y necesidades educativas.

Labores Diarias:

- Las conexiones fuertes con “Las competencias propuestas” y “El plan de estudios” indican que las actividades diarias están profundamente influenciadas por estos componentes.
- Las evaluaciones deben enfocarse en cómo las decisiones curriculares afectan directamente la implementación diaria del currículo.

Implicaciones para la Evaluación Curricular

Foco en Influencias Críticas:

- Los componentes con múltiples conexiones fuertes, como el plan de estudios y el modelo pedagógico institucional, deben ser el foco principal de las evaluaciones curriculares.
- Estas evaluaciones deben asegurar que estos componentes estén bien diseñados y alineados con los objetivos educativos.

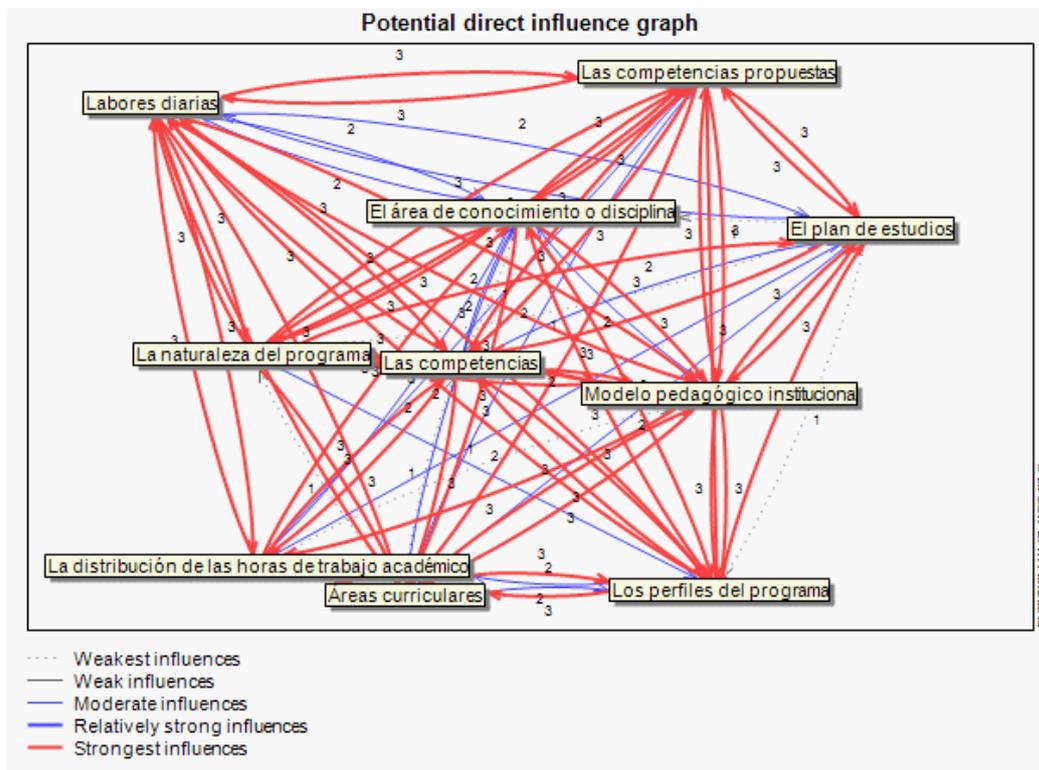
Ajustes en Componentes Dependientes:

- Los componentes como “Labores diarias” que muestran alta dependencia necesitan ser revisados en el contexto de cómo se ven afectados por otros cambios en el currículo.
- Asegurar que los cambios en el currículo no afecten negativamente las actividades diarias es crucial para la efectividad del sistema educativo.

Evaluación Continua y Feedback:

- La abundancia de conexiones sugiere la necesidad de un sistema de evaluación continua y feedback que permita ajustes rápidos y efectivos.
- Implementar mecanismos de retroalimentación que consideren las influencias directas puede ayudar a mantener la coherencia y efectividad del currículo.

Figura 6. Influencia directa potencial



Fuente: elaboración propia

El gráfico de influencia directa potencial destaca la complejidad y la interconexión del marco curricular. Componentes clave como el plan de estudios y el modelo pedagógico institucional tienen una gran influencia en el sistema, y sus interrelaciones deben ser cuidadosamente evaluadas y ajustadas para asegurar un sistema educativo coherente y eficaz. Las conexiones fuertes indican áreas donde los cambios pueden tener los impactos más significativos, y estos deben ser el foco principal de las evaluaciones y ajustes curriculares.

Análisis e Interpretación del Mapa de Influencia/Dependencia Directa Potencial

El gráfico de influencia/dependencia directa potencial muestra cómo los diferentes componentes de un marco curricular interactúan en términos de su influencia y dependencia. Este análisis es vital para identificar los componentes clave que afectan el currículo y los que dependen de otros factores para su efectividad.

Cuadrantes del Mapa

Cuadrante Superior Izquierdo (Alta Influencia, Baja Dependencia):

- **La naturaleza del programa:** Este componente tiene una alta capacidad de influenciar otros elementos del sistema, pero no depende mucho de otros factores.

Esto sugiere que “La naturaleza del programa” es un punto fuerte en el currículo y juega un papel crucial en definir la dirección educativa sin estar muy influenciado por otros componentes.

Cuadrante Superior Derecho (Alta Influencia, Alta Dependencia):

- **Modelo pedagógico institucional, Las competencias, Labores diarias, Las competencias propuestas:** Estos componentes no solo tienen un alto nivel de influencia sobre otros elementos, sino que también son altamente dependientes de ellos. Esto indica que estos componentes son fundamentales y centrales en el currículo, pero también se ven afectados por varios otros componentes del sistema.

Cuadrante Inferior Derecho (Alta Dependencia, Baja Influencia):

- **Los perfiles del programa, La distribución de las horas de trabajo académico, El área de conocimiento o disciplina:** Estos componentes son altamente dependientes de otros factores del currículo, pero tienen poca influencia en otros elementos. Esto sugiere que cambios en otros componentes afectarán directamente estos elementos, pero ellos no tienen un impacto significativo en el sistema en general.
- **Áreas curriculares:** Este componente también se encuentra en este cuadrante, indicando que es altamente dependiente de otros elementos del currículo, pero no tiene una gran capacidad de influencia por sí mismo.

Cuadrante Inferior Izquierdo (Baja Influencia, Baja Dependencia):

- **El plan de estudios:** Tiene baja influencia y baja dependencia, indicando que, aunque es una parte necesaria del currículo, no tiene un impacto significativo en otros componentes y no se ve fuertemente afectado por ellos.

Análisis de Conexiones Clave

Modelo Pedagógico Institucional:

- Está en el cuadrante de alta influencia y alta dependencia, lo que subraya su papel central en el currículo. Cualquier cambio en este componente puede tener repercusiones significativas en todo el sistema, y su efectividad depende de otros componentes clave.

Las Competencias y Las Competencias Propuestas:

- Ambas se encuentran en el cuadrante de alta influencia y alta dependencia, sugiriendo que son cruciales para el currículo y están fuertemente influenciadas por otros componentes.

Labores Diarias:

- La ubicación de este componente indica que las actividades diarias son altamente influenciadas por otros componentes del currículo y también tienen una gran capacidad de influenciar otros elementos. Esto subraya la importancia de las labores diarias en la implementación y efectividad del currículo.

Implicaciones para la Evaluación Curricular**Foco en Influencias Críticas:**

- Los componentes con alta influencia y alta dependencia, como el modelo pedagógico institucional, deben ser el foco principal de las evaluaciones curriculares. Estos componentes son cruciales para el éxito del currículo y necesitan ser monitoreados y ajustados continuamente.

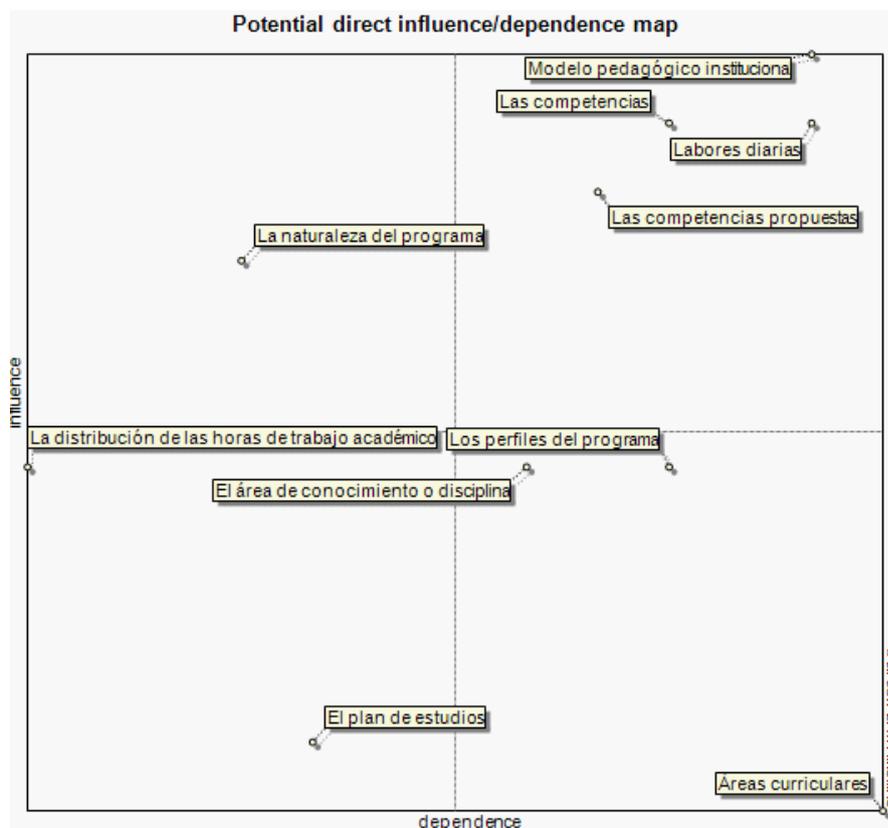
Ajustes en Componentes Dependientes:

- Los componentes altamente dependientes, como las áreas curriculares y los perfiles del programa, necesitan ser revisados en el contexto de cómo se ven afectados por otros cambios en el currículo. Es importante asegurar que los cambios en el currículo no afecten negativamente estos componentes.

Evaluación Continua y Feedback:

- La necesidad de un sistema de evaluación continua y feedback es clara. Implementar mecanismos de retroalimentación que consideren las influencias directas puede ayudar a mantener la coherencia y efectividad del currículo.

Figura 7. Influencia/dependencia directa



Fuente: elaboración propia

El mapa de influencia/dependencia directa potencial destaca la importancia de varios componentes clave en el marco curricular. Los componentes con alta influencia y dependencia, como el modelo pedagógico institucional y las competencias, deben ser monitoreados y ajustados continuamente para asegurar un sistema educativo efectivo. Las áreas curriculares y los perfiles del programa, aunque dependientes de otros componentes, también juegan un papel importante y deben ser considerados en cualquier evaluación y ajuste curricular. Este análisis ayuda a identificar los puntos de intervención más críticos y a desarrollar estrategias para mantener la coherencia y efectividad del currículo.

A modo de síntesis en clave de paz positiva e imperfecta

Paz Positiva

La paz positiva se refiere a la presencia de actitudes, instituciones y estructuras que crean y sostienen sociedades pacíficas. En el contexto de la evaluación curricular, podemos extraer las siguientes conclusiones en clave de paz positiva:

1. Coherencia y Armonía Curricular:

La interdependencia entre componentes como el “Modelo pedagógico institucional” y “Las competencias” sugiere la necesidad de una alineación coherente y armoniosa en el

currículo. Fomentar esta coherencia contribuye a un ambiente educativo pacífico donde todos los elementos trabajan juntos hacia objetivos comunes.

2. Inclusión y Participación:

El análisis muestra la importancia de componentes como “Labores diarias” y “Las competencias propuestas”, que están influenciados por múltiples factores. Involucrar a todos los actores (docentes, estudiantes, administradores) en la revisión y ajuste del currículo promueve un sentido de inclusión y pertenencia, esenciales para la paz positiva.

3. Adaptabilidad y Resiliencia:

Los componentes con alta dependencia, como “Los perfiles del programa” y “La distribución de las horas de trabajo académico”, requieren flexibilidad y capacidad de adaptación. Un currículo adaptable contribuye a la resiliencia de la comunidad educativa, permitiendo enfrentar desafíos de manera constructiva y pacífica.

4. Fomento de Valores y Competencias para la Paz:

Integrar valores y competencias que promuevan la paz, como la empatía, la resolución de conflictos y la cooperación, en el “Modelo pedagógico institucional” y en “Las competencias propuestas”, asegura que la educación no solo transmita conocimientos técnicos, sino también habilidades para la convivencia pacífica.

Paz Imperfecta

La paz imperfecta reconoce que la paz no es una condición estática o perfecta, sino un proceso continuo de construcción y mantenimiento en medio de desafíos y conflictos. En este sentido, las conclusiones desde la paz imperfecta son:

1. Reconocimiento de Tensiones y Conflictos:

La gráfica revela tensiones y dependencias entre componentes, como la fuerte influencia del “Plan de estudios” en otros elementos. Reconocer estas tensiones permite abordarlas de manera proactiva y constructiva, aceptando que los conflictos son parte del proceso educativo.

2. Proceso Continuo de Mejora:

El mapa de influencia/dependencia destaca la necesidad de evaluaciones continuas y ajustes en el currículo. Este proceso continuo refleja la naturaleza imperfecta de la paz, donde siempre hay espacio para la mejora y adaptación en respuesta a nuevas realidades y desafíos.

3. Gestión de Dependencias:

Los componentes altamente dependientes requieren una gestión cuidadosa para evitar interrupciones. Aceptar la imperfección significa estar preparados para manejar dependencias y contingencias de manera efectiva, promoviendo una cultura de prevención y solución de problemas.

4. Construcción de Capacidades:

Fomentar la capacidad de los actores educativos para participar en el diseño y ajuste del currículo es crucial. Este enfoque reconoce que la construcción de la paz es un esfuerzo colectivo que requiere el desarrollo continuo de habilidades y competencias en todos los niveles del sistema educativo.

En resumen, las conclusiones en clave de paz positiva e imperfecta resaltan la importancia de la coherencia, inclusión, adaptabilidad y el fomento de valores para una convivencia pacífica en el contexto educativo. Al mismo tiempo, aceptan la naturaleza dinámica y a veces conflictiva del proceso educativo, promoviendo una gestión proactiva y continua de tensiones y dependencias. Esta dualidad refleja una visión realista y aspiracional de la educación como un pilar fundamental para la construcción de sociedades más justas y pacíficas.

Conclusiones generales

El análisis del mapa de influencia/dependencia del currículo revela importantes insights sobre cómo los diferentes componentes del marco curricular se relacionan entre sí y su impacto en la educación. Las siguientes conclusiones generales destacan los aspectos clave del análisis:

La coherencia entre componentes como el “Modelo pedagógico institucional”, “Las competencias” y “El plan de estudios” es crucial. Un currículo coherente asegura que todos los elementos trabajen en armonía, lo cual es esencial para una educación efectiva y de calidad. Las conexiones fuertes indican que cualquier cambio en estos componentes tendrá un impacto significativo en otros elementos del sistema educativo.

El mapa de influencia/dependencia subraya la necesidad de un sistema de evaluación continua. Componentes como “Las competencias propuestas” y “Labores diarias” son altamente dependientes y están influenciados por muchos otros factores. Evaluaciones regulares y ajustes basados en feedback aseguran que el currículo se mantenga relevante y efectivo, adaptándose a las necesidades cambiantes de los estudiantes y del contexto educativo.

La inclusión y participación de todos los actores educativos en el diseño y ajuste del currículo es fundamental. Involucrar a docentes, estudiantes y administradores en este proceso promueve un sentido de pertenencia y compromiso, contribuyendo a un ambiente educativo inclusivo y equitativo. Este enfoque también ayuda a identificar y abordar tensiones y conflictos de manera proactiva.

La adaptabilidad y resiliencia son aspectos clave para enfrentar desafíos y cambios. Componentes como “La distribución de las horas de trabajo académico” y “Los perfiles del programa” requieren flexibilidad para ajustarse a nuevas realidades. Un currículo adaptable es esencial para la resiliencia de la comunidad educativa, permitiendo una respuesta constructiva y eficaz ante situaciones imprevistas.

Integrar competencias y valores que promuevan la paz, como la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos, en el currículo es crucial. Estos elementos no solo mejoran la convivencia dentro de la comunidad educativa, sino que también preparan a los estudiantes para ser ciudadanos responsables y pacíficos en la sociedad.

El análisis reconoce que el currículo es un sistema dinámico y a menudo imperfecto. Aceptar esta naturaleza implica estar preparados para gestionar dependencias y contingencias de manera efectiva. La construcción de la paz y la mejora continua del currículo son procesos en constante evolución que requieren atención y esfuerzo constantes.

En conclusión, el análisis del mapa de influencia/dependencia del currículo revela la complejidad y la interdependencia de los diferentes componentes del sistema educativo. La coherencia, la evaluación continua, la inclusión, la adaptabilidad y la promoción de competencias para la paz son elementos fundamentales para un currículo efectivo. Aceptar la naturaleza dinámica y a veces conflictiva del proceso educativo permite desarrollar estrategias proactivas para manejar tensiones y mejorar continuamente. Estas conclusiones proporcionan una base sólida para la construcción de un sistema educativo que no solo transmita conocimientos técnicos, sino que también fomente valores y habilidades esenciales para la convivencia pacífica y la resiliencia en la sociedad.

Conflicto de Intereses

El autor declara que este estudio no presenta conflictos de intereses y que, por tanto, se ha seguido de forma ética los procesos adaptados por esta editorial, afirmando que este trabajo no ha sido publicado en otra editorial de forma parcial o total.

El presente capítulo, se deriva del proyecto de investigación realizado por el autor en el Doctorado en Educación de la Universidad de Caldas, Manizales en Cotutela internacional con el programa de Doctorado de Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga, España. En el marco de la convocatoria del Fondo De Ciencia, Tecnología E Innovación Del Sistema General De Regalías para la conformación de una lista de proyectos elegibles para ser viabilizados, priorizados y aprobados por el OCAD en el marco del programa de becas de excelencia, presentada por el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación, “Formación de Capital Humano de Alto Nivel Universidad de Caldas-Nacional” con código BPIN 2019000100035.

Referencias

- Bravo, N. (2006). Del sentido común a la filosofía de la praxis: Gramsci y la cultura popular. *Revista de Filosofía*, 24(53), 59-75.
- Correa López, B., Vermeren, P., Villavicencio, S., Ballén Rodríguez, J., Ayala Ardila, R., Amarillo Gómez, Y., Segrelles, J., Restrepo Restrepo, J., Colunge Cabrera, D., y Rodríguez Díaz, R. (2020). *Humanismo y tecnología*. Universidad Santo Tomás, Villavicencio. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/34549>
- Calvo Muñoz, C. (2012) *Del mapa escolar al territorio educativo: Diseñando la escuela desde la educación*. Editorial Universidad de La Serena.
- Cadena Rojas, A., Jara Castañeda, W., y Gutiérrez Lozada, K. (2022). *El estrés académico y las estrategias de afrontamiento en la formación de los rasgos intelectuales del pensamiento crítico, a través de comunidades de diálogo* [Tesis de licenciatura, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/47126>
- IDEP. (2012). *Memoria, conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. Editorial Jotear Ltda.
- Dewey, J. (1903). *Democracy in education. Middle works of John Dewey*. Southern Illinois University Press.
- Dávila Córdoba, K., Rodríguez Díaz, R., Arrubla Sánchez, P., Pacheco Palencia, L., Bernal Manrique, K., García Parrado, Y., Saavedra Rodríguez, Y., Mejía Torres, M., Enciso Cedeño, Y., Balanta Vásquez, Y., Rodríguez Ordóñez, C., Velásquez Molina, A., Sperandio Contreras, A., Masso Viatela, J., Verano Larrahondo, P., y Franco Neira, K. (2023). *Prospectiva de la Investigación Facultad de Psicología Universidad Santo Tomás, sede de Villavicencio*. Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/50001>
- Farrés Delgado, Y., Ballesteros Zapata, E., y Rodríguez Díaz, R. (2020). *La cotidianidad en Villavicencio: un informe MICMAC con estudiantes de Arquitectura de la USTA* [Proyecto de grado, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/29340>
- Farrés Delgado, Y., Pineda Martínez, E., Ospina Sogamoso, J., Rodríguez Díaz, R., y Benavides, C. (2020). *Ciudad, subjetividad y juventudes en Villavicencio: narrativas desterritorializadas*. USTA. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/42745>
- Freire, P., & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta; Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistente*. Ed. Siglo Veintiuno.
- Giraldo, L., Reina, X., y Hernández, M. (2021). *Representaciones sociales sobre cultura de paz, desde las narrativas de los estudiantes de la Universidad Santo Tomás, sobrevivientes del conflicto armado del Departamento del Meta* [Tesis de licenciatura, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/37679>
- González, P. C., Flores, J. I. R., & Méndez, A. E. L. (2023). *Escuela y transformación social: Otra mirada de la organización educativa*. Ediciones Octaedro.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito*. Ediciones Sígueme.
- Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta. Colección Irene. Instituto de la paz y los conflictos*. Universidad de Granada.

