



Religación
Press

Investigación en educación

Posibilidades, tensiones y desafíos

Volumen III



Roberto Simbaña Q.
Editor

Colección Educación

Investigación en Educación

Posibilidades, tensiones y desafíos
Volumen III

Roberto Simbaña Q.
[Editor]



Religación
Press
Ideas desde el Sur Global

Equipo Editorial

Eduardo Díaz R. Editor Jefe
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 III

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

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 curricu- lar, JNZ - Destrezas de estudio y aprendizaje: generalidades, JNTC - Desa- rrollo de competencias, JNA - Filosofía y teoría de la educación
BISAC:	EDU000000 EDUCATION / General
Público objetivo:	Profesional / Académico
Colección:	Educación
Soporte/Formato:	PDF / Digital
Publicación:	2024-12-28
ISBN:	978-9942-664-82-2

ISBN: 978-9942-664-82-2



APA 7

Simbaña Q., R. (2024). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen III*. Reli-
gación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.236>

[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.

Sobre el editor/a

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/as

Roberto Simbaña Q., John Fredy Sánchez Mojica, Maria Georgina Diaz Cornejo, Nathalí Pantigoso Leython, Sindili Margarita Varas Rivera, Elvis Joe Terrones Rodríguez, Mirelly Zulema Chávez Ojeda, Jenny Elizabeth Vega García De Chauca, Luis Marcelo Olivos Jimenez, Weslyn Erasmo Valverde Alva, Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Skarlett Andrea Rojas Silva, Félix José Colina-Ysea, Irene Roxana Abad-Lezama, Gleny Secibel Jara-Llanos, Jessica Esther Villacorta Méndez, Elvis Joe Terrones Rodríguez, Claudine Benoit Ríos, Teodoro Martínez Inoñán, Bruno Paolo Algalobo Távara, Omar Pericón, Alejandra Guachalla, Juan José Soza-Herrera, Liliana Zamora Alvarado, Luis Gibrán Juárez Hernández, Jorge Eduardo Martínez Iñiguez, Carmen Rosa Uribe Chávez, Cristian Gabriel Llancaleo Curihuentro, Milton Antonio López Cueva, Porfirio Enríquez Salas, Peregrino Melitón Lopez Paz, Manuel Yuri Apaza Valencia, Noe Coila Jallahui, Yoselin Andrea Huapaya Capcha, Doris Elida Fuster Guillén, Ricardo De La Cruz Rioja, María Esther Rodríguez de la Rosa, María Luisa Cepeda Islas, Irma Rosa Alvarado Guerrero, Ana Elena del Bosque Fuentes, Cynthia Zaira Vega Valero, Bertha Elizabeth Ramírez Romero, Irene Gregoria Vásquez Luján, Plácido Juárez Lucas, Gonzalo Ytalo Pantigoso Layza, Jorge Luis Manchego Villarreal, Johnny Félix Farfán Pimentel, Diana Eulogia Farfán Pimentel, Job Colquichagua Zevallos, Luis Carmelo Fuertes Meza, Liz Gabriela Sanabria Rojas.

Resumen

Este libro compila veintidós investigaciones que abordan los desafíos y transformaciones en el ámbito educativo actual. Desde la comprensión lectora en la infancia hasta la formación docente en América Latina, se exploran temas críticos como el impacto de la tecnología en la lectura, la adaptación docente durante la pandemia y un enfoque constructivista en la enseñanza. Además, se analizan la evaluación del desempeño docente y el uso de la literatura como herramientas pedagógicas para desarrollar competencias y pensamiento crítico en los estudiantes. Al final, se destaca la relevancia de la tutoría escolar y el bienestar emocional, ofreciendo propuestas para transformar la realidad educativa. Este libro invita a educadores e investigadores a contribuir a un sistema educativo más inclusivo y adaptado a las necesidades contemporáneas, delineando un horizonte de mejora y evolución en la formación de futuras generaciones.

Palabras claves:

Educación, Formación docente, Comprensión lectora, Tecnología, Bienestar emocional.

Abstract

This book compiles twenty-two research papers that address the challenges and transformations in today's educational environment. From early childhood reading comprehension to teacher training in Latin America, it explores critical issues such as the impact of technology on reading, teacher adaptation during the pandemic, and a constructivist approach to teaching. In addition, teacher performance evaluation and the use of literature as pedagogical tools to develop competencies and critical thinking in students are analyzed. At the end, the relevance of school tutoring and emotional well-being is highlighted, offering proposals to transform the educational reality. This book invites educators and researchers to contribute to a more inclusive educational system adapted to contemporary needs, outlining a horizon of improvement and evolution in the training of future generations.

Keywords:

Education, Teacher training, Reading comprehension, Technology, Emotional well-being.

Resumo

Este livro compila vinte e dois artigos de pesquisa que abordam os desafios e as transformações da educação atual. Desde a compreensão da leitura na primeira infância até a formação de professores na América Latina, ele explora questões críticas como o impacto da tecnologia na leitura, a adaptação dos professores durante a pandemia e uma abordagem construtivista do ensino. Além disso, são discutidas a avaliação de desempenho dos professores e o uso da literatura como ferramentas pedagógicas para desenvolver competências e pensamento crítico nos alunos. Ao final, destaca-se a relevância do reforço escolar e do bem-estar emocional, oferecendo propostas para transformar a realidade educacional. Este livro convida educadores e pesquisadores a contribuir para um sistema educacional mais inclusivo e adaptado às necessidades contemporâneas, delineando um horizonte de melhoria e evolução na formação das futuras gerações.

Palavras-chave:

Educação, Formação de professores, Compreensão de leitura, Tecnologia, Bem-estar emocional.

Contenido

[Peer Review]	6
Sobre el editor/a	8
Resumen	10
Abstract	10
Resumo	11
Prólogo	17

Capítulo 1

Cultura en Movimiento. Experiencias Territoriales de Jóvenes en el Barrio Educador: un Estado del arte

John Fredy Sánchez Mojica 19

Capítulo 2

Programa de animación a la lectura digital y su incidencia en la comprensión de textos

Maria Georgina Diaz Cornejo, Nathalí Pantigoso Leython, Sindili Margarita Varas Rivera, Elvis Joe Terrones Rodríguez, Mirelly Zulema Chávez Ojeda 32

Capítulo 3

Desempeño docente en tiempos de pandemia: una revisión bibliográfica

Jenny Elizabeth Vega García De Chauca, Luis Marcelo Olivos Jimenez, Nathalí Pantigoso Leython, Weslyn Erasmo Valverde Alva 43

Capítulo 4

Fomentando el pensamiento histórico en la formación docente. Estrategias innovadoras para la enseñanza de la historia

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Skarlett Andrea Rojas Silva 56

Capítulo 5

De lo sólido a lo líquido: retos en el aprendizaje organizacional e investigativo

Félix José Colina-Ysea, Nathalí Pantigoso-Leython, Irene Roxana Abad-Lezama, Gleny Secibel Jara-Llanos, Jessica Esther Villacorta Méndez 67

Capítulo 6

Las comunidades de aprendizaje profesional en la Educación Básica Regular

Mirelly Zulema Chávez Ojeda, Elvis Joe Terrones Rodríguez, Sindili Margarita Varas Rivera, Maria Georgina Diaz Cornejo, Weslyn Erasmo Valverde Alva 79

Capítulo 7

Desarrollo de habilidades sociales en la formación del profesorado mediante la metodología de Aprendizaje y Servicio

Claudine Benoit Ríos 89

Capítulo 8

Gobierno abierto en universidades de Lambayeque: principios de clarificación de información

Teodoro Martínez Inoñán, Bruno Paolo Algalobo Távara 104

Capítulo 9

El conocimiento en red asociado a la educación superior transdisciplinaria

Omar Pericón, Alejandra Guachalla 118

Capítulo 10

El Sentido de la Educación. Perspectivas Humanistas en la Enseñanza y el Aprendizaje

Juan José Soza-Herrera 169

Capítulo 11

Formación de profesores: un estudio comparativo en América Latina

Liliana Zamora Alvarado, Luis Gibrán Juárez Hernandez, Jorge Eduardo Martínez Iñiguez 184

Capítulo 12

Método de enseñanza: los organizadores de información y el desarrollo de la competencia lingüística

Carmen Rosa Uribe Chávez 199

Capítulo 13

La Autopoiesis aplicada al aprendizaje continuo en las organizaciones educativas: hacia la subsistencia en contextos complejos

Cristian Gabriel Llancaleo Curihuentro 209

Capítulo 14

Comparación de rendimiento académico según la actividad laboral de los estudiantes universitarios

Milton Antonio López Cueva, Porfirio Enríquez Salas, Peregrino Melitón Lopez Paz, Manuel Yuri Apaza Valencia, Noe Coila Jallahui 223

Capítulo 15

Propuesta estructural de un diseño de plan de estudios con enfoque inclusivo

Yoselin Andrea Huapaya Capcha, Doris Elida Fuster Guillén, Ricardo De La Cruz Rioja 238

Capítulo 16

Características asociadas a la permanencia escolar universitaria: factores sociales y trayectorias

María Esther Rodríguez de la Rosa, María Luisa Cepeda Islas, Irma Rosa Alvarado Guerrero, Ana Elena del Bosque Fuentes, Cynthia Zaira Vega Valero 257

Capítulo 17

Programa cognitivo contextual híbrido para el logro de competencias investigativas en estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación

Bertha Elizabeth Ramírez Romero, Weslyn Erasmo Valverde Alva, Irene Gregoria Vásquez Luján 270

Capítulo 18

Evaluación del sistema de evaluación del desempeño docente en la Universidad Nacional del Santa

Bertha Elizabeth Ramírez Romero, Weslyn Erasmo Valverde Alva, Irene Gregoria Vásquez Luján 284

Capítulo 19

Teoría crítica de la educación: vigencia pedagógica desde Marx hasta la escuela de Frankfurt

Plácido Juárez Lucas 295

Capítulo 20

Propuesta de un proceso de interpretación, valoración y comunicación de una obra narrativa centrada en el proceso cognitivo

Gonzalo Ytalo Pantigoso Layza, Weslyn Erasmo Valverde Alva 311

Capítulo 21

¿Enseñanza de la literatura o educación literaria? Análisis y perspectivas

Weslyn Erasmo Valverde Alva, Gonzalo Ytalo Pantigoso Layza, Bertha Ramírez Romero 326

Capítulo 22

Tutoría escolar y bienestar emocional en estudiantes de secundaria

Jorge Luis Manchego Villarreal, Johnny Félix Farfán Pimentel, Diana Eulogia Farfán Pimentel, Job Colquichagua Zevallos, Luis Carmelo Fuertes Meza, Liz Gabriela Sanabria Rojas 335

Investigación en Educación.
Posibilidades, tensiones y desafíos.
Volumen III

Prólogo

En un mundo donde la educación enfrenta constantes desafíos y transformaciones, este libro se erige como un compendio de investigaciones pertinentes que abordan desde múltiples perspectivas los elementos críticos para una enseñanza y aprendizaje efectivos. La obra, dividida en veintidós capítulos, explora seminalmente temas que van desde la comprensión lectora en la infancia hasta la formación docente en contextos complejos y la relevancia de la tutoría escolar. Cada capítulo, escrito con rigor académico, es un reflejo de las inquietudes y realidades en el ámbito educativo contemporáneo.

El primer capítulo establece el marco teórico y metodológico de investigaciones previas, analizando la influencia de las expresiones artísticas en la educación de jóvenes en el centro de Bogotá. A medida que avanzamos, nos encontramos con el impacto de la tecnología en la lectura en el capítulo dos, una necesidad evidente en la era digital.

Los capítulos siguientes no solo reflejan la adaptación de los docentes durante la pandemia, sino también la reflexión sobre la enseñanza de la historia y la importancia de un enfoque constructivista en la formación docente. La continuidad del aprendizaje en un contexto de cambios sociales y económicos se convierte en el hilo conductor de la obra, enfatizando el papel activo del estudiante en su proceso educativo.

Al abordar la formación inicial docente y los modelos de formación en América Latina, esta obra invita a reflexionar sobre cómo se están preparando los futuros educadores para afrontar los desafíos del siglo XXI. Los capítulos que siguen analizan la evaluación del desempeño docente, la teoría crítica y la literatura como herramientas pedagógicas que fomentan no solo la adquisición de competencias, sino también el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo.

Cerrando con una mirada hacia el bienestar emocional, esta obra no solo ofrece un análisis exhaustivo de la realidad educativa, sino que también brinda herramientas y propuestas para transformar dicha realidad. El énfasis en la tutoría escolar resalta la importancia del apoyo emocional durante la formación académica, un aspecto crucial en el desarrollo integral de los estudiantes.

Al sumergirnos en estas páginas, el lector encontrará no solo un diagnóstico del estado actual de la educación, sino también un horizonte lleno de posibilidades para su mejora y evolución. Este libro es un llamado a la acción para educadores, investigadores y todos los involucrados en la noble tarea de formar a las futuras generaciones. Contribuir a un sistema educativo más inclusivo, crítico y adaptado a las necesidades del entorno es, sin duda, el hecho que une todas estas investigaciones y las hace imprescindibles en el debate actual sobre educación.

| Roberto Simbaña Q. | Editor | Quito, diciembre de 2024 |

Capítulo 1

Cultura en Movimiento. Experiencias Territoriales de Jóvenes en el Barrio Educador: un Estado del arte

John Fredy Sánchez Mojica

Resumen

El presente estado del arte nace de la investigación denominada “Más Allá de los Muros: Influencia de las Expresiones Artísticas y Culturales del Barrio Educador en las Experiencias Territoriales de Jóvenes en el Centro de Bogotá, investigación auspiciada por la Corporación Universitaria Minuto de Dios y que se encuentra en su estado inicial de conceptualización teórico –metodológica. Por lo cual el presente escrito entrega los resultados iniciales de la revisión bibliográfica y la creación del estado del arte sobre la temática de la investigación, para este propósito se utilizó una metodología de sistematización de la literatura sobre la temática, en donde se recabaron títulos desde bases de datos y repositorios institucionales, recabando la información y dando cuenta de las similitudes y las vacancias que el tema representa.

Palabras clave:

Educación informal; barrio; juventud; territorio; prácticas culturales y artísticas.

Sánchez Mojica, J. F. (2024). Cultura en Movimiento. Experiencias Territoriales de Jóvenes en el Barrio Educador: un Estado del arte. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen III.* (pp. 19-30). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.236.c353>



Introducción

El presente estado de la cuestión da cuenta de la revisión de bases datos y repositorios universitarios que dieran cuenta de estudios entre el año 2010 al 2024, aunque se privilegiaron los estudios y reflexiones más recientes, esta amplitud del espectro temporal posibilitó rastrear un mayor número de estudios que en algunas categorías de búsqueda se encontraban bastante dispersas, las categorías sobre las cuales gira la búsqueda y la presentación del presente estado del arte da cuenta de un proceso deductivo, por lo cual se dialoga con los conceptos más generales buscando particularizarlos luego; en este sentido en un inicio se dialoga con los conceptos generales de (Contexto teórico del barrio educador, prácticas artísticas de los jóvenes en el territorio, desafíos y oportunidades en el barrio educador).

Posteriormente la presentación de estas tres categorías muy generales se ira particularizando narrativamente desde los más general a los más particular en la literatura, y se evidencia así mismo las posibilidades, desencuentros y alcances que dichas investigaciones generan para este proceso investigativo.

Contexto teórico del barrio educador

Definición y conceptualización del barrio educador

Definir al “barrio educador” es un concepto que se ha venido desarrollando en la última década y se ajusta a una ramificación armónica con el modelo de “ciudad educadora”, acomodado a una escala más sectorial, cercana y vivencia. La ciudad educadora se focaliza en el desarrollo integral de los ciudadanos a partir de políticas urbanas que dinamizan el aprendizaje, el barrio educador se enfoca en una perspectiva más cotidiana, comunitaria y cercana. Las primeras experiencias de barrio educador se relacionan en Brasil, es un barrio de Sao Paulo, donde ocurría una situación particular y es que jóvenes de otros barrios, llegaban a Vila Madalena a hacer grafitis. Esa situación generaba malestar entre los vecinos porque hacía tener una percepción de inseguridad y suciedad en el barrio lo que molestó a sus moradores. Entonces la comunidad les solicitó a los jóvenes grafiteros que les enseñara a los muchachos del barrio del arte del grafiti y otras expresiones artísticas. Y así nace un proyecto que promueve el aprendizaje de lo urbano (Ospina, 2016). En este sentido el barrio ya no es sólo el lugar de tránsito y residencia para ser un espacio dinámico donde la comunidad, especialmente jóvenes y niños, aprenden y desarrollan habilidades que los impacta como individuos y su entorno.

El barrio como espacio educativo formal e informal

Como escenario de aprendizaje, tiene incidencia en varios niveles. Por un lado, permite generar ambientes institucionales con educación tradicional, espacios culturales, bibliotecas públicas y ambientes de enseñanza estructurada.

Todos estos estamentos juegan un papel determinante en la formación académica y la promoción cultural en niños y jóvenes. También, el barrio es un campo informal, donde el conocimiento es espontáneo, dinámico e inclusivo. Calles, plazas, parques, organizaciones comunitarias, CDIs y otros, son espacios abiertos para las muestras artísticas y lugares donde los jóvenes y niños, principalmente, desarrollan competencias sociales, culturales y comunicativas lejos de marcos formales. La secretaria distrital de educación (2020), describe que la sinergia entre lo formal y lo informal opera en un universo de aprendizaje inmersivo y diverso que se complementa en experiencias educativas de los jóvenes y niños, brindando valor a los aprendizajes que allí se desprenden de manera no institucional.

Teorías fundamentales sobre el rol educativo del barrio

Este novedoso concepto, se basa en algunas hipótesis que resaltan la importancia del entorno socio cultural en los procesos de aprendizaje. Una de estas hipótesis, y de las más influyentes, es la del “Aprendizaje Situado”. Esta sostiene que los procesos educativos se entrelazan con el territorio en el cual se desarrollan. Desde esta mirada, el barrio es un espacio orgánico para que el aprendizaje tenga un significado profundo, ya que es el sitio donde los jóvenes y niños viven lo cotidiano y allí se miden a los desafíos propios de estos ambientes. El barrio no es solo un sitio donde se aprenden datos específicos, es la ampliación de las experiencias educativas (Guerrero, 2021).

El “Capital Social Comunitario” se describe como el conjunto de recursos asociados a una red de relaciones entre los individuos y las comunidades que suscitan la confianza y la cooperación (Calidad de la atención, 2000). Es importante tener en cuenta que las normas, instituciones y organizaciones deben fomentar la generación de estos vínculos. El Capital Social Comunitario (CSC) provoca efectos positivos a las comunidades ya que permite que nazca estrategias de defensa para las personas y grupos desfavorecidos frente a los desafíos que provocan la economía del mercado.

De igual forma, la “Pedagogía Social Territorial” (Valderrama), es una disciplina que se encarga de educar al individuo desde su contexto comunitario y territorial. El territorio es un agente activo-educativo, es decir, no es un lugar físico solamente, es un entorno que modela las experiencias a través de conceptos sociales, culturales y comunitarios. Se centra en la práctica socioeducativa, formal o informal, para la prevención, acción y rehabilitación en pro de la madurez de todas las personas del entorno.

Interrelación entre territorios, educación y juventud

Ya hemos dicho que el barrio no es solo un espacio físico, es un ambiente de construcción de identidad donde todos sus miembros despliegan la pertenencia y la vinculación con el mismo. El territorio influye directamente en cómo sus habitantes se perciben a sí mismos y su interacción

con los demás. Así pues, el barrio asiste a la formación de la identidad juvenil, porque es este lugar donde los adolescentes se pueden expresar, instruirse y ser activamente dentro de su comunidad.

Desde el punto de vista pedagógico, el barrio es un sitio experiencial. Allí la juventud se abre a conocimientos y skills bajo un contexto real y consuetudinario. Estos aprendizajes además de competencias académicas, fomenta habilidades sociales como la colaboración, liderazgo y la activa participación ciudadana. De acuerdo a la INEE Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (2020), las vivencias informales son importantes para la educación general y completa de los adolescentes porque les brinda herramientas para asumir los retos de la vida y participar de forma activa en la sociedad.

Por último, desde la dimensión social, el barrio es una red de apoyo y coaching no formal que procura el despertar de los jóvenes. Interactuar con otros pares, líderes barriales y actores sociales consigue que, se aprenda de manera no formal, y a propiciar actividades comunitarias impulsando habilidades de activismo ciudadano (Yáñez & Suares, 2019).

Prácticas artísticas de los jóvenes en el territorio

Las manifestaciones artísticas de los adolescentes en los barrios son un reflejo de la interacción entre la tripartita relación cultural, de identidad y territorio. Estas prácticas se muestran como una forma de resistir, autoafirmarse y transformarse socialmente que sólo nacen en los contextos de los barrios donde se gestan dichas necesidades. El arte urbano, la música, el teatro y la danza son las disciplinas que escogen los jóvenes para expresar su visión de la realidad, lo que aspiran y las reflexiones en torno al ambiente que les rodea. Estas disciplinas son un espacio creativo y personal que brinda educación y construcción a la conciencia social de forma colectiva.

Expresiones artísticas juveniles en el contexto barrial

Particularmente el grafiti, como vimos en su nacimiento del barrio educador, es la muestra visible más consolidada y escogida en los barrios. Quienes escogen esta práctica lo hacen porque tienen una necesidad de expresar abiertamente sus pensamientos, identidad y emociones (Blandon, 2016). De tal suerte que el grafiti no sólo embellece los ambientes es un medio de comunicación visual y atrayente para todo aquel que lo aprecia. Con ello expresa inquietudes, críticas y esperanzas.

De forma paralela, la música, particularmente el Hip – Hop y sus subgéneros, se muestra como una clave para que los jóvenes narren sus vivencias usando un lenguaje común, promoviendo una identidad colectiva (Ortiz, 2023). La música fomenta la conciencia crítica entre los jóvenes y afines, quienes, a través de sus frases escritas y cantadas, sacuden las conciencias con temas relevantes como la desigualdad, la violencia, la discriminación y la exclusión social.

Los menos explorados son el teatro y la danza, pero también desempeñan un rol muy relevante en las comunidades. Martínez (2020), destaca que el teatro es un instrumento pedagógico que promueve la transición de saberes entre generaciones y contribuye a la criticidad en el territorio. Las manifestaciones escénicas permiten ambientar relatos que conectan con la historia personal de cada individuo y los une en una colectiva motivando a la pertenencia y responsabilidad social.

Impacto del arte en la educación territorial

Las expresiones del arte son medios de expresión y además generan un impacto directo en la educación de niños, jóvenes e incluso en adultos. El arte es un vehículo de aprendizaje no formal que consigue desarrollar habilidades cognitivas y socioemocionales. (Ramirez, 2019), sustenta que la participación en actividades artísticas comunitarias fortalece en los jóvenes la capacidad de trabajar en equipo, con ello se desarrolla empatía y se evidencian roles de liderazgo en la comunidad.

Impacto del arte en la educación territorial

Ya se ha dicho que el arte promete construir identidad y conciencia social entre los adolescentes y niños. Particularmente, que estos participen en proyectos artísticos permite que exploren en su identidad personal y colectiva y poder encontrar un lugar dentro de sus territorios. Esta construcción identitaria es vital para el fortalecimiento de la siquis colectiva de los adolescentes, ya que las dinámicas de exclusión y marginación social puede afectar de forma negativa el desarrollo en esa edad tan crucial para ellos y sus familias. En ese orden, el arte es una catarsis, una herramienta de resistencia que redefine la identidad desde un escenario empoderando positivamente la vida del joven. En este sentido el arte no es solo el fin, es el medio para el cambio social tal como lo reconoce Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes (2023), que las practicas artísticas hacen que los jóvenes conversen con el entorno y usen este para expresarse en denunciar injusticias y movilizar a la comunidad en función de las causas comunes.

Iniciativas artísticas con impacto educativo y transformador

Casi se puede afirmar que cada departamento del país, cada ciudad, cada barrio alguna vez ha tenido o tienen una iniciativa donde el dinamismo juvenil se ha apoderado de su territorio. Por pequeña que sea la iniciativa, impulsada por organizaciones comunitarias o por los mismos jóvenes, el arte es la excusa para hablar de inclusión social, de desarrollo educativo y procurar transformar el entorno. Estas iniciativas, vista como grafitis, festivales de música, colectivos de teatro comunitario o grupos de danza, son los espacios que han escogido los jóvenes para participar activamente en la vida comunitaria.