- Muñoz & Molina. (2009). *Documentos del curso Fundamentos de los estudios para la paz y los Derechos Humanos*. Universidad de Granada.
- Pineda, E., Orozco, P., y Rodríguez, R. (2019a). *Epistemologías ancestrales, tradicionales y populares de la Orinoquia colombiana*. Ediciones USTA. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/29996>
- Pineda Martínez, E., Orozco Pineda, P, Rodríguez Díaz, R. y Ospina Sogamoso, J. (2019b). *Voces, vivencias y saberes de docentes universitarios. Sistematización de experiencias educativas*. Ediciones USTA. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/34801>
- Rodríguez, Díaz, R. (2015). La transversalidad del curriculum en la formación integral de la universidad. *Revista Debates de Evaluación y Currículum*.
- Rodríguez Díaz, R. (2015). *Filosofía, técnica y democracia: límites y posibilidad desde los tics en el escenario filosófico y pedagógico del pensamiento crítico*. Primer Seminario Internacional del CIER ORIENTE.
- Rodríguez, Díaz R. (2016) Criterios para una evaluación en la transversal con carácter social. *Revista Debates de Evaluación y Currículum*, (2).
- Rodríguez Díaz, R., López Vargas, E., Rodríguez, G., Barbosa, J., Reina, X., Hernández, M., Giraldo, L., y Parra, C. (2020). *Presentación signo distintivo Semillero de investigación: Andamios de Paz*. Ediciones USTA.
- Rodríguez Díaz, R., Farrés Delgado Y., y Pineda Martínez, E. (2020). *La cotidianidad en Villavicencio: un Informe MICMAC con docentes de la USTA* [Trabajo de grado, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/29389>
- Rodríguez Díaz, R. & Leite Méndez, A. (2024). Alteridad y reconocimiento, para una cultura de paz. *Otrosiglo. Revista de filosofía*, 8(1), 99-121. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13340456>
- Rodríguez, Díaz R. (2024a). *Andamios de paz, reflexiones al recorrido político y social de la paz*. Editorial Académica Española.
- Rodríguez Díaz, R. (2024b). Escuela y transformación social: Otra mirada de la organización educativa. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 5(2), 214–216. <https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.18924>

**Prospective of curricular evaluation, in the key of positive and imperfect peace
Avaliação prospectiva do currículo, em termos de paz positiva e imperfeita**

Rodiel Rodríguez Díaz

<https://orcid.org/0000-0001-7692-8364>

Universidad de Caldas | Villavicencio, Meta | Colombia

rodiel.36520120077@ucaldas.edu.co

rodielrodriguez@uma.es

Abstract

This reflective work focuses its study on understanding the meanings of curriculum and evaluation in the framework of higher education in Colombia. To this end, the verification conditions set forth by the Ministry of National Education (MEN) in its Technical Standard for Academic Peers 947-1(2016), which has become an essential component within the

Higher Education Quality Assurance System (SACES), were taken as a basis. Now, given the requirements of the MEN for undergraduate training programs, the notions of curriculum and evaluation were addressed, anchored in Decree 1330 of 2019, which guides the conditions that a higher education program must offer and that in its spirit reflects a feedback exercise, which allows the meshing of higher education as an unfinished process in the face of social responsibility and the determined contexts of the region.

Keywords: curriculum, education quality evaluation, quality conditions.

Resumo

Este trabalho de reflexão concentra seu estudo na compreensão dos significados de currículo e avaliação no âmbito do ensino superior na Colômbia. Para isso, baseia-se nas condições de verificação estabelecidas pelo Ministério da Educação Nacional (MEN) em sua Norma Técnica para Pares Acadêmicos 947-1 (2016), que se tornou um componente essencial dentro do Sistema de Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SACES). Agora, dadas as exigências do MEN para os programas de formação de graduação, foram abordadas as noções de currículo e avaliação, ancoradas no Decreto 1330 de 2019, que orienta as condições que um programa de ensino superior deve oferecer e que, em seu espírito, reflete um exercício de feedback, que permite o entrosamento do ensino superior como um processo inacabado diante da responsabilidade social e dos contextos específicos da região.

Palavras-chave: currículo, avaliação da qualidade, condições de qualidade, qualidade da educação, condições de qualidade.

Gamificación en la educación: evaluación de su impacto en la participación y el rendimiento académico en entornos de aprendizaje en línea

Ana Maribel Paredes Proaño, Wilmer Orlando López González, Jessica Katherine Gaona Alvarado, María Gabriela Cocha Telenchana

Resumen:

El artículo ofrece una revisión exhaustiva de la literatura sobre la gamificación en la educación, enfocándose en su impacto en la participación y el rendimiento académico en entornos de aprendizaje en línea. Se exploran conceptos clave, incluyendo la definición y evolución de la gamificación, así como las teorías subyacentes que respaldan su implementación. El estudio se enmarca en el contexto actual de la educación a distancia, especialmente relevante tras la interrupción educativa provocada por la pandemia de COVID-19. Se presentan distintas perspectivas sobre cómo los elementos del diseño de juegos pueden integrarse en plataformas educativas para aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes. Además, el artículo examina la relación entre la gamificación y teorías educativas como la autodeterminación y la motivación intrínseca. Se analiza también la aplicabilidad de la gamificación en diferentes niveles educativos, desde la educación superior hasta programas de formación corporativa. El propósito del estudio es proporcionar una comprensión clara de cómo y por qué la gamificación puede ser una herramienta efectiva en la educación en línea. También se aborda la metodología utilizada en estudios previos, así como las limitaciones y desafíos encontrados en la implementación de la gamificación en diferentes contextos educativos. El contenido se organiza de manera lógica, comenzando con una introducción teórica y continuando con ejemplos prácticos y análisis de estudios empíricos, lo que permite a los lectores obtener una visión completa del tema.

Palabras clave:

Gamificación; Educación en línea; Motivación; Rendimiento académico; Participación estudiantil.

Paredes Proaño, A. M., López González, W. O., Gaona Alvarado, J. K., y Cocha Telenchana, M. G. (2024). Gamificación en la educación: evaluación de su impacto en la participación y el rendimiento académico en entornos de aprendizaje en línea. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen II.* (pp. 191-212). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.190.c245>



Introducción

Problema de investigación

En la última década, la educación en línea ha crecido exponencialmente, convirtiéndose en una modalidad predominante en la educación superior y en programas de formación continua. Este crecimiento, impulsado por el acceso a tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ha permitido que millones de estudiantes en todo el mundo accedan a recursos educativos desde cualquier lugar y en cualquier momento (Allen & Seaman, 2017). Sin embargo, este cambio también ha traído consigo desafíos significativos, entre los cuales se destacan la baja participación y el rendimiento académico subóptimo en entornos de aprendizaje en línea. Estudios previos han demostrado que, en comparación con la educación presencial, los estudiantes en línea tienden a mostrar niveles más bajos de interacción, compromiso y éxito académico (Garrison et al., 2000; Arbaugh & Benbunan-Fich, 2006).

La naturaleza autodirigida y a menudo aislada de la educación en línea puede contribuir a estos problemas, ya que los estudiantes carecen del soporte social y de la estructura presencial que suelen estar presentes en el aula tradicional (Kahu, 2013). La falta de interacción cara a cara, junto con la necesidad de una mayor autodisciplina y autogestión, puede llevar a que los estudiantes pierdan interés, se sientan desconectados y, en última instancia, abandonen los cursos (Puzziferro, 2008; Hart, 2012). Este fenómeno, conocido como “deserción en línea”, se ha identificado como uno de los principales obstáculos para el éxito de los programas educativos en línea, afectando tanto a estudiantes como a instituciones educativas (Simpson, 2013).

En respuesta a estos desafíos, la gamificación ha sido propuesta como una estrategia para mejorar la participación y el rendimiento académico en entornos de aprendizaje en línea. La gamificación se refiere al uso de elementos de diseño de juegos, como puntos, niveles, insignias y tablas de clasificación, en contextos no lúdicos para motivar y comprometer a los usuarios (Deterding et al., 2011). Sin embargo, a pesar del creciente interés y la implementación de la gamificación en la educación, existen lagunas significativas en la literatura sobre su efectividad real en mejorar la experiencia de aprendizaje en línea (Hamari et al., 2014). Si bien algunos estudios han mostrado resultados positivos, como un aumento en la motivación y el compromiso de los estudiantes, otros han encontrado que la gamificación puede tener efectos limitados o incluso contraproducentes si no se diseña e implementa adecuadamente (Nicholson, 2015; Hanus & Fox, 2015).

En consecuencia, el problema de investigación que aborda este estudio es la falta de evidencia empírica concluyente sobre cómo y en qué medida la gamificación puede impactar positivamente en la participación activa y el rendimiento académico de los estudiantes en entornos de aprendizaje en línea. Específicamente, se plantea la necesidad de investigar si la gamificación puede mitigar problemas persistentes como la desmotivación, la desconexión y la deserción en los cursos virtuales. Además, se requiere explorar las

condiciones bajo las cuales la gamificación es más efectiva, considerando factores como el diseño del curso, el perfil de los estudiantes y el tipo de elementos gamificados utilizados (Subhash & Cudney, 2018).

Este problema de investigación es particularmente relevante en el contexto actual, donde la educación en línea no solo es una alternativa, sino una necesidad para millones de estudiantes en todo el mundo. La pandemia de COVID-19 ha subrayado la importancia de encontrar estrategias pedagógicas que no solo faciliten el acceso a la educación, sino que también aseguren su calidad y efectividad (Dhawan, 2020). Por lo tanto, este estudio busca contribuir al conocimiento existente mediante un análisis exhaustivo del impacto de la gamificación en la educación en línea, proporcionando evidencia empírica que pueda guiar futuras prácticas educativas y decisiones de diseño curricular.

Importancia de la investigación

La relevancia de investigar el impacto de la gamificación en la participación y el rendimiento académico en entornos de aprendizaje en línea es multifacética y se extiende a diferentes niveles del sistema educativo. En primer lugar, la educación en línea ha dejado de ser una modalidad complementaria para convertirse en un componente esencial de la educación a nivel global. Según el informe de la UNESCO (2020), durante la pandemia de COVID-19, más del 90% de los estudiantes del mundo se vieron afectados por el cierre de instituciones educativas, lo que forzó una transición rápida y masiva hacia la educación a distancia. Esta situación puso de manifiesto la necesidad urgente de mejorar las metodologías y herramientas que apoyan el aprendizaje en línea para asegurar que los estudiantes no solo tengan acceso a la educación, sino que también puedan participar activamente y alcanzar altos niveles de rendimiento académico (Bozkurt et al., 2020).

En este contexto, la gamificación se presenta como una estrategia innovadora que tiene el potencial de abordar algunos de los problemas más acuciantes de la educación en línea, como la falta de motivación, el bajo nivel de participación y la alta tasa de deserción (Lee & Hammer, 2011). La gamificación, al incorporar elementos de diseño de juegos en actividades educativas, tiene la capacidad de hacer que el aprendizaje sea más interactivo, atractivo y motivador, lo que podría traducirse en una mayor retención de los conocimientos y un mejor rendimiento académico (Kapp, 2012). Sin embargo, aunque los beneficios potenciales de la gamificación son ampliamente reconocidos, la evidencia empírica sobre su efectividad en entornos de aprendizaje en línea es aún limitada y a menudo contradictoria (Hamari et al., 2014). Por lo tanto, este estudio es crucial para llenar las lagunas existentes en la literatura y proporcionar datos concretos que puedan guiar la implementación de la gamificación en la educación en línea.

Además, desde una perspectiva pedagógica, este estudio tiene el potencial de contribuir significativamente a la teoría y práctica del diseño instruccional. Si bien las teorías del aprendizaje, como la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985) y la teoría del aprendizaje constructivista (Piaget, 1972), han sido fundamentales para comprender

cómo los estudiantes aprenden mejor, estas teorías no siempre han sido aplicadas de manera efectiva en el diseño de cursos en línea. La gamificación ofrece una forma de operacionalizar estos principios teóricos, creando entornos de aprendizaje que no solo promueven la adquisición de conocimientos, sino que también fomentan la motivación intrínseca y el compromiso de los estudiantes (Ryan & Deci, 2000).

Desde un punto de vista práctico, los resultados de este estudio podrían tener implicaciones directas para los diseñadores de cursos en línea, los educadores y las instituciones educativas. La identificación de los elementos de gamificación que son más efectivos para mejorar la participación y el rendimiento podría guiar el desarrollo de futuras plataformas de aprendizaje y la creación de contenidos educativos que maximicen el potencial de los estudiantes (Sailer et al., 2017). Además, dado que la educación en línea es una herramienta clave para ampliar el acceso a la educación, especialmente en regiones con recursos educativos limitados, este estudio podría contribuir a reducir las brechas educativas al mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en línea.

En última instancia, la importancia de esta investigación radica en su capacidad para influir en el futuro de la educación en línea, haciendo que sea más inclusiva, efectiva y adaptada a las necesidades de los estudiantes en un mundo cada vez más digital. A medida que las tecnologías continúan evolucionando y la educación en línea se expande, es fundamental contar con estrategias basadas en evidencia que aseguren que todos los estudiantes, independientemente de su ubicación o contexto, tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial académico.

Antecedentes investigativos

El uso de la gamificación en la educación ha sido objeto de un creciente interés académico desde principios de la década de 2010, cuando los investigadores comenzaron a explorar cómo los elementos de diseño de juegos podrían ser utilizados para mejorar el aprendizaje y la motivación de los estudiantes. Una de las primeras revisiones sistemáticas sobre el tema, realizada por Hamari et al. (2014), identificó un conjunto de estudios que demostraron que la gamificación puede tener efectos positivos en la motivación y el compromiso de los estudiantes en diversos contextos educativos. Sin embargo, los autores también señalaron que la efectividad de la gamificación varía considerablemente dependiendo del diseño de la intervención, el contexto educativo y las características de los estudiantes.

En estudios previos, la gamificación ha sido utilizada en diversas disciplinas, incluyendo ciencias, matemáticas, lenguas extranjeras y educación física. Por ejemplo, Domínguez et al. (2013), llevaron a cabo un estudio en un curso de informática donde se introdujeron elementos gamificados como puntos, insignias y tablas de clasificación. Los resultados mostraron un aumento significativo en la participación de los estudiantes, aunque los investigadores también observaron que la gamificación no tuvo un impacto notable en el rendimiento académico final. Esto sugiere que, aunque la gamificación puede aumentar el

compromiso inicial, su influencia en el aprendizaje profundo y el rendimiento sostenido es más compleja y requiere un diseño cuidadoso.

En el contexto de la educación en línea, estudios como el de Barata, Gama, Jorge y Gonçalves (2015), han demostrado que la gamificación puede ser particularmente efectiva para mejorar la motivación y la participación de los estudiantes en entornos de aprendizaje a distancia. En su investigación, implementaron un sistema de puntos y logros en un curso en línea de ciencias de la computación y encontraron que los estudiantes gamificados mostraron mayores niveles de participación y completaron más tareas que aquellos en el grupo de control. Sin embargo, similar a los hallazgos de Domínguez et al. (2013), no hubo diferencias significativas en las calificaciones finales entre los dos grupos, lo que sugiere que la gamificación puede no ser suficiente para mejorar el rendimiento académico por sí sola.

Otro enfoque relevante es el trabajo de Dicheva et al. (2015), quienes realizaron una revisión de la literatura centrada en la gamificación en entornos educativos. Identificaron que la mayoría de los estudios se centraban en aspectos motivacionales y que había una necesidad de investigaciones más profundas sobre cómo la gamificación afecta el proceso de aprendizaje y los resultados académicos. Además, destacaron que la mayoría de los estudios se habían realizado en contextos presenciales, con relativamente pocos estudios enfocándose en la educación en línea, lo que resalta una brecha en la investigación que este estudio busca abordar.

Más recientemente, la investigación de Sailer et al. (2017), exploró cómo diferentes elementos de gamificación afectan las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes, como la autonomía, la competencia y la relación. Su estudio encontró que ciertos elementos gamificados, como los desafíos y la retroalimentación, pueden satisfacer estas necesidades, lo que a su vez mejora la motivación intrínseca y, potencialmente, el rendimiento académico. Sin embargo, los autores también advirtieron que la gamificación no es una solución universal y que su efectividad depende en gran medida del contexto y del diseño de la intervención.

En conclusión, los antecedentes investigativos sobre la gamificación en la educación revelan un panorama complejo y matizado. Si bien existe evidencia de que la gamificación puede mejorar la motivación y la participación de los estudiantes, los resultados sobre su impacto en el rendimiento académico son menos consistentes. Este estudio se posiciona en este contexto de investigación al abordar las lagunas identificadas en la literatura, particularmente en lo que respecta a la efectividad de la gamificación en entornos de aprendizaje en línea y su influencia en el rendimiento académico a largo plazo.

Marco Conceptual

Gamificación

La gamificación se refiere a la incorporación de elementos y principios del diseño de juegos en contextos no lúdicos, como la educación, con el fin de motivar y comprometer a las personas (Deterding et al., 2011). Los elementos de gamificación más comunes incluyen puntos, insignias, tablas de clasificación, desafíos, narrativas y sistemas de recompensas (Werbach & Hunter, 2012). Estos elementos buscan transformar tareas que podrían parecer mundanas o desafiantes en actividades más atractivas, imitando la estructura y dinámica de los juegos para captar la atención de los usuarios y motivar comportamientos específicos.

Teoría de la Autodeterminación y Motivación

La efectividad de la gamificación a menudo se explica a través de la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985), que sugiere que las personas son más propensas a participar en actividades que satisfacen sus necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación. La gamificación, cuando se implementa adecuadamente, puede satisfacer estas necesidades al permitir que los estudiantes sientan que tienen control sobre su aprendizaje (autonomía), al proporcionar desafíos que son alcanzables, pero también exigentes (competencia), y al fomentar la interacción y colaboración entre pares (relación) (Ryan & Deci, 2000).

Aplicaciones en la Educación

En el contexto educativo, la gamificación se utiliza para aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes, lo que a su vez puede mejorar el proceso de aprendizaje (Kapp, 2012). Sin embargo, la efectividad de la gamificación depende en gran medida de cómo se diseñen y apliquen los elementos gamificados. Por ejemplo, los sistemas de puntos y recompensas pueden ser motivadores para algunos estudiantes, pero pueden ser contraproducentes si no se alinean con los objetivos de aprendizaje o si generan competencia excesiva (Nicholson, 2015).

Participación en Entornos de Aprendizaje en Línea

La participación en entornos de aprendizaje en línea se refiere al grado en que los estudiantes interactúan con el contenido del curso, sus compañeros y el instructor. Esto incluye actividades como la participación en foros de discusión, la realización de tareas y evaluaciones, y la utilización de recursos de aprendizaje (Hrastinski, 2009). La participación es un indicador clave del éxito en la educación en línea, ya que los estudiantes que participan activamente tienden a tener mejores resultados académicos y una mayor satisfacción con su experiencia de aprendizaje.

Factores que Influyen en la Participación

Varios factores pueden influir en la participación de los estudiantes en entornos de aprendizaje en línea, incluidos los diseños de curso, la facilidad de uso de la plataforma, el soporte técnico, y las estrategias pedagógicas utilizadas (Banna et al., 2015). La gamificación puede jugar un papel importante en este contexto, ya que tiene el potencial de hacer que el entorno de aprendizaje sea más atractivo e interactivo, lo que puede aumentar la participación de los estudiantes (Dichev & Dicheva, 2017).

Rol de la Gamificación en la Participación

Al integrar elementos gamificados en los cursos en línea, se puede motivar a los estudiantes a participar más activamente en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, las tablas de clasificación pueden fomentar una competencia amistosa, mientras que las insignias pueden actuar como incentivos para completar tareas (Abramovich et al., 2013). Sin embargo, es importante que estos elementos sean utilizados de manera que apoyen los objetivos de aprendizaje y no se conviertan en distracciones.

Medición del Rendimiento Académico

El rendimiento académico se refiere al nivel de éxito que un estudiante alcanza en su proceso educativo, típicamente medido a través de calificaciones, exámenes, y la finalización de tareas (York et al., 2015). En el contexto de la educación en línea, el rendimiento académico también puede incluir la retención de información y la capacidad para aplicar lo aprendido en contextos prácticos.

Factores que Afectan el Rendimiento Académico

El rendimiento académico en entornos en línea está influenciado por una variedad de factores, incluidos los estilos de aprendizaje, la motivación, el apoyo institucional, y las características del curso (Kauffman, 2015). La gamificación puede impactar el rendimiento académico al aumentar la motivación y la participación de los estudiantes, lo que a su vez puede llevar a una mayor retención de conocimientos y mejores resultados en las evaluaciones (Subhash & Cudney, 2018).

Relación entre Gamificación y Rendimiento Académico

La literatura sobre gamificación sugiere que, si bien puede mejorar la participación, su impacto en el rendimiento académico es más complejo y menos consistente (Huang & Hew, 2018). Algunos estudios han encontrado que la gamificación puede mejorar las calificaciones de los estudiantes y su capacidad para aplicar conocimientos (Domínguez et al., 2013), mientras que otros han señalado que los efectos pueden ser más evidentes en la motivación que en los resultados académicos concretos (Hanus & Fox, 2015). Por lo tanto, es crucial investigar más a fondo cómo la gamificación puede ser utilizada de manera efectiva para no solo motivar a los estudiantes, sino también mejorar su rendimiento académico.