Iniciativas artísticas con impacto educativo y transformados

El arte callejero o Street art se tomó las calles del centro de la isla de Djerba (Túnez), cuando un centenar de artistas embellecieron el pueblo de Erriadh con 250 frescos, de tal suerte que el pueblo pasó a denominarse “Djerbahood”. Este proyecto que se hizo en el 2013, recibió mucha atención de los medios de comunicación. Este proyecto ideado por el galerista franco-tunecio Mehdi Ben Cheikh, convocó a un grupo de 18 maestros del arte callejero y pintaron fachadas, zonas comunes y 36 apartamentos, todas estas imágenes resumidas en el “Tour Paris 13” (Cheikh, 2019). Estas iniciativas demuestran el poder transformador del arte en los contextos barriales.

Una iniciativa actual es Ecobarrios en Bogotá. *Esta iniciativa de la Secretaría del Hábitat busca mitigar los efectos del cambio climático en la ciudad, además de fortalecer el trabajo de las diferentes comunidades de la capital.* Estas intervenciones no sólo mejoran el entorno físico de los barrios, sino que también fortalecen la gestión comunitaria del medio ambiente, con una ciudadanía activa y responsable. Este modelo será replicado en varios barrios de la ciudad como parte del Plan de Desarrollo Distrital ‘Bogotá Camina Segura’ y de la estrategia de ‘Revitalización y Mejoramiento de Barrios’ que ha estructurado la Secretaría del Hábitat. Las intervenciones son un proyecto sustentable que busca mitigar el impacto ambiental y fomentar la adaptación al cambio climático (Uribe, 2024. p. 10).

Un proyecto mediático fue “Postula tu muro”. Varios barrios de Bogotá impulsaron el arte urbano, a través del grafiti que busca indagar y reconstruir la memoria de lugar que defina el desarrollo urbano y social de Bogotá. El trabajo se desarrolló a través de procesos artísticos que se relacionan con la protección al patrimonio natural de la localidad en el Parque Entre Nubes. Otro mural destacado es el que está ubicado en el barrio El Sosiego, realizado como parte de las iniciativas del colectivo artístico (Escuela de Periodismo Multimedia de El Tiempo, 2023).

En el municipio de Santo Tomás, Atlántico, el profesor Raúl Borja Charris, conocido como “El Boryi”. Actualmente es el fundador y director de la danza Boryi de este municipio, en modalidad Son de Negro. El esmero de este docente le ha permitido llevar a estos jóvenes a promover en otros municipios de esta danza característica de esta zona del país. El profe Boryi fundó esta danza hace 40 años y desde su contexto, quiere transmitir a las nuevas generaciones, esa oralidad que data de la esclavitud y se contextualizó mucho en la zona oriental de los municipios del Atlántico. La inclusión de los jóvenes de los barrios rurales del municipio de Santo Tomás, ha permitido que muchos jóvenes se acerquen a las artes como una manera de expresar la alegría de sus raíces (Borja, 2022).

“Jóvenes en Movimiento” es un proyecto destacado en Medellín que motiva a jóvenes para empoderar y acompañar a los colectivos y agrupaciones juveniles. El programa ha beneficiado a 4500 jóvenes de 958 colectivos en la edición prima en 2021. Este es un proyecto que refleja el compromiso que tiene Medellín por fomentar el liderazgo de sus jóvenes, agrupando indígenas, rurales, urbanos y juventud de cualquier procedencia y condición social (Burin, 2016).

En general, las prácticas artísticas juveniles en el territorio barrial son expresiones creativas que actúan como motores de cambio social, educativo y comunitario. El arte es la forma que encuentran los jóvenes para expresarse, construir la identidad, desarrollar conciencia crítica y transformar su entorno, volviéndose los actores clave en los procesos de desarrollo territorial y cohesión social.

Desafíos y oportunidades en el barrio educador

Desigualdades y exclusión juvenil

Los barrios, como territorios vulnerables, presentan diferentes retos que influyen directamente en el desarrollo de prácticas artísticas, culturales y comunitarias que protagonizan los jóvenes. Ausencia de ambientes adecuados e improvisados, recursos limitados e infraestructura deficiente son las actuales barreras físicas para el fomento y promoción de las actividades culturales. De acuerdo a Ramirez (2019), la ausencia de recursos puede herramientas y espacios restringen el alcance y la continuidad de las propuestas artísticas que son pilar para la construcción de las expresiones juveniles comunitarias.

Otro elemento que influye es la segregación socioespacial en los barrios marginados ya que frecuentemente experimentan la estigmatización social que se permea en la vida cultural y comunitaria. Estas situaciones pueden provocar el distanciamiento de los jóvenes a los espacios de participación y expresión artística, disminuyendo las posibilidades del desarrollo personal y colectivo que, como se ha demostrado en este documento, son primordiales para la construcción de la identidad y el desarrollo de destrezas sociales.

El acceso desigual a la era digital representa un desafío. En la actualidad, es cierto que algunos barrios cuentan con bibliotecas y espacios para el desarrollo artístico, así mismo otros no cuentan con una estructura básica, lo que limita la posibilidad de fomentar expresiones y aprendizaje de los jóvenes. La Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia INEE (2020), señala que estas disparidades provocan el aumento en las brechas educativas y sociales.

Potencial transformador del barrio educador

El barrio educador es potencialmente un agente de transformación social, mostrado inclusive desde sus orígenes, así como lo registramos en la experiencia de Vila Madalena en Brasil, donde el barrio educador representa el potencial revelador de protagonizar ser un agente de transformación social. Esta experiencia de Vila Madalena ejemplifica como desde un conflicto se puede construir el desarrollo de un programa artístico y educativo que integra y beneficia a toda una comunidad. Como ejemplo, Vila Madalena ilustra el poder del arte como instrumento de construcción de tejido comunitario.

Todas las iniciativas artísticas comunitarias como “Postula tu muro” (La Gran Noticia, 2023) y los proyectos de Ecobarrios en Bogotá (Uribe, 2024), prueban cómo la participación de los jóvenes genera cambios en sus territorios. Estos proyectos además de embellecer los espacios físicos consiguen generar un sentido de pertenencia en toda la comunidad fomentando un catalizador en el cambio social y ambiental.

El liderazgo juvenil se potencia a través de las prácticas artísticas y culturales y muestra de ello es el proyecto de “Jóvenes en Movimiento” de Medellín, que representa la transformación de ese territorio barrial. Este espacio permite que jóvenes y niños sean agentes activos de cambio que lideran gestiones comunitarias fundamentales para el desarrollo sostenible de los barrios.

En todo el documento se ha destacado la articulación entre la educación formal e informal, y es importante porque brinda un desarrollo integral para la comunidad en general. El barrio educador integra muchas formas de aprendizaje y expresión y puede convertirse en un laboratorio de innovación social donde estas muestras artísticas y culturales son puente entre el conocimiento académico y las experiencias vivenciales.

Estas redes barriales se encuentran fundamentadas en políticas públicas que reconoce a las iniciativas juveniles, una de las más importantes es el Banco de Iniciativas Artísticas y Culturales que representa la plataforma fundamental para el desarrollo y promoción de proyectos culturales en Colombia, funcionando como un puente entre las comunidades, los artistas y las instituciones gubernamentales. Este capítulo explora su estructura y el impacto en el desarrollo cultural territorial (Mincultura, 2024).

El Banco de Iniciativas opera como una herramienta de gestión cultura que permite documentar y visibilizar proyectos artísticos y culturales a nivel nacional, facilita el acceso a recursos y apoyo institucional, promover el intercambio de experiencias entre diferentes territorios y fortalecer las redes de colaboración cultural.

Las principales características de los proyectos culturales y artísticos se dan en las esferas de:

Figura 1. Características de proyectos culturales y artísticos–Banco de Iniciativas.



Fuente: Mincultura (2024).

El Banco de Iniciativas Culturales y Artísticas ha conseguido un impacto en el desarrollo cultural territorial demostrando ser fundamental para:

Fortalecimiento Comunitario

- Desarrollo de capacidades locales
- Promoción de liderazgos culturales
- Construcción de tejido social

Sostenibilidad de Proyectos

- Acceso a fuentes de financiación
- Asesoría técnica y administrativa
- Seguimiento y evaluación de iniciativas

Articulación Institucional

- Conexión con entidades culturales
- Vinculación con programas estatales
- Cooperación interinstitucional

Ejemplos Destacados de Iniciativas Juveniles

Laboratorios de Creación

- Espacios de experimentación artística
- Desarrollo de nuevas narrativas
- Innovación cultural

Circuitos Culturales Barriales

- Rutas de intercambio artístico
- Festivales itinerantes
- Encuentros comunitarios

Plataformas Digitales

- Difusión de contenidos culturales
- Redes de artistas jóvenes
- Documentación de procesos

Para potenciar el impacto del barrio educador, es vital realizar estrategias que fomenten la cobertura y su amplificación en contextos urbanos tradicionales en los cuáles deben ser prioridad

la inclusión también de territorios rurales reconociendo en las expresiones artísticas y culturales en estas zonas son igualmente valiosas y requieren el apoyo institucional, así como se evidencio en la experiencia de la danza Boryi en Santo Tomás, Atlántico.

La sostenibilidad de las iniciativas del barrio educador exige un enfoque integral que combine varios aspectos. Diversificar las fuentes de financiación, fortalecimiento de las capacidades de gestión en las organizaciones juveniles y comunitarias y desarrollar modelos de economía cultural, demuestran que crear estas iniciativas requieren un compromiso económico, pero sobre todo sostenible. Estos modelos deben adaptarse a las realidades locales y aprovechar los recursos y talentos disponibles en cada territorio.

Articular a los actores comprometidos y fortalecerlas redes territoriales debe permitir la conexión entre iniciativas similares de tal suerte que con esto se afianzan las alianzas estratégicas con instituciones educativas, organizaciones culturales y entidades gubernamentales. Promocionar los intercambios culturales entre diferentes barrios y regiones locales permitirá promocionar las experiencias de las comunidades y fortalecer el tejido social creando un ecosistema cultural más dinámico y resiliente.

Conclusiones

En resumen, el concepto de “barrio educador” representa un modelo central para la transformación social y educativa, donde los jóvenes desempeñan un papel crucial en la codificación de espacios de aprendizaje y expresión en sus territorios. A través de varias formas de arte y cultura, como el grafiti, la música y la danza, los adolescentes no solo buscan formas de autoexpresión sino que también contribuyen activamente a la construcción de solidaridades colectivas y al capital social existente. Estos procesos son fundamentales en barrios desfavorecidos, ya que los jóvenes aportan formas resistentes y capacitantes de hacer frente a la exclusión y la desigualdad social. Bajo esta perspectiva, el arte en el barrio ha demostrado aumentar la producción de habilidades socioemocionales, como la colaboración y el liderazgo, que son fundamentales para el desarrollo humano en todas las fases de la vida. A pesar de todo, el camino hacia la consolidación de un barrio educador enfrenta limitaciones significativas, que incluyen, entre otras, la escasez de recursos, infraestructura inadaptada y desigualdades sociales y digitales que restringen las oportunidades de los jóvenes.

A pesar de esto, ejemplos de programas como los “Ecobarrios” en Bogotá, “Postula tu muro” o “Jóvenes en Movimiento” señalan el impacto de arte y cultura en la dinámica territorial. Estos programas no solo embellecen el espacio físico, sino que también exacerban el sentido de pertenencia y liderazgo de la juventud, incluyendo a la juventud como agente clave del cambio social. De esta manera, el barrio educador no solo representa un lugar de aprendizaje formal e informal, sino también un laboratorio de comportamiento social y sostenibilidad.

Referencias

- Blandon, G. (2016). El grafiti: formas de comunicación emergentes en la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(2), 35-56.
- Borja, R. (2022, 17 diciembre). Trayectoria danza boryi de Santo Tomás. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=gk5nDsgDm3I>
- Burin, M. (2016). *Jóvenes en movimiento en el mundo globalizado*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias Newton, Edición y Tecnología Educativa.
- Calidad de la atención. (2000). *Capital social comunitario y activación comunitaria*. Universidad del Valle, 41 151-168. <https://n9.cl/rw15li>
- Cheikh, M. (2019, 12 de abril). Cuando el arte invade la calle. Unesco. <https://courier.unesco.org/es/articles/cuando-el-arte-invade-la-calle>
- Escuela de Periodismo Multimedia de El Tiempo. (2023, 05 de mayo). Así se ha tomado el grafiti la emblemática localidad de Teusaquillo en Bogotá. El Tiempo. <https://lc.cx/AHswM2>
- Guerrero, J. (2021). Aprendizaje situado ¿Qué es y cómo implementarlo? *Docentes al día*, 1(1) 2-12.
- Uribe Natalia. (2024). ¿Sabes qué son los Ecobarrios en Bogotá? Habitat Bogotá. <https://www.habitatbogota.gov.co/prensa/noticias/sabes-son-los-ecobarrios-bogota>
- Martínez, I. (2020). Acercamiento a una Experiencia Formativa de Teatro Comunitario. *Revista Scientific*, 5(16), 120-140.
- Mincultura. (2024). *Banco de iniciativas artísticas y culturales*. Ministerio de Cultura Comobia. <https://bancoiniciativas.mincultura.gov.co/#/home>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes. (2023). *Plan nacional de cultura 2024-2038*.
- Ortiz Quecano, J. (2023). *El hip hop como posibilidad de enunciarse : un salvavidas en la construcción de identidades juvenile*. [Tesis de maestría. Universidad Externado de Colombia].
- Ospina, O. (2016, 16 de febrero). El barrio como escenario para aprender. Palabra Maestra. Compartir palabra maestra. <https://lc.cx/ZUFxJ5>
- La Gran Noticia. (2023, 1 de agosto). Postula tu Muro 2.0 abre convocatorias. Periodico La Gran Noticia. https://lc.cx/LmQV_m
- Ramírez, F. (2019). La participación de los jóvenes en el entorno comunitario. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37), 95-102.
- Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE). (2020). Educación no formal para adolescentes y jóvenes en contextos de crisis y conflicto: una propuesta de taxonomía. <https://lc.cx/akr4GD>

Valderrama, R. (2012). *Pedagogía social y territorio participación para innovar en la práctica educativa*. [Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla].

Yáñez, P., y Suares M. (Ed). (2019). *Procesos y metodologías participativas reflexiones y experiencias para la transformación social*. Editorial CLACSO – UDELAR.

Culture in Movement: Territorial Experiences of Youth in the Educating Neighborhood: a State of the Art
Cultura em Movimento: Experiências Territoriais de Jovens no Bairro Educador: Um Estado da Arte

John Fredy Sánchez Mojica

Corporación Universitaria Minuto de Dios | Bogotá | Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-7457-9885>

john.sanchez@uniminuto.edu.co

Abstract

The present state of the art is born from the research called “Beyond the Walls: Influence of the Artistic and Cultural Expressions of the Educating Neighborhood on the Territorial Experiences of Young People in the Center of Bogotá, a research sponsored by the Minuto de Dios University Corporation and which It is in its initial state of theoretical-methodological conceptualization. Therefore, this document provides the initial results of the bibliographic review and the creation of the state of the art on the topic of the research, for this purpose a methodology of systematization of the literature on the main concepts of the research process was used (Informal education). ; neighborhood; youth; territory; cultural and artistic practices), where titles were collected from databases and institutional repositories, gathering information and accounting for the similarities and vacancies that the topic represents.

Keywords: Informal education; neighborhood; youth; territory; cultural and artistic practices.

Resumo

O presente estado da arte surge da pesquisa intitulada “Além dos Muros: Influência das Expressões Artísticas e Culturais do Bairro Educador nas Experiências Territoriais dos Jovens no Centro de Bogotá, pesquisa patrocinada pela Corporação Universitária Minuto de Dios e que se encontra em seu estado inicial de conceituação teórica e metodológica. Portanto, este artigo apresenta os resultados iniciais da revisão da literatura e a criação do estado da arte sobre o tema da pesquisa. Para isso, foi utilizada uma metodologia de sistematização da literatura sobre o tema, em que os títulos foram coletados de bancos de dados e repositórios institucionais, reunindo informações e contabilizando as semelhanças e lacunas que o tema representa.

Palavras-chave: Educação informal; bairro; juventude; território; práticas culturais e artísticas.

Capítulo 2

Programa de animación a la lectura digital y su incidencia en la comprensión de textos

Maria Georgina Diaz Cornejo, Nathalí Pantigoso Leython, Sindili Margarita Varas Rivera, Elvis Joe Terrones Rodríguez, Mirelly Zulema Chávez Ojeda

Resumen

Se realizó esta investigación con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora en niños de 4 años; a través de la aplicación de un programa de lectura digital interactiva, diseñado para fortalecer los niveles de comprensión de textos escritos, donde los estudiantes se pueden apropiar del sistema de escritura, recuperar información de diversos textos escritos e inferir el significado de los textos escritos. Para comprobar la eficacia de dicho programa, se recogió información, mediante dos instrumentos una encuesta para la variable programa de interacción a la lectura digital aplicado a las familias, y una rúbrica de observación para identificar el nivel de comprensión lectora, con siete niveles de complejidad, en el que se ubican los estudiantes. Para el análisis estadístico se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon, para describir, analizar, contrastar y comprobar las hipótesis planteadas. Arribando a la conclusión que la aplicación sistemática del programa de animación a la lectura digital fortalece significativamente los niveles de comprensión de textos escritos en los niños y niñas.

Palabras clave:

Lectura; Educación de la primera infancia; Promoción de la lectura; Enseñanza de la lectura; Programa de lectura.

Diaz Cornejo, M. G., Pantigoso Leython, N., Varas Rivera, S. M., Terrones Rodríguez, E. J., y Chávez Ojeda, M. Z. (2024). Programa de animación a la lectura digital y su incidencia en la comprensión de textos. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen III.* (pp. 32-41). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.236.c354>



Introducción

Durante el año 2020, después de una exploración a familias de estudiantes, se reconoció que no existía la práctica de leer cuentos, fábulas y otros materiales de lectura a los niños dentro de la familia, situación que tenía como consecuencia rendimientos insuficientes en lo que refiere a la comprensión lectora. Por esta razón, era un requerimiento diseñar un programa para optimizar los niveles de comprensión de textos escritos. La situación descrita es preocupante, mayor aun, considerando las diversas herramientas para el acceso y uso de la información con las que cuentan y en las que se desenvuelven los ciudadanos de estos tiempos. Desafortunadamente, en la era digital, los medios digitales son destinados a fines en su mayoría relacionados al entretenimiento. Mientras tanto, su potencialidad para fomentar capacidades educativas no se aprovecha de manera óptima.

Figuerola y Gil (2019), resaltan el rol de los padres de familia como mediadores para incidir en las preferencias y hábitos de lectura en los niños. Esto tras comprobarse que los lectores de la etapa infantil que asisten con regularidad a las bibliotecas lo hacen por hábitos y acompañamiento de sus padres. Asimismo, la intervención de docentes influye también en el interés por la lectura en estos espacios, confirmándose así la relación positiva entre el acompañamiento y los buenos hábitos de lectura en niños y niñas. Álvarez y López (2018), inciden en la aplicación de estrategias efectivas como la lectura de cuentos; a través de un estudio que logró evidenciar mejoras en las tres dimensiones literales luego de aplicarse la estrategia. Así también, autores como Sabino (2018), dan referencia de la importancia de inculcar la lectura en la edad temprana para formar hábitos a través de planes lectores efectivos y de estrategias adecuadas de promoción a la lectura, como el fomento en el uso de bibliotecas. Pineda (2018), por su parte, incide también en el rol de los padres de familia para complementar el logro de esta tarea. Finalmente, Márquez (2020), añade que la lectura desde edades tempranas permite el reconocimiento y manejo de emociones; lo que fortalece el cuidado emocional y la construcción de identidad.

Esta producción parte de la premisa de mejorar las capacidades en comprensión de textos. Lo que se consideró para ello fue utilizar el concepto de la animación a la lectura como eje principal. Esta estrategia se centra en generar recursos de lectura atractivos e interesantes que creen expectativas y carácter en los estudiantes (Faubel et al. 2022). Ello, tiene una fuerte vinculación con el uso de estrategias y herramientas para lograr el cometido. En consecuencia, para el diseño de estrategias fue imperativo considerar tanto necesidades como herramientas que el mundo globalizado pone a nuestro alcance.

El principal objetivo del estudio fue determinar cómo el Programa de animación a la lectura digital fortalece los niveles de comprensión de textos escritos en los estudiantes de 4 años de la institución educativa inicial del distrito de San Miguel – Lima. Los objetivos específicos se propusieron determinar cómo el Programa de animación a la lectura digital fortalece cuatro dimensiones consideradas determinantes: Se apropia del sistema de escritura; Recupera información de diversos textos; Reorganiza información de diversos textos escritos; e Infiere el significado de los textos escritos. Todo esto aplicado en los niños y niñas de cuatro años de la institución educativa inicial del distrito de San Miguel – Lima.

Desarrollo

La coyuntura exige pensar en un medio a través del cual los llamados “nativos digitales” puedan adoptar de mejor manera las exigencias que el programa presentaba. En consecuencia, la lectura digital infantil se ubicó como la plataforma más conveniente por incluir recursos de audio y video a través de sus diversos formatos y medios de reproducción digital (laptops, tabletas, celulares, entre otros). Luego, con mayor especificidad, se pensó en una biblioteca virtual como herramienta para desarrollar el programa. Esta al requerir solo de un dispositivo con acceso a navegación por internet, tiene amplias ventajas comparativas por la practicidad, disponibilidad y facilidad que significa su uso; a diferencia de los materiales de aprendizaje tradicionales. Añadido a eso, recopila con mayor éxito la diversidad de intereses que tengan sus lectores.

La comprensión de textos hace referencia a cómo interpretamos, o cómo le damos sentido a lo que leemos. Dado que se encuentra presente en casi todos los ámbitos de la cotidianidad, se requiere en todos los espacios académicos y profesionales (Barreyro, 2020). De esa manera, el paradigma pedagógico considera tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y criterial. El primero está referido al almacenamiento de la información explícita y de comprender el contexto de lo escrito. El segundo involucra a los saberes y experiencias previas con las que el lector dota al texto, reconstruyéndolo y dándole un sentido personal. El tercero recae en los juicios y estimaciones que hace el lector de acuerdo con lo que sugiere el autor del texto. Para perfeccionar estos niveles, se sugiere que el lector debe de inculcarse en hábitos de lectura. Estos significan un comportamiento intencional que adopta a la lectura como un elemento motivador y por ello busca ser practicada con frecuencia.

La población la conformaron estudiantes de 4 años de la institución educativa inicial N° 096 “Emilia Barcia Boniffatti” del distrito de San Miguel–Lima. La muestra fueron 25 niños de 4 años del aula los inventores de la institución educativa inicial N°096 “Emilia Barcia Boniffatti” del distrito de San Miguel–Lima.

La técnica de investigación utilizada fue la observación, mediante la aplicación de una rúbrica que facilitó obtener los datos del nivel de la variable antes y después de la ejecución del programa de animación a la lectura. Dicha rúbrica establece siete niveles de complejidad en la medición de la comprensión lectora y fue de elaboración propia, a partir de las capacidades y desempeños que establece el Ministerio de Educación para el ciclo II.

Resultados

Tabla 1. Diferencia de niveles de comprensión de textos escritos en los niños de cuatro años, según pretest y posttest.

Nivel	Rango	Grupo		Prueba de Rangos con signo de Wilcoxon
		Pretest (n=25)	Posttest (n=25)	Posttest (n=25)
Superior	Más de 24	0%	45%	W = 63,000
Media Superior	22 a 24	25%	45%	Z = -3736
Media	15 a 21	65%	10%	p = .000
Media Inferior	12 a 14	5%	0%	
Inferior	Menos de 12	5%	0%	
Variable			N	Rango pro-medio
Niveles de Comprensión de Textos Escritos Pretest			25	25,33
Niveles de Comprensión de Textos Escritos Posttest			25	27,35
				Suma de rangos
				406,50
				547,00

Fuente: base de datos

En la tabla 1, podemos observar que en la aplicación del pretest el 75% de estudiantes se encuentran de manera uniforme en los niveles medios, medios inferiores e inferiores. Caso contrario ocurre con los resultados en la aplicación del post test por encontrar que solo el 10% de niños se ubica en el nivel medio, presentando 0% en los niveles media inferior e inferior.

Por otro lado, los puntajes en los niveles de comprensión de textos escritos del posttest en los niños de 4 años presentan diferencias significativas al 95% de confiabilidad de acuerdo con la prueba no paramétrica de Rangos con signo de Wilcoxon, además de haber obtenido mayor rendimiento. Cabe resaltar que en los resultados de la aplicación del pretest para medir los niveles de comprensión de textos escritos en los niños y niñas de cuatro años de la institución educativa inicial N° 096 “Emilia Barcia Boniffatti” del distrito de San Miguel – Lima –solo arrojó una diferencia de 0.35 puntos entre el pretest; más, es en la aplicación del post test en donde se puede apreciar una diferencia de 13.7 puntos obteniendo mayor puntaje.

Tabla 2. Diferencia de la capacidad Se apropia del sistema de escritura en los niños, según pretest y posttest.

Nivel	Rango	Grupo		Prueba de Rangos con signo de Wilcoxon
		Pretest (n=25)	Posttest (n=25)	Posttest (n=25)
Superior	Más de 24	5%	30%	W = 142,500
Media Superior	22 a 24	75%	55%	Z = -1,614
Media	15 a 21	15%	15%	p = 0.06
Media Inferior	12 a 14	5%	0%	
Inferior	Menos de 12	0%	0%	

Nivel	Rango	Grupo		Prueba de Rangos con signo de Wilcoxon
		Pretest (n=25)	Posttest (n=25)	
	Dimensión 1		N	Rango promedio
				Suma de rangos
	Sé apropiada del sistema de escritura Pretest	25	17,50	350,00
	Sé apropiada del sistema de escritura Posttest	25	23,38	467,50

Fuente: base de datos

En la tabla 2 se puede observar que solo el 5% de los niños se encuentran situados en el nivel superior en el resultado del Pretest, pero en la evaluación del post test los resultados son exactamente contrarios siendo la de mayor rendimiento.

Tabla 3. Diferencia de la capacidad Recupera información de diversos textos escritos en los niños, según pretest y posttest.

Nivel	Rango	Grupo		Prueba de Rangos con signo de Wilcoxon
		Pretest (n=25)	Posttest (n=25)	
Superior	Más de 24	10%	60%	W = 74,000
Media Superior	22 a 24	65%	25%	Z = -3,526
Media	15 a 21	15%	15%	p = 0.000
Media Inferior	12 a 14	5%	0%	
Inferior	Menos de 12	5%	0%	
	Dimensión 2		N	Rango promedio
				Suma de rangos
	Recupera información de diversos textos escritos Pretest	25	24,50	490,00
	Recupera información de diversos textos escritos Posttest	25	26,80	536,00

Fuente: base de datos

En la tabla 3 se puede observar que al inicio los niños presentan solo un 10% de rendimiento en el nivel superior y es en el post test es donde se observa que ahora es el 60% de niños los que se ubican en este nivel. Por lo que, los puntajes del posttest presentan un incremento con una diferencia significativa.

Tabla 4. Diferencia de la capacidad Reorganiza información de diversos textos escritos en los niños, según pretest y postest.

Nivel	Rango	Grupo		Prueba de Rangos con signo de Wilcoxon	
		Pretest (n=25)	Postest (n=25)	Postest (n=25)	
Superior	Más de 24	10%	60%	W = 87,000	
Media Superior	22 a 24	25%	30%	Z = -4,307	
Media	15 a 21	40%	10%	p = .001	
Media Inferior	12 a 14	15%	0%		
Inferior	Menos de 12	10%	0%		
Dimensión 3			N	Rango promedio	Suma de rangos
Reorganiza información de diversos textos escritos Pretest			25	19,63	392,50
Reorganiza información de diversos textos escritos Postest			25	26,15	523,00

Fuente: base de datos

En la tabla 4 se puede observar que con la aplicación del pretest el 10% de los niños se situaron en el nivel superior, notándose una elevada mejoría en el postest por haber logrado situarse en este nivel un 60%

Tabla 5. Diferencia de la capacidad Infiere el significado de los textos escritos en los niños, según pretest y postest.

Nivel	Rango	Grupo		Prueba de Rangos con signo de Wilcoxon	
		Pretest (n=25)	Postest (n=25)	Postest (n=25)	
Superior	Más de 24	0%	30%	W = 101,000	
Media Superior	22 a 24	15%	55%	Z = -2,745	
Media	15 a 21	25%	15%	p = .006	
Media Inferior	12 a 14	35%	0%		
Inferior	Menos de 12	25%	0%		
Dimensión 4			N	Rango promedio	Suma de rangos
Infiere el significado de los textos escritos Pretest			25	19,55	391,00
Infiere el significado de los textos escritos Postest			25	25,45	509,00

Fuente: base de datos

En la tabla 5 se puede observar que en el pretest el 60% de los niños se encontraban en los niveles media inferior e inferior, incrementando notablemente su rendimiento en el postest por presentar 0% ahora en estos niveles.

Discusión

El estudio se inició considerando el objetivo de determinar cómo el Programa de animación a la lectura digital fortalece los niveles de comprensión de textos escritos en los estudiantes de 4 años de la institución educativa inicial N° 096 “Emilia Barcia Boniffatti” del Distrito de San Miguel – Lima. En ese sentido a nivel descriptivo se encontró que la mayoría de los estudiantes se situaron en el nivel insatisfactorio (51.8%) con la cual se establecía la necesidad de optar las estrategias de experimentación; en la prueba de salida, la mayoría de los estudiantes del grupo experimental (59.2%) alcanzaron el nivel de satisfactorio, mientras que una minoría (7.4%) alcanzó el mismo nivel de muy satisfactorio observándose una diferencia significativa como efecto de la aplicación del programa de animación a la lectura.

Esta conjetura se pudo comprobar con la aplicación de un conjunto de actividades de motivación e inducción hacia las diversas formas de aprestamiento a la lectura especialmente de textos digitales que incrementaron enormemente el desarrollo de los niveles de comprensión de textos escritos en los niños y niñas de cinco años de la institución educativa inicial N° 096 “Emilia Barcia Boniffatti” del distrito de San Miguel – Lima.

Al aplicar el programa diseñado para fortalecer los niveles de comprensión de textos escritos se encontró que los niños y niñas de la muestra habían incrementado sus niveles en cuanto a las capacidades de Se apropia del sistema de escritura, Recupera información de diversos textos escritos, Infiere el significado de los textos escritos. Para comprobar la eficacia de dicho programa se le sometió a prueba empírica y el reporte de dicha prueba estadística indicó que en la medición inicial los promedios de los niños de 4 años fueron similares, arrojando una diferencia de solo 0.15 puntos; posterior a la aplicación del programa de niveles de comprensión de textos escritos se reportó diferencias al 95% de confiabilidad según Rangos con signo de Wilcoxon, donde el aula experimental obtuvo un aumento de 4.5 puntos.

Esto confirma la hipótesis alternativa y demuestra que la aplicación de este programa de estímulo a la lectura digital es eficaz para mejorar la comprensión del texto escrito. Los resultados anteriores concuerdan con lo expuesto por Landeo y Zúñiga (2013), quienes identificaron que en los primeros años de vida existe una unión absoluta entre la reorganización de la información de varios textos escritos, el desarrollo de la inteligencia expresada en sinapsis, y entre la acción y el pensamiento. Lo anterior se respalda en el concepto de animación a la lectura como eje principal de la estrategia implementada, la cual según Faubel et al. (2022), se enfoca en generar recursos de lectura atractivos e interesantes que creen expectativas y carácter en los estudiantes.

Conclusiones

La aplicación sistemática del Programa de animación a la lectura digital fortalece significativamente los niveles de comprensión de textos escritos en los niños y niñas de cuatro años de la institución educativa inicial N° 096 “Emilia Barcia Boniffatti” del distrito de San

Miguel – Lima. Esto a razón de las diferencias encontradas entre el pretest y el post test en el aumento del rendimiento del grupo experimental, así mismo el valor Rangos con signo de Wilcoxon= 63,000: *** $p = 000 < .05$ *** $p = 000 < .05$ $z = -3736$ con $p = ,000$ con lo que se muestra así una superioridad frente a la prueba de inicio.

La aplicación sistemática del Programa de animación a la lectura digital fortalece significativamente la dimensión Se apropia del sistema de escritura de los niños de 4 años de la institución educativa inicial N° 096 “Emilia Barcia Boniffatti” del distrito de San Miguel – Lima. Esto en base al incremento de puntaje entre el pretest y post del grupo experimental a diferencia por presentar el valor $z = -1,614$ con $p = .006$.

La aplicación sistemática del Programa de animación a la lectura digital fortalece significativamente la dimensión Recupera información de diversos textos escritos de los niños de 4 años de la institución educativa inicial N° 096 “Emilia Barcia Boniffatti” del distrito de San Miguel – Lima. Esto a razón del valor $Z = -3,526$ con $p = .000$ y el acrecentamiento obtenido entre el pretest y el posttest.

La aplicación sistemática del Programa de animación a la lectura digital fortalece significativamente la dimensión Reorganiza información de diversos textos escritos de los niños de 4 años de la institución educativa inicial N° 096 “Emilia Barcia Boniffatti” del distrito de San Miguel – Lima. Esto a razón de los valores $z = -2,745$ con $p = .006$ y las enormes diferencias encontradas en el rendimiento entre el pretest y el posttest.

La aplicación sistemática del Programa de animación a la lectura digital fortalece significativamente la dimensión Infiere el significado de los textos escritos de los niños de 4 años de la institución educativa inicial N° 096 “Emilia Barcia Boniffatti” del distrito de San Miguel – Lima. Esto en base al valor $z = -4,307$ con $p = .001$ y el incremento de puntaje entre el pretest y posttest.

Referencias

- Álvarez, L., y López, R. (2018). *Los cuentos infantiles como estrategia para la comprensión lectora en los niños y niñas de cinco años de la institución educativa inicial Miraflores de la ciudad de puno en el año 2018* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano].
- Barreyro, J. (2020). La comprensión del texto escrito. *La competencia lectora a principios del siglo XXI*. Teseo-press.
- Faubel, J., Sogorb, A., Martínez–Roig, R., y Álvarez–Herrero, J. (2022). *Transformando la educación a través del conocimiento*. Octaedro.
- Figueroa, C. M. S., y Gil, R. C. L. (2019). Prácticas lectoras en una biblioteca pública de Lima: El caso de los niños lectores asiduos. *Educación*, 28(54), 105-126. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.006>

- Landeo, Y., y Zuñiga, H. (2013). *La comprensión lectora, en niños y niñas de 5 años de la I.E. N° 142—Huancavelica* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Huancavelica]. <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/553>
- Márquez, D., Tobón, K., y Bran, E. (2020). *La importancia de la literatura infantil en el desarrollo y reconocimiento emocional de los estudiantes en edades tempranas* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana].
- Pineda, L. (2018). *La animación a la lectura una estrategia para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de grado transición del Centro Educativo la Carbonera de la Ciudad de Pereira* [Tesis de licenciatura, Universidad Santo Tomás].
- Sabino, M. (2018). *Planes nacionales de lectura (Brasil, Chile y Colombia): estudio comparativo y propuesta de diseño metodológico para la formulación del plan nacional de lectura del Perú* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].

Digital reading promotion program and its impact on the comprehension of texts

Programa para incentivar a leitura digital e seu impacto na compreensão de textos

Maria Georgina Diaz Cornejo

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0001-6555-8492>

mdiazc@une.edu.pe

Nathalí Pantigoso Leython

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-3709-6689>

npantigoso@une.edu.pe

Sindili Margarita Varas Rivera

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle | Lima | Perú

<https://orcid.org/0009-0006-0030-1446>

sindilivarasuns@gmail.com

Elvis Joe Terrones Rodríguez

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-4586-6735>

elvisjoe@hotmail.com

Mirelly Zulema Chávez Ojeda

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-2842-1865>

miremate12@gmail.com

Abstract

This research was carried out with the purpose of promoting the development of reading comprehension in 4-year-old children; Through the application of an interactive digital

reading program, designed to strengthen the levels of comprehension of written texts, where students can appropriate the writing system, retrieve information from various written texts and infer the meaning of written texts. To verify the effectiveness of said program, information was collected through two instruments: a survey for the digital reading interaction program variable applied to families, and an observation rubric to identify the level of reading comprehension, with seven levels of complexity. where the students are located. For the statistical analysis, the Wilcoxon non-parametric test was obtained to describe, analyze, contrast and verify the hypotheses. Arriving at the conclusion that the systematic application of the animation program to digital reading significantly strengthens the levels of comprehension of written texts in children.

Keywords: Reading; Early childhood education; Reading promotion; Reading instruction; Reading programmes.

Resumo

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de promover o desenvolvimento da compreensão leitora em crianças de 4 anos de idade, por meio da aplicação de um programa de leitura digital interativa, destinado a fortalecer os níveis de compreensão de textos escritos, em que os alunos podem se apropriar do sistema de escrita, recuperar informações de diversos textos escritos e inferir o significado de textos escritos. Para verificar a eficácia desse programa, as informações foram coletadas por meio de dois instrumentos: uma pesquisa sobre a variável do programa de interação de leitura digital aplicado às famílias e uma rubrica de observação para identificar o nível de compreensão de leitura, com sete níveis de complexidade, em que os alunos estão posicionados. Para a análise estatística, foi usado o teste não paramétrico de Wilcoxon para descrever, analisar, contrastar e testar as hipóteses. A conclusão foi que a aplicação sistemática do programa de incentivo à leitura digital fortalece significativamente os níveis de compreensão de textos escritos das crianças.

Palavras-chave: Leitura; Educação infantil; Promoção da leitura; Instrução de leitura; Programa de leitura.

Capítulo 3

Desempeño docente en tiempos de pandemia: una revisión bibliográfica

Jenny Elizabeth Vega García De Chauca, Luis Marcelo Olivos Jimenez, Nathalí Pantigoso Leython, Weslyn Erasmo Valverde Alva

Resumen

El propósito de la investigación fue describir el desempeño docente evidenciado en el periodo de pandemia; es decir, como el docente realizó la interacción didáctica con los estudiantes, adecuándose a nuevas formas de información, tanto síncrona como asíncrona y utilizando herramientas tecnológicas para brindar la atención necesaria y adecuada del estudiantado. El diseño fue no experimental, descriptivo, bibliográfico y documental. El procesamiento se realizó a través del análisis de diversos artículos científicos sobre la variable de estudio, teniendo en cuenta que constituyeran fuentes primarias, estuviesen alojadas en base de datos como Scielo y Redalyc y que su antigüedad no exceda los siete años. Finalmente, se muestran las conclusiones, las cuales señalan como los docentes han asumido nuevos retos y se han empoderado en el uso de las herramientas tecnológicas, logrando un desarrollo en su competencia digital a través de la auto capacitación, desarrollo de cursos online, entre otros. Todo ello con la finalidad no solo de conocer, sino de lograr una interacción en la práctica didáctica con los estudiantes que facilite la generación de procesos creativos, responsables y éticos, asumiendo nuevos desafíos y reflejando oportunidades.

Palabras clave:

Competencias del docente; Práctica pedagógica; Pandemia; Docente; Educación a distancia.

Vega García De Chauca, J. E., Olivos Jimenez, L. M., Pantigoso Leython, N., y Valverde Alva, W. E. (2024). Desempeño docente en tiempos de pandemia: una revisión bibliográfica. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen III.* (pp. 43-54). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.236.c355>



Introducción

Hoy en día la tecnología ha avanzado a pasos agigantados y se ha incrustado en todos los sectores con los que interactúa el ser humano, ya sea en política, economía, salud y educación; lo que ha generado que el individuo se adapte o intente adaptarse al cambio. El sector que más ha sido impactado por los cambios es el educativo, ya que se ha evidenciado una transformación rotunda de la forma de enseñanza a causa de la pandemia del COVID-19.

En tal sentido, los docentes han visto por conveniente fortalecer las competencias digitales teniendo en cuenta el empleo apropiado de los recursos TIC, ya que el sistema educativo considera que el desempeño docente es un elemento importante en la educación que no solo debe enfocarse en la transmisión de conocimientos, si no desarrollar diversas competencias en los docentes quienes cumplen un rol significativo en el aula (Minedu, 2020). Por lo mencionado anteriormente, el Ministerio de Educación, implementó nuevas estrategias de enseñanza y generó un cambio inesperado en las prácticas educativas a través de la educación virtual tanto asíncrona como síncrona.

Ante ello, es imprescindible que los docentes estén en la vanguardia de las nuevas actualizaciones en herramientas tecnológicas y con ello se pueda percibir un desempeño docente óptimo que cubra las expectativas de los estudiantes y padres de familia, entendiéndose como desempeño docente a la realización de las labores académicas de manera óptima según la exigencia de la sociedad actual y en función de la Ley Universitaria 30220, garantizando el logro de los objetivos establecidos y cumpliendo las funciones relacionadas con el trabajo (Medina, 2017). Asimismo, se concibe como desempeño docente a la práctica metódica apoyada en la recolección de convicción, que ayuda a las entidades a valorar las habilidades con el fin de reconfortar los compromisos en las instituciones educativas (Pacheco et al., 2018). Agregando a lo mencionado, Bermúdez (2018), lo define como un poder de conocimiento especial y complejo, que comprende los procesos para elaborar estrategias de enseñanza aprendizaje conforme a la variedad de los estudiantes.

Con la aparición de la pandemia COVID-19 los estudiantes y docentes se han visto obligados a cambiar el lugar de aprendizaje que se desarrollaba en la institución educativa por el ambiente de sus hogares, y desplazar los contenidos de enseñanza, los ejercicios y trabajos a través de las TIC en sus diversas formas: correos, apps, web, email, videos (García et al., 2020). Esto ocasionó que los docentes en su mayoría no estén preparados para el cambio y genere en ellos temor, angustia y sobre todo resistencia, sin embargo, ello no fue impedimento para el cambio ya que la pandemia obligó a migrar al método digital; es en este contexto que la práctica pedagógica ha tenido que dar un cambio brusco para el cual no estaban preparados (Fuentes et al., 2019). También se evidenció una necesidad de impulsar una cultura de evaluación al docente; dado que no están preparados para una evaluación continua y solo se preparan para un momento determinado, es así que surgió una necesidad de comprender que la evaluación de su hacer pedagógico es un medio de retroalimentación que lo llevará a fortalecer dimensiones de su desempeño que requieran mejoras (Revilla y Palacios, 2020).

Los diversos artículos encontrados sobre el desempeño docente muestran ciertas similitudes entre ellos, las cuales se pueden catalogar en tres grupos bases: buenas prácticas del docente, evaluación al docente y el manejo e interacción con la tecnología (TIC). En lo que respecta a las buenas prácticas del docente se encontró tres autores que aportaron en lo concerniente a ello, Pacheco et al. (2018), quienes mencionan que un desempeño docente adecuado, ayuda a mejorar y renovar la acción docente en varios espacios. Asimismo, Escribano (2018), indica que la actividad que hace el profesor es un elemento excelente para una enseñanza de calidad, siendo uno de los pilares sociales para el progreso. Por último, Moreno (2020), evidencia que durante el trabajo virtual se requiere el soporte del docente para facilitar y conducir la enseñanza. Estos precedentes teóricos permiten describir que dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje el docente cumple un rol esencial y las buenas prácticas que ejecuta generan un aprendizaje significativo en el estudiante y repercute tanto en su ámbito familiar como escolar.

Para la evaluación al docente dos artículos claves resaltan. Vegas (2020), quien menciona que los docentes en tiempos de pandemia han conseguido vencer adversidades, efectuando una obligación con un liderazgo que conlleva a una buena acción, teniendo en cuenta su condición inicial (autoevaluación). Además, Revilla y Palacios (2020), mencionaron que durante la pandemia del COVID-19 y entre otros aspectos, existe una necesidad de pregonar una cultura de evaluación al docente. El docente debe tener la claridad de entender que la evaluación de su desempeño es un medio de retroalimentación que lo llevará a fortalecer sus debilidades y mejorarlas.

En lo que corresponde al manejo e interacción con la tecnología (TIC) se han considerado 2 artículos, el de Huamaní et al. (2019), quienes sostienen que el docente tiene que dominar el uso de las herramientas digitales para interactuar y realizar un trabajo a distancia de calidad. Asimismo, Argandoña et al. (2020), indicaron que ante las dificultades emergentes el Estado debe proporcionar soluciones transformadoras que ayuden al profesor a fortificar su labor. Eso quiere decir que el docente debe estar actualizado en las diferentes plataformas educativas para poder brindar una enseñanza de calidad.

Es por ello que en el Perú, el Ministerio de Educación ha visto por conveniente implementar acciones para que el docente pueda realizar las clases de manera óptima, es así que se determinó fortalecer los cinco componentes básicos de su desempeño, como son: el involucramiento e intervención de los alumnos, promover el razonamiento, la creatividad y la reflexión crítica; además, efectuar la evaluación para conocer el avance en relación a las capacidades y realizar la retroalimentación a los alumnos adaptando su enseñanza; promoción de un ambiente de respeto y proximidad; y finalmente, regulación positiva del comportamiento de los estudiantes (Minedu, 2018). En ese contexto el docente tuvo que reorientar la labor educativa, dejando de ser poseedores del conocimiento y transformándose en mentores y facilitadores de recursos de aprendizaje colaborativo virtual (Chasi y Lara, 2018).

A partir de lo revisado y tomando en cuenta diversos artículos científicos surge como objetivo de investigación el describir el desempeño docente en tiempos de pandemia, asimismo para reforzar lo descrito se tomó en cuenta identificar el desempeño docente desde las buenas prácticas del docente, el manejo e interacción con la tecnología (TIC) y evaluación al docente

en tiempos de pandemia. Por consiguiente, a partir de ello, se pretende responder a la siguiente pregunta de investigación. ¿Cómo es el desempeño docente en tiempos de pandemia?

Material y métodos

El trabajo de investigación parte por ser de diseño no experimental, de ámbito descriptivo, bibliográfico y documental; ya que se realizó una revisión bibliográfica y se ha considerado estudios de fuentes primarias como artículos en revistas indexadas archivo de entidades públicas, escritos de investigaciones de instituciones nacionales e internacionales y normas técnicas concernientes; con la intención de identificar y precisar los criterios que determinan el desempeño docente desde el contexto actual generado por el COVID-19.

Para la selección de los artículos se consideraron las bases de datos de Scielo, Redalyc, Scopus, Web of Science, entre otras y con un periodo de búsqueda no mayor de 7 años. Asimismo, se tomó en cuenta las palabras clave como ‘desempeño docente’, ‘herramientas tecnológicas’, ‘enseñanza-aprendizaje’.

Se recogió un total de 38 artículos, los cuales se analizaron con la intención de identificar quienes cumplen con los criterios de selección. Logrando como resultado 23 artículos escogidos que se direccionan al desempeño docente, los cuales se organizaron en 4 criterios fundamentales: 1) Autor, coautores y fecha; 2) Título de investigación; 3) Resultados y/o conclusiones; 4) Aportes teóricos. Estos se agruparon según las categorías presentes establecidas en la investigación y dentro del marco del desempeño docente.

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión

Criterios	Inclusión	Exclusión
Tipo de Documentos	Artículos de investigación publicados en revistas científicas indexadas, tesis doctorales, libros	Ninguno
Periodo	Desde 2017	Antes del 2017
Idiomas	Español e inglés	Otros idiomas
Tema	Educación	Otros temas
Tema Especifico	Desempeño docente	Otros temas

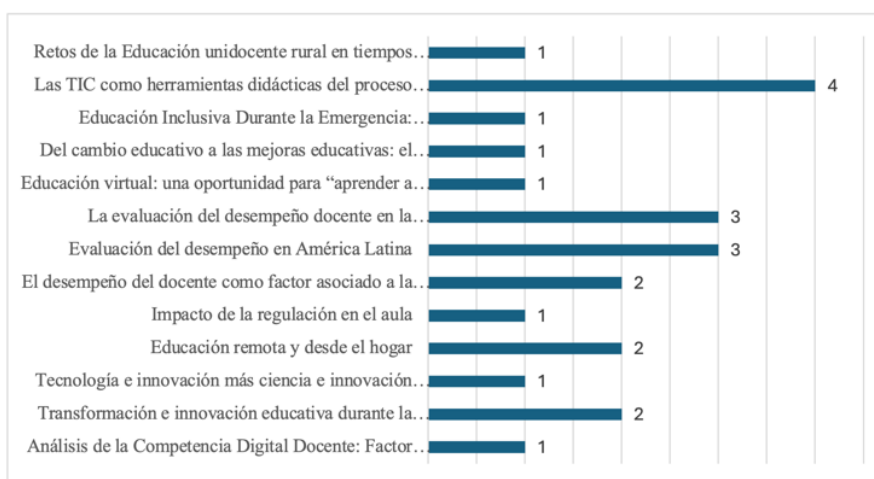
Fuente: elaboración propia

Resultados

Campos temáticos de investigación de Desempeño Docente

De los diversos artículos que se han analizado, se ha podido concretar trece campos como temas de investigación, los que se muestran a continuación:

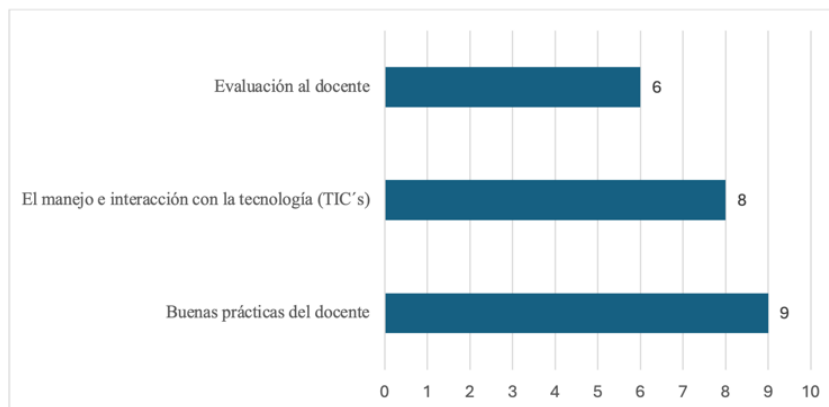
Figura 1. Artículos de investigación vinculados con el desempeño docente



Fuente: elaboración propia

La figura 1 muestra los temas relevantes que se han tomado en cuenta para el análisis de la revisión bibliográfica, desde la temática Retos de la Educación unidocente rural en tiempos de Emergencia Sanitaria Nacional hasta el análisis de la competencia digital docente. Se identificaron 13 temáticas resaltantes de 23 artículos de diferente índole que tienen como similitud el abordaje del desempeño docente.