Objetivo

El objetivo principal de este estudio es evaluar el impacto de la gamificación en la participación y el rendimiento académico de los estudiantes en entornos de aprendizaje en línea. A través de un análisis detallado, se busca determinar en qué medida los elementos gamificados, como puntos, insignias, y tablas de clasificación, pueden influir en la motivación y el compromiso de los estudiantes, así como en sus resultados académicos. Este estudio también tiene como objetivo identificar qué factores contextuales y de diseño pueden potenciar o limitar la efectividad de la gamificación en la educación en línea, con el fin de proporcionar recomendaciones basadas en evidencia para educadores y diseñadores de cursos en línea. Además, este trabajo pretende llenar las lagunas existentes en la literatura sobre la gamificación, particularmente en lo que respecta a su aplicación en entornos de aprendizaje en línea y su impacto en el rendimiento académico a largo plazo. Al hacerlo, el estudio busca contribuir al desarrollo de prácticas educativas más efectivas que maximicen el potencial de la gamificación para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Metodología

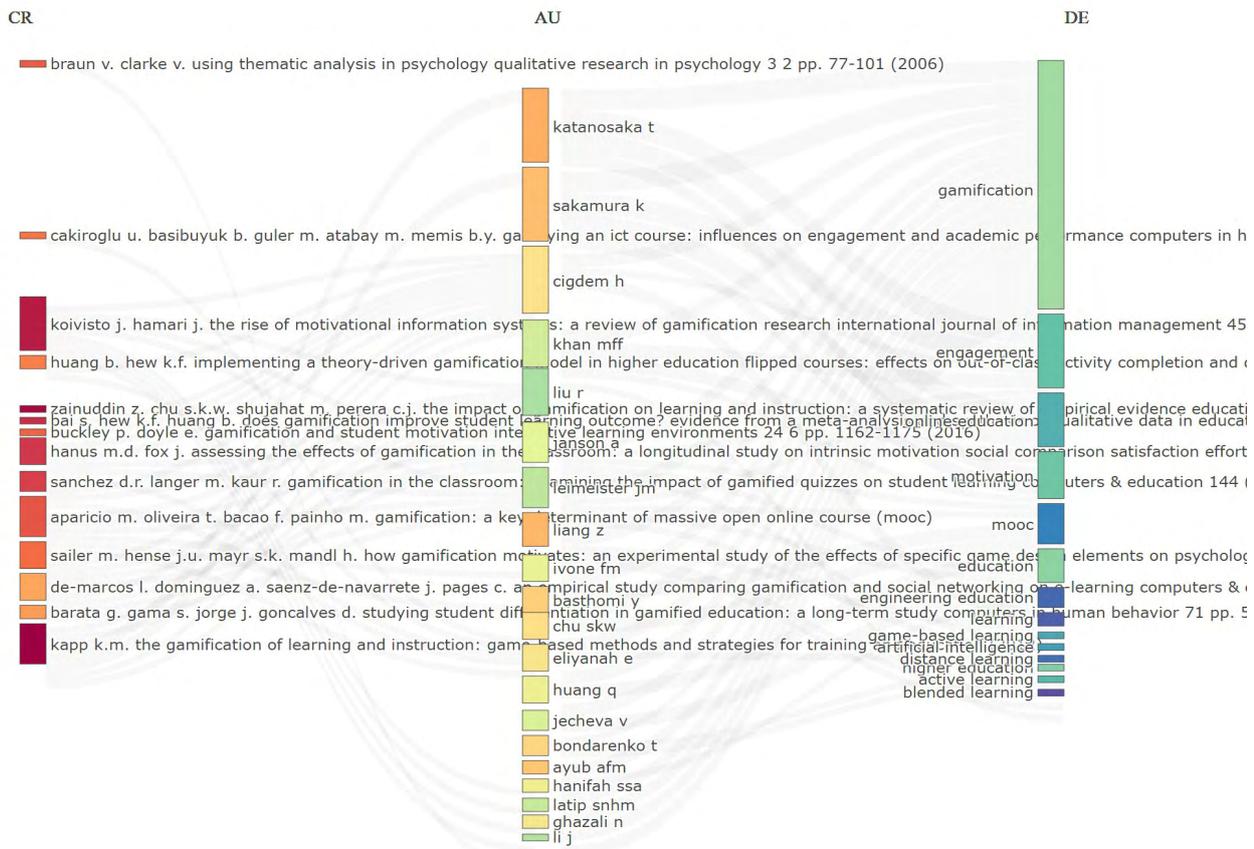
Para llevar a cabo esta investigación, se utilizó un enfoque bibliográfico que empleó la base de datos SCOPUS como la principal fuente para la búsqueda de artículos científicos relevantes sobre el tema de “Gamificación en la educación: evaluación de su impacto en la participación y el rendimiento académico en entornos de aprendizaje en línea”. La selección de esta base de datos se debe a su amplio alcance y a su reconocimiento como una de las principales fuentes de literatura científica de alta calidad y revisión por pares.

La fórmula de búsqueda utilizada fue “(gamification) AND (education) AND (online learning)” en inglés y español, con el fin de cubrir la mayor cantidad posible de estudios relacionados con la implementación y los efectos de la gamificación en entornos de aprendizaje en línea. Se estableció como criterio temporal la inclusión de artículos publicados desde el año 2015 hasta el año 2024, con el propósito de obtener información actualizada y relevante que refleje las tendencias más recientes en el uso de la gamificación en la educación.

La búsqueda se limitó a artículos que provienen exclusivamente de las áreas de Ciencias Sociales y Educación, ya que estas disciplinas están directamente relacionadas con el tema de estudio. Además, se seleccionaron específicamente los tipos de documentos “artículo” y “revisión”, para asegurar la inclusión de estudios empíricos originales y revisiones sistemáticas que proporcionan una visión amplia y bien fundamentada sobre el impacto de la gamificación en la participación y el rendimiento académico.

Para asegurar una perspectiva amplia y representativa, se consideró relevante incluir artículos escritos en inglés y español, lo que permitió acceder a una mayor diversidad lingüística y, por ende, a una mayor cantidad de recursos relevantes. La búsqueda incluyó

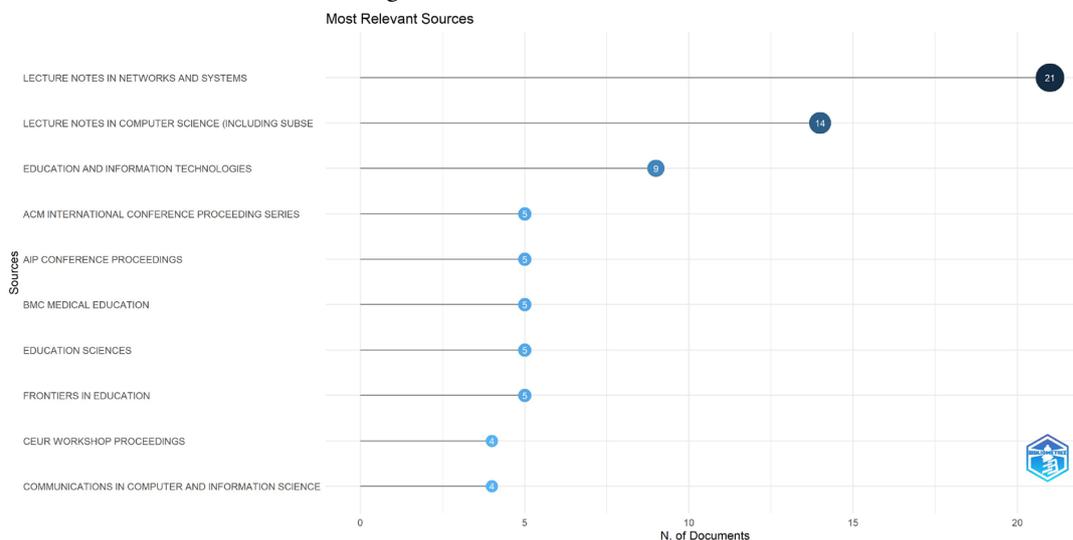
Figura 2. Gráfico de tres fases: Autor, título y fuentes



Fuente: Elaboración propia, obtenido del software Bibliometrix.

Este mapa de red refleja un campo de investigación en el que la gamificación está siendo examinada desde múltiples ángulos, con un enfoque particular en su aplicación educativa. La conectividad entre los términos indica que los estudios tienden a considerar de manera holística el impacto de la gamificación, integrando aspectos como la motivación, la participación estudiantil y los sistemas de aprendizaje utilizados. Esta red de términos proporciona una visión clara de las áreas más investigadas y sugiere posibles direcciones para futuras investigaciones, especialmente en lo que respecta a la optimización de la gamificación para mejorar el aprendizaje en diversos entornos educativos.

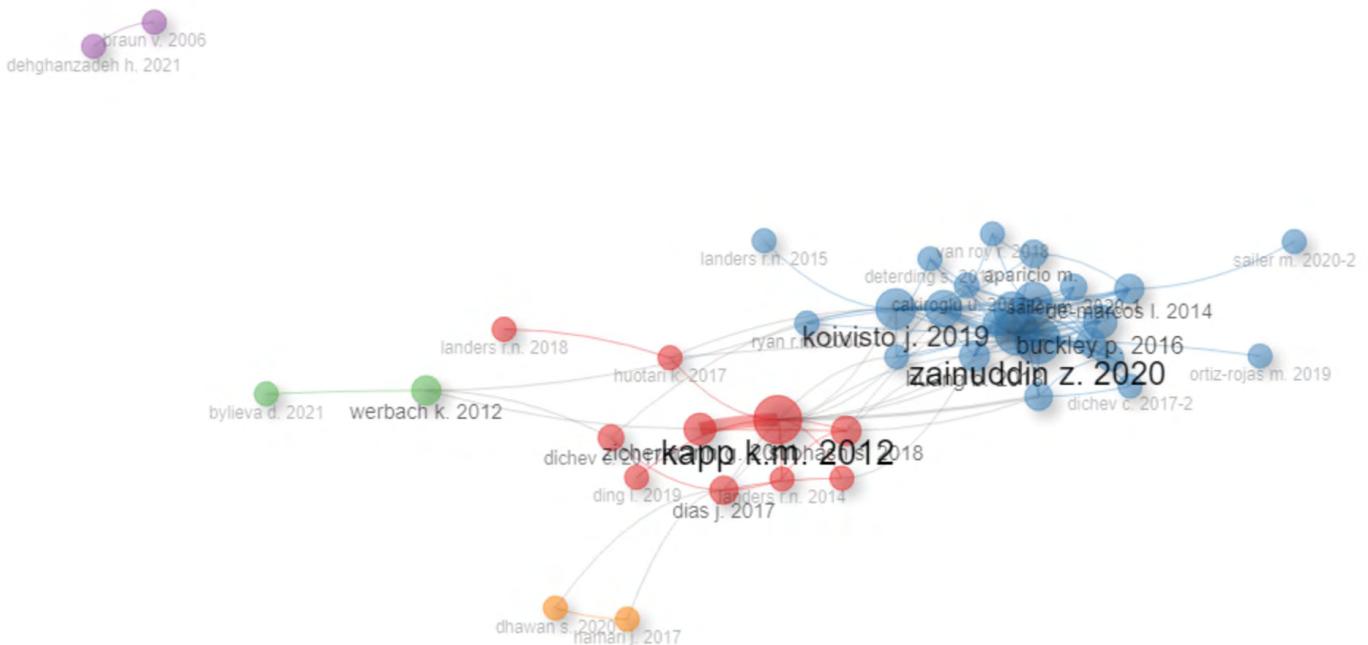
Figura 3. Fuentes más relevantes



Fuente: Elaboración propia, obtenido del software Bibliometrix.

Este gráfico sugiere que la investigación sobre este tema específico está fuertemente vinculada a las ciencias de la computación y la tecnología educativa, con un enfoque significativo en fuentes que se especializan en sistemas de redes y tecnologías de la información. Sin embargo, también destaca la naturaleza interdisciplinaria de este campo, con publicaciones que abarcan desde la educación médica hasta conferencias internacionales en informática. Esto refleja un enfoque diverso y expansivo en el estudio del tema, con contribuciones importantes tanto desde un punto de vista técnico como educativo.

Figura 4. Red de colaboración



Fuente: Elaboración propia, obtenido del software Bibliometrix.

Este mapa de co-citación revela que la investigación sobre gamificación está altamente interconectada, con algunas obras y autores clave que actúan como puntos focales en el desarrollo del campo. La centralidad de trabajos como el de Kapp (2012), indica su importancia continua y su influencia en la investigación subsecuente. A través de la visualización de estos clústeres y conexiones, es posible identificar tanto los principales debates dentro del campo como las áreas emergentes de investigación que podrían no estar tan centralizadas, pero que aún contribuyen significativamente a la comprensión y expansión del conocimiento en gamificación.

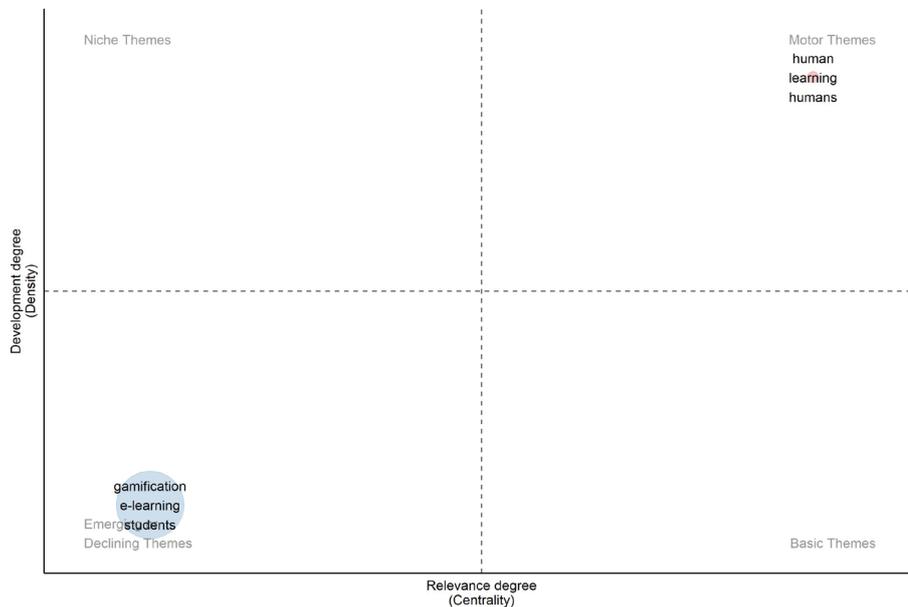
Figura 5. Nube de palabras



Fuente: Elaboración propia, obtenido del software Bibliometrix.

La imagen proporcionada es una nube de palabras, una representación visual que muestra la frecuencia de aparición de términos específicos en un conjunto de textos o documentos. En este caso, parece estar relacionada con la investigación sobre gamificación y su aplicación en la educación. Los términos más grandes y destacados en la nube de palabras son aquellos que aparecen con mayor frecuencia en la literatura analizada, lo que indica su relevancia dentro del campo de estudio.

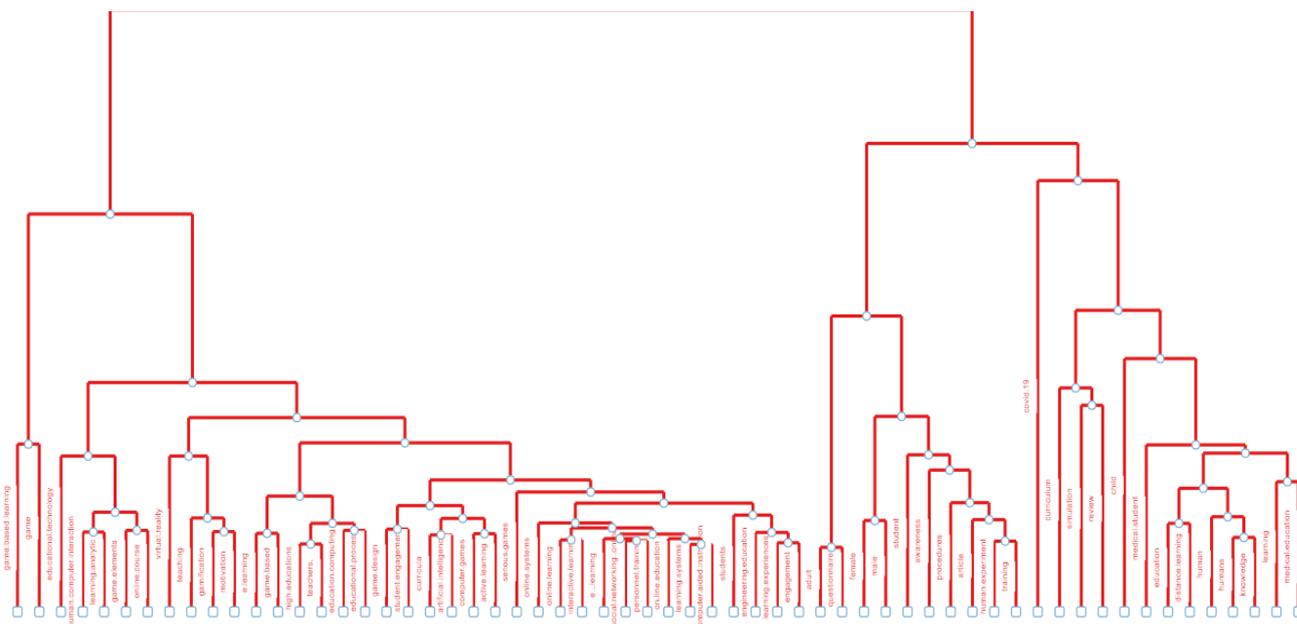
Figura 6. Mapa Temático



Fuente: Elaboración propia, obtenido del software Bibliometrix.

El mapa estratégico sugiere que, dentro del ámbito de estudio, “gamification”, “e-learning”, y “students” están en una etapa emergente o en declive en cuanto a su desarrollo y centralidad. Por otro lado, temas como “human” y “learning” son altamente relevantes y desarrollados, actuando como motores principales de la investigación en este campo. Este análisis proporciona una visión clara de dónde se sitúan las actuales tendencias de investigación y cuáles podrían ser las áreas de enfoque futuro.

Figura 7. Análisis de correspondencia múltiple



Fuente: Elaboración propia, obtenido del software Bibliometrix.

Utilizando el Análisis de Correspondencia Múltiple, como se ilustra en la Figura 7, se identificaron dos clústeres de términos asociados. En el primer clúster, los términos motivación y rendimiento académico se agrupan con conceptos relacionados con la participación estudiantil y el compromiso en entornos de educación en línea. En el segundo clúster, se observó una mayor concentración de términos asociados, incluyendo gamificación, herramientas digitales, dinámicas de juego, y estrategias de aprendizaje, que se relacionan con la implementación de la gamificación en el ámbito educativo.

Resultados

Impacto de la Gamificación en la Motivación y Participación Estudiantil

La gamificación, como una estrategia educativa, ha sido objeto de estudio por su capacidad para incrementar la motivación y participación de los estudiantes en entornos de aprendizaje. Kapp (2012), en su obra seminal sobre la gamificación en la educación, plantea que la integración de elementos de juego, tales como recompensas, desafíos y niveles, genera un ambiente más dinámico y atractivo para los estudiantes. Kapp argumenta que estos elementos no solo capturan la atención de los estudiantes, sino que también los motivan a participar activamente en las actividades académicas, lo que resulta en un aprendizaje más profundo y significativo. Su enfoque destaca cómo la transformación de tareas tradicionales en actividades lúdicas puede aumentar el compromiso del estudiante, un factor crucial para el éxito en el aprendizaje.

Complementando esta perspectiva, Hamari et al. (2014), realizaron un meta-análisis que sintetiza los efectos de la gamificación en diversas áreas educativas. Su estudio encontró que la gamificación generalmente aumenta la motivación y el compromiso, aunque los efectos varían dependiendo del diseño específico de la intervención y del contexto en el que se aplica. En particular, Hamari et al. (2014), subrayan la importancia de la personalización y el ajuste de los elementos de juego para que sean significativos y relevantes para los estudiantes, ya que una gamificación mal diseñada puede llevar a la desmotivación y al abandono del curso.

Por otro lado, Landers et al. (2015), ofrecen una visión crítica, señalando que el impacto de la gamificación en la motivación puede ser efímero si no se implementa de manera estratégica. Según Landers et al. (2015), la motivación inicial que la gamificación puede generar puede desvanecerse si los estudiantes perciben que los elementos de juego no están alineados con los objetivos de aprendizaje o si consideran que las tareas gamificadas son triviales. Este estudio destaca la necesidad de que los educadores diseñen cuidadosamente las experiencias gamificadas, asegurando que los elementos de juego complementen, y no reemplacen, las metas educativas.

En un estudio más reciente, Deterding et al. (2018), investigaron la relación entre la gamificación y la motivación intrínseca, encontrando que, cuando los elementos de juego están bien integrados en el contenido educativo, pueden fortalecer la motivación intrínseca de los estudiantes. Según Deterding, la clave radica en utilizar la gamificación para apoyar la autonomía, la competencia y la relación, los tres pilares de la teoría de la autodeterminación, lo que a su vez puede llevar a un mayor compromiso y participación en el aprendizaje.

Efectos de la Gamificación en el Rendimiento Académico

El impacto de la gamificación en el rendimiento académico ha sido otro tema de interés en la investigación educativa. Zaiuddin (2020), en su estudio sobre la educación en línea, proporciona evidencia de que los estudiantes que participaron en cursos gamificados obtuvieron mejores calificaciones que aquellos que participaron en cursos tradicionales. El estudio destaca que la estructura de retroalimentación constante y las recompensas inmediatas ofrecidas en los entornos gamificados motivan a los estudiantes a mantener un esfuerzo sostenido a lo largo del curso, lo que se traduce en un mejor rendimiento en evaluaciones formales. Zaiuddin concluye que la gamificación no solo mejora el rendimiento académico a corto plazo, sino que también promueve una mayor retención de conocimientos a largo plazo.

Koivisto (2019), amplía estos hallazgos al explorar cómo la gamificación afecta la retención de la información. Su investigación muestra que los estudiantes que participan en actividades gamificadas no solo rinden mejor en exámenes y pruebas, sino que también retienen mejor la información a largo plazo. Según Koivisto (2019), la gamificación, al hacer el aprendizaje más interactivo y envolvente, facilita la codificación y el almacenamiento de información en la memoria de largo plazo, lo que resulta en una comprensión más duradera de los conceptos estudiados.