Figura 2. Categorías establecidas a partir de los temas vinculados con el desempeño docente.



Fuente: elaboración propia

La figura 2 muestra los artículos ya seleccionados, se ha clasificado en tres categorías que son: Evaluación al docente, Manejo e interacción con la tecnología (TIC) y Buenas prácticas del docente.

Discusión

Se han encontrado diversos estudios que se direccionan al desempeño docente y se han agrupado en tres categorías base, los cuales se han servido como ejes para esta investigación. En lo que respecta a las buenas prácticas del docente se han considerado 9 artículos que se orientan al proceso que realiza el docente en el aula. Se pudo observar que en tiempos de pandemia muchos docentes se resistían al cambio, lo que generaba incertidumbre y miedo para innovar y cambiar de paradigma entorno al desarrollo de una sesión de aprendizaje; a esto se le suma que el profesorado se vio casi obligado a migrar a una enseñanza virtual con formas diferentes para la realización de actividades de enseñanza – aprendizaje (Fuentes et al., 2019; García, 2020 y Villafuerte et al., 2020). A pesar de las restricciones tecnológicas, la enseñanza en línea ha sido una ocasión para la formación virtual de los maestros en poco tiempo y con ello han conseguido vencer las adversidades, reorientando la labor educativa, dejando de ser poseedores del conocimiento y convirtiéndose en mediadores del aprendizaje y facilitadores de recursos de aprendizaje colaborativo virtual (Carrascal et al., 2018 y Loaiza, 2018). El docente en el desarrollo de la clase cumple una labor esencial brindando el apoyo cognitivo y emocional que es indispensable en la educación. Asimismo, genera un impacto en los estudiantes tanto en su vida familiar como en la escolaridad, siendo el soporte para facilitar y conducir el proceso de la enseñanza para el progreso y calidad educativa (Santander et al., 2020; Moreno, 2020; Pacheco et al., 2018 y Escribano, 2018).

Para la categoría manejo e interacción con la tecnología (TIC) se han considerado 8 artículos que se orientan al manejo del docente en lo que corresponde a las herramientas digitales, ya que la participación pedagógica se ha plasmado de manera remota y es ahí donde se usan los medios tecnológicos como medios audiovisuales por ser excelentes medios para la enseñanza–aprendizaje (PeruEduca, 2020 y Oruna et al., 2018). Pero eso no se ha visto reflejado en todo el país y el mundo dado que tanto docentes como estudiantes de instituciones educativas unidocentes de zona rural han tenido que enfrentar variados retos que están enmarcados a la conectividad, recursos tecnológicos, estrategias TIC y las competencias digitales; que evidencian las brechas existentes entre la zona rural y la zona urbana para una excelente enseñanza que ofrezca las mismas oportunidades a todos (Alva, 2021). Las TIC son el soporte de los nuevos modelos educativos; considerados como materiales didácticos; dadas sus características de multimedia, interactividad y asincronismo, que benefician la motivación, atención a las diferencias individuales, el trabajo cooperativo y colaborativo, el aprendizaje autónomo y continuo. Sin embargo, surgen obstáculos para su plena instalación en las aulas y aprovechamiento de todos sus beneficios, entre los principales óbices están la formación tecnológica y la actitud de los profesores (Granda et al., 2019).

Ahora bien, el docente y los estudiantes en tiempos de pandemia se encontraban apartados cada uno de ellos en sus domicilios y realizaron una enseñanza a distancia, ello obligó a los docentes a utilizar sus habilidades con la tecnología para que realicen sus actividades educativas en forma virtual, ya sea mediante Zoom, televisores y/o radio. De esta manera los maestros puedan continuar con las enseñanzas educativas considerando este cambio intempestivo (Delgado, 2020; Úbeda, 2018 y Sanabria, 2020). Porque el docente tiene que dominar el uso de las herramientas digitales para interactuar y realizar un trabajo a distancia que asegure la calidad de la enseñanza (Huamaní et al., 2019).

En lo que respecta a la categoría evaluación al docente se han considerado 6 artículos que se orientan a la medición del desempeño docente. Se deja claro que la evaluación permanente y continua al docente debe ser impulsado como una cultura de mejora continua, ya que es un medio de retroalimentación que lo llevará a fortalecer dimensiones de su desempeño que requieran mejoras (Revilla y Palacios, 2020). Además de ser evaluados desde varios aspectos alineados al desarrollo personal y profesional, desde la opinión de los escolares y colegas (Rodríguez y Guiomar, 2018). El profesorado está de acuerdo en ser evaluado continuamente y bajo una modalidad formativa, que favorezca a su firmeza y a su desarrollo profesional (Galaz et al., 2019 y Manso, 2019). Dado que los espacios y desempeño del trabajo docente se implementaron de manera virtual, es necesario primero, conocer el método y el contenido, ello indica el dominio del área que se desarrolla. Segundo, el conocimiento pedagógico, que tiene incidencia en la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje. Tercero, el conocimiento tecnológico, en el que el docente tiene que dominar las diferentes herramientas tecnológicas, el campus virtual a través del que interactúa y el uso académico para una información eficaz. La cuarta y última dimensión referida al cumplimiento de las normas establecidas por los representantes pedagógicos (Cabero et al., 2018; Vega, 2020).

Conclusiones

Según los hallazgos encontrados en la revisión bibliográfica y partiendo de los artículos consultados se pudo encontrar que los docentes no estaban preparados para realizar clases de manera virtual y ello generó dificultades en su desempeño. Los cambios acarreados por la pandemia, les ha permitido asumir nuevos retos y empoderarse en el uso de las herramientas tecnológicas, desarrollando su competencia digital a través de la auto capacitación, desarrollo de cursos online, entre otros; logrando no solo para el conocimiento de los recursos digitales, sino su aplicabilidad en la práctica didáctica con los estudiantes, incluso en situaciones emergentes de manera creativa, responsable y ética.

Las buenas prácticas del docente en pedagogía no deben tomarse como un compromiso, sino como una ocasión para seguir aprendiendo, reinventarse y mejorar la práctica académica de manera reflexiva, formativa; tanto presencial como virtual que ayude a evidenciar el perfeccionamiento independiente del alumno.

El manejo e interacción con la tecnología (TIC) ha generado en el docente miedo y rechazo, pero se visto con la necesidad de dejar atrás el temor de usar los medios tecnológicos y reorientar la práctica pedagógica fortaleciendo sus capacidades digitales para llevar a cabo las prácticas de enseñanza. Utilizando las diversas herramientas tecnológicas posibles como el uso de redes sociales, Facebook, WhatsApp, envíos de textos y llamadas telefónicas que han servido de puente entre el docente y los escolares; principalmente en los lugares más apartados ubicados en zonas rurales del país.

Ante la cancelación de la fase presencial los docentes han tenido que adaptarse a nuevas formas de llevar a cabo la interacción pedagógica de manera sincrónica y asincrónica. Eso ha ocasionado que se autoevalúen y puedan reforzar sus debilidades para así poder brindar una enseñanza de calidad, asimismo las universidades y centros educativos, deben tomar en cuenta las evaluaciones continuas a los docentes con la intención de realizar retroalimentación y así se pueda mejorar y brindar una educación de calidad.

Referencias

- Alva, E. (2021). *Retos de la Educación unidocente rural en tiempos de Emergencia Sanitaria Nacional: El caso del distrito Huanchay* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo].
- Argandoña, M., Ayón, E., García, R., Zambran, Y., & Barcia, M. (2020). La educación en tiempo de pandemia. Un reto Psicopedagógico para el docente. *Revista Polo Del Conocimiento*, 5(7), 819–848. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i7.1553>
- Bermúdez, L. (2018). *Influencia de la formación profesional y de la capacitación en el desempeño de los docentes de la Facultad de Ingeniería Industrial de la Universidad Inca Garcilaso De La Vega* [Tesis doctoral, Universidad Garcilaso de la Vega]. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/2996>
- Cabero, J., Llorente, M., & Morales, J. (2018). Evaluación del desempeño docente en la formación virtual: ideas para la configuración de un modelo. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 261–279. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.17206>
- Carrascal, S., De Vicente, M., & Sierra, J. (2018). Transformación e innovación educativa durante la crisis del COVID-19. Estilos y modelos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de estilos de aprendizaje*, 13.
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia Covid-19*.
- Delgado, K. (2020). Educación Inclusiva Durante la Emergencia: Acciones en América Latina. *Revista de Divulgación Científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(2), 154-165. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.302>
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42, 717–739. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>

- Fuentes, A., López, J., & Pozo, S. (2019). Análisis de la competencia digital docente: factor clave en el desempeño de pedagogías activas con realidad aumentada. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 17(2), 27. <https://doi.org/10.15366/rei-ce2019.17.2.002>
- Galaz, A., Jiménez, M., & Díaz, A. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. *Revista Perfiles Educativos*, 41(163), 156–176. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2019.163.58935>
- García, N., Rivero, M., & Ricis, J. (2020). Brecha digital en tiempo del COvid-19. *Revista Educativa Digital*, (28), 76-85.
- García, M. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del Covid 19. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(4), 304-324. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i3.1318>
- Granda, L., Espinoza, E., & Mayon, S. (2019). Las TIC como herramientas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Conrado*, 15(66), 104-110. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/Conrado>
- Guizado, F., Menacho, I., & Salvatierra, A. (2019). *Competencia digital y desarrollo profesional de los docentes de dos instituciones de educación básica regular del distrito de Los Olivos, Lima-Perú* [Tesis doctoral Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/4511>
- Hincapié, D., Rodríguez, C., y Cruz, Y. (2020). *Profesores a prueba. Claves para una evaluación docente exitosa*. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002149>
- Huamaní, T., Valencia, L., & Ramírez, F. (2019). Programa EDUSOFT y desempeño docente en las instituciones educativas públicas del nivel secundario. *Revista Puriq* 1(2), 240–252. <https://doi.org/10.37073/puriq.1.02.37>
- Liu, Y., Visone, J., Mongillo, M. & Lisi, P. (2019). What matters to teachers if evaluation is meant to help them improve? Studies in Educational Evaluation. *Revista Elsevier –España* 61, 41–54. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.01.006>
- Loaiza, R. (2018). *Tecnología e innovación más ciencia e innovación en América Latina*. Corporación CIMTED.
- Manso, J. (2019). Una mirada a la evaluación del profesorado en perspectiva internacional. *Cuadernos de pedagogía*, 504, 98-102
- Martínez, E. (2019). Observación de la práctica docente: usos, instrumentos y consideraciones. *Redined*, 74–80.
- Medina, I. (2017). *El desempeño profesional pedagógico del tutor en la carrera Licenciatura en Educación Pedagogías–Psicología de la Universidad de Matanzas* [Tesis doctoral, Universidad de Matanzas]. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Minedu. (2018). *Manual Rubricas Desempeño Docente*.

- Minedu. (2020). *Disposiciones para el trabajo remoto de los profesores que asegure el desarrollo del servicio educativo no presencial de las instituciones y programas educativos públicos, frente al brote del COVID-19*.
- Moreno, S. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1), 14–26.
- Moya, J. (2018). Capacidad profesional docente. Una nueva visión de la Escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 487, 82–87.
- Oruna, M., López, O., Gonzáles, L., García, V., Enrique, W., & García, V. (2018). Videos educativos como estrategia tecnológica en el desempeño profesional de docentes de secundaria. *Revista Venezolana de Gerencia*, 23(84), 1–15. <https://doi.org/10.37960/revista.v23i84.24255>
- Pacheco, M., Ibarra, I., Iníguez, M., Lee, H., & Victoria, C. (2018). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 1–11.
- Peralta, M. (2021). Comunidades profesionales de aprendizaje una forma de aprender en equipo. *Revista Polo del Conocimiento*, 6(1), 1020–1033. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i1.2196>
- Perú Educa. (2020). La mediación y uso pedagógico de herramientas y recursos de educación a distancia. *Journal of Petrology*, 1–11. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Picón, G., González, G., y Paredes, J. (2020). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *Revista Científica Internacional*, 8(1), 139-153. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.778>
- Revilla, J., Palacios, A. (2020) Ser docente en tiempos de pandemia por COVID-19: evaluación del desempeño docente en una universidad pública de Lima. *Ágora Revista Científica*, 7(02), 58-62. <http://dx.doi.org/10.21679/arc.v7i2.197>
- Rodríguez, L., & Guiomar, B. (2018). Evaluación del desempeño de los docentes de la asignatura Histología y Embriología. *Educación Médica Superior*, 32(3), 181–194.
- Roger, E., & Rivera, E. (2020). La educación virtual de posgrado en tiempos de COVID-19. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13, 82–94.
- Santander, S., Gaeta, M., Martínez, V., & Pérez, O. (2020). Impacto de la regulación en el aula. *Revista Dialnet*, 34(2).
- Sanabria, I. (2020). *Educación virtual: una oportunidad para “aprender a aprender”*. Fundación Carolina. https://doi.org/10.33960/AC_42.2020
- Terre, S. (2020). Educación en tiempos de pandemia: Elementos de respuesta ante la contingencia por parte de los docentes.
- Úbeda, J. (2018). Del cambio educativo a las mejoras educativas: el protagonismo del conocimiento educativo de los docentes. *Cuadernos de pedagogía*, 487, 76-81. <http://hdl.handle.net/11162/186656>
- Unicef. (2020). *Orientaciones para docentes y recursos digitales para atender a la diversidad en la educación a distancia en el contexto del COVID-19*.

Villafuerte, J., Bello, J., Pantaleón, Y., & Bermello, J. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del Covid-19, Una Mirada Desde El Enfoque Humano. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), 134–150.

Vegas, M. (2020). *Una educación remota y en aislamiento social es una experiencia inédita en el Perú y el mundo*. Instituto de Democracia y Derechos humanos.

Teaching performance in times of pandemic: a literature review

Desempenho docente em tempos de pandemia: uma revisão da literatura

Jenny Elizabeth Vega García De Chauca

Universidad Cesar Vallejo | Huaraz | Perú
<https://orcid.org/0000-0002-2367-9373>
jvegach21@ucvvirtual.edu.pe

Luis Marcelo Olivos Jimenez

Universidad Cesar Vallejo | Chimbote | Perú
<https://orcid.org/0000-0003-0132-4376>
lolivos@ucv.edu.pe

Nathalí Pantigoso Leython

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle | Lima | Perú
<https://orcid.org/0000-0002-3709-6689>
npantigoso@une.edu.pe

Weslyn Erasmo Valverde Alva

Universidad Nacional del Santa | Chimbote | Perú
<https://orcid.org/0000-0002-6636-8452>
wvalverde@uns.edu.pe

Abstract

The purpose of the research was to describe the teaching performance evidenced in the pandemic period; that is, how the teacher carried out the didactic interaction with the students, adapting to new forms of information, both synchronous and asynchronous, and using technological tools to provide the necessary and adequate attention to the student body. The design was non-experimental, descriptive, bibliographic and documentary. The processing was carried out through the analysis of various scientific articles on the study variable, taking into account that they constituted primary sources, were hosted in databases such as Scielo and Redalyc, and that their age did not exceed seven years. Finally, the conclusions are shown, which indicate how teachers have assumed new challenges and have empowered themselves in the use of technological tools, achieving a development in their digital competence through self-training, development of online courses, among others. . All this with the purpose of not only knowing, but also achieving an interaction in the didactic practice with the students that facilitates the generation of creative, responsible and ethical processes, assuming new challenges and reflecting opportunities.

Keywords: Teacher qualifications; Teaching practice; Pandemics; Teachers; Distance education.

Resumo

O objetivo da pesquisa foi descrever o desempenho docente evidenciado no período da pandemia; ou seja, como o professor realizou a interação didática com os alunos, adaptando-se às novas formas de informação, tanto síncronas quanto assíncronas, e utilizando ferramentas tecnológicas para proporcionar a atenção necessária e adequada aos alunos. O desenho foi não-experimental, descritivo, bibliográfico e documental. O processamento foi realizado por meio da análise de vários artigos científicos sobre a variável de estudo, levando em conta que eram fontes primárias, estavam hospedados em bancos de dados como Scielo e Redalyc e que sua idade não excedia sete anos. Por fim, são apresentadas as conclusões, que indicam como os professores assumiram novos desafios e se capacitaram no uso de ferramentas tecnológicas, alcançando um desenvolvimento em sua competência digital por meio de autotreinamento, desenvolvimento de cursos on-line, entre outros. Tudo isso com o objetivo não só de aprender, mas também de conseguir uma interação na prática docente com os alunos que facilite a geração de processos criativos, responsáveis e éticos, assumindo novos desafios e refletindo oportunidades.

Palavras-chave: Competências docentes; Prática pedagógica; Pandemia; Professor; Educação a distância.

Capítulo 4

Fomentando el pensamiento histórico en la formación docente. Estrategias innovadoras para la enseñanza de la historia

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Skarlett Andrea Rojas Silva

Resumen

La enseñanza de la historia en la formación del profesorado ha estado tradicionalmente asociada a metodologías que privilegian el aprendizaje memorístico; sin embargo, se requiere trascender este modelo pedagógico para desarrollar el pensamiento histórico de los futuros profesores de la especialidad. Este capítulo tiene como objetivo analizar estrategias pedagógicas efectivas para fomentar el pensamiento histórico en la formación docente. Esta investigación se fundamentó en una revisión de alcance de literatura especializada, siguiendo los principios del método inductivo, paradigma humanista, con enfoque cualitativo, tipo interpretativo y el diseño narrativo de tópico. Los resultados enfatizan la necesidad de reorientar la enseñanza de la historia en la formación docente hacia el modelo constructivista mediante la incorporación de estrategias que se sustenten en el desarrollo de un laboratorio histórico. Se concluye que resulta esencial implementar tales metodologías para desarrollar competencias históricas como la relevancia histórica, la empatía histórica, el análisis de fuentes, entre otras.

Palabras claves:

Formación docente; Pensamiento histórico; Estrategias didácticas; Laboratorio histórico; Narrativa histórica.

Álvarez Sepúlveda, H. A., y Rojas Silva, S. A. (2024). Fomentando el pensamiento histórico en la formación docente. Estrategias innovadoras para la enseñanza de la historia. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen III*. (pp. 56-65). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.236.c356>



Introducción

La enseñanza de la historia ha estado tradicionalmente asociada a metodologías centradas en la memorización, lo que ha llevado a que los estudiantes no perciban esta disciplina como una ciencia social (Pagés, 2003; Álvarez, 2020a; Álvarez, 2020b). En lugar de entenderla como un conocimiento relevante y aplicable, suelen concebir la historia como una acumulación de datos —personajes, lugares y fechas— que solo deben memorizar para aprobar evaluaciones estandarizadas (Martínez et al., 2006; Sáiz y Gómez, 2016). Si bien es necesario adquirir conceptos básicos, conocidos como aprendizajes de primer orden, el desarrollo del pensamiento histórico, la finalidad formativa de la enseñanza de la historia en el siglo XXI, exige avanzar hacia habilidades más complejas o aprendizajes de segundo orden, que permitan a los estudiantes interpretar, analizar y establecer relaciones significativas entre los eventos históricos.

En el contexto previsto, resulta fundamental mejorar las competencias del pensamiento histórico en la formación del profesorado de la disciplina, ya que tienen la misión de desarrollar esta habilidad en las nuevas generaciones de estudiantes. De este modo, se requiere trascender el modelo tradicional de enseñanza que ha predominado en la formación docente; no obstante, esta transición de paradigma enfrenta diversos obstáculos. Lévesque y Zanzanian (2015), señalan que muchos docentes llegan al aula sin haber resignificado sus propios aprendizajes obtenidos en la universidad, ya que no son adecuadamente formados para emprender un proceso reflexivo que integre el pensamiento histórico como eje central de la renovación didáctica de la especialidad.

El cambio de las prácticas tradicionales por parte de los profesores formadores es fundamental para guiar a los futuros docentes hacia una comprensión profunda del papel de la historia en sus vidas cotidianas, subrayando el desarrollo del pensamiento histórico para la formación de ciudadanos comprometidos con el bien común y el resguardo de los derechos humanos fundamentales (Prats, 2011; Gómez et al., 2018a; Álvarez, 2020b). A pesar de este reconocimiento, la implementación de estrategias efectivas para desarrollar competencias históricas en la formación docente sigue siendo limitada.

El objetivo de este capítulo es analizar estrategias pedagógicas innovadoras que promuevan el desarrollo del pensamiento histórico en la formación del profesorado de la disciplina. De esta forma, se busca contribuir a la formación de futuros docentes capaces de educar a ciudadanos preparados para analizar las fuentes históricas y construir narrativas contrafácticas desde una perspectiva informada y reflexiva (Santisteban, 2010; Colomer, 2018).

Conceptualización del pensamiento histórico

El pensamiento histórico, según Seixas y Morton (2013), es el proceso creativo que lideran los historiadores para interpretar la evidencia histórica y elaborar narrativas sobre el pasado. Para lograr este cometido, resulta crucial incorporar estrategias constructivistas en la formación inicial docente que permitan a los futuros profesores ayudar a sus estudiantes asumir el rol de

historiador de acuerdo con su nivel cognitivo, con el objeto de que sea protagonista de su propio aprendizaje (Ponce, 2015; Sánchez et al., 2020; Álvarez, 2020a; Palacios y Barrero, 2021). En este escenario, es clave simular el trabajo del historiador en el aula, ya que permite conectar e integrar los seis aprendizajes de segundo orden cruciales de este metaconcepto: evidencia histórica, tiempo histórico, relevancia histórica, causas y consecuencias, empatía histórica y dimensión ética (Sanz et al., 2017). En la tabla 1, se presentan estos conceptos acompañados de una breve definición.

Tabla 1. Aprendizajes de segundo orden del pensamiento histórico

Categoría	Definición
Evidencia histórica	Ayuda a comprender la historia como una ciencia hermenéutica basada en el análisis de fuentes históricas, y tiene como propósito desarrollar un estudio descriptivo y heurístico de estas.
Relevancia histórica	Contribuye a reflexionar sobre la importancia de los fenómenos del pasado en el presente.
Tiempo histórico	Permite la comprensión de convenciones cronológicas y conceptos temporales para analizar hechos históricos en las dimensiones pasado, presente y futuro en las sociedades.
Causas y consecuencias	Permite evaluar las causas y repercusiones de los hechos históricos y analizar sus interrelaciones desde una perspectiva dialógica y flexible.
Dimensión ética	Ayuda a emitir juicios de valor fundamentados sobre acciones sociales realizadas en el pasado y reconocer el marco social e histórico en el que se gestaban.
Empatía histórica	Permite situarse en el contexto del personaje o hecho investigado.

Fuente: versión basada en Álvarez (2023, p. 248).

Importancia del pensamiento histórico en la formación docente

La adquisición del pensamiento histórico es fundamental en los docentes en formación, pues esta habilidad resulta imprescindible no solo para la comprensión crítica del pasado, sino también para su enseñabilidad desde una perspectiva emancipadora y comprometida. Desarrollar el pensamiento histórico implica aprender a contextualizar los eventos, relacionar causas y consecuencias, y analizar tanto la continuidad como el cambio en los procesos históricos, lo cual permite entender estos procesos en toda su complejidad y variedad de interpretaciones posibles (Santiesteban, 2010; Martínez et al., 2022).