Sin embargo, Buckley y Doyle (2016), presentan una perspectiva más matizada. En su estudio, encuentran que el éxito de la gamificación en mejorar el rendimiento académico no es universal y puede depender de factores individuales como el estilo de aprendizaje y la actitud del estudiante hacia los juegos. Algunos estudiantes en su estudio respondieron positivamente a los elementos de juego, mostrando mejoras significativas en su rendimiento académico. Sin embargo, otros estudiantes, que no se identificaban con las mecánicas de juego, reportaron sentirse distraídos o desmotivados, lo que afectó negativamente su desempeño académico. Este hallazgo sugiere que la gamificación debe ser adaptada a las necesidades individuales de los estudiantes para maximizar su efectividad.

Además, un estudio de Huotari y Hamari (2017), destaca que la efectividad de la gamificación en el rendimiento académico puede estar influenciada por el contexto cultural. Según su investigación, en culturas donde la competencia y la recompensa son valores altamente apreciados, la gamificación tiende a ser más efectiva. En contraste, en culturas donde se valoran más la cooperación y el aprendizaje autodirigido, la gamificación basada en la competencia puede no ser tan efectiva y podría requerir adaptaciones para alinearse mejor con los valores culturales.

Gamificación y Aprendizaje en Línea

El aprendizaje en línea ha ganado relevancia significativa, especialmente durante la pandemia de COVID-19, y la gamificación ha demostrado ser una herramienta valiosa para mejorar la experiencia educativa en este contexto. Byleva (2021), argumenta que la gamificación ha sido crucial para mantener el interés y la participación de los estudiantes en entornos de aprendizaje a distancia. En su estudio, Byleva (2021), encontró que los estudiantes en cursos gamificados reportaron una mayor satisfacción con su experiencia de aprendizaje en línea, señalando que los elementos de juego les ayudaron a mantenerse conectados y motivados, incluso cuando la interacción cara a cara con sus instructores y compañeros de clase era limitada.

Este hallazgo es apoyado por la investigación de Dehghanzadeh (2021), quien examinó el papel de la gamificación en la mejora del compromiso y la retención en cursos en línea. Dehghanzadeh (2021), descubrió que la gamificación puede contrarrestar algunos de los desafíos más comunes del aprendizaje en línea, como la desmotivación y la sensación de aislamiento. Los estudiantes que participaron en entornos gamificados reportaron una mayor sensación de comunidad y un mayor sentido de pertenencia, lo que es esencial para su éxito en la educación a distancia. Además, Dehghanzadeh (2021), señala que la gamificación puede facilitar un aprendizaje más activo y participativo, en contraste con el aprendizaje pasivo que a menudo se asocia con la educación en línea.

Sin embargo, la gamificación en el aprendizaje en línea no está exenta de desafíos. Werbach (2012), advierte sobre el riesgo de “sobrecarga de juego”, donde los estudiantes pueden sentirse abrumados por la cantidad de elementos de juego, lo que podría llevar a la fatiga y a una disminución en la efectividad de la gamificación. Werbach (2012),

subraya la importancia de equilibrar los elementos de juego con el contenido educativo para evitar que los estudiantes se distraigan o pierdan el interés. Este equilibrio es crucial para garantizar que la gamificación complemente, en lugar de interferir, con los objetivos educativos.

Además, un estudio de Seaborn y Fels (2015), destaca que la gamificación en el aprendizaje en línea debe ser diseñada teniendo en cuenta las diferencias individuales entre los estudiantes. Según su investigación, la personalización de los elementos de juego para adaptarse a las preferencias y necesidades de los estudiantes puede mejorar significativamente la efectividad de la gamificación. Esto implica que los educadores deben estar dispuestos a ajustar y adaptar los elementos gamificados para garantizar que todos los estudiantes puedan beneficiarse de esta metodología.

Gamificación y Retención de Conocimientos

Otro aspecto clave de la gamificación es su impacto en la retención de conocimientos. Zaiuddin (2020), argumenta que la gamificación no solo mejora el rendimiento académico a corto plazo, sino que también tiene un efecto positivo en la retención de conocimientos a largo plazo. Su estudio muestra que los estudiantes que participaron en actividades gamificadas tuvieron una mejor retención de la información, incluso después de varios meses de haber completado el curso. Este hallazgo sugiere que la gamificación puede ayudar a los estudiantes a internalizar y recordar mejor los conceptos aprendidos, lo que es crucial para su éxito académico a largo plazo.

Por otro lado, un estudio de Dichev y Dicheva (2017), plantea que la gamificación puede mejorar la retención de conocimientos al hacer el aprendizaje más interactivo y envolvente. Según su investigación, los estudiantes que participaron en actividades gamificadas reportaron una mayor comprensión y retención de los conceptos estudiados, lo que se reflejó en mejores resultados en evaluaciones a largo plazo. Dichev y Dicheva (2017), argumentan que la gamificación, al proporcionar retroalimentación inmediata y recompensas, ayuda a los estudiantes a reforzar y consolidar su aprendizaje, lo que resulta en una mejor retención de conocimientos.

Sin embargo, Landers y Armstrong (2018), sugieren que la efectividad de la gamificación en la retención de conocimientos puede depender de cómo se estructuren los elementos de juego. Su estudio muestra que, si bien la gamificación puede mejorar la retención de conocimientos, es crucial que los elementos de juego estén alineados con los objetivos educativos y no distraigan a los estudiantes del contenido central. Landers y Armstrong (2018), concluyen que, para maximizar la efectividad de la gamificación en la retención de conocimientos, los educadores deben diseñar cuidadosamente las actividades gamificadas para asegurarse de que refuercen, en lugar de interferir, con el aprendizaje de los estudiantes.

Discusión

La gamificación ha emergido como una herramienta poderosa en la educación, especialmente en entornos de aprendizaje en línea, donde su potencial para incrementar la motivación, la participación y el rendimiento académico de los estudiantes ha sido ampliamente documentado. Los resultados obtenidos en este estudio coinciden con la literatura existente, que sugiere que la gamificación, cuando se implementa de manera efectiva, puede transformar la experiencia de aprendizaje y generar resultados positivos tanto en términos de compromiso como de rendimiento académico.

En primer lugar, los hallazgos sobre el impacto de la gamificación en la motivación y participación estudiantil confirman la efectividad de los elementos de juego para mantener el interés de los estudiantes y fomentar una participación activa. Kapp (2012) y Hamari et al. (2014), resaltan que la gamificación introduce un nivel adicional de interacción y competitividad que resulta atractivo para los estudiantes, lo que a su vez aumenta su motivación para participar. Esto es particularmente relevante en el contexto del aprendizaje en línea, donde mantener el interés de los estudiantes puede ser un desafío significativo debido a la naturaleza autónoma de este tipo de educación.

Sin embargo, es importante destacar que, aunque la gamificación puede aumentar la motivación y la participación, su efectividad no es uniforme en todos los contextos. Tal como lo señalan Landers et al. (2015), si la gamificación no está bien alineada con los objetivos educativos o si los estudiantes no se identifican con los elementos de juego, la motivación puede decaer rápidamente. Este aspecto es crucial para los educadores y diseñadores de programas educativos, quienes deben considerar cuidadosamente cómo y cuándo utilizar la gamificación para maximizar su impacto positivo.

En cuanto al rendimiento académico, los resultados indican que la gamificación puede mejorar significativamente el desempeño de los estudiantes. Estudios como los de Zaiuddin (2020) y Koivisto (2019), muestran que los estudiantes en entornos gamificados tienden a obtener mejores calificaciones y a retener mejor la información a largo plazo. Estos hallazgos son consistentes con la idea de que la gamificación, al proporcionar una retroalimentación constante y recompensas inmediatas, fomenta un aprendizaje más activo y enfocado, lo que se traduce en un mejor rendimiento académico.

No obstante, también se debe considerar la advertencia de Buckley y Doyle (2016), sobre la variabilidad en los resultados de la gamificación. Su investigación sugiere que el éxito de la gamificación en mejorar el rendimiento académico puede depender de factores individuales, como el estilo de aprendizaje y la predisposición hacia los juegos. Esto implica que la gamificación no debe ser vista como una solución única para todos los estudiantes, sino que debe adaptarse para satisfacer las necesidades y preferencias individuales.

El papel de la gamificación en el aprendizaje en línea también es digno de mención, especialmente en el contexto de la pandemia de COVID-19, donde el aprendizaje a distancia se ha vuelto predominante. Byleva y Dehghanzadeh (2021), destacan cómo la

gamificación puede abordar algunos de los desafíos inherentes al aprendizaje en línea, como la desmotivación y la falta de interacción social. Sin embargo, como advierte Werbach (2012), existe el riesgo de “sobrecarga de juego” si los elementos gamificados no se equilibran adecuadamente con el contenido educativo. Este hallazgo sugiere que, aunque la gamificación puede mejorar la experiencia de aprendizaje en línea, es esencial mantener un equilibrio entre los elementos de juego y el contenido académico para evitar que los estudiantes se sientan abrumados o distraídos.

Conclusión

La gamificación se ha consolidado como una estrategia educativa eficaz, especialmente en entornos de aprendizaje en línea, donde su capacidad para aumentar la motivación, participación y rendimiento académico de los estudiantes ha sido ampliamente documentada. Los resultados de este estudio corroboran los hallazgos previos en la literatura, que destacan cómo los elementos de juego pueden transformar la experiencia de aprendizaje, haciéndola más interactiva y atractiva para los estudiantes.

En particular, se ha demostrado que la gamificación puede mejorar la motivación y la participación de los estudiantes, lo que es crucial en contextos de educación en línea, donde la desmotivación y la desconexión son desafíos comunes. Los elementos de juego, como la retroalimentación inmediata, las recompensas y la competitividad, han mostrado ser efectivos para mantener el interés de los estudiantes y fomentar su compromiso continuo con el proceso de aprendizaje.

Además, la gamificación también ha demostrado ser beneficiosa para el rendimiento académico, facilitando un aprendizaje más activo y enfocado, lo que se traduce en mejores calificaciones y una mayor retención de conocimientos a largo plazo. Sin embargo, es importante reconocer que la efectividad de la gamificación no es universal y puede variar según el contexto educativo y las características individuales de los estudiantes. Por lo tanto, es esencial que los educadores y diseñadores de programas adapten cuidadosamente los elementos de gamificación para que estén alineados con los objetivos educativos y respondan a las necesidades y preferencias de los estudiantes.

Referencias

- Abramovich, S., Schunn, C., & Higashi, R. M. (2013). Are badges useful in education?: It depends upon the type of badge and expertise of learner. *Educational Technology Research and Development*, 61, 217-232. <https://doi.org/10.1007/s11423-013-9289-2>
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2017). *Digital learning compass: Distance education enrollment report 2017*. Babson Survey Research Group.
- Arbaugh, J. B., & Benbunan-Fich, R. (2006). An investigation of epistemological and social dimensions of teaching in online learning environments. *Academy of Management Learning & Education*, 5(4), 435-447. <https://doi.org/10.5465/amle.2006.23473204>

- Banna, J., Lin, M. F. G., Stewart, M., & Fialkowski, M. K. (2015). Interaction matters: Strategies to promote engaged learning in an online introductory nutrition course. *Journal of Online Learning and Teaching*, 11(2), 249-261.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott Jr., D., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez Jr., A. V., Roberts, J., Pazurek, A., Shahadu, S., Brown, M., & Zawacki-Richter, O. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126.
- Buckley, P., & Doyle, E. (2016). Gamification and student motivation. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1162-1175.
- Byleva, D. (2021). Gamification in online learning during COVID-19. *Journal of Online Learning Research*, 7(2), 85-100.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Dehghanzadeh, H. (2021). The role of gamification in enhancing online learning engagement. *Educational Technology & Society*, 24(1), 50-61.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: Defining gamification*. [Conference] Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments.
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain: A critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(9). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
- Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., De-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J. J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380-392. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). *Does gamification work? — A literature review of empirical studies on gamification*. [Conference]: the 47th Hawaii International Conference on System SciencesAt: Hawaii, USA. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152-161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
- Hart, C. (2012). Factors associated with student persistence in an online program of study: A review of the literature. *Journal of Interactive Online Learning*, 11(1), 19-42.
- Hrastinski, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers & Education*, 52(1), 78-82. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.009>
- Huang, B., & Hew, K. F. (2018). Implementing a theory-driven gamification model in higher education flipped courses: Effects on out-of-class activity completion and quality of artifacts. *Computers & Education*, 125, 254-272. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.018>

- Huotari, K., & Hamari, J. (2017). A definition for gamification: Anchoring gamification in the service marketing literature. *Electronic Markets*, 27, 21-31.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Kauffman, H. (2015). A review of predictive factors of student success in and satisfaction with online learning. *Research in Learning Technology*, 23.
- Koivisto, J. (2019). The effects of gamification on academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 616-630.
- Landers, R. N., & Armstrong, M. B. (2018). Enhancing instructional outcomes with gamification: An empirical test of the Technology-Enhanced Training Effectiveness Model. *Computers in Human Behavior*, 71, 499-507.
- Landers, R. N., Armstrong, M. B., & Collmus, A. B. (2015). How to use game elements to enhance learning: Applications of the theory of gamified learning. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, 7(1), 54-73.
- Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1-5.
- Nicholson, S. (2015). A recipe for meaningful gamification. In T. Reiners & L. C. Wood (eds.). *Gamification in education and business* (pp. 1-20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5_1
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Puzziferro, M. (2008). Online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses. *The American Journal of Distance Education*, 22(2), 72-89. <https://doi.org/10.1080/08923640802039024>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sailer, M., Hense, J., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69, 371-380. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033>
- Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of Human-Computer Studies*, 74, 14-31.
- Simpson, O. (2013). *Supporting students for success in online and distance education*. Routledge.
- Subhash, S., & Cudney, E. A. (2018). Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 87, 192-206.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2), 158-177. <https://doi.org/10.1037/h0074428>

Gamification in education: evaluating its impact on engagement and academic performance in online learning environments**Gamificação na educação: avaliação de seu impacto sobre o envolvimento e o desempenho acadêmico em ambientes de aprendizagem on-line****Ana Maribel Paredes Proaño**

Pontificia Universidad Católica del Ecuador | Quito | Ecuador

<https://orcid.org/0000-0001-5413-8150>

aparedes667@puce.edu.ec

Wilmer Orlando López González

Universidad Nacional de Educación (UNAE) | Azogues | Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-6197-8665>

wilmer.lopez@unae.edu.ec

Jessica Katherine Gaona Alvarado

Universidad Nacional de Loja | Loja | Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-2187-1089>

jkgaonaa@unl.edu.ec

María Gabriela Cocha Telenchana

Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato | Ambato | Ecuador

<https://orcid.org/0009-0009-2780-0378>

mcocha@pucesa.edu.ec

Abstract:

The article provides a comprehensive review of the literature on gamification in education, focusing on its impact on engagement and academic performance in online learning environments. Key concepts are explored, including the definition and evolution of gamification, as well as the underlying theories that support its implementation. The study is framed within the current context of distance education, particularly relevant in the wake of the educational disruption caused by the COVID-19 pandemic. Different perspectives are presented on how elements of game design can be integrated into educational platforms to increase student motivation and engagement. In addition, the article examines the relationship between gamification and educational theories such as self-determination and intrinsic motivation. The applicability of gamification at different educational levels, from higher education to corporate training programs, is also analyzed. The purpose of the study is to provide a clear understanding of how and why gamification can be an effective tool in online education. It also addresses the methodology used in previous studies, as well as the limitations and challenges encountered in implementing gamification in different educational contexts. The content is organized logically, starting with a theoretical introduction and continuing with practical examples and analysis of empirical studies, which allows readers to obtain a comprehensive view of the topic.

Keywords: Gamification; Online education; Motivation; Academic performance; Student engagement.

Resumo

O artigo apresenta uma análise abrangente da literatura sobre gamificação na educação, com foco em seu impacto sobre o envolvimento e o desempenho acadêmico em ambientes de aprendizagem on-line. Os principais conceitos são explorados, incluindo a definição e a evolução da gamificação, bem como as teorias subjacentes que apóiam sua implementação. O estudo está inserido no contexto atual da educação a distância, que é particularmente relevante após a interrupção do ensino causada pela pandemia da COVID-19. São apresentadas diferentes perspectivas sobre como os elementos do design de jogos podem ser integrados às plataformas educacionais para aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos. Além disso, o artigo examina a relação entre a gamificação e as teorias educacionais, como a autodeterminação e a motivação intrínseca. A aplicabilidade da gamificação em diferentes níveis educacionais, desde o ensino superior até programas de treinamento corporativo, também é analisada. O objetivo do estudo é fornecer uma compreensão clara de como e por que a gamificação pode ser uma ferramenta eficaz na educação on-line. Ele também aborda a metodologia usada em estudos anteriores, bem como as limitações e os desafios encontrados na implementação da gamificação em diferentes contextos educacionais. O conteúdo está organizado de forma lógica, começando com uma introdução teórica e continuando com exemplos práticos e análise de estudos empíricos, o que permite que os leitores tenham uma visão abrangente do tópico.

Palavras-chave: Gamificação; Educação on-line; Motivação; Desempenho acadêmico; Envolvimento do aluno.

Desarrollo profesional para la evaluación formativa en estudiantes de universidades privadas

Mariano Rodolfo Salas Quispe, Edith Corina Sebastián López, Juan Humberto Quiroz Rosas, Edman Junior Silva Huamantumba, Grethel Silva Huamantumba, Mario Alexis Grandez Luna

Resumen:

En el presente capítulo de libro se planteó como objetivo determinar el impacto del desarrollo profesional en la evaluación formativa de estudiantes de universidades privadas. La metodología utilizada para ejecutar en la presente investigación se basa en el enfoque cuantitativo. La investigación es fundamentalmente de nivel explicativo, ya que está orientada al conocimiento de la realidad tal como se presenta en una determinada situación espacio – temporal. El diseño de la investigación es no experimental transversal y casual. La población se dio en torno a 500 estudiantes de diversas universidades privadas. De la población mostrada, se calculó una muestra de 217 estudiantes. El muestreo fue probabilístico aleatorio simple, los instrumentos fueron validados mediante juicio de expertos en el tema y la evaluación de confiabilidad mediante el Alfa de Cronbach, obteniendo así resultados altamente confiables de las variables. Según los resultados, se encontró que los estudiantes otorgan una relevancia del 46,5% al desarrollo profesional de sus docentes y un 3% al proceso de evaluación formativa y que estos resultados se sitúan en un nivel medio. Al final de la investigación, el impacto del desarrollo profesional en la evaluación formativa se determinó en un 41,1%. Finalmente, los resultados muestran que existe un impacto del desarrollo profesional en la evaluación formativa de los estudiantes en universidades privadas.

Palabras claves:

Desarrollo profesional; evaluación formativa; investigación; impacto.

Salas Quispe, M. R., Sebastián López, E. C., Quiroz Rosas, J. H., Silva Huamantumba, E. J., Silva Huamantumba, G., y Grandez Luna, M. A. (2024). Desarrollo profesional para la evaluación formativa en estudiantes de universidades privadas. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen II.* (pp. 214-220). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.190.c246>



Introducción

Actualmente, se pretende incrementar el grado de influencia de las fuerzas del desarrollo de los formadores en su labor de docente. Una brecha que es necesario cerrar, eliminando de su accionar, potenciando fortalezas para lograr cambios innovadores, brindando educación de calidad. Lo que se muestra no ocurre con la predisposición unilateral de quienes interfieren y están a cargo de la docencia, sino que es una alianza estudiantil – docente, para utilizar de manera efectiva las herramientas digitales, para enfrentar los momentos que hoy estamos y que son necesarios para tener una interpretación diferente de cómo conducir la sociedad y promover cambios positivos.

Por lo que se planteó como problema general lo siguiente ¿Cuál es el impacto del desarrollo profesional en la evaluación formativa de los estudiantes de las universidades privadas? Seguidamente en la investigación, la pregunta específica fue ¿Cuál es el impacto del desarrollo profesional en la autoevaluación, la coevaluación y otras evaluaciones?

El objetivo general sería: determinar el impacto del desarrollo profesional en la evaluación formativa de los estudiantes de las universidades privadas. Objetivo específico: Determinar el impacto del desarrollo profesional en la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Antecedentes

En la investigación se evaluó como el realizado por Imbernón (1989), investigador que conceptualizó el desarrollo profesional como una preparación constante, continua, actualizada, que debe fortalecerse con la práctica laboral, produciéndose para su perfeccionamiento enfoques teóricos que irán evolucionando con el tiempo, buscando encontrar las mejores fórmulas para acceder al conocimiento que todos, como sociedad aspiramos.

De la misma forma, en el análisis del desarrollo profesional, Rizo (2005), lo definió como un proceso, que se va consolidando en el campo laboral educativo producido por la experiencia diaria, lo que permite a través de errores y aciertos, perfeccionar nuestra actividad, donde la capacidad profesional toma fuerza, consolidando el objetivo que es la de formar a la sociedad sin distinción alguna.

Para Valdivieso y Ángeles (2016), indican que la capacitación que se brinda a los docentes, siempre debe ser de manera precisa, para que él pueda reforzar sus fortalezas que le permitan acceder a una mejor interacción con los estudiantes y lograr mejores resultados en su trabajo.

Desarrollo Formativo

La epistemología, es decir los principios y fundamentos del desarrollo profesional, tuvo sus inicios en la década de los 80 en los EEUU, con los informes Carnigie y Holmes; que indican la aparición de iniciativas para la profesionalización de la enseñanza, buscando alinearse a las demás profesiones que ya buscaban su profesionalización para consolidarse. Por lo que, impulsado por esta idea de consolidarse como una actividad vital, ya que de su accionar depende el futuro de nuestra ciudadanía, se establecieron criterios para la profesionalización docente, buscando mejorar la calidad del docente y establecer requisitos mínimos para su ejercicio.

Casillas et al. (2019), lo definieron como un proceso en el cual los docentes deben lograr niveles aceptables de conocimiento para poder dirigirse y construir la sociedad que merecemos. Por lo que un docente sin conocimiento de las competencias digitales, como podrían dirigirse a un estudiante alfa, que encuentran su información a través de plataformas que se encuentran en gran cantidad en las redes.

Para Valdivieso y Ángeles (2016), indican que la capacitación que se brinda a los docentes siempre debe ser de manera precisa, para que él pueda reforzar sus fortalezas que le permitan acceder a una mejor interacción con los estudiantes y lograr mejores resultados en su trabajo.

Discusión

El presente trabajo, valoró el trabajo de Trillo et al. (2017), quienes señalaron que el desarrollo profesional, es el resultado de la preparación y la experiencia que son fundamentales para moldear a un aprendiz que tiene que luchar por imponerse en un mercado tan competitivo como el que estamos viviendo. Para lograr este ideal de profesional no existe una estrategia única que debe seguirse, sino que por el contrario esta condición se logra por diversos caminos que el aprendiz deberá encontrar y fortalecer con la experiencia laboral y la preparación académica que debe tener para potenciarse. Asimismo, Matero et al. (2019), afirmaron que la evaluación formativa es la capacidad que debe desarrollar tanto el docente como el estudiante. El docente, porque tiene esa misión formadora de lograr no solo el desarrollo profesional del estudiante, sino que además debe potenciar su personalidad para tener un ciudadano competente y respetuoso de su sociedad. El estudiante debe tener como objetivo no solo ser un elemento que cubra un vacío empresarial, sino que debe entender que él es el motor de la renovación que esperamos todos, para que contribuya con la construcción de una sociedad que necesita de los que ostentan oficios y de sus profesionales para tener la calidad de vida que nos merecemos.

Se determinó que existe una marcada influencia con respecto al desarrollo profesional en la calidad de la autoevaluación en un 37.4%. Ello demuestra que existe influencia de las

variables del desarrollo profesional en la autoevaluación en estudiantes de la Universidades privadas.

Se estableció que existe influencia positiva en el desarrollo profesional en la coevaluación al 33.6%. Lo cual indica que si existe influencia en el desarrollo profesional en la coevaluación en los estudiantes de las Universidades privadas. En la presente investigación existe una relación directa con la tesis de Osco et al. (2019), quienes concluyeron que hay una correlación en el desarrollo profesional, determinado por el Chi cuadrado $X^2_c = 18.499$ con un 1 grado de libertad y el valor de significación estadística de $p = 0.00$ a un nivel de confianza del 95%.

Conclusión

1. El impacto del desarrollo profesional en la evaluación formativa se determinó en un 41,1%. Esto confirma que existe un impacto positivo del desarrollo profesional en el proceso de la evaluación formativa de los estudiantes en universidades privadas.
2. Se determinó el impacto del desarrollo profesional en la autoevaluación a un 37.4%. Esto demuestra que existe un impacto en el desarrollo profesional en el proceso de autoevaluación de los estudiantes de universidades privadas.
3. Se enmarco el impacto del desarrollo profesional en la coevaluación ascendiente al 33%. Esto demuestra que si existe un impacto del desarrollo profesional en el proceso de la coevaluación para estudiantes de universidades privadas.
4. Se concreto el impacto del desarrollo profesional en la heteroevaluación al situarse en un 32.4%. Esto confirma que si existe un impacto del desarrollo profesional en el proceso de heteroevaluación hacia los estudiantes de las universidades privadas.

Recomendación

1. Se sugiere a los coordinadores de las carreras profesionales que busquen capacitación por parte de las máximas autoridades universitarias, para lograr aplicar de manera efectiva el desarrollo profesional en el proceso de evaluación formativa para que los docentes puedan manejar estos valiosos conocimientos y reflejarlo para los estudiantes que hoy viven en la era digital.
2. Se plantea, mejorar el desarrollo profesional de los docentes, a fin que se adapten a esta realidad. Los estudiantes de pregrado diurno y vespertinos pertenecen a la generación Zeta y los estudiantes nocturnos pertenecen a la generación millennial, por lo tanto, para responder a esto, el docente debe ampliar sus conocimientos tanto técnicos, así como en el uso de las plataformas educativas.

3. Se recomienda iniciar seminarios de capacitación para un mejor desarrollo profesional de los docentes, respecto al uso de plataformas educativas a fin de promover y mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje. Todo esto por el prestigio del docente, pues al demostrar desconocimiento en el manejo de plataformas educativas puede perjudicar la calidad del servicio ofertado.
4. Se recomienda a las universidades acondicionar aulas digitales equipadas para los docentes con la finalidad de instruirlos en experiencias tecnológicas y que puedan interactuar con sus estudiantes; esto a fin de aplicar las capacitaciones realizadas y estar actualizados en el conocimiento y uso de plataformas digitales.

Referencias

- Casillas, S., Cabezas, M., y Serrate, S. (2019). El desarrollo profesional de los estudiantes de Pedagogía: Nivel de adquisición de competencias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 20(1), 31-44.
- Matero, A., y Lara, E. (2019). Diagnóstico y evolución hacia un modelo de evaluación formativa en maestros de Educación física en Primaria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 496-503
- Oscó, F. G., Vargas, I. M., & Melgar, A. S. (2019). Competencia digital y desarrollo profesional de los docentes de dos instituciones de educación básica regular del distrito de Los Olivos, Lima-Perú. *Hamut 'ay*, 6(1), 54-70.
- Rizo, H. (2005). La evaluación del desempeño docente. Tensiones y tendencias. *Revista PREALC*, 1, 146-163.
- Trillo, F., Nieto, J., Martínez, B., & Escudero, J. (2017) El Desarrollo Profesional y la Colaboración Docente: Un Análisis Situado en el Contexto. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 117. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3316>
- Valdivieso T., & Ángeles M. (2016). Competencia digital docente: ¿Dónde estamos? Perfil del docente de educación primaria y secundaria. El caso de Ecuador. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (49), 57-73.

Professional development for formative assessment in private university students Desenvolvimento profissional para avaliação formativa em alunos de universidades particulares

Mariano Rodolfo Salas Quispe

Universidad Privada del Norte | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0003-1587-546X>

mariano.salas@upn.edu.pe

Profesional Licenciado en Educación, así como con título de Abogado, seguidamente cuento con una Maestría en Educación, así como en Derecho Penal y Procesal Penal ambos realizados en la Universidad César Vallejo; por lo que también poseo Doctorado en Educación y en Derecho realizados en la Universidad César Vallejo. Paralelamente trabajo como Docente Investigador RENACYT Tiempo Completo en la Universidad Privada del Norte, así también cuento con experiencia en la función pública y privada. Finalmente cuento con producción académica–científica realizada en mi trayectoria docente.

Edith Corina Sebastián López

Universidad Privada del Norte | Lima | Perú
<https://orcid.org/0000-0003-1656-6693>
 edith.sebastian@upn.edu.pe

Abogada, egresada de la UNMSM y Licenciada en Educación, egresada de la UNFV; Maestra en Derecho Penal; Doctora en Educación, estudios completos de doctorado en Derecho (próximo a sustentar); Magister en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa, Conciliadora Extrajudicial acreditada ante el Ministerio de Justicia; Arbitro, inscrita en Registro de Árbitros. Docente Investigadora RENACYT.

Juan Humberto Quiroz Rosas

Universidad Privada del Norte | Lima | Perú
<https://orcid.org/0000-0003-1434-4376>
 juanhquiroz1950@gmail.com

Profesional con título de Abogado, seguidamente cuento con una Maestría en Derecho Penar realizada en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega Asociación Civil, así como en Investigación y Docencia Universitaria realizada en la Universidad Peruana de Ciencias e Informática S.A.C.; por lo que también poseo Doctorado en Derecho realizado en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega Asociación Civil. Cuento con experiencia en la función pública y privada.

Edman Junior Silva Huamantumba

Universidad Nacional de San Martín | San Martín | Perú
<https://orcid.org/0002-5799-9834>
 jrsilva010889@gmail.com

Licenciado en Administración por la Universidad César Vallejo, Maestría en Gestión Empresarial por la Universidad Nacional de San Martín y Doctorado en Gestión Pública y Gobernabilidad por la Universidad César Vallejo. Asimismo, docente de la Universidad Nacional de San Martín con publicaciones de artículos científicos y Libros académicos.

Grethel Silva Huamantumba

Universidad Nacional de San Martín | San Martín | Perú
<https://orcid.org/0000-0001-8175-3466>
 dialsiro1@hotmail.com

Abogada de profesión por la Universidad César Vallejo, Maestría en Docencia y Gestión Universitaria por la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo, así como Maestría en Derecho Penal y Procesal Penal por la Universidad César Vallejo, adicionalmente cuento con Doctorado en Derecho por la Universidad César Vallejo.

Mario Alexis Grandez Luna

Universidad Privada del Norte | Lima | Perú
<https://orcid.org/0000-0002-1015-2193>
 mario.grandez@upn.edu.pe

Abogado de profesión, con grado de Doctor en derecho, con maestria en derecho penal y proceso penal. Con experienciaa en docencia universitaria realizada en la Universidad Prina-va del norte. Dedicado a la defensa y a la investigación en temas con realidad problemática o de aspecto normativo en el ambito penal.

Abstract:

The objective of this book chapter was to determine the impact of professional development on the formative evaluation of students in private universities. The methodology used to carry out this research is based on the quantitative approach. The research is fundamentally of an explanatory level, since it is oriented to the knowledge

of the reality as it is presented in a determined spatial-temporal situation. The research design is non-experimental, cross-sectional and casual. The population consisted of about 500 students from various private universities. From the population shown, a sample of 217 students was calculated. The sampling was simple random probability sampling, the instruments were validated by the judgment of experts in the field and the reliability was evaluated by Cronbach's alpha, thus obtaining highly reliable results for the variables. According to the results, it was found that students give 46.5% relevance to the professional development of their teachers and 3% to the formative evaluation process, and that these results are at a medium level. At the end of the research, the impact of professional development on formative evaluation was determined to be 41.1%. Finally, the results show that there is an impact of professional development on the formative evaluation of students in private universities.

Keywords: professional development; formative assessment; research; impact.

Resumo:

Este capítulo de livro teve como objetivo determinar o impacto do desenvolvimento profissional na avaliação formativa dos alunos em universidades particulares. A metodologia usada para realizar esta pesquisa é baseada na abordagem quantitativa. A pesquisa está fundamentalmente em um nível explicativo, pois está orientada para o conhecimento da realidade tal como ela se apresenta em uma determinada situação espaço-temporal. O desenho da pesquisa é não-experimental, transversal e casual. A população era de cerca de 500 alunos de várias universidades particulares. A partir da população mostrada, foi calculada uma amostra de 217 alunos. A amostragem foi probabilística aleatória simples, os instrumentos foram validados pelo julgamento de especialistas na área e a avaliação da confiabilidade foi feita com o uso do Alfa de Cronbach, obtendo-se, assim, resultados altamente confiáveis para as variáveis. De acordo com o nos resultados, verificou-se que os alunos atribuem 46,5% de relevância ao desenvolvimento profissional de seus professores e 3% ao processo de avaliação formativa e que esses resultados estão em um nível médio. No final da pesquisa, o impacto do desenvolvimento profissional na avaliação formativa foi de 41,1%. Por fim, os resultados mostram que há um impacto do desenvolvimento profissional na avaliação formativa dos alunos em universidades particulares.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional; avaliação formativa; pesquisa; impacto.

Educación financiera y cultura de emprendimiento en estudiantes de secundaria

Raúl Delgado Arenas, Johnny Félix Farfán Pimentel, Diana Eulogia Farfán Pimentel, Noemí Teresa Julca Vera, Yolanda Josefina Huayta Franco, Ireneo Soto Hinostroza, Juan Méndez Vergaray

Resumen:

En el contexto educativo actual, la educación financiera es crucial para desarrollar competencias en la gestión de recursos económicos, fomentando una cultura de ahorro e inversión. Esto contribuye a una mejor calidad de vida, respeto por valores éticos y habilidades financieras. La investigación, realizada con métodos de análisis y síntesis, utilizó encuestas para recolectar datos, con el objetivo de analizar la relación entre educación financiera y cultura de emprendimiento en estudiantes de secundaria. Los resultados indican una correlación positiva entre ambas variables.

Palabras clave:

Educación financiera, Cultura de emprendimiento, Inclusión financiera, Ahorro, Sistema financiero.

Delgado Arenas, R., Farfán Pimentel, J. F., Farfán Pimentel, D. E., Julca Vera, N. T., Huayta Franco, Y. J., Soto Hinostroza, I., y Méndez Vergaray, J. (2024). Educación financiera y cultura de emprendimiento en estudiantes de secundaria. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen II.* (pp. 222-238). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.190.c247>



Introducción

En el contexto actual es de necesidad la implementación de la educación financiera y la cultura de emprendimiento en los estudiantes de la educación básica para tener un pleno conocimiento en el manejo de los recursos económicos al respecto Mamani & Mamani (2022), en su estudio tuvo la finalidad del estudio fue establecer la relación entre la educación financiera y el endeudamiento en comerciantes. La educación financiera de los ciudadanos es determinante debido a que brindará un panorama claro y preciso en la toma de decisiones económicas; además se evidencia que las personas que se dedican a la actividad comercial carecen de una orientación financiera, asesoría económica y reclamos en el campo de las finanzas hecho que afecta de manera singular en el desarrollo de capacidades en el rubro comercial. Los resultados muestran la existencia de relación entre la educación financiera y el nivel de endeudamiento ($\rho=0.349$).

Así también, Salas & Ticlla (2022), el estudio comprendió en establecer la relación entre la educación financiera y el emprendimiento en estudiantes. En estos tiempos se hace necesario la difusión de conocimientos en el ámbito de las finanzas personales debido a que las personas con un mejor grado de conocimientos estarán en condiciones de emplear sus recursos monetarios con criterios mejor pensados y que conllevará a optimizar sus decisiones de manera firme y responsable. Los resultados mostraron que existe relación entre la educación financiera y el emprendimiento ($\rho=0.878$ y $p=0.000<0.05$), con la dimensión de conocimientos conceptuales ($\rho=0.820$ y $p=0.000<0.05$) y con la dimensión de conocimientos operativos ($\rho=0.863$ y $p=0.000<0.05$).

En ese sentido, Silva & Asenjo (2022), en el estudio aborda establecer la relación entre la educación financiera y la capacidad de ahorro. En estos tiempos es imprescindible contar con los fundamentos que brinda la educación financiera en un mundo globalizado en el que la información fluye de manera constante y que las personas necesitan desarrollar habilidades financieras como los aspectos de capacidad de ahorro, capital de trabajo, liquidez financiera, inversión de capitales y productos financieros; esto contribuye de manera lógica a acercar a los ciudadanos a tomar conciencia y ampliar sus campos conceptuales para interactuar en el sistema financiero. Los resultados que se obtuvieron muestran la influencia entre la educación financiera y la capacidad de ahorro ($\chi^2=74.217$ y $p=0.000<0.05$).

Es por ello que Huamán et al. (2021), aborda el estudio de la educación financiera y el financiamiento a nivel de comerciantes. Al respecto se requiere desarrollar en los ciudadanos las capacidades de saber gestionar de manera ordenada los recursos monetarios debido a la trascendencia que esta tiene en los aspectos derivados de riesgos financieros, los niveles de morosidad y los términos de acuerdos económicos; tal es así que la información en estos dominios es clave para la toma de decisiones y las consecuencias que se producirá en el horizonte temporal y la afectación a las unidades económicas de negocio. Los resultados muestran la influencia de la educación financiera y el nivel de financiamiento ($\chi^2=41.456$ y $p=0.000<0.05$).

En esa línea de desarrollo teórico, Moreno (2021), en el estudio se encargó de establecer la relación entre la educación financiera y emprendimiento a nivel de microempresas. La educación financiera juega un rol importante en los ciudadanos que se dedican a la actividad comercial y que requieren de conocimientos básicos para comprender de manera adecuada todas aquellas transacciones que se realizan en el sistema financiero y las normativas regulatorias; esto es con el fin de mejorar su capacidad de gestionar acertadamente respecto a las acciones de ahorro, inversión y nivel de endeudamiento. Los resultados que se obtuvieron muestran que existe relación entre la educación financiera y el emprendimiento ($\rho=0.474$ y $p=0.000<0.05$), con la dimensión conocimientos financieros ($\rho=0.406$ y $p=0.000<0.05$), con la dimensión de habilidades financieras ($\rho=0.439$ y $p=0.000<0.05$) y con la dimensión actitudes financieras ($\rho=0.863$ y $p=0.174>0.05$).

Por su parte, Juárez (2020), en su estudio acerca de la relación entre la educación financiera y el uso de tarjetas de crédito. En el escenario actual se precisa la necesidad de conocer la adquisición de conocimientos básicos referidos a la educación financiera siendo relevante para los ciudadanos en prever los gastos financieros a las que incurren y de qué manera afecta el inadecuado empleo de las tarjetas de crédito a su economía personal ocasionando inconvenientes a nivel del presupuesto familiar. Los resultados muestran la existencia de relación entre la educación financiera y el uso de tarjetas de crédito ($r_{xy}=0.451$ y $p=0.000<0.05$), con la dimensión planeación financiera ($r_{xy}=0.229$ y $p=0.011<0.05$), con la dimensión control financiero ($r_{xy}=0.337$ y $p=0.000<0.05$) y con la dimensión conocimiento de productos financieros ($r_{xy}=0.405$ y $p=0.000<0.05$).

Finalmente, Tinoco (2018), tuvo como propósito estudiar el nivel de educación financiera en estudiantes. Al respecto la educación financiera es esencial en las personas ya que posibilita proyectarse en virtud al manejo de los recursos financieros y la adopción de toma de decisiones basadas en el conocimiento de la información económica y el logro de objetivos propuestos; es decir un ciudadano que gestione adecuadamente sus finanzas contribuye a la generación de beneficios económicos y tome conciencia de la necesidad de contar con las capacidades financieras en un mundo globalizado.

Educación financiera

La educación financiera contribuye decisivamente en el proceso formativo de las personas aportando conocimientos básicos sobre finanzas y que incide en la construcción de una óptima calidad de vida, el respeto a los valores éticos, el desarrollo de habilidad financieras, las actitudes personales y los procesos de toma de decisiones (Banco de América Central, 2008).

En tal sentido Mungaray et al. (2021), señalan que, los cambios constantes en el sector financiero proyectan en las personas dificultades en la toma de decisiones por sus escasos conocimientos en la forma de realizar acciones financieras vinculantes a las perspectivas del sujeto interesado. Asimismo, Diez (2009), señala que las instituciones públicas y privadas deben preocuparse por brindar una formación financiera a las personas para

que estas tomen correctas decisiones en un mundo que cambia constantemente en el plano financiero. Así también, Cartagena (2008), indica que las personas usuarias de los servicios financieros deben estar mejor informados para poder resolver situaciones vinculadas a fraudes y elevar el bienestar de los ciudadanos.

Es por ello que, la participación de la ciudadanía al acceso de los servicios y productos financieros posibilita la generación del bienestar en la población con actitudes responsables y que contribuye a la reducción significativa de la informalidad (Ruiz & Largo, 2020). Así también, la educación financiera permite saber cómo funcionan los mercados financieros incidiendo en la disminución de riesgos y que favorece la estabilidad del sistema financiero (Gnan et al., 2007).

En virtud de lo dicho, la educación financiera es una constante preocupación en la sociedad en que vivimos en la que la economía de las personas es vulnerable y en los casos de carencia de recursos económicos para afrontar las múltiples necesidades que atraviesa la población en su conjunto; es por ello que, es necesaria la implementación a nivel curricular en las instituciones educativas y brindar una formación básica en temas de carácter esencial de la educación financiera (Céspedes, 2017).

En ese sentido, la educación financiera es una componente esencial para que los ciudadanos posean un adecuado desempeño financiero saludable y sostenible, que converja de manera conveniente en una conducta ética y cumplimiento con los acuerdos financieros (Araníbar-Ramos et al., 2023). En el mundo actual las exigencias del mercado financiero requieren que los ciudadanos tengan conocimientos como el ahorro, la inversión, gestión de deudas para hacer más asequible al momento de entablar decisiones coherentes basadas en conocimientos financieros (Weiss, 2020). Por consiguiente, las tecnologías actuales están impulsando de manera asertiva la educación financiera y empoderando a la comunidad en una toma de decisiones de modo informado en sus actividades financieras y en las escuelas también se comprendan la trascendencia que esta tiene en la vida de los estudiantes (Rodríguez et al., 2023).

Inclusión financiera

En el contexto social la inclusión financiera tiene como objetivo que la ciudadanía tenga la posibilidad de tener acceso y uso de los servicios financieros; esta corresponde a un aspecto clave en la política económica que pretende aplicar mecanismos para la reducción de los niveles de pobreza y el fomento del crecimiento financiero, esto contribuiría de manera sostenible a contrarrestar la vulnerabilidad en los sectores sociales más deprimidos económicamente hablando y la mejora en la calidad de vida de la población (Quincho, 2021).

La inclusión financiera es un mecanismo económico que tiene el propósito de la prestación de los servicios financieros a un costo social y en la medida de los ingresos de las familias de bajos recursos; mediante la inclusión financiera las familias mejorarían

sustancialmente su situación económica así mismo está considerado como un instrumento para el crecimiento de la economía; entre sus características es un factor para la reducción de la vulnerabilidad económica, incremento la eficiencia en la vida de las personas, disminuye los riesgos financieros a través del sistema formalizado y es una palanca para el desarrollo de las Pymes (Arner et al., 2020).