La enseñanza de la historia en la formación docente debe, por tanto, trascender la simple transmisión de contenidos y enfocarse en metodologías innovadoras que promuevan el desarrollo de competencias de análisis, comparación y evaluación crítica de fuentes. Para lograrlo, la planificación de la asignatura debe fomentar un enfoque pedagógico orientado a la construcción del pensamiento histórico, evitando así que la enseñanza se limite a la acumulación de datos sobre personajes célebres o hechos destacados de la historia occidental. Este enfoque busca generar un compromiso genuino por la disciplina y contribuir a la formación de ciudadanos comprometidos tanto con su entorno social como natural, elementos esenciales en la educación actual (Colomer et al., 2018; Álvarez, 2020a; López et al., 2023).

Para incentivar el desarrollo del pensamiento histórico en el aula, resulta esencial que los formadores de docentes transformen las actividades didácticas en procesos activos de aprendizaje, en los que los futuros profesores desarrollen competencias investigativas aplicadas a la historia. Estos futuros docentes deben aprender a implementar un laboratorio histórico en sus clases, en el cual los estudiantes puedan explorar y analizar fuentes históricas mediante procedimientos heurísticos y hermenéuticos, adoptando una postura crítica y reflexiva frente a la información que analizan (Prats, 2011; Gómez et al., 2018b; Álvarez, 2023). Además, resulta fundamental enseñar a los docentes en formación a ajustar estas actividades didácticas al contexto y nivel de sus estudiantes, facilitando así el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico de manera accesible y significativa.

Metodología

Esta investigación se fundamentó en una revisión de alcance de literatura especializada, basada en los principios del método inductivo, el paradigma humanista y un enfoque cualitativo de tipo interpretativo, utilizando el diseño narrativo de tópico (Hernández, 2018; Bisquerra, 2022). La revisión bibliográfica se llevó a cabo mediante un proceso exhaustivo de consulta en bases de datos y portales de búsqueda reconocidos como Scielo, ProQuest, Redalyc, Dialnet, Scopus y Google Académico. Se establecieron criterios de selección claros para asegurar la relevancia y calidad de los estudios incluidos: 1) se consideró especialmente publicaciones de los últimos diez años para garantizar su actualidad y pertinencia; 2) investigaciones centradas en el desarrollo del pensamiento histórico y en estrategias pedagógicas que lo promuevan; y 3) estudios provenientes principalmente de América Latina y España, en virtud de la relevancia cultural y contextual de estos países en el ámbito de la formación del profesorado de la especialidad.

La búsqueda se realizó utilizando términos específicos como “pensamiento histórico”, “enseñanza de la historia”, “estrategias pedagógicas”, “innovación docente”, “formación docente”, “laboratorio histórico” y “narrativa histórica”, cuyo procedimiento generó una clasificación inicial de 50 publicaciones. Posteriormente, tras aplicar criterios de pertinencia, calidad y enfoque temático, se seleccionaron 25 trabajos académicos que cumplieron con los estándares de relevancia para esta investigación. El análisis cualitativo de estos estudios permitió identificar y evaluar las estrategias pedagógicas más efectivas para promover el pensamiento histórico en los futuros profesores.

Resultados

La revisión de literatura demuestra que, si bien existe un interés por promover el desarrollo del pensamiento histórico en la formación del profesorado (Ramírez y Pagès, 2022; Álvarez, 2023), el énfasis de contenidos de primer orden limita una enseñanza de la historia reflexiva y crítica, ya que, como plantea Álvarez (2020b), existen pocas evidencias sobre la aplicación de estrategias pedagógicas que realmente fomenten esta habilidad.

A pesar de lo anterior, los hallazgos constatan que prevalecen diversas estrategias pedagógicas que ofrecen oportunidades para mejorar la enseñanza de la historia en la formación docente, tales como el juego de rol, el debate, el estudio de caso y la “máquina del tiempo”. Estas metodologías, siguiendo a Palacios y Barrero (2021), permiten a los futuros docentes involucrarse activamente en su aprendizaje y desarrollar habilidades complejas del pensamiento histórico. Para alcanzar este propósito, siguiendo a Álvarez (2023), resulta imprescindible sustentar las estrategias en el desarrollo de un laboratorio histórico porque ayuda a los profesores en formación a comprender el contenido histórico de manera práctica y reflexiva, promoviendo una aproximación experimental donde se analizan y reconstruyen eventos del pasado desde múltiples perspectivas; de este modo, les enseña a aplicar metodologías activas que favorecen la empatía histórica, el análisis crítico de fuentes y la contextualización, lo cual es esencial para preparar a las futuras generaciones de estudiantes con competencias que trasciendan la memorización y fomenten un entendimiento profundo de la historia.

Un ejemplo concreto es el juego de rol, donde los participantes, a partir del estudio previo de fuentes primarias y secundarias, interpretan personajes o situaciones específicas para explorar diferentes perspectivas, experiencias, o contextos históricos. Según Parra y Fuertes (2019), los juegos de rol estimulan el pensamiento crítico y la argumentación histórica, ayudando a los estudiantes a debatir diversos puntos de vista. Así esta metodología facilita que los estudiantes se informen sobre los hechos y comprendan las motivaciones y dilemas de los personajes históricos, fomentando la empatía y una apreciación más compleja de las decisiones del pasado.

Además, como indica Álvarez (2020a), el juego de rol ofrece una interacción directa con los contenidos, promoviendo un aprendizaje que trasciende la simple memorización y fomenta habilidades avanzadas del pensamiento histórico, como el análisis de causa y efecto, la construcción de argumentos sustentados y la evaluación crítica de fuentes. El uso del juego de rol enseña a los profesores en formación a adaptar los contenidos a diferentes niveles de enseñanza y motiva a que aprendan de sus compañeros al compartir y contrastar diferentes interpretaciones históricas. Estas ventajas, en conjunto, ofrecen una alternativa al modelo tradicional, facilitando la construcción de una visión más crítica y matizada de la historia.

Asimismo, el debate es una metodología esencial en la formación docente para desarrollar el pensamiento histórico. Esta actividad, basada en una discusión estructurada en la que dos o más personas exponen, defienden y argumentan ideas o puntos de vista opuestos sobre un tema determinado, tiene el potencial de fomentar habilidades críticas en los futuros profesores, como la evaluación de la dimensión ética en los procesos históricos, el desarrollo de la empatía histórica y el análisis de fuentes. Por tanto, bajo esta dinámica, los futuros docentes profundizan su comprensión del pasado y aprenden a facilitar discusiones complejas, habilidades que luego podrán aplicar en sus propias clases para fomentar una enseñanza de la historia más reflexiva. Esta práctica, según Álvarez (2020c), les permite explorar temas históricos controvertidos y moderar el diálogo entre distintas visiones, lo cual es crucial en un contexto educativo que busca formar ciudadanos informados y críticos. Según Sánchez et al. (2020), los docentes, mediante la aplicación de estas competencias, contribuyen a que sus estudiantes no se limiten a memorizar

hechos, sino que comprendan las múltiples dimensiones de los eventos históricos y su relevancia en la actualidad, formando así una ciudadanía comprometida y capaz de analizar críticamente su entorno.

El estudio de caso, como plantean Carrasco y Pérez (2014), es otra estrategia fundamental en la formación docente para desarrollar el pensamiento histórico porque posibilita a los futuros profesores analizar eventos específicos en profundidad, comprendiendo sus causas, consecuencias y múltiples interpretaciones. Esta metodología fomenta en los docentes en formación la habilidad de indagar y contextualizar los hechos históricos, pues, a partir del examen de casos históricos particulares, tienen la posibilidad de aprender a aplicar el análisis crítico de evidencias y a vincular los eventos con procesos históricos más amplios, desarrollando habilidades que luego podrán transmitir a sus estudiantes. Así, el estudio de caso contribuye a una comprensión más compleja y contextualizada de la historia y proporciona herramientas a los futuros docentes para crear en el aula un espacio de reflexión donde los estudiantes puedan cuestionar, interpretar y dar sentido a los eventos históricos, fortaleciendo su capacidad para participar de manera informada en la sociedad actual (Ramírez y Pagès, 2022; Martínez et al., 2022).

La “máquina del tiempo”, apoyada en el desarrollo de un laboratorio histórico, también es una estrategia innovadora en la formación docente para desarrollar competencias históricas, pues permite a los futuros profesores imaginar que viajan a un período histórico determinado, explorando y vivenciando ese contexto como si fueran testigos. A través de esta actividad, los estudiantes pueden asumir roles o perspectivas propias de la época, analizar eventos o situaciones relevantes y reflexionar sobre sus causas y consecuencias. Esta metodología, según Álvarez (2020b), fomenta la empatía histórica porque ayuda a los docentes en formación a comprender cómo las personas de otras épocas pensaban, sentían y actuaban según su contexto, lo cual les brinda una perspectiva que podrán trasladar a sus aulas, promoviendo en sus estudiantes una comprensión viva y reflexiva del pasado (Lahera y Pérez, 2021; López et al., 2023).

Estos hallazgos subrayan la necesidad de adoptar tales metodologías para promover habilidades históricas significativas y ofrecer una alternativa eficaz al modelo tradicional, ya que puede aportar a superar las limitaciones de la enseñanza de la historia, como el enfoque excesivamente memorístico, la transmisión pasiva de contenidos y la falta de conexión entre los estudiantes y el contexto histórico. Asimismo, los resultados enfatizan la necesidad de reorientar los programas de formación inicial docente hacia un enfoque constructivista centrado en el pensamiento histórico. Gómez et al. (2020) y Álvarez (2023), destacan que los programas de formación deben incluir competencias específicas en el uso de metodologías activas para asegurar que los futuros docentes adquieran las habilidades necesarias para implementar estrategias pedagógicas que promuevan el pensamiento histórico en el aula. Esta premisa resulta fundamental para fomentar un aprendizaje significativo y contextualizado, respaldado por un conocimiento epistemológico amplio, que permita a los docentes trabajar con metaconceptos históricos y orientar las actividades de manera adecuada.

Conclusión

La incorporación de estrategias pedagógicas en la enseñanza de la historia es esencial para desarrollar el pensamiento histórico. En el contexto de la formación inicial docente, este propósito implica no solo reorientar la didáctica de la especialidad, sino también adoptar y evaluar enfoques constructivistas que se ajusten a los cambios del sistema educativo y a las demandas actuales. El objetivo es formar profesores capaces de guiar a sus estudiantes hacia una ciudadanía crítica y consciente del pasado. Para liderar una transformación efectiva en la enseñanza de la historia, resulta indispensable la formación continua y rigurosa de los docentes, con énfasis en la actualización de metodologías y estrategias pedagógicas innovadoras.

Sin embargo, pese a lo anterior, persiste una desconexión entre el conocimiento científico de la historia, su didáctica, y la práctica docente, lo cual sigue siendo un reto en la innovación docente. Superar esta brecha requiere que los profesores asuman un rol activo como investigadores, reflexionando sobre los desafíos actuales y promoviendo metodologías que fortalezcan las competencias históricas en sus estudiantes. Además, se observa una carencia de literatura que ofrezca técnicas y estrategias efectivas para el desarrollo del pensamiento histórico, lo cual resalta la necesidad de incorporar metodologías, sustentadas en el desarrollo de un laboratorio histórico, como instancias formativas para trabajar competencias complejas del pensamiento histórico. Este enfoque requiere una formación docente que incentive la investigación en didáctica, impulsando a los profesores a experimentar y validar metodologías efectivas.

De acuerdo con lo anterior, la enseñanza de la historia en la formación del profesorado debe basarse en el análisis de fuentes, la construcción de narrativas históricas y el uso de estrategias que fortalezcan habilidades de pensamiento histórico, como la explicación causal y la conciencia histórica. Estas prácticas son claves para formar ciudadanos que comprendan el pasado y actúen en el presente con miras a construir un futuro mejor. Por ello, es imprescindible la constante revisión y adaptación de los materiales y estrategias de enseñanza, tarea en la que docentes e instituciones deben trabajar conjuntamente para generar cambios significativos en la adquisición del conocimiento histórico.

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)”.

Referencia

Álvarez, H. (2020a). Promoviendo aprendizajes significativos en la enseñanza universitaria de la Historia a través de un juego de roles. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 97-121. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200097>

- Álvarez, H. (2020b). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 442-459.
- Álvarez, H. (2020c). El uso del debate en la Educación en Derechos Humanos. Problemas, desafíos y potencialidades. *Mendive. Revista de Educación*, 18(2), 219-234.
- Álvarez, H. (2023). El laboratorio histórico como estrategia de indagación para desarrollar el pensamiento histórico en la formación del profesorado de historia. *Interciencia*, 48(5), 245-251.
- Bisqueria, R. (2022). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Carrasco, C., y Pérez, R. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 307-325. 10.14201/et20183625170
- Colomer, J., Sáiz, J., y Valls, R. (2018). Competencias históricas y actividades con recursos tecnológicos en libros de texto de historia: Nuevos materiales y viejas rutinas. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 53-64. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1740>
- Gómez, C., Rodríguez, R., y Mirete, A. (2018a). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas: Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250. <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>
- Gómez, C., Ortuño, M., y Miralles, P. (2018b). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Editorial Octaedro.
- Hernández, R. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Martínez, N., Souto, X., y Beltrán, J. (2006). Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, (5), 55-71.
- Martínez, M., Gómez, C., y Miralles, P. (2022). Estudio comparativo sobre la presencia del pensamiento histórico en los currículos educativos de diferentes países. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 350-368. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.19>
- Lahera, D., y Pérez, F. (2021). La enseñanza de la historia en las aulas: Un tema para reflexionar. *Debates por la Historia*, 9(1), 129-154.
- Lévesque, S., & Zanazanian, P. (2015). "History is a verb: We learn it best when we are doing it!": French and English Canadian prospective teachers and history. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 32-51. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.03>
- López, M., Veliz, M., y Márquez, R. (2023). El pensamiento histórico y la enseñanza de la historia. *Transformación*, 19(3), 566-585.
- Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (1), 9-42.

- Palacios, N. (2018). Perceptions of secondary school students of the social science class: A study in three Colombian institutions. *International Journal of Instruction*, 11(4), 353-374. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11423a>
- Palacios, J., y Barrero, G. (2021). Breve análisis de los métodos empleados en la enseñanza de la historia en educación básica. *Revista Sociedad & Tecnología*, 4(1), 65-73.
- Parra, D., y Fuertes, C. (2019). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*. Tirant humanidades.
- Ponce, A. (2015). Peter Seixas, y Tom Morton. 2013. The big six historical thinking concepts. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 225-228. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.17>
- Prats, J. (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Grao.
- Ramírez, J., y Pagès, J. (2022). Prácticas docentes en la formación inicial para la enseñanza de la historia. Un estudio de caso en Costa Rica. *Revista Colombiana de Educación*, (84), 1-17. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11395>
- Sáiz, J., y Gómez, C. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: Fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.206701>
- Sánchez, R., Campillo, J., y Guerrero, C. (2020). Percepciones del profesorado de primaria y secundaria sobre la enseñanza de la historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(3), 57-76. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.83247>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, (14), 34-56.
- Sanz, P., Molero, J., y Rodríguez, D. (2017). *La Historia en el aula: Innovación docente y enseñanza de la Historia en la educación secundaria*. Milenio Publicaciones S.L.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson College Indigenous.

Promoting historical thinking in teacher training: Innovative strategies for teaching history

Promoção do pensamento histórico na formação de professores: Estratégias inovadoras para o ensino de história

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

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

halvarez@ucsc.cl

Skarlett Andrea Rojas Silva

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

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

srojas@ebasica.ucsc.cl

Abstract

The teaching of history in teacher training has traditionally been associated with methodologies that privilege rote learning; however, it is necessary to transcend this pedagogical model to develop the historical thinking of future teachers of the specialty. This chapter aims to analyze effective pedagogical strategies to promote historical thinking in teacher training. This research was based on a scoping review of specialized literature, following the principles of the inductive method, humanistic paradigm, with a qualitative approach, interpretive type and topical narrative design. The results emphasize the need to reorient the teaching of history in teacher training towards the constructivist model by incorporating strategies that are based on the development of a historical laboratory. It is concluded that it is essential to implement such methodologies to develop historical competencies such as historical relevance, historical empathy, analysis of sources, among others.

Keywords: Teacher training; Historical thinking; Teaching strategies; Historical laboratory; Historical narrative.

Resumo

O ensino de história na formação de professores tem sido tradicionalmente associado a metodologias que privilegiam a aprendizagem mecânica; no entanto, é necessário transcender esse modelo pedagógico para desenvolver o pensamento histórico dos futuros professores da especialidade. O objetivo deste capítulo é analisar estratégias pedagógicas eficazes para promover o pensamento histórico na formação de professores. Esta pesquisa baseou-se em uma revisão de escopo da literatura especializada, seguindo os princípios do método indutivo, do paradigma humanístico, da abordagem qualitativa, do tipo interpretativo e do design narrativo tópico. Os resultados enfatizam a necessidade de reorientar o ensino de história na formação de professores para o modelo construtivista, incorporando estratégias baseadas no desenvolvimento de um laboratório histórico. Conclui-se que é essencial implementar essas metodologias para desenvolver competências históricas, como relevância histórica, empatia histórica, análise de fontes, entre outras.

Palavras-chave: Formação de professores; Pensamento histórico; Estratégias didáticas; Laboratório histórico; Narrativa histórica.

Capítulo 5

De lo sólido a lo líquido: retos en el aprendizaje organizacional e investigativo

Félix José Colina-Ysea, Nathalí Pantigoso-Leython, Irene Roxana Abad-Lezama, Gleny Secibel Jara-Llanos, Jessica Esther Villacorta Méndez

Resumen

Comprender la educación como elemento de transformación, adaptada a las diferentes necesidades sociales del mundo contemporáneo y teniendo como eje medular al estudiante como ser pensante y protagónico de su propia realidad, es una tarea que aún falta cumplir. Por lo tanto, la investigación tuvo como objetivo comprender la concepción epistémica del aprendizaje sólido a lo líquido develando los retos en el aprendizaje organizacional e investigativo en el contexto de la educación superior en el Perú. Se ha utilizado un enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo y el método fenomenológico, para describir las categorías. El escenario del estudio se ubicó en el contexto universitario. Los informantes clave quedaron definido por 12 docentes con experiencia en educación superior. La entrevista semiestructurada fue la técnica que permitió el procesamiento de los datos y el instrumento que se empleó fue el guion de entrevista. Se asevera que se debe trascender los procesos educativos ante nuevos cambios sociales, económicos, políticos, culturales, entre otros, pues el conocimiento está en constante movimiento y la educación debe responder a esas necesidades sociales (aprendizaje líquido).

Palabras clave:

Aprendizaje; Enseñanza superior; Personal académico docente; Cambio social; Creencia.

Colina-Ysea, F. J., Pantigoso-Leython, N., Abad-Lezama, I. R., Jara-Llanos, G. S., y Villacorta Méndez, J. E. (2024). De lo sólido a lo líquido: retos en el aprendizaje organizacional e investigativo. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen III.* (pp. 67-77). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.236.c357>



Introducción

Entender el proceso de aprendizaje como un bucle de varias ramificaciones que se conectan a múltiples dimensiones del saber, es asumirlo desde distintas interconexiones complejas, sistémicas y holísticas; adaptado a los contextos sociales, a los cambios generados por la globalización, a las necesidades del hombre desde su propia esencia sociocultural, tributando en aprendizajes contextualizados a cada realidad social humana. Entonces, es importante reflexionar ¿cómo se ha adquirido el aprendizaje?, ¿cómo el ser humano se adapta a las diferentes realidades sociales?, ¿qué hacer desde la parte individual para socializar como los demás el aprendizaje?, y, ¿cómo generar comunidades de aprendizaje en entornos sociales cambiantes? Estas interrogantes conllevan a procesos de reflexión desde la conciencia humana, llevando a comprender el aprendizaje como un proceso sistémico e interconectado, generando nuevas formas y estilos de aprender a aprender.

Para generar nuevos cambios en la concepción del aprendizaje es necesario comprender la realidad del ser en ser, las inquietudes del hombre, su contexto, lo desconocido, entendiendo que el hombre es una partícula en constante movimiento; asumiendo una visión cosmogónica a partir de sus experiencias, vivencias, dificultades, para comprenderse a sí mismo, a los otros y al universo; generando sociedades de aprendizaje en donde todos aprenden de todos. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005, p. 70) “las sociedades del aprendizaje tienen que permitir a todos ‘estar al día’”. Esta concepción se asume desde las diferentes realidades humanas, entendiéndose desde el principio individual pero también desde lo colectivo, en socializar constantemente el saber, para internalizarlo, exteriorizarlo, compartirlo y generar nuevos aprendizajes.

De esta forma, lo expresado por la UNESCO, centra el valor del aprendizaje individual como proceso de transformación que se genera en el individuo como ser biopsicosocial-espiritual-ecológico, generando nuevas formas de aprender dentro de sociedades de aprendizaje que intercambian saberes en pro del desarrollo sostenible de las mismas. Por lo tanto, al trabajar el aprendizaje individual y al hacer que sea compartido por otros, se genera el aprendizaje colaborativo y cooperativo, pues permite socializar ese aprendizaje individual o tácito, asociado a un aprendizaje cooperativo o explícito entre todo el colectivo, en pro de la formación constante del individuo (Caballero et al., 2023).

La UNESCO (2005), establece que “aprender a aprender significa aprender a reflexionar, dudar, adaptarse con la mayor rapidez posible y saber cuestionar el legado cultural propio respetando los consensos. Estos son los pilares en los que deben descansar las sociedades del conocimiento” (p. 71). Lo indicado por la UNESCO, permite reforzar la importancia del aprendizaje cooperativo en las personas, garantizando el intercambio del aprendizaje a nivel individual, pero también a nivel colectivo, tributando en aprendizaje significativo y a lo largo de la vida, a través de actividades mediadoras de reflexión, reorganización, retención, aprehensión, internalización y externalización del conocimiento, teniendo como eje central al estudiante como ser protagónico de su propio proceso.

En este orden de ideas, la praxis educativa debe generar cambios significativos en su esencia, comprendiendo en un primer lugar al estudiante como persona y generador de saberes, con la finalidad de atrofiar la enseñanza de datos e información y centrarse en comunidades de aprendizaje que aprenden a partir de sus propias realidades, generando nuevas formas de aprender y coadyuvando a una visión más humanizadora, reconociendo al estudiante como potenciador de saberes. En consecuencia, la tarea del docente como mediador del aprendizaje, es cautivar la curiosidad investigativa en sus estudiantes, promover la participación, generar situaciones problematizadoras a partir de las realidades vividas contextualizadas, centrar al estudiante como protagonista de la acción educativa, promover el desarrollo de estrategias investigativas en donde tanto estudiante como docente indagan las realidades socioeducativas, dentro de un ambiente de aprendizaje motivacional, empático y generador de nuevos conocimientos (Carr y Kemmis, 1988).

Desde esta perspectiva, la labor del docente debe trascender la visión del conocimiento parcelado, reducido, centrado en datos e información, para convertirse en conocimientos problematizadores, es decir, en donde docente como estudiante contextualicen el aprendizaje a partir de sus propias realidades, generen nuevas formas de aprender a aprender y promuevan el desarrollo de estudiantes desde la esencia humana-espiritual-ecológica. Por lo tanto, la educación debe trascender los límites de la brecha cognitiva y asegurar la formación del hombre desde la esencia humana, promoviendo sociedades generadoras de conocimiento en pro del desarrollo sostenible de la nación. “El aprovechamiento compartido del conocimiento es la piedra de toque de las prácticas y valores que han de estar en la médula de las sociedades del conocimiento” (UNESCO, 2005, p.187).

Desarrollo

De lo sólido a lo líquido

Comprender la educación como un instrumento de cambio, adaptado a las demandas de la sociedad contemporánea y al contexto socio-cultural, así como considerando al individuo en su totalidad, abarcando aspectos biopsicosociales, espirituales y ecológicos, es un desafío que todo facilitador educativo debe incorporar en su enfoque pedagógico, su base de conocimiento y sus acciones educativas. Esto implica ver la enseñanza como un proceso constante de adaptación y revisión.

Por lo tanto, los entornos educativos deben ser diseñados para satisfacer las necesidades y potencialidades de los estudiantes, conectándose con sus experiencias pasadas, contexto social, motivación e intereses. Estos elementos son cruciales para que los estudiantes adquieran conocimientos de manera efectiva.