Cultura de emprendimiento

La creación de la riqueza implica que las personas tengan una mirada innovadora en la que se gesten cambios que permita llevar a cabo actividades productivas, generando nuevas oportunidades haciendo que el emprendimiento se transforme en el impulso de la fuerza económica (Borja et al., 2020). El emprendimiento es la base para el desarrollo de los países en la que se deben brindar las condiciones básicas para que las personas puedan desarrollar actividades innovadoras a nivel económico y a través de ello se fomenta el bienestar de las personas (Vargas & Uttermann, 2020). En tal sentido, el emprendimiento es la actividad que está involucrada en el proceso de crear actividades innovadoras que propendan el crecimiento socioeconómico y el desarrollo social de la población (Duarte, 2007).

El emprendimiento es considerado como un aspecto esencial en el proceso de crecimiento económico y en la mejora de la calidad de vida siendo esta una alternativa en relación a la carencia de oportunidades laborales (Gutama & Jiménez, 2019). En ese sentido, la estructura y funcionalidad productiva influye decisivamente en la cultura emprendedora; a su vez, los factores personales atributivos como la capacidad de aceptar los riesgos potenciales, la creatividad, el liderazgo y las actitudes proactivas de los emprendedores (Kantis, 2004).

Con respecto al objetivo general: Determinar la relación entre la educación financiera y emprendimiento en estudiantes de secundaria.

Tipo de investigación

La investigación que se desarrolla es de tipo básica. Espinoza & Toscano (2015), señalan que, la investigación científica es un esfuerzo para conocer los fenómenos que acontecen en la realidad social o natural, con el fin de comprender los mecanismos e interrelaciones que se producen en el contexto del estudio; en ese sentido la investigación es básica cuando está destinada a aportar un cuerpo organizado de conocimientos científicos para enriquecer el conocimiento teórico y científico que impulsa a la profundización de los saberes en los investigadores. Guevara et al. (2020), señalan que la investigación científica está constituida por un conjunto de métodos, enfoques y paradigmas que orientarán en el proceso de búsqueda de la información relevante que servirá de base en la trayectoria investigativa.

Método de investigación

Sánchez et al. (2020), señalan que el método de investigación es el camino que brinda las orientaciones con el propósito de comprender el funcionamiento de un fenómeno determinado; en ese sentido existen una variedad de métodos que se aplican en el campo de la investigación esencialmente va a depender del objetivo, el enfoque y la estrategia de investigación a emplear. El método de investigación documental es ampliamente utilizado en el ámbito científico enfocándose básicamente en el análisis de contenido; en esta se identifica, selecciona, organiza y evalúa la información para la obtención y generación de conocimientos.

Diseño de investigación

García & Sánchez (2020), señalan que, la investigación científica es un proceso sistémico que posibilita conocer una realidad como objeto de estudio, sus características y condiciones en un espacio específico de tiempo para abordar la problemática a profundizar; en tal sentido el diseño de investigación define la estructura de la investigación a realizar. El diseño de investigación empleado fue no experimental, debido a que el estudio responde a un estudio de carácter observacional en la que no se empleó la manipulación de variables (Delgado et al., 2010).

Técnica

La técnica que se utilizó fue la encuesta con el propósito de llevar a cabo la recolección de datos. Yuni & Urbano (2014), el conocimiento científico es la resultante de componentes teóricas como empíricas en la que se contrastan a través de evidencias de campo; en tal sentido la técnica es primordial para el recojo de información y tratamiento de datos tanto a nivel cualitativo como cuantitativo.

Instrumento

Asimismo, se empleó como instrumento de recolección de datos a dos cuestionarios. La variable educación financiera estuvo integrada por 25 ítems y la variable cultura de emprendimiento por 25 ítems. Gallardo (2017), refiere que, los instrumentos de investigación se emplean para la recolección de datos de los constructos de estudio y de sus dimensiones.

Validez: los instrumentos de investigación fueron validados por el criterio de juicio de expertos.

Confiabilidad: la confiabilidad de los instrumentos se realizó a través de Alfa de Cronbach las que se obtuvo como resultados para la variable educación financiera ($\alpha=0,792$) y para la variable cultura de emprendimiento ($\alpha=0,843$).

Operacionalización de las variables

Definición conceptual de Educación financiera

Es el proceso de formación del individuo, por medio del cual adquieren conciencia de desarrollar conocimientos, actitudes, destrezas, valores, hábitos y costumbres que promueven el mejor manejo de las finanzas personales y familiares, mediante el uso adecuado de las herramientas e instrumentos financieras, con una adecuada toma de decisión financiera del individuo (Innova tecnología S.A., 2008). La educación financiera se refleja mediante la correcta administración de las finanzas personales o familiares, donde el dinero debe abastecer todos los gastos mensuales, incluso sobrar para el ahorro, pero nunca faltar. Así mismo, se puede percibir la educación financiera de una persona a través del consumo inteligente que realiza, porque una persona con una educación financiera sabe diferenciar entre una necesidad y un deseo, por lo tanto, controla el gasto innecesario.

Tabla 1. Operacionalización de la variable Educación Financiera

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas y valor	Niveles
Finanzas personales Consumo inteligente Hábitos de ahorro Sistema financiero	Análisis de presupuestos	1,2,3	Escala ordinal Likert Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)	Bajo [25; 58] Regular [59;92] Bueno [93;125]
	Administración de finanzas	4,5,6		
	Uso del dinero	7,8		
	Actitud para comprar	9, 10,		
	Análisis de costo/beneficio	11, 12, 13		
	Administración de gastos	14		
	Actitud para el ahorro	15, 16,		
	Ahorro personal	17, 18		
	Motivación para el ahorro	19, 20		
	Servicios financieros	21, 22, 23,		
Actividades financieras	24, 25			

Fuente: elaborado por Farfán et al. (2023).

Definición conceptual: Cultura Emprendedora

La cultura emprendedora de un alumno se puede percibir a través de su capacidad de determinación y visión del futuro, así, como por su dominio emocional y por su actitud optimista. Así mismo, la creatividad e innovación son cualidades propias de un emprendedor,

por ello un emprendedor es capaz de crear soluciones a los problemas, crear nuevas cosas o formas de hacer las cosas y añadir valor a los objetos y productos constantemente. Por último, un emprendedor tiene cualidades especiales para identificar problemas y reconocer oportunidad de emprender (Chuñocca, 2019).

Tabla 2. Operacionalización de la variable Cultura de Emprendimiento

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas y valor	Niveles
	Desarrollo de un producto			
	Gestión del tiempo			
	Formación continua			
	Creatividad e innovación			
	Pasión para el trabajo	1,2,3		
	Actitud positiva	4,5,6		
Habilidades para emprender	Empatía	7,8	Escala ordinal	Bajo
	Iniciativa	9, 10,	Likert	[25; 58]
Actitudes para emprender	Trabajo en equipo	11,12,	Nunca (1)	Regular
	Locus de control	13, 14	Casi nunca (2)	[59;92]
Capacidad para emprender	Comunicación asertiva	15, 16,	A veces (3)	Bueno
	Planificación	17, 18	Casi siempre (4)	[93;125]
Conocimientos para emprender	Influencia	19, 20	Siempre (5)	
	Proceso de emprendimiento	21, 22,		
	Riesgos de emprendimiento	23,24,		
		25		
	Recursos humanos			
	Sector y mercado			

Fuente: elaborado por Farfán et al. (2023).

Población: la población de estudio estuvo constituida por estudiantes de educación básica regular de una institución educativa del distrito de San Juan de Lurigancho.

Muestra: la muestra estuvo conformada por 73 estudiantes que cursan el nivel de educación secundaria de una institución educativa del distrito de San Juan de Lurigancho.

Método de análisis de datos

Se empleó el método de análisis y síntesis de la información, se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva de materiales como informes de investigación, artículos científicos, literatura especializada, bases de datos y plataformas informativas vinculadas con la temática de estudio.

Resultados

Nivel de la variable 1: Educación financiera

Tabla 3. Nivel de las dimensiones de educación financiera

Nivel	V1: Educación financiera		Dimensión 1: Finanzas personales		Dimensión 2: Consumo inteligente		Dimensión 3: Hábitos de ahorro		Dimensión 4: Sistema financiero	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	2	2,7	2	2,7	3	4,1	4	5,5	6	8,2
Regular	35	47,9	38	52,1	38	52,1	35	47,9	34	46,6
Bueno	36	49,3	33	45,2	32	43,8	34	46,6	33	45,2
Total	73	100,0	73	100,0	73	100,0	73	100,0	73	100,0

Fuente: elaborado por Farfán et al. (2023).

Según la tabla 3, se puede apreciar que el 47,9% (35) de los encuestados señalan que la variable de educación financiera se encuentra en un nivel regular; mientras el 49,3% (36) se encuentra en un nivel bueno. Así también para la dimensión de finanzas personales el 52,1% (38) esta en un nivel regular; para la dimensión de consumo inteligente el 52,1% (38) se ubica en el nivel regular; para la dimensión de hábitos de ahorro el 47,9% (35) se encuentra en el nivel regular; y en la dimensión de sistema financiero en un 46,6% (34) se establece en un nivel regular y el 45,2% (33) en un nivel bueno. Este análisis descriptivo permite conocer la situación de la educación financiera y sus respectivas dimensiones en el nivel que se encuentra y posibilitaría tomar conciencia del grado de importancia que posee este constructo en los estudiantes de la educación básica regular; de este modo se podría analizar la implementación de contenidos curriculares que potencien las competencias y capacidades de los estudiantes en torno a la educación financiera; y su desarrollo mediante estrategias didácticas y metodológicas con el propósito de su implementación a través de los planes de estudio.

Nivel de la variable 2: Cultura de Emprendimiento

Tabla 4. Nivel de las dimensiones de la Cultura de Emprendimiento

Nivel	V1: Cultura de emprendimiento		Dimensión 1: Habilidades para emprender		Dimensión 2: Actitudes para emprender		Dimensión 3: Capacidad para emprender		Dimensión 4: Conocimientos para emprender	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	0	0,0	3	4,1	2	2,7	1	1,4	2	2,7
Regular	46	63,0	42	57,5	39	53,4	52	71,2	27	37,0
Bueno	27	37,0	28	38,4	32	43,8	20	27,4	44	60,3
Total	73	100,0	73	100,0	73	100,0	73	100,0	73	100,0

Fuente: elaborado por Farfán et al. (2023).

Según la tabla 4, se puede apreciar que la variable cultura de emprendimiento el 63,0% (46) de los encuestados señala que se encuentra en un nivel regular, y el 37,0% (27) se ubica en un nivel bueno; en relación a la dimensión de habilidades para emprender el 57,5% (42) se ubica en un nivel regular y el 38,4% (28) en un nivel bueno; para la dimensión de actitudes para emprender el 53,4% (39) se encuentra en un nivel regular y 43,8% (32) está en un nivel bueno; para la dimensión capacidad para emprender el 71,2% (52) señala que es regular y un 27,4% (20) indica que es bueno; para la dimensión conocimientos para emprender se observa que un 37,0% (27) se ubica en un nivel regular y un 60,3% (44) se encuentra en un nivel bueno. Al respecto la variable cultura de emprendimiento y sus dimensiones aportan información valiosa acerca de las perspectivas que se tiene en relación a este constructo de investigación, siendo un factor clave para el desarrollo de actividades pedagógicas que potencien las competencias y capacidades en torno a planes y proyectos de inversión teniendo en consideración que el área curricular de educación para el trabajo sería el eje sustancial para la implementación de proyectos de innovación pedagógica y la implantación de talleres que propendan de manera asertiva un conjunto de actividades planificadas en la que los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar y mostrar productos elaborados por los mismos educandos con las orientaciones técnicas de los profesores a cargo del área curricular respectivamente.

Prueba de normalidad

Tabla 5. Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Educación financiera	,325	73	,000
Finanzas personales	,328	73	,000
Consumo inteligente	,318	73	,000
Hábitos ahorros	,304	73	,000
Sistema financiero	,292	73	,000
Cultura emprendedora	,407	73	,000
Habilidades para emprender	,347	73	,000
Actitudes para emprender	,335	73	,000
Capacidad para emprender	,435	73	,000
Conocimientos para emprender	,382	73	,000

Fuente: elaborado por Farfán et al. (2023).

a. Corrección de significación de Lilliefors

Según la tabla 5, se puede evidenciar que las variables de educación financiera y cultura de emprendimiento y sus dimensiones que según la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov muestran un sig. 0,000 menor que 0,05; lo que indica que no posee una distribución normal en consecuencia se empleará la prueba estadística de Rho de Spearman.

Contrastación de hipótesis

Tabla 6. Relación entre la Cultura de Emprendimiento y las dimensiones de la variable Educación Financiera

Educación Financiera (Dimensiones)	Cultura de Emprendimiento	
	ρ	Sig.
Educación financiera	0.591	0.000
Finanzas personales	0.487	0.000
Consumo inteligente	0.517	0.000
Hábitos de ahorro	0.410	0.000
Sistema financiero	0.424	0.000

Fuente: elaborado por Farfán et al. (2023).

Según la tabla 6, se puede evidenciar la existencia de una correlación entre las variables de educación financiera y cultura de emprendimiento ($\rho= 0.591$ y $p=0,000<0,05$); con la dimensión de finanzas personales ($\rho= 0.487$ y $p=0.000<0.05$); con la dimensión de consumo inteligente ($\rho= 0.517$ y $p=0.000<0.05$); con la dimensión de hábitos de ahorro ($\rho= 0.410$ y $p=0.000<0.05$) y con la dimensión de sistema financiero ($\rho= 0.424$ y $p=0.000<0.05$), estos resultados permite afianzar que existe evidencia estadística para afirmar una asociación entre las variables de estudio en un nivel moderado y que cuyas implicancias servirán de base para las acciones pedagógicas pertinentes en la toma de decisiones en los estudiantes a tomar conciencia en la formación de la educación financiera y la cultura de emprendimiento en los estudiantes de educación básica.

Discusión

Al respecto se tiene que, Mamani & Mamani (2022), señaló que, en la actividad comercial se carece de una orientación financiera, asesoría económica en el campo de las finanzas hecho que afecta de manera singular en el desarrollo de capacidades en el rubro comercial. Los resultados muestran la existencia de relación entre la educación financiera y el nivel de endeudamiento ($\rho=0.349$).

Salas & Ticlla (2022), indicó que, en estos tiempos se hace necesario la difusión de conocimientos de las finanzas personales debido a que las personas optimizarían sus decisiones de manera firme y responsable. Los resultados mostraron que existe relación entre la educación financiera y el emprendimiento ($\rho=0.878$ y $p=0.000<0.05$), con la dimensión de conocimientos conceptuales ($\rho=0.820$ y $p=0.000<0.05$) y con la dimensión de conocimientos operativos ($\rho=0.863$ y $p=0.000<0.05$).

Silva & Asenjo (2022), señaló que, se debe brindar una formación en educación financiera y desarrollar habilidades financieras como los aspectos de capacidad de ahorro, capital de trabajo, liquidez financiera, inversión de capitales y productos financieros; esto contribuye de manera lógica a acercar a los ciudadanos a tomar conciencia y ampliar sus campos conceptuales para interactuar en el sistema financiero. Los resultados que se obtuvieron muestran la influencia entre la educación financiera y la capacidad de ahorro (Chi cuadrada=74.217 y $p=0.000<0.05$).

Huamán et al. (2021), indicó que, la educación financiera permite desarrollar en los ciudadanos las capacidades de saber gestionar de manera ordenada los recursos monetarios y la toma de decisiones. Los resultados muestran la influencia de la educación financiera y el nivel de financiamiento (Chi cuadrada=41.456 y $p=0.000<0.05$).

Moreno (2021), acotó que, entre la educación financiera y emprendimiento a nivel de microempresas, permite mejorar su capacidad de gestionar acertadamente respecto a las acciones de ahorro, inversión y nivel de endeudamiento. Los resultados que se obtuvieron muestran que existe relación entre la educación financiera y el emprendimiento ($\rho=0.474$ y $p=0.000<0.05$), con la dimensión conocimientos financieros ($\rho=0.406$ y

$p=0.000<0.05$), con la dimensión de habilidades financieras ($\rho=0.439$ y $p=0.000<0.05$) y con la dimensión actitudes financieras ($\rho=0.863$ y $p=0.174>0.05$).

Juárez (2020), precisó que, la educación financiera es una necesidad la adquisición de conocimientos básicos siendo relevante para los ciudadanos en prever los gastos financieros a las que incurren y de qué manera afecta el inadecuado empleo de las tarjetas de crédito a su economía personal ocasionando inconvenientes a nivel del presupuesto familiar. Los resultados muestran la existencia de relación entre la educación financiera y el uso de tarjetas de crédito ($r_{xy}=0.451$ y $p=0.000<0.05$), con la dimensión planeación financiera ($r_{xy}=0.229$ y $p=0.011<0.05$), con la dimensión control financiero ($r_{xy}=0.337$ y $p=0.000<0.05$) y con la dimensión conocimiento de productos financieros ($r_{xy}=0.405$ y $p=0.000<0.05$). Tinoco (2018), sostuvo que, la educación financiera es esencial en las personas ya que posibilita proyectarse en virtud al manejo de los recursos financieros y la adopción de toma de decisiones y ser prudentes con los recursos económicos atendiendo a las actividades que sean prioritarias para la persona humana.

Conclusión

La educación financiera en los estudiantes contribuye decisivamente en el proceso formativo de las personas aportando conocimientos básicos sobre finanzas y que incide en la construcción de una óptima calidad de vida, el respeto a los valores éticos, el desarrollo de habilidad financieras, las actitudes personales y los procesos de toma de decisiones en la que incide el valor formativo de los estudiantes de educación básica.

Referencias

- Aguaiza Morocho, M. L., & Solís-Muñoz, J. (2021). La cultura del emprendimiento y el impacto en proyectos productivos. Un análisis en Cañar, Ecuador. *Cienciamatria Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 7(3), 993-1019.
- Araníbar-Ramos, E. R., Ríos-Vera, K. J., & Zanabria-Cabrera, L. C. (2023). Financial education from a scientometric and a systematic literature review approach: recent approaches and trends. *QUIPUKAMAYOC*, 31(65), 85-98.
- Arner, D. W., Buckley, R. P., Zetsche, D. A., & Veidt, R. (2020). Sustainability, FinTech and Financial Inclusion. *European Business Organization Law Review*, 21(1), 7–35. <https://doi.org/10.1007/s40804-020-00183-y>
- Banco de América Central. (2008). *Libro Maestro de Educación Financiera -Un sistema para vivir mejor*. Red Financiera Bac-Credomatic. <https://n9.cl/gwdsn>
- Borja, A. H., Carvajal, H. R., & Vite, H. A. (2020). Entrepreneurship model and analysis of the determining factors for its sustainability. *Revista Espacios*, 41(24), 183-196.
- Cartagena, E. (2008). La educación financiera, como un pilar para el desarrollo financiero de los países: una aplicación para El Salvador. *Tópicos Económicos*, 1(24).
- Céspedes, J. B. (2017). Analysis of the need for financial education in collegiate formation. *Pensamiento crítico*, 22(2), 97-126.

- Chuñocca Pariona, S. A. (2019). *Educación financiera y la cultura emprendedora en los estudiantes de nivel secundario del colegio Mariscal Guillermo Miller del distrito Acos Vinchos, Ayacucho, 2019* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/39750>
- Delgado, A., Gallegos, F., & Loayza, L. (2010). *Constructos básicos para la investigación científica*. UAP
- Diez, E. (2009). La alfabetización socioeconómica y financiera y la educación para el consumo sostenible en México: algunas reflexiones desde la psicología y la educación. *Revista de Investigación Educativa*, (8), 1-15.
- Duarte, F. (2007). Emprendimiento, empresa y crecimiento empresarial. *Contabilidad y Negocios*, 2(3), 46-56.
- Espinoza, E., & Toscano, D. (2015). *Metodología de investigación educativa y técnica*. Universidad Técnica de Machala. <https://lc.cx/igYLwl>
- Gallardo, E.E. (2017). *Metodología de la Investigación: manual autoformativo interactivo*. Universidad Continental. <https://n9.cl/pb1f>
- García, J. R., & Sánchez, P. A. (2020). Diseño teórico de la investigación: instrucciones metodológicas para el desarrollo de propuestas y proyectos de investigación científica. *Información Tecnológica*, 31(6), 159-170 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000600159>
- Guevara, G. P., Verdesoto, A. E., & Castro, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 4(3), 163-173.
- Gnan, E., Silgoner, M., & Weber, B. (2007). Economic and Financial Education: Concepts, Goals and Measurement. *Monetary Policy & the Economy*, (3), 28-49. <https://n9.cl/lvzvf>
- Gutama, M. G., & Jiménez, P. S. (2019). *El emprendimiento y su evolución como una alternativa laboral en el contexto latinoamericano: una revisión de literatura* [Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca]. <https://n9.cl/uhh27>
- Hidalgo Proaño, L. F. (2025). La cultura del emprendimiento y su formación. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 3(2), 1-8.
- Huamán, K. E., Chinoapaza, W. J., & Quintanilla, A. E. (2021). *El impacto de la educación financiera y el financiamiento en los comerciantes del mercado "Modelo" en Huancayo en el año 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Continental]. <https://n9.cl/d5itn>
- Juárez, J. (2020). *La educación financiera y el uso de tarjetas de crédito. caso: comerciantes del mercado Santa Rosa en San Juan de Lurigancho – año 2019* [Tesis de licenciatura, Universidad de San Martín de Porres]. <https://n9.cl/j82fo>
- Kantis, H. (2004). *Desarrollo Emprendedor América Latina y la experiencia internacional*. IDB Bookstore. <https://n9.cl/nh82n>
- Mamani, C. M., & Mamani, L. (2022). *La educación financiera y el nivel de endeudamiento de los comerciantes del Mercado Municipal de Huancané – Puno, 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. <https://n9.cl/mfisy>
- Moreno, X. F. (2021). *La educación financiera y emprendimiento de las microempresas del sector comercial de boticas en el distrito San Martín de Porres, 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. <https://n9.cl/ku25n>

- Mungaray, A., Gonzalez, N., & Osorio, G. (2021). Educación financiera y su efecto en el ingreso en México. Problemas del desarrollo. *Revista Latinoamericana de Economía*. 52(205), 55-78.
- Quincho, T. G. (2021). *El impacto de la recesión económica ocasionado por la pandemia de covid-19 en la inclusión financiera del Perú*. Visionando
- Rodríguez, A. M., Sedano, G., Rodríguez, D. C., & Villamil, L. C. (2023). *Educación Financiera: Incursión Responsable a la Economía para Adolescentes a Través de las Fintech*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 1930-1939.
- Ruiz, J., & Largo, H. (2020). *Factores que inciden en la educación financiera de la población del barrio Simón Bolívar en el municipio de Itagüí* [Tesis de licenciatura, Tecnológico Antioquía]. <https://n9.cl/56s8nm>
- Salas, J., & Tiella, I. (2022). Financial education and entrepreneurship development in a public high school San Martín 2021. *UCV HACER Rev. Inv. Cult.*, 11(4), 1-11. <https://n9.cl/0hqj2>
- Sánchez, A., Revilla, D. M., Alayza, M., Sime, L., Mendivil, L., & Tafur, R. (2020). *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación*. PUCP. <https://n9.cl/pj4xr0>
- Silva, M. M., & Asenjo, R. M. (2022). *Educación financiera y la mejora de la capacidad de ahorro de empresarios del sector restaurantes de Pucallpa, 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Ucayali]. <https://n9.cl/l26aq>
- Tinoco, W. S. (2018). *Educación financiera en estudiantes universitarios de una universidad del departamento de Junín – 2017* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://n9.cl/1g0ejo>
- Vargas, M. A., & Uttermann, R. (2020). Emprendimiento: factores esenciales para su constitución. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), 709-717.
- Weiss, H. (2020). The reproduction of capital through financial education. *Economy and Society*, 49(2), 312-328. <https://doi.org/10.1080/03085147.2019.1690278>
- Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas. <https://goo.su/7pfbk>

Financial education and entrepreneurship culture in high school students Alfabetização financeira e cultura de empreendedorismo em alunos do ensino médio

Raúl Delgado Arenas

Universidad César Vallejo | Lima | Perú
<https://orcid.org/0000-0003-4941-4717>
rdelgadoa@ucv.edu.pe

Raúl Delgado Arenas PhD, es profesional en Educación obtuvo el grado académico de Doctor en Educación en la mención de Ciencias de la Educación en la Universidad de San Martín de Porres. Labora en la Universidad César Vallejo, Lima-Perú.

Johnny Félix Farfán Pimentel

Universidad César Vallejo | Lima | Perú
<https://orcid.org/0000-0001-6109-4416>
felix13200@hotmail.com

Johnny Félix Farfán Pimentel, es profesional en Educación obtuvo el grado académico de Doctor en Educación en la mención de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Labora en la Universidad César Vallejo, Lima-Perú.

Diana Eulogia Farfán Pimentel

Universidad César Vallejo | Lima | Perú
<https://orcid.org/0000-0002-1555-1919>
diana75_farfan@hotmail.com

Diana Eulogia Farfán Pimentel, es profesional en Ciencias de la Educación obtuvo el título profesional de Licenciada en Educación en la mención de Educación Primaria en la Universidad Nacional Federico Villarreal. Labora en la IE Uniciencias de Lima.

Noemí Teresa Julca Vera

Universidad César Vallejo | Lima | Perú
<https://orcid.org/0000-0002-5469-2466>
njulca@ucv.edu.pe

Noemí Teresa Julca Vera, es profesional en Matemática Pura y Aplicada obtuvo el grado académico de Doctora en Administración en la Universidad César Vallejo. Labora en la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, Lima-Perú.

Yolanda Josefina Huayta Franco

Universidad César Vallejo | Lima | Perú
<https://orcid.org/0000-0003-0194-8891>
yolandahuaytafranco2014@gmail.com

Yolanda Josefina Huayta Franco, es profesional en Educación obtuvo el grado académico de Doctora en Educación en la mención de Ciencias de la Educación en la Universidad César Vallejo. Labora en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-Perú.

Ireneo Soto Hinostroza

Universidad César Vallejo | Lima | Perú
<https://orcid.org/0000-0001-7952-4146>
isotoh@ucvvirtual.edu.pe

Ireneo Soto Hinostroza, es profesional en Educación obtuvo el grado académico de Maestro en Educación en la mención de Medición, Evaluación y Acreditación de la calidad educativa en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Labora en la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, Lima-Perú.

Juan Méndez Vergaray

Universidad César Vallejo | Lima | Perú
<https://orcid.org/0000-0001-7286-0534>
jmvevaluaciones@gmail.com

Juan Méndez Vergaray, es profesional en Educación obtuvo el grado académico de Doctor en Psicología en la Universidad César Vallejo. Autor de artículos científicos en el campo de la Educación y Psicología. Labora en la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, Lima-Perú.

Abstract

Nowadays, the changes that are being experienced in the educational context, in the knowledge society and in technological advances, allow us to foresee the transformations that are taking place in the multiple spheres of educational, social and economic activities; In this sense, financial education is an area that offers the possibility of developing competencies and capacities in students in real situations about basic knowledge in relation to the management of economic resources with financial criteria, generating in them an awareness in the care and management of a healthy economy that provides stability with a sense of savings and investment in a culture of

entrepreneurship that contributes decisively in the formative process of people providing basic knowledge about finances and that affects the construction of an optimal quality of life, respect for ethical values, the development of financial skills, personal attitudes and decision-making processes. The research is an original investigation, in which the method of analysis and synthesis was used, an exhaustive search of materials such as thesis reports, scientific articles, specialized literature, databases and information platforms related to the subject of the study. The design was non-experimental, the survey technique was applied and two instruments were used for data collection. The general objective was to analyze financial education and entrepreneurship culture in high school students. The results show a correlation between the variables of financial education and entrepreneurship culture with an $\rho=0.591$ and $p\text{-value}=0.000<0.05$.
Keywords: financial education, Entrepreneurship culture, financial inclusion, Savings, Financial system.

Resumo:

Atualmente, as mudanças que estão sendo vivenciadas no contexto educacional, na sociedade do conhecimento e nos avanços tecnológicos permitem antever as transformações que estão ocorrendo nas múltiplas esferas da atividade educacional, social e econômica; Nesse sentido, a educação financeira é uma área que oferece a possibilidade de desenvolver competências e capacidades nos alunos em situações reais sobre conhecimentos básicos em relação à gestão de recursos econômicos com critérios financeiros, gerando neles uma consciência sobre o cuidado e a gestão de uma economia saudável que proporcione estabilidade com um sentido de poupança e investimento em uma cultura de empreendedorismo que contribua decisivamente no processo formativo das pessoas ao fornecer conhecimentos básicos sobre finanças e que tenha um impacto na construção de uma qualidade de vida ideal, o respeito aos valores éticos, o desenvolvimento de habilidades financeiras, as atitudes pessoais e os processos de tomada de decisão. A pesquisa é uma investigação original, na qual foi utilizado o método de análise e síntese, uma busca exaustiva de materiais como relatórios de teses, artigos científicos, literatura especializada, bancos de dados e plataformas de informações ligadas ao tema do estudo. O desenho foi não-experimental, foi aplicada a técnica de pesquisa e foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados. O objetivo geral foi analisar a educação financeira e a cultura do empreendedorismo em alunos do ensino médio. Os resultados mostram uma correlação entre as variáveis de educação financeira e cultura empreendedora com $\rho=0,591$ e $p\text{-valor}=0,000<0,05$.
Palavras-chave: educação financeira, Cultura do empreendedorismo, Inclusão financeira, Poupança, Sistema financeiro.

Panorama de las prácticas profesionales en la hotelería de Cancún, Quintana Roo

Anastacio Gustavo Fernández Rodríguez, Brenda Antonio Mancilla, Adrian Alejandro Vilchis Onofre

Resumen

El presente ensayo expone el panorama de las condiciones bajo las que se llevan a cabo las prácticas profesionales en la industria turística de Cancún, Quintana Roo, en donde en un contexto de incertidumbre en las regulaciones, el estudiantado vive experiencias que no en todos los casos cumplen las expectativas ni objetivos de las prácticas profesionales. Este esquema de colaboración con el sector privado demanda una carga de trabajo y responsabilidades sin alguna remuneración de apoyo al estudiante. Para la construcción teórica se tomó en consideración la información recabada por diversos textos sobre las condiciones laborales en el área turística de Cancún y los esquemas laborales bajo los que se desarrolló, así como los estatutos y legislaciones alrededor de las prácticas profesionales en estudiantes universitarios en la República Mexicana y, de la misma forma, algunos esquemas empleados en otras partes del mundo en donde ya se está creando una reforma que busca una regulación y temporalidad en contratos que logren remunerar económicamente a estudiantes y crear mejores condiciones para validar si realmente es un esquema de apoyo hacia el alumnado o sólo un proceso que perpetua las tensiones, malas condiciones laborales y el condicionamiento de los alumnos a cambio de la liberación de sus prácticas profesionales.

Palabras clave:

Prácticas profesionales; hotelería; turismo; tensiones; condiciones laborales.

Fernández Rodríguez, A. G., Mancilla, B. A., y Vilchis Onofre, A. A. (2024). Panorama de las prácticas profesionales en la hotelería de Cancún, Quintana Roo. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen II.* (pp. 240-253). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.190.c248>



Introducción

En México una de las principales problemáticas a las que quien egresa de una Universidad se enfrenta al finalizar su trayectoria y formación, es a la falta de oportunidades en el campo laboral. De acuerdo con los reportes del INEGI (2022), la tasa de desocupación en la población de 15 a 29 años se encontraba en 5.6 por cada 100 personas económicamente activas, de los cuales 59.5 por cada 100 personas ocupadas se comprenden en un ámbito laboral informal.

Esta problemática suele deberse a diversos factores, pero uno de los más recurrentes es la falta de experiencia presentada por parte de las y los alumnos. Ante esto, los sectores educativos han creado facilidades para que el estudiantado pueda acercarse al mundo laboral mediante prácticas profesionales. Castagno y Fornasari (2013), argumentan que los estudiantes demuestran un notable “antes y después” de la práctica y destacan su valor biográfico al tornarse experiencia para el mundo real.

Rueda (2014), expone que la transición escuela-trabajo representa un papel fundamental para el futuro de los jóvenes, por lo que las prácticas profesionales y/o pasantías vienen a ser “puente” para acercar al alumnado al mercado laboral permitiéndoles practicar los conocimientos teóricos adquiridos durante su formación profesional. En ese sentido, las prácticas profesionales en México se realizan durante su formación escolar, comúnmente a nivel universitario, éstas se presentan como un requisito obligatorio para obtener un título universitario o grado académico, pueden tener entre otros nombres, el de prácticas profesionales, estancias pasantías y cabe mencionar que el esquema y finalidad es distinto del servicio social, el cual generalmente se realiza en una institución sin fines de lucro o del sector público. A pesar de que existe una legislación “que regula de forma general qué son las pasantías, ésta no establece claramente cómo es que se deben regular tales prácticas, que son desempeñadas por los jóvenes para poder facilitar su entrada al mercado laboral” (Rueda, 2014, párr. 32).

Conforme a los Artículos 52 a 62 de la Ley de las Profesiones en el Distrito Federal, en México, el servicio social opera bajo la Ley Reglamentaria del Artículo 5o. constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en el Distrito Federal, concretamente en el capítulo VII, “Del servicio social de estudiantes y profesionistas”, así como en el Reglamento para la Prestación del Servicio Social de los Estudiantes de las Instituciones de Educación Superior en la República Mexicana. Sin embargo, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), siendo la casa máxima de estudios universitarios en el país, regula el servicio social universitario en el Reglamento General del Servicio Social. El artículo 3o. establece que:

[...] se entiende por servicio social universitario la realización obligatoria de actividades temporales que ejecuten los estudiantes de carreras técnicas y profesionales, tendentes a la aplicación de los conocimientos que hayan obtenido y que impliquen el ejercicio de la práctica profesional en beneficio o en interés de la sociedad.

En cuanto a las prácticas profesionales, el artículo 30 de la Ley Reglamentaria del Artículo 5o. constitucional establece que la Dirección General de Profesiones (DGP) podrá extender autorización a los pasantes de las diversas profesiones para ejercer la práctica

respectiva por un término no mayor de tres años; sin embargo, esta ley no establece una definición clara sobre qué son estas prácticas formativas; es decir, la ley no precisa una definición de pasantías, así como no regula adecuadamente si los pasantes deberán tener un plano formativo, un tutor o una remuneración.

Para diversos sectores profesionales se ha hecho una práctica común el basa la fuerza de trabajo en practicantes, lo cual genera ahorros significativos en los costos de operación. En el sector hotelero en México y de acuerdo con los resultados del estudio realizado por Barrón et al. (2015), conforme al “Índice de Calidad del Empleo en el Sector Hotelero” las y los trabajadores del sector reconocen que se les respetan los estatutos básicos planeados por la Ley Federal del Trabajo. Sin embargo, reconocen que el personal en puestos de supervisión no se encuentra capacitado para tales funciones. Esto deriva en una constante rotación de personal que lleva a las cadenas hoteleras a prescindir del personal no indispensable cuando la temporada turística baja para reducir costos y aprovechar la mano de obra del alumnado que instituciones universitarias proporcionan.

Considerando el panorama anterior, para las y los jóvenes al momento de integrarse al sector laboral, los sectores educativos han creado facilidades para que el alumnado pueda acercarse al mundo laboral mediante prácticas profesionales, con el tiempo esto se ha formalizado y tomado parte del proceso de la preparación profesional. Ésta puede verse como una ventana de oportunidad hacia el estudiantado en donde además de obtener el beneficio de la experiencia es capaz de probar de manera práctica y real las capacidades y conocimientos adquiridos a lo largo de su formación. Como menciona Rueda (2014), uno de los momentos más importantes para quienes estudian, es el proceso de transición del entorno educativo a la vida laboral y se debe priorizar una correcta adaptación para que puedan convertirse en una correcta fuerza laboral en un futuro.

Desgraciadamente, este es uno de esos casos de gran idea y pésima ejecución, dado que las empresas a lo largo del país y del sector pueden aprovecharse de la oportunidad de contar con “colaboradores” a quienes no les debe una responsabilidad real (prestaciones, sueldo, etc.). Según Mojón (2022), “Una vez que el becario aprende el funcionamiento básico de la empresa, realiza la labor de un trabajador más, pero en peores condiciones”. Basta con mencionar el sector hotelero, que tiene un grave problema de rotación de personal y bajas constantes, y que encuentra un beneficio atractivo ante universitarios que requieren prácticas para finalizar su formación académica. Si bien se sabe que existen regulaciones aplicables al proceso de prácticas profesionales en diversas empresas la realidad difiere del papeleo por mucho. El trato hacia los estudiantes en algunos departamentos es denigrante si no que hasta agresivo respecto a las actividades que debe llevar a cabo al “ocupar un puesto” cuando las instalaciones no cuentan o proporcionan una capacitación adecuada valiéndose de la afinidad de las carreras de los practicantes en turno contra la realidad laboral. Conforme a lo establecido por Mojón (2022) describe que:

...él, los profesores y la universidad-que oferta unas prácticas cuanto menos precarias-ayudan a que este sistema se sostenga. Crean expectativas e ilusiones sobre de la idea de un contrato indefinido si tu trabajo es lo suficientemente bueno durante las prácticas, perpetúan la meritocracia.

En casos similares que han presentado otros avances y como presenta Adrián (2022), de acuerdo con la reforma laboral establecida en marzo del 2022 en España, “se trató la temporalidad de los contratos con el objetivo de reducir el desempleo juvenil, impulsar políticas activas adaptadas a los nuevos tiempos y crear empleo de calidad” (párr. 3) en el que se establece tanto la temporalidad del contrato de prácticas profesionales como la remuneración derivó en una huelga convocada por un grupo estudiantil de diferentes ciudades en contra de estas por la facilidad para las empresas para cometer fraude.

Por consiguiente, es evidente que la remuneración por parte de las empresas para con el alumnado son bajas o inexistentes para el nivel de exigencia que, en algunos casos, se le solicita, valiéndose de la excusa de “adquirir experiencia/conocimiento” es por esto que esto debería abordarse como una problemática real y crear regulaciones adecuadas o al menos cambios concretos respecto a si actualmente las prácticas profesionales en el modelo en que se espera son realmente efectivas o si sólo se trata de un sistema de explotación normalizada por parte de las empresas y las instituciones educativas.

Si bien las empresas firman convenios con las universidades de la zona para la preparación de los alumnos la realidad dista mucho de lo acordado en papel con las instituciones al momento de llevarlo a la práctica y los beneficios otorgados resultan insuficientes para las realidades que tienen que afrontar para poder cumplir con su periodo de estancias.

Asimismo, se consideró el caso de los aprendices del Sena en Colombia quienes deben ser remunerados con al menos un salario mínimo y demás prestaciones de ley, incluyendo afiliación a riesgos profesionales. En el caso de los estudiantes universitarios, dicha pasantía es regulada por el artículo 30 de la Ley 789 del 2002. Ofrecer un salario o subsidio no es de carácter obligatorio a la hora de contratar a estudiantes, pero la empresa debe asegurar que el estudiante esté afiliado a la seguridad social y al sistema de riesgos profesionales. Así como el caso de Francia en 2014 en donde tras una serie de manifestaciones por parte de los estudiantes se llegó a una serie de beneficios legales en donde el alumnado debe recibir una remuneración económica que los beneficie.

La actividad turística en Cancún

El turismo ha representado un factor determinante en la economía de diversos países del mundo, este siempre impulsado por una necesidad de crecimiento social y económico y de un aprovechamiento de recursos al alcance de cada nación. En tal sentido, Gil et al. (2020), expone que:

...el Turismo ha mantenido unas tasas de crecimiento notables, muy superiores a las de otros sectores de la economía, pudiendo ser considerado como una actividad mundial de primer orden. En este sentido, el Turismo tiene unos efectos, tanto positivos como negativos, en la economía de un destino, así como efectos socioculturales y medioambientales en los territorios donde se desarrolla. (p.82)

Por tanto, el turismo es un fenómeno que ha comprendido una serie de factores en la sociedad que a su vez traen consecuencias tanto sociales como económicas interconectadas entre sí que no pueden separarse del destino ni del exterior ofertando un intercambio de servicios y beneficios en ambos sentidos definición que resulta asimilarse bajo el término de “hospitalidad”; dentro de este marco definimos a la hospitalidad como una industria que posibilita el encuentro, como las relaciones de reciprocidad entre diferentes culturas que tienen de sí un conocimiento escaso.

Es pertinente mencionar que, visto desde un enfoque físico, un destino turístico puede reconocerse como un país, una región o una ciudad, siendo así que, y como argumenta Gil et al. (2020), un destino turístico constituye un área identificada y promocionada separadamente a los turistas como lugar para visitar, y donde el producto turístico lo coordinan una o más autoridades u organizaciones identificables. Teniendo esto en consideración uno de los casos que se abordarán en el presente trabajo es el de Cancún-Riviera Maya que como menciona Martínez (2023), el corredor turístico Cancún-Riviera Maya. Un corredor turistificado, escenificado que lentamente ha ido consumiendo el entorno natural y cultural del que buscaba aprovecharse modificándolo para comercializarlo sin tener en consideración una preservación adecuada.

Es así como en 1974 empezaron a funcionar los primeros hoteles en Cancún, como un Centro Integralmente Planeado y, se inauguró el aeropuerto internacional consolidando el proyecto Cancún como parte del municipio de Benito Juárez. Acorde con Calderón y Campos (2018), argumentan que Cancún a partir del año 2000 se consolidó como el destino más importante de sol y playa y el centro turístico con mayor recepción de turistas.

Actualmente, Cancún se ha pronunciado como una potencia turística a nivel nacional ocupando el segundo lugar como destino con mayor demanda de alojamiento en destinos de sol y playa con una ocupación promedio de 26.517 habitaciones diarias; aportando un porcentaje considerable de ganancias al producto interno bruto del país. Conforme a lo expuesto por parte del Consulado de Relaciones Exteriores (2022), lo que hoy en día es conocido como la “zona turística” de Cancún actualmente, cuenta con poco más de 187 hoteles en funcionamiento y alberga más de 35,500 habitaciones en venta para el comercio turístico; siendo así una de las zonas que se encarga de emplear un alto porcentaje de personas entre las que se destaca una variada comunidad de personas pertenecientes a la región así como a las zonas aledañas del sur del país.

Formación de recursos humanos para el sector hotelero

La formación de recursos humanos en el sector hotelero es un proceso fundamental para asegurar tanto la calidad del servicio, la eficiencia y la competitividad en los hoteles como para asegurar el bienestar de los colaboradores, esta formación debe abarcar toda una variedad de aspectos ya que como menciona Ontiveros (2020), “la nula atención en el desarrollo del personal de la empresa y en las condiciones que los rodean, es un factor determinante para que una organización no tenga un progreso y renombre significativo, además de una baja productividad laboral” (p. 15).

Entre los factores que deben considerarse de manera imperativa están la capacitación constante en un aspecto técnico y operativo que se centre en apoyar y enseñar a los empleados las habilidades y conocimientos necesarios para desempeñar sus funciones de manera efectiva, esta debe considerarse para los empleados tanto de nuevo ingreso como para los que ya existen en la organización y debe abarcarse, a ser posible cada área del hotel.