A pesar de las múltiples transformaciones que han dado lugar a nuevos métodos y estilos de aprendizaje, la educación todavía se centra en la transmisión de contenidos, dando prioridad a la

repetición y considerando el conocimiento como algo estático y constante. Esto ha llevado a la fragmentación del conocimiento, alejándolo de la realidad de los estudiantes y de la sociedad en general.

Según Bauman (2006), el desafío en la educación consiste en abandonar los enfoques pedagógicos tradicionales que se centran en la mera transmisión de conocimientos, donde el docente ocupa el papel central como la única fuente de sabiduría. El autor argumenta que estas ideas deben evolucionar en el contexto de los cambios sociales, económicos, políticos y culturales que caracterizan la sociedad contemporánea, ya que el conocimiento está en constante evolución. En lugar de una educación estática, Bauman aboga por una educación “líquida” que sea flexible y capaz de adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad.

En este contexto, el profesor del siglo XXI parece no haberse adaptado a la presencia de un entorno social distinto, a estudiantes que ya no son meros receptores pasivos de información y al carácter versátil del conocimiento. No se está teniendo en cuenta la necesidad de analizar las particularidades individuales de cada estudiante, aprovechando su conocimiento implícito para transformar la realidad social y construir nuevo saber.

Por lo tanto, se considera que un docente está actualizado y tecnológicamente preparado cuando, desde su interior, reconoce y valora una pedagogía que va más allá de la mera transmisión de información, superando las perspectivas dogmáticas y rígidas del conductismo (Di Pietro et al., 2020).

Aprendizaje Organizacional

Para adaptarse a las rápidas transformaciones del mundo globalizado, postmoderno y tecnológico, las organizaciones deben cambiar su enfoque en la capacitación de su personal. Deben considerarla como un proceso en el cual los individuos asumen una mayor responsabilidad en su propio desarrollo profesional. Esto implica que se convierten en protagonistas activos de su proceso de aprendizaje, lo que les permite interactuar, socializar, compartir y asimilar conocimientos. En este proceso, refuerzan sus propios conocimientos y contribuyen al fortalecimiento del conocimiento colectivo, siguiendo el modelo propuesto por Nonaka y Takeuchi en 1995.

Por lo tanto, la sociedad de la información y el conocimiento desempeña un papel crucial dentro de las organizaciones, ya que se convierte en una herramienta esencial que permite a las empresas y a su personal mantenerse actualizados en la tecnología de la información y la comunicación. Esto les permite responder de manera efectiva a las demandas de la sociedad. De acuerdo con la UNESCO (2005), la sociedad del conocimiento se presenta como una herramienta cognitiva que facilita la identificación de necesidades, potencialidades y elementos en el entorno y la organización. Posteriormente, este conocimiento se transforma, se comparte, se enseña y se utiliza en beneficio de las personas.

En otras palabras, la sociedad del conocimiento cobra vida en las organizaciones cuando estas adoptan un enfoque nuevo para compartir saberes, identificando el conocimiento implícito y convirtiéndolo en conocimiento explícito accesible para todo el personal. Este proceso de creación y aplicación del conocimiento beneficia a la humanidad y contribuye al desarrollo global.

En esta misma línea de pensamiento, la sociedad del conocimiento se basa en la visión inclusiva de la sociedad, donde la autonomía, la diversidad, la integración, la solidaridad y la participación deben ser componentes esenciales de un enfoque integral que sin duda alguna fomente la creación de nuevo conocimiento en todos los miembros de una organización.

Es importante destacar que la gestión del conocimiento debe ser una tarea que abarque a toda la organización, con el propósito de proporcionar a todo el personal las herramientas necesarias para mejorar su desempeño laboral. En este sentido, la capacitación es un proceso clave que facilita el intercambio y fortalecimiento de los conocimientos, ya que permite compartir el conocimiento implícito de cada individuo, convertirlo en conocimiento explícito y, posteriormente, promover un proceso de aprendizaje en cadena en toda la comunidad de la organización.

De este modo, a través de la capacitación, una de las herramientas fundamentales en cualquier organización, es posible llevar a cabo el proceso de socialización, externalización, combinación y creación de nuevo conocimiento. En este proceso, el elemento humano, representado por el talento de las personas, desempeña un papel crucial. Cuando las organizaciones confían en su capital humano, proporcionan las herramientas necesarias para un mejor rendimiento, satisfacen las necesidades individuales, reconocen y valoran el conocimiento particular de cada individuo, promueven la participación y establecen políticas claras, comienzan un proceso que culmina en la creación de una sociedad del conocimiento.

Planificación docente e investigación: Una postura liberadora e investigativa de comprender el saber desde los ambientes de aprendizaje

Un eje fundamental del proceso educativo es la planificación de la enseñanza centrada en la investigación ya que coordina sistemáticamente el quehacer docente y representa el papel esencial como mediador en la impartición del conocimiento. Al tener tal relevancia, la planificación didáctica docente debe adoptar enfoques innovadores en su formulación, incorporando diversos puntos de vista sobre el aprendizaje, las variadas realidades que experimentan los individuos y una amplia gama de estrategias colaborativas, interactivas y de investigación. Por lo tanto, el éxito del aprendizaje radica en una buena planificación en la que se considera una diversidad de perspectivas, estrategias orientadas a la investigación y realidades de los estudiantes (Ghada, 2021).

En un contexto investigativo, la planificación de la enseñanza debe ser contextualizada, tomando como eje medular la comprensión del estudiante dentro de su contexto específico. Por ello, es fundamental contar con estrategias vinculadas a la investigación en donde se estimule el pensamiento crítico mediante una serie de preguntas sistemáticas orientadas a la autorreflexión de

su aprendizaje, por otro lado, es vital fomentar el pensamiento divergente en donde el estudiante como protagonista de su aprendizaje genere múltiples ideas, respuestas o soluciones a un problema o situación determinada. Es menester, enfatizar la comprensión y naturaleza dinámica del conocimiento durante un proceso de aprendizaje, por otro lado, atender las necesidades e intereses individuales del alumno enfocado en una aproximación personalizada, adaptable y flexible (Elliott, 1990).

Este enfoque se centra en la elaboración de investigaciones de alta calidad y en impulsar principios colectivos que involucren a un grupo de personas. Así mismo, considera también principios dialécticos que incluyen considerar los contextos de aprendizaje, la investigación cualitativa y el reconocimiento del alumno como un ser holístico que abarca sus dimensiones físicas, psicológicas, espirituales y ecológicas. Desde esta mirada sistémica y compleja, este enfoque abarca la flexibilidad, el dinamismo y la naturaleza cíclica, así como la promoción de la emancipación y el pensamiento crítico. Por otro lado, implica la colaboración, la comprensión profunda, la adaptabilidad y la consideración de múltiples dimensiones del estudiante y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el paradigma sociocrítico sirve como eje fundamental para el enfoque de planificación docente basada en la investigación. Debido a que, este busca la autonomía y libre desarrollo de los estudiantes impulsándolos a ser responsables activos de su propio aprendizaje, y que tienen el derecho a participar en la construcción de su conocimiento y su realidad educativa. Por otro lado, se fundamenta en la transformación social y hace hincapié en la acción transformadora que incentiva a los estudiantes a prepararse para ser agentes de cambio en la sociedad mediante la promoción del pensamiento dialógico, creativo y reflexivo como herramientas esenciales para comprender las realidades humanas (González et al., 2023).

En el marco de la planificación docente, la investigación es un proceso iterativo que revisa constantemente el enfoque pedagógico teniendo como herramienta principal al diagnóstico. Esta herramienta, es usada para identificar las necesidades estudiantiles y de las materias que se van a impartir. Desde la perspectiva del estudiante, el diagnóstico abarca sus necesidades percibidas, sus potenciales, sus puntos débiles, sus barreras para el aprendizaje y su dominio de los métodos de investigación. Es decir, actúa como un aspecto constante e integral que se armoniza para aportar soluciones satisfactorias al proceso educativo. Sin embargo, desde la perspectiva de la materia que se imparte, el diagnóstico implica un estudio analítico, metódico y sistemático que orienta la pertinencia de los contenidos epistémicos, las modificaciones en las estrategias didácticas y el desarrollo de competencias investigativas.

Dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el diagnóstico asume un rol imprescindible, debido a que permite identificar, evaluar y analizar las diversas necesidades, desafíos y condiciones de aprendizaje tanto de los estudiantes como de la enseñanza. Por lo tanto, implica utilizar un enfoque investigativo en los procesos de evaluación inherentes a la labor educativa

El diseño de las actividades se fundamenta en los principios de construcción colectiva, ya que, las actividades son diseñadas de forma colaborativa de modo que se involucre a todos los

miembros del equipo de trabajo. Estas actividades deben estar cimentadas sobre el diálogo y la reflexión con el objetivo de impulsar el aprendizaje significativo y activo teniendo en cuenta el pensamiento hologramático, es decir, que las actividades que se diseñen deben estar pensadas de manera integral considerando las diversas dimensiones del aprendizaje, además, deben ser flexibles de modo que se adapten a los requerimientos de cada uno de los estudiantes. Por lo tanto, estas actividades de aprendizaje deben estar orientadas al desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes.

El diseño de las actividades traza el plan operativo de la elaboración de las actividades, es por ello, que deben ser elaboradas cuidadosamente en concordancia con los objetivos de aprendizaje abarcando procesos, técnicas, estrategias y enfoques contextuales a través de la investigación. En este sentido, estas actividades deben ser diseñadas desde el marco investigativo para ayudar a los participantes a desarrollar una comprensión más profunda del conocimiento, del mundo y de sí mismos. Por lo tanto, la investigación es considerada como la interconexión entre las estructuras epistémicas (creencias y supuestos sobre el conocimiento y el aprendizaje), los contextos socioeducativos y el área disciplinar de los participantes.

El aprendizaje basado en la investigación conlleva a que los estudiantes sean autorreflexivos de sus propias creencias y el mundo que les rodea. Bajo esta premisa, la investigación debe ser parte principal del proceso enseñanza y aprendizaje en respuesta a las estructuras epistémicas, contextos socioeducativos y área disciplinar (Hattie y Yates, 2018). Esta triada desencadena un conflicto cognitivo dentro de la formación docente, obligándoles a reflexionar continuamente sobre su percepción del aprendizaje, la realidad investigada y su papel como agentes activos de la sociedad. Por lo tanto, este proceso fomenta el reconocimiento del papel del educador y cultiva una comprensión autocrítica de su propio desarrollo biopsicosocial-espiritual-ecológico.

Los participantes o equipos de investigación se embarcan en su viaje de investigación al comienzo de cada periodo académico, mostrando la adquisición de sus competencias investigativas a lo largo del proceso de investigación; estas competencias se articulan con las estructuras epistémicas de la asignatura. Por consiguiente, investigar en contextos reales permite que los participantes elijan el ámbito de actuación en la que puedan abordar las necesidades sociales, reflejando autonomía en la toma de decisiones. Entre las líneas de investigación que han surgido de los contextos sociales cabe destacar la orientación profesional y familiar, debido a su conectividad inherente, así como el autorreconocimiento, los vínculos familiares y la esencia intrínseca de la enseñanza.

Este enfoque se considera beneficioso, ya que el aula se expande a múltiples contextos de aprendizaje. Se reconoce que el conocimiento no se limita a la mera repetición de datos disciplinarios, sino que radica en cómo el participante asimila, cuestiona, sitúa en contexto, comparte y socializa esos conocimientos, integrándolos en su comprensión. En este proceso, la guía del educador es esencial, ya que proporciona las orientaciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas que dirigen la investigación, aclarando posturas, estableciendo el marco paradigmático y definiendo la forma de presentar la información en un discurso escrito.

La *metodología* que guía los procesos de comprensión del ser humano, su interpretación y la transformación social es la *investigación cualitativa*. Este enfoque científico permite explorar la complejidad de la naturaleza humana, incluyendo su percepción, su visión del mundo, su idiosincrasia y los valores arraigados en su comprensión del conocimiento. Por lo tanto, los paradigmas que se acercan a esta realidad son los interpretativos y sociocríticos. Estas perspectivas ofrecen enfoques de análisis, interpretación y reflexión sobre la labor investigativa que permiten al participante o al equipo de investigación ver la investigación como un proceso adaptable y flexible.

La generación de conocimiento resultante de la praxis investigativa reflexiva e interpretativa se entiende como métodos que se acercan a la realidad. Esto se debe a que el tiempo limitado disponible durante el período académico puede limitar el desarrollo completo de la investigación cualitativa. Lo esencial de estos métodos aproximativos radica en proporcionar al participante una perspectiva de comprensión del mundo a través de diversas alternativas de investigación. Esto refuerza aspectos axiológicos, praxiológicos y ontológicos como individuo, vincula enfoques teóricos con la realidad y, sobre todo, contribuye a fortalecer su formación docente.

Desde esta perspectiva, la *ejecución de las actividades* en la planificación docente basada en la investigación estará fuertemente ligada al principio de incertidumbre. Esto implica que la revisión constante de las estrategias pedagógicas y de investigación en contextos reales será fundamental, debido a las diversas amenazas tanto internas como externas que pueden surgir en el entorno educativo.

La *evaluación* en la planificación docente se basa en un enfoque por procesos, lo que resulta fundamental para determinar en qué medida el participante está desarrollando las competencias necesarias, evaluando su desempeño en su actuación y considerando su propia valoración del proceso. Para lograr esto, los instrumentos de evaluación deben estar en sintonía con la metodología cualitativa, abarcando diversas perspectivas del proceso y utilizando registros continuos de información. Esto conduce a la triangulación y sistematización del proceso evaluativo.

Desde esta perspectiva, la *evaluación* obtenida de diversas fuentes ocupa una posición central en el proceso. Esto posibilita la comparación de información proveniente de los actores sociales que evalúan al participante en los entornos socioeducativos, dando relevancia a la percepción del evaluador externo. Este proceso no se limita únicamente al mediador, ya que involucra la apreciación del estudiante, el asesor externo, el grupo de participantes y el facilitador a cargo de la asignatura.

La integración de la planificación docente y la investigación en los contextos educativos actuales requiere una nueva perspectiva docente que considere el proceso educativo como una herramienta para fomentar el pensamiento creativo, reflexivo y crítico en los estudiantes, y para formar ciudadanos capaces de generar conocimiento que sea beneficioso para la sociedad.

Es necesario un *proceso de transformación* de la praxis docente, de los esquemas mentales del facilitador, de las estrategias de enseñanza, que coadyuven a fragmentar los procesos mecánicos,

procedimentales y lineales para concebir el aprendizaje, la desconstrucción de las estructuras mentales (docente) y reconstrucción del acto educativo de todos los actores implicados.

Discusión y conclusiones

La educación es una herramienta esencial para el desarrollo de los países y debe ser una prioridad en la agenda de los líderes gubernamentales. Es importante entender que la educación es responsabilidad de todos y todas, incluyendo la sociedad en general, la familia y el Estado. Si todos estos actores logran conectarse y asumir su responsabilidad, se podrá iniciar el tránsito hacia una educación de calidad. Para lograr esto, es necesario incorporar el concepto de “compromiso” en la estructura humana a nivel anatómico, biológico y orgánico

Es ineludible renovar la práctica docente, el hecho educativo y los actores involucrados en el proceso educativo. En estos tiempos de permanentes cambio, se requiere un docente que sea un gestor del conocimiento, comprometido con su vocación de educar ciudadanos y fomentar una cultura investigativa desde la práctica pedagógica. Un docente que trascienda lo procedimental y transmisionista del saber e inicie procesos de transformación con valores humanos arraigados en su estructura anatómica. Un docente emprendedor, sensible, empático, cuya palabra tenga poder reflexivo, transformacional y emancipador

Referencias

- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Caballero San José, C., Ruiz Requies, I., y Pinedo González, R. (2023). Pensamiento, investigación-acción y formación docente. Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 98(37.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.94687>
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción del profesorado*. Martínez Roca
- Di Pietro, G., Biagi, F., Dinis Mota Da Costa, P., Karpinski, Z. & Mazza, J., (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/126686>
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Ghada, E. S. (2021). How Did the COVID-19 Pandemic Affect Higher Education Learning Experience? An Empirical Investigation of Learners' Academic Performance at a University in a Developing Country. *Advances in Human-Computer Interaction*, 10(7). <https://doi.org/10.1155/2021/6649524>

González, J. R., Martínez, D. C., Castro-Carrasco, P., Véliz, C. O., y Palta, I. G. (2023). Teorías subjetivas en profesores acerca del tiempo instruccional y su relación con la enseñanza-aprendizaje. *Estudios pedagógicos*, 48(3), 79-101. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000300079>

Hattie, J. y Yates, G. (2018). *El aprendizaje visible y el estudio de sus procesos*. Editorial Paraninfo.

Nonaka y Takeuchi. (1995). *La organización creadora de conocimiento*. Universidad de Oxford.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Ediciones UNESCO.

From Solid to Liquid: Challenges in Organizational and Research Learning **Do sólido ao líquido: desafios na aprendizagem organizacional e investigativa**

Félix José Colina-Ysea

<https://orcid.org/0000-0002-6651-3509>

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle | Lima | Perú

fcolina@une.edu.pe

Nathalí Pantigoso-Leython

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-3709-6689>

npantigoso@une.edu.pe

Irene Roxana Abad-Lezama

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-3721-1990>

iabad@une.edu.pe

Gleny Secibel Jara-Llanos

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-9284-7545>

gjara@une.edu.pe

Jessica Esther Villacorta Méndez

Universidad Nacional de Barranca | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-8074-8427>

jvillacorta@unab.edu.pe

Abstract

Understanding education as an element of transformation, adapted to the different social needs of the contemporary world and having the student as the core axis as a thinking being and protagonist of their own reality, is a task that still needs to be accomplished. Therefore, the research aimed to understand the epistemic conception of solid to liquid learning, revealing the challenges in organizational and investigative learning in the context of higher education in Peru. A qualitative approach has been used, under the interpretive paradigm and the phenomenological method, to describe the categories. The study scenario was located in the university context. The key informants were defined by 12 teachers with experience in higher education. The semi-structured

interview was the technique that allowed data processing and the instrument used was the interview script. It is asserted that educational processes must be transcended in the face of new social, economic, political, and cultural changes, among others, since knowledge is in constant movement and education must respond to these social needs (liquid learning).

Keywords: Learning; Higher education; Academic teaching personnel; Social change; Belief

Resumo

Compreender a educação como elemento de transformação, adaptada às diferentes necessidades sociais do mundo contemporâneo e tendo como eixo medular o estudante como ser pensante e protagonista de sua própria realidade, é uma tarefa que ainda falta cumprir. Portanto, a pesquisa teve como objetivo compreender a concepção epistêmica da aprendizagem sólida à líquida, revelando os desafios na aprendizagem organizacional e investigativa no contexto do ensino superior no Peru. Foi utilizado um enfoque qualitativo, sob o paradigma interpretativo e o método fenomenológico, para descrever as categorias. O cenário do estudo foi situado no contexto universitário. Os informantes-chave foram definidos por 12 docentes com experiência em educação superior. A entrevista semiestruturada foi a técnica que permitiu o processamento dos dados e o instrumento que foi utilizado foi o roteiro de entrevista. Afirmam que é necessário transcender os processos educativos diante de novas mudanças sociais, econômicas, políticas, culturais, entre outras, pois o conhecimento está em constante movimento e a educação deve responder a essas necessidades sociais (aprendizagem líquida).

Palavras-chave: Aprendizagem; Ensino superior; Pessoal acadêmico docente; Mudança social; Crença.

Capítulo 6

Las comunidades de aprendizaje profesional en la Educación Básica Regular

Mirelly Zulema Chávez Ojeda, Elvis Joe Terrones Rodríguez, Sindili Margarita Varas Rivera, Maria Georgina Díaz Cornejo, Weslyn Erasmo Valverde Alva

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo describir y sistematizar el marco teórico de la definición de comunidades de aprendizaje profesional, considerando su relación con las condiciones actuales del trabajo que ejercen los docentes, cuando existe en la escuela una cultura colaborativa, evidenciándose que, si los docentes desarrollan su práctica pedagógica con una perspectiva compartida, en espacios colaborativos, realizando una reflexión crítica de su actuar pedagógico y centrada en el proceso de enseñanza aprendizaje, esto tiene influencia en la mejora de los logros educativos de sus estudiantes. El estudio se realizó en base a una metodología descriptiva, a través de una exploración bibliográfica de artículos científicos, libros, monografías y tesis actualizadas que permitieron analizar las bases teóricas de la estrategia de las comunidades de aprendizaje profesional. Concluyendo finalmente que, en cada escuela se debe incentivar la cultura escolar y propiciar que se conviertan en CAP, mismas que deben ser concebidas desde el diálogo, para transitar paulatinamente a una orientación más comprensiva y de mayor reflexión de la praxis docente.

Palabras clave:

Asociación de profesores; Cultura de trabajo; Formación del personal docente, Práctica pedagógica.

Chávez Ojeda, M. Z., Terrones Rodríguez, E. J., Varas Rivera, S. M., Díaz Cornejo, M. G., y Valverde Alva, W. E. (2024). Las comunidades de aprendizaje profesional en la Educación Básica Regular. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen III.* (pp. 79-87). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.236.c358>



Introducción

El desempeño docente es el factor determinante en los sistemas educativos, esto explica el requerimiento de que los docentes sean efectivos y que ello se traduzca en logros de aprendizaje de calidad en los estudiantes (Gálvez y Milla, 2018). Debido al carácter multifactorial de la educación, la práctica del docente se ve afectada por diversos elementos, pese a las medidas que implementan los Estados (Aravena-Gaete y Garín, 2021); y las consecuencias se evidencian en los resultados de aprendizaje que alcanza el estudiantado (Minedu, 2017). Ante ello, se presentan variadas estrategias que apuntan a un desarrollo exitoso del desempeño de los docentes; siendo la de mayor impacto aquellas de acompañamiento colaborativo, como es el caso de la comunidad de aprendizaje profesional (CAP).

La experiencia de que las escuelas impulsen el trabajo compartido desde una comunidad de aprendizaje profesional (CAP) implica que estas comparten objetivos y propósitos en común, que bajo el principio de aprender entre pares proponen alternativas y/o estrategias a través de la interacción. Los docentes que integran una comunidad van formando una cultura de colaboración en la cual; a través de procesos investigativos van adquiriendo nuevos conocimientos que ponen en práctica, analizan experiencias y a partir de ellas obtienen aún más conocimiento. La propuesta de formar una cultura colaborativa está fuertemente influenciada por tres elementos claves, los componentes estructurales que pueden fomentar la colaboración o dificultarla; componentes culturales compuestos por las creencias y valores de las personas; y la forma de liderazgo, que afecta en gran medida tanto a la cultura dentro de la escuela como a la estructura (Morales, 2020).

Este documento tiene como objetivo sistematizar el marco teórico de la definición de comunidades de aprendizaje profesional, considerando su relación con las condiciones actuales del trabajo que ejercen los docentes cuando existe en la escuela una cultura colaborativa. De esta manera, la comunidad de aprendizaje profesional enriquece el conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje, y asegura que los vínculos entre las diversas disciplinas escolares se tejen estrechamente, de modo que la responsabilidad del éxito de los estudiantes se convierte en algo colectivo. Por ello en las instituciones educativas que organizan sus reuniones bajo esta estrategia CAP tienen claro que esta surge de una cultura de colecta y análisis de datos relacionados al aprendizaje de los estudiantes o al análisis de las prácticas docentes como resultado del monitoreo y acompañamiento, enfocándose en las necesidades de aprendizaje basándose en evidencias; así también predomina la práctica reflexiva en trabajo colaborativo centrado en las necesidades de los estudiantes y por último se plantean estrategias eficaces de enseñanza dándose reconocimiento a estas estrategias como las más efectivas para ese momento (Eirín-Nemiña, 2018).

Así pues, el desarrollo profesional que resulte del aprendizaje en equipo en colaboración influirá en las prácticas de enseñanza en el aula y esto a su vez influirá en el rendimiento de los estudiantes, lo que llevará a la regulación del aprendizaje a través de la recopilación regular de datos. En resumen, los docentes se mantienen al corriente de las mejores prácticas de enseñanza;

los conocimientos se comparten y no sólo se discuten, sino que se traducen en acciones mediante su aplicación en los escenarios de aprendizaje (Domingo-Segovia et al., 2020).

Desarrollo

Se ha considerado la metodología descriptiva bajo la revisión bibliográfica de fuentes primarias y secundarias en base a artículos científicos y libros, de los cuales se realizó un análisis exhaustivo de la variable Comunidades de aprendizaje profesional, se ha efectuado la comparación de 4 artículos indexados, 2 referencias de libros y 2 revisiones de tesis que han permitido analizar desde sus objetivos y sus hallazgos la variable de estudio.