Si bien, y conforme a lo planteado por Ontiveros (2020), “el desarrollo de personal está compuesto por varios elementos para que los colaboradores se desarrollen dentro de la empresa” (p. 18), también deben de considerarse impulsar constantemente el desarrollo de competencias interpersonales pues son intrínsecamente necesarias para brindar un servicio de calidad y satisfacer las necesidades de los huéspedes, así como considerar las oportunidades de crecimiento para que aquellos empleados que aspiran a puestos de liderazgo o gestión tengan la oportunidad de crecer y no pierdan la motivación en el área laboral.

Otro punto clave necesario es el de la educación constante en el sector, tanto por parte de los colaboradores al aprender más de sus respectivas áreas como por parte de los supervisores y jefes inmediatos; esta puede verse y ser llevada a cabo mediante diversos cursos u oportunidades, como lo es el caso de la mayoría de los hoteles en la zona hotelera en Cancún que dentro de sus beneficios a colaboradores tienen las opciones de educación ofertando cursos para *bar tender*, educación en cata de vinos, formación de liderazgo y manejo de personal, clases de inglés, entre otros; lo que sin duda ayuda al constante crecimiento profesional de los colaboradores y a su vez permite que los servicios ofertados sean de mayor calidad.

En México, las prácticas profesionales o estancias son una parte importante de la formación universitaria y se realizan en diversas instituciones y empresas tanto del sector público como del privado. Estas prácticas ofrecen a los estudiantes la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en el aula en un entorno laboral real, así como desarrollar habilidades y competencias profesionales necesarias para su futuro desempeño en el campo laboral.

De acuerdo con el Reglamento para la Prestación del Servicio Social de los Estudiantes de las Instituciones de Educación Superior en la República Mexicana las prácticas profesionales tienen una duración mínima de tres meses, aunque dependiendo la institución estas pueden extenderse hasta unos años. Los estudiantes generalmente deben cumplir con ciertos requisitos académicos y administrativos para ser elegibles para realizar prácticas, como haber aprobado un número mínimo de créditos y obtener la aprobación de su institución educativa.

Las prácticas profesionales o estancias pueden realizarse en diversas instituciones, incluyendo empresas privadas, organismos gubernamentales, organizaciones no gubernamentales (ONG), centros de investigación, hospitales, entre otros. Esta elección depende tanto del área de estudio y sus intereses profesionales como de la vinculación que se tenga con dicha institución por parte de la unidad académica.

Conforme a lo establecido en el Reglamento para la Prestación del Servicio Social de los Estudiantes de las Instituciones de Educación Superior en la República Mexicana y la Secretaría de Educación Pública las prácticas profesionales pueden tomarse de diferentes formas como pasantías, servicio social, residencias profesionales, prácticas de campo, prácticas de laboratorio, entre otras. La modalidad específica dependerá del programa académico y de los requisitos de la institución educativa. Sin embargo, éstas siempre deben llevar una adecuada supervisión y seguimiento por parte de un tutor académico de su de su institución educativa, así como de un tutor o supervisor en la institución donde realizan las prácticas. Estos tutores brindan orientación y apoyo al estudiante, supervisan su desempeño y evalúan sus logros y aprendizajes.

El objetivo fundamental de las prácticas profesionales es que los estudiantes adquieran experiencia práctica en su campo de estudio, desarrollen habilidades específicas relacionadas con su profesión, participen en proyectos reales y contribuyan al logro de los objetivos institucionales, ya que según lo expuesto por Rueda (2014), el periodo de prácticas profesionales es uno de los momentos más importantes para los estudiantes es el proceso de transición del entorno educativo a la vida laboral.

Para validar las prácticas profesionales los estudiantes son sometidos a una evaluación tanto por su tutor académico como por su tutor o supervisor en la institución donde realizaron las prácticas. La evaluación puede incluir la presentación de un informe o memoria de prácticas, la realización de una exposición o presentación, y la participación en entrevistas de retroalimentación.

En México, las prácticas universitarias están reguladas principalmente por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Ley General de Educación, así como por las leyes estatales de educación. Sin embargo, la regulación específica de las prácticas profesionales puede variar dependiendo del nivel educativo y del tipo de institución.

A nivel federal, la Ley General de Educación establece los lineamientos generales para la educación en México, incluyendo disposiciones relacionadas con la vinculación de las instituciones educativas con el sector productivo y la promoción de prácticas profesionales para los estudiantes. Esta ley proporciona un marco legal para la implementación de programas de prácticas profesionales en instituciones de educación superior a lo largo del país.

Además, algunas profesiones tienen sus propias leyes y regulaciones que especifican los requisitos para realizar prácticas profesionales y establecen los estándares de calidad que deben cumplir las instituciones educativas y las empresas donde se llevan a cabo estas prácticas. Por ejemplo, en el caso de las carreras de medicina, la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud (CIFRHS) establece las normas y lineamientos para la realización de internados y servicio social en instituciones de salud.

Por lo tanto, las prácticas profesionales o estancias en México son una parte integral de la formación universitaria que ofrece a los estudiantes la oportunidad de adquirir

experiencia práctica, desarrollar habilidades profesionales y establecer contactos en el mundo laboral, contribuyendo así a su desarrollo académico y profesional; y su regulación es responsabilidad principalmente de la Secretaría de Educación Pública a nivel federal así como de otras instancias gubernamentales en el giro de la educación.

La vinculación universitaria y su rol para la implementación de prácticas profesionales

La vinculación universitaria se refiere a la conexión que las universidades establecen con su entorno, ya sea con la comunidad local, empresas, instituciones gubernamentales u otras organizaciones. Este vínculo es fundamental para facilitar la implementación de prácticas profesionales, ya que permite que los estudiantes adquieran experiencia en el mundo real y apliquen los conocimientos adquiridos en el aula en situaciones prácticas.

Esta vinculación comprende una serie de aspectos a considerar antes de establecer un vínculo con cualquier institución por lo que se requiere que el equipo a cargo de dichos enlaces tenga una capacitación adecuada y considere los beneficios para su alumnado en los que estén contemplados los requisitos que la institución misma tiene con ellos, de la misma manera ellos deben identificar las necesidades del mercado laboral para que al término de la carrera los estudiantes puedan tener una oportunidad de crecimiento profesional y un enlace seguro para su trabajo.

Acorde con Rueda (2014), la vinculación universitaria facilita la creación de convenios y alianzas estratégicas con empresas e instituciones, lo que puede resultar en oportunidades de prácticas profesionales para los estudiantes, pues permiten que éstos realicen pasantías, prácticas profesionales o proyectos de investigación aplicada en entornos laborales reales desarrollando una experiencia profesional en el mundo real y trasladando todos sus conocimientos de lo teórico a la praxis.

Cabe mencionar, que esta vinculación no sólo consta de establecer un enlace entre la institución y la empresa, sino que también implica brindar apoyo y orientación a los estudiantes durante sus prácticas profesionales mediante la asignación de tutores capacitados por parte de la universidad que sean capaces de dar seguimiento regular y puedan realizar una evaluación del desempeño del estudiante durante su periodo de prácticas. No obstante, se debe ver por el bien del estudiantado y, que como expone Mojón (2022), hay que evitar la precariedad en las prácticas que creen en los alumnos expectativas e ilusiones sobre de la idea de un contrato indefinido si tu trabajo es lo suficientemente bueno durante las prácticas. Por lo que es fundamental obtener una retroalimentación constante por parte de las empresas con las que se realiza esta vinculación sobre el desempeño de sus estudiantes en el lugar de trabajo y compararlo con lo expuesto por los alumnos a fin de reconocer algún área de oportunidad que se deba cambiar en el programa académico para ajustar el currículo y que así esté alineado con las necesidades del mercado laboral sin comprometer el bienestar de los alumnos.

Expuesto esto hay que mencionar que, al menos en el área de Cancún Quintana Roo establecer un vínculo entre hoteleros y universidades puede ser beneficioso tanto para la industria hotelera como para la comunidad universitaria; la forma de hacerlo de manera efectiva viene en dos líneas pues, tanto los hoteles llegan directamente a para ofrecer oportunidades de pasantías y prácticas profesionales a estudiantes de carreras relacionadas con la hospitalidad y el turismo como el departamento a cargo de la vinculación universitario puede contactar al área de capacitación de diversos complejos hoteleros y establecer una oferta en donde se expongan los beneficios que la recepción de pasantes trae para ellos como los perfiles profesionales que se tienen para ofertar.

Otra forma de establecer una vinculación es mediante la colaboración en proyectos de investigación en donde las universidades realicen proyectos de investigación relacionados con la industria hotelera, como estudios de mercado, análisis de tendencias turísticas, desarrollo de nuevos productos o servicios, sostenibilidad ambiental, entre otros. Esta colaboración puede generar conocimientos útiles para mejorar la gestión y operación de los hoteles, al tiempo que proporciona a los estudiantes la oportunidad de participar en proyectos de investigación aplicada y a su vez permite que el hotel obtenga un panorama externo y alguna posibilidad de solución sobre algún problema interno.

Asimismo, los programas de capacitación y desarrollo que conforme a Ontiveros (2020), busca mejorar la calidad en el servicio ofreciendo programas de capacitación y desarrollo para estudiantes y profesionales de la industria en colaboración con universidades, estos programas incluyen cursos, talleres, seminarios y conferencias sobre temas relevantes para la industria hotelera, como gestión hotelera, servicio al cliente, marketing turístico, gestión de eventos, entre otros. Así como la participación en eventos y ferias relacionadas con la industria hotelera, como ferias de turismo, congresos y conferencias especializadas; ya que estos eventos proporcionan una plataforma para establecer contactos, intercambiar conocimientos y promover la colaboración entre ambas partes.

Finalmente, y en casos particulares, tenemos los programas de mentoría y asesoramiento en donde profesionales de la industria hotelera participan como mentores o asesores en programas universitarios relacionados con la hospitalidad y el turismo, en donde se oferta a los estudiantes la oportunidad de recibir orientación y consejos de personas con experiencia en el rubro hotelero, así como de establecer contactos profesionales que pueden ser útiles para su futura carrera, y en algunos casos, incluso conllevan a la oportunidad de ser llevados a los complejos hoteleros por ciertos periodos de tiempo para aprender y visualizar el funcionamiento de la empresa y el desempeño de sus asesores en la práctica real en el mundo laboral. Si bien esta es una opción de vinculación muy oportuna que le permite al alumno aprender de primera mano todo lo referente a un puesto en específico en la hotelería no es un programa comúnmente empleado en México ya sea por la falta de organización con el sector hotelero o bien por la falta de disponibilidad de tiempo de los profesionales en el sector para poder capacitar y asesorar a uno o más alumnos al tiempo que desempeñan sus tareas laborales.

El conductismo como vía de análisis

Hoy en día el conductismo es una herramienta que se emplea en la educación, pese a la inconformidad de esto por parte de diversos psicólogos expertos en el tema. Este ha demostrado ser un modelo efectivo en múltiples ocasiones, presentado como un modelo que comúnmente fue asociado con los términos de estímulo-respuesta pero que es más que eso pues permite brindar recursos valiosos para programar la enseñanza desde un enfoque cercano.

Siendo así que el aprendizaje basado en el conductismo está fundado bajo un esquema accionista en el que el individuo, en este caso el alumnado, comienza a asociar los estímulos con las respuestas o recompensas y de esta manera va aprendiendo bajo un control ambiental otorgado por sus tutores, gracias a que los conocimientos adquiridos se proporcionan a través de las experiencias que llegan del exterior y que no solo provienen de las características innatas del estudiante.

Según expone Patiño (2018), bajo un régimen conductista se puede realizar una modificación de conducta y pensamiento en el individuo en donde solo es pertinente implementar una serie de estrategias basadas en procedimientos rigurosos y sistemáticos que deben seguirse de forma constante y estructurada.

Derivado del conductismo clásico se cuenta con una serie de corrientes psicológicas y sociológicas que se alinean con dichos fundamentos, pero para fines del presente trabajo se destaca la teoría sociológica del condicionamiento laboral, también conocida como teoría del condicionamiento social en el trabajo, se basa en la idea de que el entorno laboral y las interacciones sociales dentro de una organización ejercen una influencia significativa en el comportamiento y las actitudes de los empleados. Esta teoría se desarrolla a partir de diversas corrientes de pensamiento en sociología, psicología y gestión organizacional.

La teoría de condicionamiento laboral tiene como premisa que los individuos son moldeados por su entorno social y las normas culturales que predominan en la organización donde trabajan. Se enfoca en cómo las estructuras y dinámicas sociales dentro del lugar de trabajo influyen en la forma en que los empleados perciben su trabajo, interactúan entre sí y responden a las demandas laborales.

Acorde con Bericat (2019), la teoría de condicionamiento laboral considera varios puntos clave que hoy en día conforman parte de la formación en una empresa como lo es: la socialización organizacional, proceso que implica la transmisión de normas, valores y expectativas organizacionales a los nuevos empleados, lo que les ayuda a adaptarse a la cultura de la empresa y a internalizar las actitudes y comportamientos aceptados dentro de la organización; la aplicación de roles laborales en donde se determinan una serie de responsabilidades, tareas y expectativas asociadas a diferentes posiciones dentro de una organización que a su vez son influenciados por las normas sociales y las interacciones entre los miembros del equipo; el clima organizacional cuyo concepto en sí está basado al ambiente psicológico percibido por los empleados en una organización y que puede influir

en su satisfacción laboral, motivación y desempeño y que, de acuerdo a Ontiveros (2020), determina el desempeño laboral dentro de las organizaciones efectivo por parte de los colaboradores.

Asimismo, la teoría establece que la distribución de poder dentro de una organización y el estilo de liderazgo de los gerentes afectan el comportamiento y las relaciones entre los empleados por lo que se requiere que la cultura organizacional de la empresa se alinee con los objetivos profesionales del colaborador ya que esta puede influir en la forma en que se establecen las relaciones laborales y se toman decisiones dentro de la empresa al estar conformada por los valores compartidos, las creencias y las normas que guían el comportamiento de los miembros de una organización (Bericat, 2019).

De este modo podemos decir que la teoría que se percibe de manera real en los ambientes laborales del sector hotelero en Cancún es la del condicionamiento laboral pues proporciona un marco para comprender cómo las estructuras sociales y las interacciones dentro del lugar de trabajo influyen en el comportamiento, la actitud y el rendimiento de los empleados permitiendo que los investigadores y profesionales de recursos humanos a comprendan mejor las complejas dinámicas sociales en el entorno laboral y desarrollen estrategias para mejorar la eficacia organizacional y el bienestar de los empleados; y a su vez perpetúan el hecho de la permanencia laboral bajo esquemas de contratación deficientes o carentes de un cuidado personal para con el colaborador siendo así que una vez que los alumnos en periodos de prácticas o estancias profesionales se ven expuestos a ellos comienzan a ver esta realidad como una normalidad y, bajo el esquema de que actualmente durante el periodo de prácticas profesionales ellos no reciben ningún tipo de remuneración monetaria obligatoria por parte de la empresa en cuestión una vez que reciben la oportunidad de “crecimiento” o “desarrollo profesional” en un puesto para el que el nivel de exigencia es mayor al que debería bajo un contrato laboral lo toman, pues ven esto como un sistema de recompensa bajo el arduo trabajo realizado anteriormente perpetrando así las malas condiciones laborales y la explotación de alumnos recién egresados condicionados a trabajar bajo condiciones precarias.

Reflexiones finales

Conforme a lo expuesto en el presente texto sobre la importancia de una preparación adecuada del estudiantado para realizar un periodo de prácticas en el sector hotelero en Cancún en donde no se sufra de carencias al momento de su capacitación y que el periodo de adaptabilidad entre el momento de alumno a trabajador sea eficiente, se puede entender que el aprendizaje basado en conductismo al que comúnmente se ven expuestos los alumnos en México tiene que ser un factor determinante, así mismo y como se explicó a lo largo del escrito, este sistema de aprendizaje-recompensa es lo que en muchos más ámbitos deriva en la aceptación de las condiciones educativas y posteriormente laborales, así como los tratos recibidos durante su formación universitaria y finalmente durante sus periodos de prácticas estudiantiles.

Por ende, se puede decir que establecer un vínculo entre hoteleros e Instituciones de Educación Superior (IES) puede promover la colaboración y el intercambio de conocimientos entre ambas partes, beneficiando tanto a la industria hotelera como a la comunidad universitaria y, contribuyendo al desarrollo de profesionales capacitados y bien preparados para enfrentar los desafíos emanados del sector turístico. No obstante, este nexo debe realizarse con cuidado y consideración velando por la seguridad del estudiantado y estableciendo parámetros y seguimiento pertinente que le sea una fuente de apoyo al alumno en cuestión.

Referencias

- Barrón, K., Trujillo, E., y Álvarez, P. (2022). Índice de Calidad del Empleo en el Sector Hotelero: estimación para Nuevo Vallarta, Los Cabos y Cancún. *Dimensiones Turísticas*, 6(10), 85.-110. <https://doi.org/10.47557/LTBD5694>
- Bericat Alastuey, C. (2019). *La transformación de las relaciones laborales: fundamentos teóricos de un proceso de cambio*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Calderón Maya, J. R., y Campos Alanís, H. (2018). *Las Políticas Turísticas. El caso de Cancún, México*. Centro de Ciencias Humanas y Sociales. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la unión. (2018). Ley Reglamentaria del artículo 5to constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en la Ciudad de México https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/208_190118.pdf
- Castagno, M., y Fornasari, M. (2013). Tres momentos del inicio de una vida profesional. Valor identitario de las prácticas universitarias. *Revista costarricense de Psicología*, 32(2), 195-212.
- Consulado de Relaciones Exteriores. (2022). *Cancún, Quintana Roo*. https://lc.cx/EBMxCB_
- Gil, S. M., Korstanje, M. E., y Peral, P. P. (2020). El turismo como objeto de investigación. *Rosa dos Ventos*, 12(1), 81-105.
- Mojón, I. (2022, 22 de enero) El contrato de prácticas y otras formas de explotación. Opinion. <https://lc.cx/uXoRuu>
- INEGI. (2023, 28 de abril) Estadísticas a propósito del día del trabajo. https://lc.cx/3_erk
- Martínez, Y. J. R. (2023). El proceso de turistificación en el traspáis de Cancún-Riviera Maya: mirada a los actores locales. *Antrópica: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(18), 155-161.
- Ontiveros, N. (2020) *Plan de desarrollo de personal para incrementar la productividad en el hotel "los tres ríos" en la ciudad de Culiacán* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Sinaloa].
- Patiño, L. (2018). *Teorías y métodos conductismo y enfoque cognitivo*. Fundación Universitaria del Área Andina.
- Rueda Rodríguez, A. E. (2014). Las prácticas profesionales y las pasantías desde la legislación comparada. *Revista latinoamericana de derecho social*, (19), 111-132.

Overview of professional internships in the hotel industry in Cancun, Quintana Roo Visão geral dos estágios no setor hoteleiro de Cancun, Quintana Roo

Anastacio Gustavo Fernández Rodríguez

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo | Cancún | México
<https://orcid.org/0000-0002-4212-1404>
gustavo.fernandez.rod@gmail.com

Brenda Antonio Mancilla

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo | Cancún | México
<https://orcid.org/0009-0000-4142-7690>
brenda.antonio.m@gmail.com

Adrian Alejandro Vilchis Onofre

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo | Cancún | México
<https://orcid.org/0000-0002-9979-4714>
advion024@gmail.com

Abstract

This essay presents a panorama of the conditions under which professional practices are carried out in the tourism industry in Cancun, Quintana Roo, where, in a context of regulatory uncertainty, the student has experiences which do not always meet the expectations and objectives of the work experience. This scheme of collaboration with the private sector demands a workload and responsibilities without any support remuneration to the student. For the theoretical construction, the information gathered by various texts on working conditions in the tourist area of Cancún and the work schemes under which it developed was taken into account, as well as the statutes and legislation surrounding professional practices for university students in the Mexican Republic, and Similarly, some schemes used in other parts of the world where a reform is already being created that seeks to regulate and temporality in contracts that can remunerate students economically and create better conditions for validating whether it really is a scheme of support for the students or just a process that perpetuates poor working conditions, tensions and conditioning of the students in exchange for releasing their practices.

Keywords: vocational practices; hotel business; tourism; tensions; working conditions.

Resumo

Este ensaio apresenta uma visão geral das condições em que os estágios profissionais são realizados no setor de turismo em Cancún, Quintana Roo, onde, em um contexto de incerteza nas regulamentações, os alunos vivem experiências que nem sempre atendem às expectativas ou aos objetivos dos estágios profissionais. Esse esquema de colaboração com o setor privado exige uma carga de trabalho e responsabilidades sem qualquer remuneração para apoiar o aluno. Para a construção teórica, levamos em consideração as informações coletadas em diferentes textos sobre as condições de trabalho na área turística de Cancún e os esquemas de trabalho sob os quais ela foi desenvolvida, bem como os estatutos e as legislações sobre estágios profissionais

para estudantes universitários na República Mexicana e, da mesma forma, alguns dos esquemas usados em outras partes do mundo, alguns esquemas utilizados em outras partes do mundo, onde já está sendo criada uma reforma que busca a regulamentação e a temporalidade nos contratos que conseguem remunerar economicamente os estudantes e criar melhores condições para validar se é realmente um esquema de apoio aos estudantes ou apenas um processo que perpetua tensões, más condições de trabalho e o condicionamento dos estudantes em troca da liberação de seus estágios. Palavras-chave: estágios; hospitalidade; turismo; tensões; condições de trabalho.



Religación **Press**

Ideas desde el Sur Global



Religación
Press



ISBN: 978-9942-664-41-9



9 789942 664419