Las Comunidades de aprendizaje profesional concibe a la escuela como un entorno que beneficia el desarrollo profesional y personal de los docentes a partir del concepto de escuelas que no solo enseñan sino escuelas que aprenden. Esta variable de estudio es discutida en diferentes ámbitos de la educación, al respecto Bolívar (2017, p. 7) la define como “una comunidad de aprendices, en la que los docentes comparten aprendizajes, reflexionan sobre su práctica, investigan y mejoran la situación cotidiana de los docentes y la gestión escolar con el fin de incrementar los aprendizajes de los estudiantes”. En la misma orientación, Beltrán et al. (2018), sostiene que:

Una CAP es un conjunto de docentes, motivados por una visión de aprendizaje común, que trabajan colaborativamente, dentro y fuera de su comunidad inmediata, con el cuestionamiento de su práctica y que juntas aprenden nuevas y mejores propuestas para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. (p. 4)

Al respecto Galaz et al. (2017), definen que la CAP debe ser visualizada desde una perspectiva multidimensional en la que se incluyen capacidades de organización, personales e interpersonales. Así también Murillo (2017), sostiene que:

Es una institución educativa ligada con el desarrollo de una cultura de aprendizaje colectivo y creativo, distinguida por valores compartidos y una visión en común, estampada por un liderazgo distribuido y por normas de trabajo colaborativas que fomentan la investigación sobre la práctica en condiciones organizadas que buscan la mejora de los aprendizajes. (p. 10)

De las fuentes primarias revisadas los autores mencionan en sus objetivos lo siguiente:

Tabla 1. Comparación de los artículos en función a sus objetivos

Autor y Año	Objetivo
(Guerra <i>et al.</i> , 2020, p. 828)	Analizar los factores contextuales e institucionales asociados a las comunidades de aprendizaje profesional en referencia a la gestión, coordinación de procesos, visión, planeamiento estratégico y procesos reflexivos que acompañan la evolución de las CAP
(Morales <i>et al.</i> ; 2020, p. 2)	Precisar los efectos de las CAP en instituciones públicas donde los resultados de desempeño docente son bajos.
(Vaillant, 2019, p.87)	Explicitar en referencia a la comunidad profesional de aprendizaje en las escuelas, que señalan de que la cultura colaborativa y la práctica reflexiva son relevantes para trabajar en comunidad.
(Eirín-Nemiña, 2018, p.259)	Comprender la formación y evolución de una comunidad de práctica de profesores como estrategia del desarrollo profesional

Fuente: elaboración propia

De la revisión realizada por cada uno de los autores la coincidencia en ellos es que sus objetivos de investigación hacen referencia a la relevancia de la estrategia CAP para el desarrollo profesional docente, enfocado en un aprendizaje de forma profesional centrado en los logros de los aprendizajes. Además, estos estudios coinciden en que en las escuelas de básica regular en donde se observó docentes que trabajan colaborativamente hubo una mejora en sus estrategias y por ende, en los resultados de los aprendizajes.

De lo citado convenimos que la CAP es una reunión colegiada que permite a los docentes trabajar en una cultura colaborativa con objetivos pedagógicos y donde todos los miembros comparten la misión de asegurar los aprendizajes de cada estudiante, a través del acompañamiento y seguimiento detallado en base a datos de logros de aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, basado en la propuesta Vieluf *et al.* (como se citó en Aparicio y Sepúlveda, 2018, p. 58), se presenta cinco dimensiones a desarrollar en una CAP que son “perspectiva compartida, centrada en el aprendizaje, reflexión sobre la práctica y cultura colaborativa”.

Discusión y resultados

La CAP se basa en la información relevante que tienen los equipos docentes sobre la visión, las metas y los objetivos de institución, de esta manera la perspectiva compartida influye en que todos asumen las metas comunes y que sus propósitos están alienado a la mejora de los aprendizajes. Al respecto, Aparicio y Sepúlveda (2018, p. 60) enfatiza que “es importante que se tenga una visión, metas y objetivos comunes y colaborar para ello requiere que los equipos docentes centren sus estrategias en la mejora de los aprendizajes”.

En cuanto al rol docente, estos asumen liderazgo, comparten roles, son capaces de dirigir sus reuniones asumiendo el reto de la formación continua que se fortalece entre pares y que al identificar prácticas docentes que no dan resultados reflexionan para promover propuestas de mejora, esto desde el principio del trabajo colaborativo que conlleva a compartir una visión, la cual se traduce en la mejora de los aprendizajes (Harris, 2003).

Los niveles de logro en los aprendizajes es el sentir de las escuelas con una CPA implementada, tanto docentes como directivos priorizan su atención para planificar, calendarizar y programar, ejecutar y evaluar el desarrollo curricular acorde a los resultados; definitivamente el conjunto de estrategias y recursos que emplea el docente para sus experiencias de aprendizaje desde la base de los procesos pedagógicos y didácticos apuntan hacia el logro del aprendizaje por parte del estudiantado. Al respecto Vieluf et al. (como se citó en Galaz et al., 2017, p.515) mencionan que los estudiantes alcanzan mejores resultados en sus aprendizajes cuando los docentes implementan estrategias que respondan a su interés y sobre todo que promuevan la metodología activa.

Es muy importante que los espacios de reuniones entre docentes que conforman una CAP se den a partir de la reflexión, pero ello se logra cuando en estos espacios se promueve el análisis de datos, como cuando se presentan los logros de aprendizaje y se identifican en que se debe mejorar, así también los docentes reflexionan a partir de la deconstrucción de sus prácticas, las cuales son analizadas entre ellos bajo sus concepciones, con la revisión de información pueden promover propuestas para la mejora. Por ello en las escuelas es necesario que los miembros se reúnan en jornadas pedagógicas para reflexionar sobre la planificación, casos estratégicos de enseñanza y comportamiento.

Promover la práctica reflexiva es un eje clave para una CAP e implica buscar la participación activa de los docentes en los cuales está el principio de la colaboración desde una cultura basada en el liderazgo y en el principio del cambio. Algo importante que ocurre en estos espacios reflexivos es que se cuestionan las propias prácticas, las preguntas reflexivas propuestas desde el análisis o situación problemática que afecta a los aprendizajes y/o las prácticas pedagógicas.

Toda escuela siempre debería trabajar en una cultura colaborativa como principio de interacción, trabajar de forma colegiada la propuesta de la experiencia de aprendizaje y sus respectivas actividades, plantear estrategias y actividades atendidas desde el trabajo colaborativo. Para Fullan y Hargreaves (1997), el espacio colaborativo en las escuelas no solo se refiere a las reuniones de trabajo donde todos deben participar, sino aquellas actitudes y estados que permitan sentirse que todos son fortalecidos, destacando los valores del compañerismo y respeto. Para Louise (2008), los espacios colaborativos provocan las buenas actitudes y relaciones entre los docentes promoviendo la mejora del buen clima.

Conclusiones

Incentivar en las escuelas la cultura escolar y de esta manera se propicie que estas se conviertan en CAP, donde todos sus miembros se mantienen al corriente de las mejores prácticas

de enseñanza; los conocimientos se comparten y no solo se discuten, sino que se traducen en acciones mediante su aplicación en los escenarios de aprendizaje.

La interacción social entre pares, la colaboración, así como cualquier acuerdo que la comunidad haya tomado tienen un sentido educativo. Hay que considerar expresamente en qué y para qué se interacciona, cuáles son los contenidos y decisiones acordadas, cuáles son los marcos de referencia, los valores y los propósitos que albergan las decisiones acordadas en las CAP.

Las Comunidades de Aprendizaje son concebidas desde el diálogo. La lógica comunicativa es la que permite una perspectiva constructivista del conocimiento en los grupos de Comunidades de Aprendizaje. En sus inicios la lógica comunicativa es más bien explícita, para transitar paulatinamente a una orientación más comprensiva y de mayor reflexión. Los grupos tienen su propia evolución interna, por lo que conviene conservar las condiciones de permanencia y cordialidad que tanto benefician a la reflexión y el diálogo colaborativo entre los docentes.

Referencias

- Aparicio, C., y Sepúlveda, F. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 55-73.
- Aravena-Gaete, M., y Garín, J. (2021). Evaluación del desempeño docente: Una mirada desde las agencias certificadoras. *Profesorado*, 25(1), 297-317. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8302>
- Beltrán, Y., Martínez, Y., y Torrado, O. (2018). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Revista Encuentros*, 13(2), 57-72. <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.498>
- Bolívar, A. (2017). El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Domingo-Segovia, J., Bolívar-Ruano, R., y Rodríguez-Fernández, S. (2020). Professional Learning Community Assessment-Revised (PLCA-R) questionnaire: translation and validation in Spanish context. *Learning Environ Res*, 23, 347-367. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09306-1>
- Eirín-Nemiña, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 259-278. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100259>
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). *What's Worth Fighting for in your School? Wording Together for Improvement*. U.K. Open University Press.
- Galaz, A., Contreras, C., y Acosta, P. (2017) Comunidades profesionales de aprendizaje: oportunidades de desarrollo profesional en la exclusión y diversidad rural. *Educação*. 42(3), 505-520. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644426513>

- Gálvez, E., y Milla, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. *Propósitos y Representaciones*, 6(2). 407-452 <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236>
- Guerra, P., Rodríguez, M., y Zañartu, C. (2020). Comunidades profesionales de aprendizaje en educación parvularia en Chile. *Cad. Pesqui*, 50(177), <https://doi.org/10.1590/198053146858>
- Harris, Alma. (2003). Distributed Leadership in Schools: Leading or misleading?. *Management in Education*, 16, 10-13.
- Louis, K. (2008) Creating and sustaining professional communities. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole, (eds.). *Sustaining Professional Learning Communities* (pp. 41-58). Corwin Press.
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Una mirada a la profesión docente en el Perú: futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes*. UNESCO. <http://bitly.ws/yFwU>
- Morales-Inga, S., y Morales-Tristán, O. (2020). Viabilidad de Comunidades Profesionales de Aprendizaje en sistemas educativos de bajo desempeño. *Educación y Educadores*, 23(1), 91-112. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.5>
- Murillo, J. (2017). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. REICE – *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-22. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110206.pdf>
- Vaillant, D. (2019). Directors and teacher learning communities: a field under construction. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87. <https://doi.org/10.14244/198271993073>

Professional learning communities in Regular Basic Education**As comunidades de aprendizagem profissional na Educação Básica Regular****Mirelly Zulema Chávez Ojeda**

Universidad Nacional del Santa | Chimbote | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-2842-1865>

miremate12@gmail.com

Elvis Joe Terrones Rodríguez

Universidad César Vallejo | Trujillo | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-4586-6735>

elvisjoe@hotmail.com

Sindili Margarita Varas Rivera

Universidad César Vallejo | Trujillo | Perú

<https://orcid.org/0009-0006-0030-1446>

sindilivarasuns@gmail.com

Maria Georgina Diaz Cornejo

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0001-6555-8492>

mdiazc@une.edu.pe

Weslyn Erasmo Valverde Alva

Universidad Nacional del Santa | Chimbote | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-6636-8452>

wvalverde@uns.edu.pe

Abstract

This research aims to describe and systematize the theoretical framework for the definition of professional learning communities, considering its relationship with the current work conditions performed by teachers, when a collaborative culture exists in the school, evidencing that, if teachers develop their pedagogical practice with a shared perspective, in collaborative spaces, carrying out a critical reflection of their pedagogical actions and focused on the teaching-learning process, this has an influence on improving the educational achievements of their students. The study was carried out based on a descriptive methodology, through a bibliographic exploration of scientific articles, books, monographs and updated theses that allowed us to analyze the theoretical bases of the professional learning communities strategy. Finally concluding that, in each school, the school culture must be encouraged and encouraged to become CAP, the same ones that must be conceived from the dialogue, to gradually move towards a more comprehensive orientation and greater reflection of the teaching praxis.

Keywords: Teacher associations; Culture of work; Educational personnel training; Teaching practice.

Resumo

Esta investigação tem como objetivo descrever e sistematizar o marco teórico da definição de comunidades de aprendizagem profissional, considerando sua relação com as condições atuais do trabalho que exercem os docentes, quando existe na escola

uma cultura colaborativa, evidenciando-se que, se os docentes desenvolvem sua prática pedagógica com uma perspectiva compartilhada, em espaços colaborativos, realizando uma reflexão crítica de sua atuação pedagógica e centrada no processo de ensino-aprendizagem, isso tem influência na melhoria dos resultados educacionais de seus estudantes. O estudo foi realizado com base em uma metodologia descritiva, por meio de uma exploração bibliográfica de artigos científicos, livros, monografias e teses atualizadas que permitiram analisar as bases teóricas da estratégia das comunidades de aprendizagem profissional. Concluindo finalmente que, em cada escola, deve-se incentivar a cultura escolar e propiciar que se tornem em CAP, as quais devem ser concebidas a partir do diálogo, para transitar paulatinamente a uma orientação mais compreensiva e de maior reflexão da prática docente.

Palavras-chave: Associação de professores; Cultura de trabalho; Formação do pessoal docente, Prática pedagógica.

Capítulo 7

Desarrollo de habilidades sociales en la formación del profesorado mediante la metodología de Aprendizaje y Servicio

Claudine Benoit Ríos

Resumen

La formación inicial docente es una etapa caracterizada por la instalación de competencias generales y específicas indispensables para un buen ejercicio profesional. Estas competencias buscan, a su vez, el desarrollo de aprendizajes basados en la reflexión, la colaboración y la adecuación a distintas realidades educativas. En esta búsqueda, una de las estrategias importantes es el Aprendizaje y Servicio, una metodología de enseñanza que posibilita la aplicación del conocimiento en contextos reales y la satisfacción de una necesidad sentida de la comunidad. En este escenario, el presente estudio tuvo como objetivo analizar las implicaciones de las actividades de Aprendizaje y Servicio en la adquisición de habilidades claves para el fortalecimiento de la formación docente. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de naturaleza descriptiva, utilizando un diseño sustentado en el estudio de casos múltiples y una muestra no probabilística intencionada, compuesta por 40 futuros docentes de educación básica. Los datos fueron recopilados mediante observación participante y un cuestionario, cuyo foco estuvo en las interacciones, dinámicas grupales y la reflexión sistemática. El análisis, basado en la codificación abierta y selectiva, permitió identificar categorías que articulan las prácticas pedagógicas con habilidades sociales y emociones. Los principales hallazgos destacan la importancia del aprendizaje-servicio como una estrategia para el desarrollo de habilidades sociales relevantes para la formación profesional. Este impacto se vincula con sentimientos positivos, como el enriquecimiento personal, la satisfacción y el compromiso social, lo que refuerza la preparación del profesorado para el mundo laboral.

Palabras claves:

Aprendizaje y Servicio; Formación del profesorado; Habilidades sociales; Trabajo colaborativo; Reflexión pedagógica.

Benoit Ríos, C. (2024). Desarrollo de habilidades sociales en la formación del profesorado mediante la metodología de Aprendizaje y Servicio. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen III.* (pp. 89-102). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.236.c359>



Introducción

La formación del profesorado tiene como propósito central el desarrollo de competencias esenciales para el desempeño docente efectivo, lo que implica la capacidad de futuros educadores de articular conocimientos, habilidades y valores en contextos diversos (Martín-García et al., 2021), a fin de dar respuesta a las demandas de un sistema educacional en constante cambio. Para Villa (2020), las competencias se definen como la “integración de conocimientos, habilidades, uso de técnicas, actitudes y valores para el desempeño. Por tanto, las universidades recogen los valores, la ética personal y la responsabilidad social como elementos clave en la formación de sus estudiantes” (p. 25). En esta línea, las instituciones buscan propiciar un itinerario formativo integral, que considere tanto aspectos conceptuales y pedagógicos, como el desarrollo de habilidades sociales, éticas y emocionales fundamentales en el aula.

Como aspecto inherente a la formación docente, la instalación de competencias generales y específicas conlleva la promoción de aprendizajes centrados en la reflexión, la colaboración y la adaptación a las necesidades del estudiantado. En los procesos de enseñanza-aprendizaje, emergen variados propósitos asociados a las decisiones y énfasis en aula. Entre estos fines, transversales a la formación profesional, se encuentran la capacidad de comunicarse de manera efectiva en contextos académicos (Xie y Derakhshan, 2021), o la habilidad de establecer relaciones significativas con otros para el logro de objetivos (Troussas et al., 2023). En este sentido, las habilidades comunicativas y sociales son determinantes para una correcta ejecución del trabajo colaborativo, donde se expresan de manera abierta y respetuosa las opiniones, y se escucha empáticamente al otro (Benoit, 2021).

En el escenario descrito, la comunicación efectiva y asertiva, la capacidad de trabajo en equipo y la empatía, además de estar presentes en las diferentes áreas de conocimiento, enriquecen fuertemente la formación profesional docente y, por consiguiente, la calidad de la enseñanza. Este tipo de habilidades encuentra su espacio de acción en el marco de las metodologías activas, donde el estudiantado tiene una participación plena, mediante un pensamiento crítico y la interacción constante en diversas dinámicas colaborativas (Lai, 2021; Peralta y Guamán, 2020). Según Ferrada y Contreras (2021), las metodologías activas de enseñanza se conciben como “herramientas que impulsan a relevar a los estudiantes de espectadores a constructores de su propio aprendizaje, siendo así parte de la solución al desafío que implica un cambio en la docencia” (p. 118). En la búsqueda de responder a estos desafíos, el estudiantado comparte puntos de vista y argumentos que retroalimentan la formación académica.

Conocidas las ventajas de las metodologías activas (Villalobos-López, 2022), el Aprendizaje y Servicio emerge como una de las importantes estrategias que posibilita la integración del conocimiento teórico con la práctica y su ejecución en cualquier nivel y ámbito educativo (Luna et al., 2024). Esto adquiere una relevancia especial en la formación del profesorado, puesto que supone un involucramiento planificado y razonado en los procesos participativos (Folgueiras et al., 2019). Desde esta perspectiva, el Aprendizaje y Servicio es una estrategia y, al mismo tiempo, una metodología “que permite el tratamiento de problemáticas sociales a través de la

aplicación de conocimientos universitarios priorizando la experiencia formativa estudiantil” (Severino-González et al., 2023, p. 2). Además de considerarse un hito clave en los procesos de enseñanza, el Aprendizaje y Servicio refuerza la responsabilidad social y el compromiso con la comunidad, haciendo posible la aplicación del conocimiento en contextos reales y la satisfacción de una necesidad sentida del medio externo.

De acuerdo con lo antes expuesto, se reafirma la idea de que el Aprendizaje y Servicio constituye un medio para el desarrollo de habilidades sociales (Compare y Albanesi, 2023), ya que combina la adquisición e internalización de saberes, en un clima de colaboración y el refuerzo de valores con la acción participativa en situaciones auténticas. Al respecto, Puig et al. (2011), señalan que esta metodología permite llevar a la práctica una educación en valores, promoviendo tanto la inclusión educativa como el desarrollo de competencias fundamentales que solo pueden alcanzarse mediante un enfoque global y contextualizado. En la misma línea, De la Torre-Bueno y Méndez (2021) destacan que, gracias a este tipo de proyectos, el alumnado no solo adquiere conocimientos, sino también actitudes y comportamientos que fortalecen su ciudadanía, especialmente en su dimensión activa (Luna, 2010; Adarlo, 2020). En tal sentido, la metodología aprendizaje-servicio se erige como una estrategia educativa integral y transformadora, que genera un real aporte social.

Para el profesorado en formación, la implementación de proyectos de Aprendizaje y Servicio representa una instancia notable para el fortalecimiento de las competencias profesionales docentes (Lázaro-Cantabrana et al., 2021) y de la vocación pedagógica. Las experiencias vivenciadas por medio de este tipo de metodologías, en conjunto con las habilidades sociales, están unidas indisolublemente a sentimientos positivos generados durante y después de su participación en los proyectos. Algunos de estos sentimientos son la satisfacción personal, la gratitud y el sentido de pertenencia, los cuales contribuyen a fortalecer la motivación y consolidar el compromiso con la tarea educativa. Dada su trascendencia, se buscó examinar las percepciones de futuros docentes respecto del aprendizaje-servicio en tanto herramienta metodológica nuclear en la formación inicial docente. En este contexto, se definió como objetivo de investigación el analizar las implicaciones de las actividades de Aprendizaje y Servicio en la adquisición de habilidades sociales claves para el fortalecimiento de la formación docente.

Metodología

La actual investigación adoptó un enfoque cualitativo de naturaleza descriptiva (Aspers y Corte, 2019). Por su parte, el diseño se basó en un estudio de casos múltiples. La muestra de tipo no probabilística intencionada (Otzen y Manterola, 2017), estuvo conformada por 40 futuros docentes de educación básica, quienes participaron en proyectos educativos de carácter colaborativo, diseñados para responder a necesidades reales y sentidas del medio (socio comunitario). Desde esta perspectiva, el enfoque permitió describir las percepciones del profesorado y, al mismo tiempo, visualizar las relaciones entre las prácticas pedagógicas implementadas, el desarrollo de habilidades sociales y los sentimientos generados durante y después de la intervención.

La recolección de información se llevó a cabo a través de dos técnicas: 1) la observación participante de las actividades de Aprendizaje y Servicio; 2) la aplicación de un cuestionario virtual con preguntas abiertas. La primera técnica hizo posible el registro directo de las principales interacciones, las dinámicas de grupo y las estrategias usadas durante la ejecución de los proyectos. Por su parte, el cuestionario recogió las reflexiones de los participantes sobre la nueva experiencia de aprendizaje. En correspondencia con los objetivos del estudio, el análisis de la información se efectuó mediante una codificación abierta y selectiva, lo que permitió la identificación de categorías y subcategorías emergentes. El estudio resguardó las normas éticas de este tipo de investigación; entre ellas, garantizar la confidencialidad de la información, protegiendo, en todas sus fases, la identidad y datos personales de los participantes, y recoger el consentimiento informado, asegurándose de que fueran comprendidos los propósitos y los procedimientos involucrados en la investigación.

Resultados y discusión

De acuerdo con los análisis realizados, fue posible identificar tres categorías que relevan los aportes de la implementación de proyectos de Aprendizaje y Servicio en la formación inicial docente. El primero de los hallazgos es la declaración de este tipo de aprendizaje como una herramienta esencial para el desarrollo de habilidades claves, tales como la comunicación efectiva y asertiva, la capacidad de trabajo en equipo, los intercambios basados en la empatía, entre otras (Benoit, 2021). El segundo hallazgo subraya la presencia de sentimientos positivos durante y luego de la intervención. Específicamente, el profesorado en formación refiere que, mediante el aprendizaje-servicio, vivenció un enriquecimiento personal, una sensación de aporte social significativo y una profunda satisfacción al alcanzar los objetivos planteados en sus proyectos de trabajo. Por último, se puso de manifiesto la influencia de la actividad curricular con presencia de aprendizaje-servicio en la formación docente. A este respecto, los participantes evidenciaron la necesidad de profundizar en el uso de estrategias pedagógicas, de vincularse de manera efectiva con el medio y resaltaron el valor de la experiencia para su preparación de cara al mundo laboral. Estas categorías y sus respectivas subcategorías serán desarrolladas en los próximos apartados. Para resguardar el anonimato de los participantes, la introducción de los fragmentos discursivos considera la abreviatura “Prof” más un número correlativo asignado de manera aleatoria a cada informante.

Categoría 1. Aprendizaje y Servicio como herramienta para el desarrollo de habilidades sociales

En concordancia con Martín-García et al. (2021) y Villa (2020), la formación del profesorado guarda conexión con el desarrollo de competencias y habilidades que favorecen la inserción al medio educacional. Bajo esta óptica, los educadores deben evidenciar capacidades comunicativas asociadas a la transmisión de ideas, intercambios significativos y resolución de problemas. Los informantes, en efecto, relevan el valor de este tipo de habilidades y de aquellas habilidades

sociales fundamentales para la interacción efectiva en entornos de construcción de significados diversos. En esta investigación, la metodología Aprendizaje y Servicio resulta ser una estrategia didáctica que refuerza en el profesorado sus habilidades para la colaboración y el cumplimiento de metas en conjunto.

Dentro de las prácticas colaborativas para la ejecución de proyectos, las habilidades se potencian, impulsando la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos, donde el aporte de cada integrante es esencial para el fortalecimiento de la formación docente. Así, la capacidad de trabajo en equipo, el establecimiento de relaciones empáticas, y la comunicación efectiva y asertiva emergen como factores caracterizadores de las intervenciones mediante Aprendizaje y Servicio. Estas habilidades, asimismo, son un indicador del desempeño individual en las tareas propuestas. Por tanto, la colaboración exitosa depende del compromiso individual y colectivo (Lai, 2021). Ello implica que está supeditada a una dinámica en la que cada integrante se sienta valorado, respetado y motivado a realizar una contribución orientada al sentido de comunidad y cohesión grupal. A continuación, se presentan algunos ejemplos conectados con cada una de las subcategorías identificadas.

Subcategoría 1. Capacidad de trabajo en equipo

Los principales hallazgos de este estudio destacan la importancia de la capacidad de trabajo en equipo para la adecuada implementación del aprendizaje-servicio. Para los futuros docentes, esta capacidad se manifiesta en las habilidades de planificación, coordinación y colaboración para la consecución de las metas de aprendizaje académico y para la instalación del servicio a la comunidad. Les resulta especialmente importante la distribución de las tareas, tal como se expresa en este fragmento: “Durante nuestras intervenciones el trabajo en equipo nos permitió organizarnos mejor y compartir responsabilidades” (Prof_09). Según los informantes, la asignación de tareas es un punto clave, tanto para el logro de los objetivos como para el desarrollo personal, hallazgo consistente con Folgueiras et al. (2019), quienes ponen de manifiesto la necesidad de un involucramiento planificado y razonado en los procesos participativos. La distribución equitativa de responsabilidades, contemplando las fortalezas individuales en beneficio del grupo, refuerza la confianza y el compromiso de todos los miembros.

Subcategoría 2. Relaciones basadas en la empatía

Las experiencias a través de aprendizaje-servicio dejan en evidencia la necesidad de ser empáticos con el socio comunitario en las fases del antes, durante y después de la implementación. Esta idea se visualiza en este discurso: "Para nuestro grupo ser empáticos en cada etapa nos ayudó a entender las necesidades reales de la comunidad para hacer un buen diagnóstico y realizar una valiosa contribución al medio" (Prof_32). Este planteamiento se dirige a reforzar la idea de que las relaciones basadas en la empatía son esenciales para entender a la otredad, valorar sus puntos de vista y compenetrarse con sus emociones. Este hallazgo se condice con lo expresado por Puig

et al. (2011), para quienes esta metodología permite llevar a la práctica una educación sustentada en valores. Sobre ello, un estudiante declara que “la empatía debe primar en la ejecución de proyectos de Aprendizaje y Servicio, ya que nos permite adaptar nuestras acciones, respetar los tiempos, construir relaciones de confianza y trabajar por el respeto mutuo” (Prof_11). En concreto, este tipo de trabajo académico fundado en la empatía les permite conectarse a nivel humano y valórico, relevando la importancia de las diferencias individuales para una interacción respetuosa.

Subcategoría 3. Comunicación efectiva y asertiva

Los participantes de este estudio señalan que la comunicación efectiva y asertiva es una condición ineludible para la correcta ejecución de los proyectos de Aprendizaje y Servicio. Por contraparte, la puesta en práctica de este tipo de experiencias deriva en el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales para desenvolverse eficazmente en contextos educativos diversos (Troussas et al., 2023; Xie y Derakhshan, 2021). Para el profesorado en formación, esta clase de comunicación representa una habilidad clave para la expresión de ideas y la manifestación de necesidades en un clima de respeto y comprensión mutua. Este postulado se refleja en el fragmento que sigue: “Creo que es fundamental poder expresarnos y ser escuchados cuando planificamos la intervención A+S, así sentimos que nuestras ideas y necesidades son valoradas” (Prof_19). Desde sus roles, declararon que uno de los propósitos era procurar ser asertivos, tanto en la comunicación como en la toma de decisiones. Mediante el trabajo colaborativo inherente al proyecto, la competencia comunicativa resultó primordial para asegurar la participación y motivación de todos los miembros de los equipos conformados. Hubo coincidencia en que, bajo este clima, se sintieron escuchados y validados.

Categoría 2. Sentimientos positivos durante y luego de la intervención

Los hallazgos de este estudio ponen en evidencia el aporte que la metodología Aprendizaje y Servicio brinda en el itinerario formativo y el desarrollo integral de futuros educadores. En efecto, el profesorado en formación da cuenta de ciertos sentimientos positivos que se abren paso como un componente clave en la planificación y ejecución de proyectos académicos que ofrecen un servicio a la comunidad. Tales sentimientos están orientados a la sensación momentánea del profesorado en formación y, del mismo modo, a su proyección como educadores que podrían dejar una huella social. Así, emergen el enriquecimiento personal, el aporte social y la satisfacción como sentimientos que acrecientan el compromiso con la comunidad, el esfuerzo compartido y la motivación permanente. En los próximos apartados, se exponen las tres subcategorías identificadas.

Subcategoría 1. Enriquecimiento personal

Para el profesorado en formación, las experiencias de aprendizaje-servicio se caracterizan por su dualidad en los beneficios brindados versus los recibidos. En ambos casos, surgen sentimientos

positivos vinculados al enriquecimiento personal por la diversidad de vivencias involucradas y de puntos de vista considerados. Según la mirada de los participantes, el enriquecimiento personal se manifiesta cuando, al vivir experiencias de Aprendizaje y Servicio en los establecimientos educacionales o en la comunidad cercana, amplían sus perspectivas sobre los otros, dirigen sus esfuerzos a buscar soluciones efectivas a las necesidades sentidas del medio e implementan los proyectos con la finalidad de constituirse en un aporte social significativo (Severino-González et al., 2023). Para ellos, esto sería la antesala de su ejercicio profesional, que estaría centrado en el dar y recibir, en un cúmulo de variadas experiencias. A este respecto, un futuro educador señala: “en nuestro proyecto nos sentimos útiles y un aporte al colegio, pero también adquirimos importantes competencias para fortalecer nuestra vocación e identidad docente” (Prof_23). A través de la metodología, los estudiantes declaran encontrar, en el servicio a otros, una buena oportunidad para aprender de sí mismos, para trabajar su autoconfianza y para empaparse de aprendizajes del entorno.

Subcategoría 2. Aporte social

El segundo sentimiento positivo que se desprende del aprendizaje basado en servicio se relaciona con el aporte social y sus implicaciones para los procesos de enseñanza en el estudiantado de los establecimientos educacionales. En este ámbito, el profesorado en formación calibra el valor de sus acciones y las adecua con el fin de contribuir a las necesidades de la comunidad. El trabajo con proyectos que respondan a necesidades reales tiene un impacto favorable en los futuros docentes, puesto que sienten que sus tiempos y esfuerzos trascienden el plano académico tributando al bienestar de las demás personas. Como expresó un informante, “ser parte de un proyecto que ayuda a otros me confirma que realmente estoy aportando algo bueno y gratificante. Para mí, es una motivación que va más allá de solo responder con un trabajo universitario” (Prof_02). Este sentimiento ligado a su aporte social y al bien común refuerza tanto el sentido de responsabilidad social como también la instalación de una mayor conciencia sobre el papel activo que desempeñan como educadores en formación.

Subcategoría 3. Satisfacción

En tanto sentimiento declarado explícitamente por los participantes, la satisfacción se manifiesta como un logro cuando materializan una coordinación efectiva entre los grupos de trabajo, cuando ponen en práctica sus capacidades en pos de los procesos formativos y, especialmente, cuando visualizan los resultados de los esfuerzos mancomunados en la ejecución de los proyectos de Aprendizaje y Servicio. Como comentó un futuro docente, “fue una bonita experiencia implementar esta metodología. Ver cómo el esfuerzo de todos da frutos y ayuda a otras personas nos llenó de orgullo, satisfacción y ganas de repetir la experiencia” (Prof_30). De igual forma, el cumplimiento de los propósitos trazados, la obtención de retroalimentación de los otros y el reconocimiento de la comunidad representan tres aspectos ampliamente valorados por el profesorado en formación, puesto que son indicadores de la validación social y del esfuerzo

compartido. Tal sentimiento de satisfacción no solo conlleva una experiencia gratificante y un estado de plenitud, sino que también fortalece las capacidades sociales para el ejercicio profesional. El vínculo con el aprendizaje y el servicio, desde esta perspectiva, motiva a futuros docentes a mejorar sus prácticas pedagógicas poniendo el énfasis en la sensibilización sobre el valor de los otros y en el involucramiento en actividades reflexivas que facilitan su propio crecimiento.

Categoría 3. Influencia de la actividad curricular en la formación docente

Los principales resultados demuestran que las actividades curriculares que incorporan la metodología de Aprendizaje y Servicio generan una contribución académica, social y personal en la formación de futuros docentes. El aporte más evidente es el desarrollo de habilidades y competencias enlazadas estrechamente con el ejercicio profesional (Lázaro-Cantabrana et al., 2021). Este aspecto se conecta, a su vez, con la necesidad de una formación académica integral que se plasma en el aprendizaje y servicio, donde el profesorado en formación tiene la ocasión de vincular su aprendizaje con experiencias prácticas y de intervención en contextos reales (Luna et al., 2024; Ferrada y Contreras, 2021). En tales circunstancias, emergen como subcategorías la necesidad de profundizar en estrategias pedagógicas, la vinculación efectiva con el medio y la preparación para enfrentar los desafíos del mundo laboral.

Subcategoría 1. Necesidad de profundización en torno a estrategias

En la formación inicial docente, se presenta como un objetivo prioritario reforzar las competencias sociales para dar respuesta a los requerimientos del medio educacional y contribuir a los procesos de enseñanza-aprendizaje, abarcando lo conceptual, actitudinal y procedimental (De la Torre-Bueno y Méndez, 2021). De acuerdo con este objetivo, es central la incorporación de nuevas estrategias que posibiliten aprendizajes de calidad para el desenvolvimiento íntegro del alumnado. Como refiere un futuro docente, “es importante aprender estrategias que funcionen concretamente en aula y que se adapten a las necesidades de cada estudiante” (Prof_21). En efecto, la implementación de proyectos de Aprendizaje y Servicio releva la importancia de conocer e integrar variadas estrategias pedagógicas que faciliten el aprendizaje y la intervención efectiva. Esta necesidad de profundización en torno al uso de estrategias fomenta una reflexión sistemática sobre las prácticas pedagógicas y las metodologías adecuadas para satisfacer las necesidades sentidas del socio comunitario. De este modo, el profesorado en formación logra una mayor comprensión y adaptabilidad, enriqueciendo la formación profesional y fortaleciendo la vocación pedagógica.

Subcategoría 2. Vinculación efectiva con el medio

A juicio de los participantes, la implementación de proyectos de Aprendizaje y Servicio es la instancia idónea para la vinculación bidireccional con el medio. En esta vinculación, es esencial

la participación de la triada formativa, esto es, docente en formación, docente universitario y docente u otro profesional del establecimiento educacional, que actuará en representación del socio comunitario. Tal como sostiene una profesora en formación, esta metodología no solo conecta con las necesidades reales del entorno, sino también “nos enseña a trabajar en equipo, entregando soluciones concretas mientras aprendemos del contexto y de las personas a quienes les brindamos el servicio” (Prof_31). La triada formativa crea un espacio de colaboración, en el que cada participante aporta, desde su experticia, los conocimientos y vivencias específicas para el fortalecimiento de la formación inicial docente. Esta colaboración abre espacios para la construcción de experiencias compartidas que potencian el desarrollo de habilidades sociales claves y que afianzan el vínculo entre la universidad, los futuros educadores y las comunidades educativas.

Subcategoría 3. Instancia de preparación para el mundo laboral

Mediante el aprendizaje situado y la intervención significativa en el medio, el profesorado en formación experimenta una relación dinámica y estratégica entre la teoría y práctica, lo que implicaría un beneficio directo a su preparación profesional docente. En este sentido, la metodología brinda valiosas herramientas para la planificación, ejecución y evaluación de actividades formativas que requieren considerar otras variables, a veces, ajenas al trabajo diario en aula. Ello implica un repensar la formación y reflexionar sobre nuevas formas de aprendizaje, pues, en tanto una instancia concreta de preparación para el mundo laboral, la metodología aprendizaje-servicio proporciona al profesorado en formación experiencias prácticas que replican los desafíos existentes en el medio externo. Sobre este particular, un fragmento discursivo señala "el participar en proyectos reales nos ayudó a vivir situaciones muy similares a las que viviremos después en nuestras clases. Si bien se hacía complejo a veces, siento que nos ha dado una mayor confianza para poder afrontar desafíos futuros" (Prof_27).

Finalmente, la inmersión en proyectos de colaboración reales a través del Aprendizaje y Servicio permite que el profesorado en formación adquiera habilidades fundamentales para enfrentarse al mundo laboral. Entre estas habilidades, destacan la comunicación empática y asertiva, la capacidad de trabajar en equipo, la gestión de aula y la capacidad de adaptación a distintas realidades escolares. Sin duda, se plasma en esto la preocupación de las instituciones por dar respuesta a las necesidades sentidas del medio, pero, aún más, la diligencia en contribuir a una mayor seguridad y adaptabilidad para que el profesorado pueda desempeñar eficientemente su rol profesional.

Conclusiones

Los principales hallazgos de esta investigación relevan el valor de la metodología Aprendizaje y Servicio para el desarrollo de habilidades sociales y, por consiguiente, el fortalecimiento de competencias docentes. Para el profesorado en formación, tales habilidades no solamente favorecen

la interacción e intercambios comunicativos entre los participantes, sino también impulsan un entorno de trabajo colaborativo que influye de manera positiva en los procesos formativos. Por su parte, la capacidad de trabajo en equipo se asocia con la instauración de sinergias necesarias para una correcta ejecución de aprendizajes compartidos. Se realza, así, la importancia del respeto, la empatía, la comunicación asertiva y la confianza, habilidades propiciadas por el aprendizaje-servicio, que facilitan la colaboración del profesorado en la consecución de metas comunes.

A raíz de la implementación de los proyectos de intervención, se generan vínculos entre los miembros del grupo, que potencian un ambiente de apoyo emocional en el que todos se sienten escuchados y validados. Este tipo de competencias son vitales para la superación de conflictos y la toma de decisiones pertinentes para la propia formación y la de otros. En este sentido, los participantes consideran esencial expresar sus puntos de vista en un clima de respeto y diálogo abierto que posibilite interacciones productivas. De esta manera, se hacen latentes sentimientos positivos, tales como el enriquecimiento personal, el aporte social y la satisfacción, consistentes con el servicio brindado a la comunidad educativa. Según lo declarado, este tipo de actividades permite el descubrimiento de formas de acción y valores personales no explorados a través de métodos tradicionales de enseñanza, lo que promueve una sensación de desarrollo interno y autorrealización.

Finalmente, la investigación reafirma la idea de que la actividad curricular en la que se inserta el Aprendizaje y Servicio ofrece una contribución edificante en la formación docente, ya que se materializan beneficios a partir de la guía del profesorado universitario, de la colaboración del cuerpo docente de los establecimientos educacionales y de la comunidad educativa. En otras palabras, se produce una vinculación efectiva con el medio, donde las experiencias de aprendizaje emergen como un eje articulador entre la formación teórica y la práctica pedagógica, aspecto central en el ejercicio profesional. En suma, la metodología de Aprendizaje y Servicio, además de constituirse en una experiencia significativa para el profesorado en formación, es una de las estrategias que permite dar respuesta a las necesidades del medio, convirtiéndose en una metodología integral que afianza la vocación pedagógica y prepara de manera efectiva para el mundo laboral.

Agradecimientos

Este trabajo se inserta en el Proyecto de investigación DIREG 03/2022 y FAA 2024, financiados por la Dirección de investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. La autora agradece a la institución patrocinante por el apoyo brindado.

Referencias

Adarlo, G. (2020). Service-learning as global citizenship education: Acting locally on global challenges and concerns. *IAFOR, Journal of Education*, 8(3), 7-23.

- Aspers, P., & Corte, U. (2019). What is Qualitative in Qualitative Research. *Qualitative Sociology*, 42, 139-160. <https://doi.org/10.1007/s11133-019-9413-7>
- Benoit, C. (2021). Argumentar y consensuar: dos habilidades fundamentales para la toma de decisiones en el aula. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 9-20.
- Compare, C., & Albanesi, C. (2023). Belief, attitude and critical understanding. A systematic review of social justice in Service-Learning experiences. *Journal of community & Applied Social Psychology*, 33, 332-335. <https://doi.org/10.1002/casp.2639>
- De la Torre-Bueno, S., y Méndez, M. (2021). Aprendizaje-servicio, actitudes y habilidades cívicas en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima, Perú. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 11, 64-79.
- Ferrada, N., y Contreras, J. (2021). Aprendizaje basado en equipos: La perspectiva de los futuros profesores. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 117-135. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042ferrada7>
- Folgueiras, P., Gezuraga, M., y Aramburuzabala, P. (2019). Los procesos participativos en aprendizaje-servicio. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(3), 115-131. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68479>
- Lai, C. (2021). Effects of the group-regulation promotion approach on students' individual and collaborative learning performance, perceptions of regulation and regulation behaviors in project-based tasks. *British Journal of Educational Technology*, 52(6), 2278-2298. <https://doi.org/10.1111/bjet.13138>
- Lázaro-Cantabrana, J., Sanromà Giménez, M., Molero Aranda, T., & Sanz Benito, I. (2021). La formación en competencias digitales de los futuros docentes: una experiencia de Aprendizaje-Servicio en la universidad. *EduTec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 78, 54-70. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2243>
- Luna, E. (2010). *Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de ciudadanía activa* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].
- Luna, E., Gezuraga, M., y Legorburu, I. (2024). Aprendizaje-servicio universitario. Participación estudiantil, servicio y desarrollo de competencias. *Contextos educativos*, 33, 239-260. <http://doi.org/10.18172/con.5519>
- Martín-García, X., Bär-Kwast, B., Gijón-Casares, M., Puig-Rovira, J., y Rubio-Serrano, L. (2021). El mapa de los valores del aprendizaje-servicio. *Alteridad*, 16(1), 12-22. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.01>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1), 227-232.
- Severino-González, P., Sarmiento-Peralta, G., Santivañez, S., y Morales-Mejías, Y. (2023). Aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria: percepción de estudiantes universitarios de Perú. *Formación universitaria*, 16(4), 1-10. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062023000400001>

- Peralta, D., y Guamán, V. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2–10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Puig, J., Gijón, M., Martín, X., y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de educación*, 3, 45-67. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/1000>
- Troussas, C., Giannakas, F., Sgouropoulou, C., & Voyiatzis, J. (2023). Collaborative activities recommendation based on students' collaborative learning styles using ANN and WSM. *Interactive Learning Environments*, 31(1), 54-67. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1761835>
- Villa, A. (2020). Aprendizaje basado en competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>
- Villalobos-López, J. (2022). Metodologías activas de aprendizaje y la ética educativa. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 13(2), 47-58. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.316>
- Xie, F., & Derakhshan, A. (2021). A conceptual review of positive teacher interpersonal communication behaviors in the instructional context. *Front. Psychol.* 12(708490). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708490>

Developing social skills in teacher training using the Service-Learning methodology Desenvolvimento de habilidades sociais na formação de professores através da metodologia de Aprendizagem e Serviço

Claudine Benoit Ríos

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

claudbenoit@gmail.com / cbenoit@ucsc.cl

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción (Chile). Doctora en Lingüística, por la Universidad de Concepción. Investigadora en didáctica de la comprensión y producción del lenguaje, y estrategias colaborativas durante el procesamiento.

Abstract

Initial teacher training is a stage characterized by the development of general and specific skills that are essential for good professional practice. These skills, in turn, seek the development of learning based on reflection, collaboration and adaptation to different educational contexts. In this search, one of the important strategies is Service Learning, a teaching methodology that enables the application of knowledge in real contexts and the satisfaction of a perceived need of the community. In this scenario, the present study aimed to analyze the implications of Service-Learning activities in the acquisition of key social skills for strengthening teacher training. The research was developed under a qualitative approach of a descriptive nature, using a design based on multiple case studies and an intentional non-probabilistic sample, composed of 40 future primary education teachers. The data were collected through participant observation and a questionnaire, which focused on interactions, group dynamics and systematic reflection. The analysis, based on open and selective coding, allowed us to identify categories that link pedagogical practices with social skills and emotions. The main findings highlight the importance of service learning as a strategy for developing social skills relevant to vocational training. This impact is linked to positive feelings, such as personal enrichment, satisfaction and social commitment, which reinforces teachers' preparation for the world of work.

Keywords: Service learning; Teacher training; Social skills; Collaborative work; Pedagogical reflection.

Resumo

A formação inicial docente é uma etapa caracterizada pela instalação de competências gerais e específicas indispensáveis para um bom exercício profissional. Essas competências buscam, por sua vez, o desenvolvimento de aprendizagens baseadas na reflexão, na colaboração e na adequação a diferentes realidades educativas. Nessa busca, uma das estratégias importantes é a Aprendizagem e Serviço, uma metodologia de ensino que possibilita a aplicação do conhecimento em contextos reais e a satisfação de uma necessidade sentida da comunidade. Neste cenário, o presente estudo teve como objetivo analisar as implicações das atividades de Aprendizagem e Serviço na

aquisição de habilidades-chave para o fortalecimento da formação docente. A pesquisa foi desenvolvida sob um enfoque qualitativo de natureza descritiva, utilizando um desenho sustentado no estudo de casos múltiplos e uma amostra não probabilística intencional, composta por 40 futuros docentes de educação básica. Os dados foram coletados por meio de observação participante e um questionário, cujo foco esteve nas interações, dinâmicas grupais e na reflexão sistemática. A análise, baseada na codificação aberta e seletiva, permitiu identificar categorias que articulam as práticas pedagógicas com habilidades sociais e emoções. Os principais achados destacam a importância da aprendizagem-serviço como uma estratégia para o desenvolvimento de habilidades sociais relevantes para a formação profissional. Este impacto está vinculado a sentimentos positivos, como o enriquecimento pessoal, a satisfação e o compromisso social, o que reforça a preparação do corpo docente para o mundo do trabalho.

Palavras-chave: Aprendizagem e Serviço; Formação de professores; Habilidades sociais; Trabalho colaborativo; Reflexão pedagógica.

Capítulo 8

Gobierno abierto en universidades de Lambayeque: principios de clarificación de información

Teodoro Martínez Inoñán, Bruno Paolo Algalobo Távara

Resumen

Lo público tal y conforme se percibe, debe ser conocido o disfrutado por todos. La información en ese contexto, por lo tanto, debe ser incorporado a esa dimensión, sin embargo, siempre se ha tratado de ocultar la misma desde las esferas del gobierno y esto, ha ocasionado niveles de desconfianza y corrupción en diferentes ámbitos. Los sistemas de gobierno abierto nacen con el propósito de fortalecer la democracia, conllevando a la transparencia, rendición de cuentas, participación y la integridad, de allí que, las universidades públicas son espejos de lo que sucede en las esferas gubernamentales respecto a los mecanismos con información pública que deben acercarse a la ciudadanía. Y no basta con información, sino de generar procesos de logística y de entender los contenidos informativos generando confianza en lo que se entrega como información pública y del actuar político. Las universidades deben caminar en esa ruta de lo público, y está doblemente comprometida, primero con el actuar académico del fortalecimiento de la propuesta, y segundo con el contacto con la ciudadanía que ve en ella el soporte para los cambios sustanciales que debe tener la agenda pública en el cumplimiento de la visión de país.

Palabras clave:

Gobierno abierto; sistema de rendición de cuentas; transparencia y acceso a la información pública; integridad pública.

Martínez Inoñán, T., y Algalobo Távara, B. P. (2024). Gobierno abierto en universidades de Lambayeque: principios de clarificación de información. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen III.* (pp. 104-116). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.236.c360>



Introducción

La tendencia actual desde los gobiernos que tienden a ocultar información es para evitar desaprobación popular y ver el resultado real de su gestión o gobierno, sin respetar que, más allá de la labor fiscalizadora de algún poder como el Congreso, los verdaderos evaluadores de un gobierno deben ser los ciudadanos. A esta apertura de información se le llama como “gobierno abierto”, el cual haría más participativa, dinámica, la relación gobierno-ciudadanía (Oslak, 2013).

La necesidad de gobierno abierto deriva de un Estado consensuado entre todos los entes involucrados, esto para mejorar las capacidades del Estado y sobre todo modernizar las instituciones evitando la burocracia, aspecto que coadyuva en que el Estado se note pesado, bajo los principios de participación y colaboración (Naser, 2021).

Si se analizara los Estados precursores de gobierno abierto podríamos analizar, el gobierno del expresidente Obama quien incorporó el llamado *Memorandum for Transparency and Government* (2009), como un asunto de prioridad nacional: colaboración, transparencia y participación. Si bien es cierto, Estados Unidos no fue la primera nación en incorporar el gobierno abierto, dado que se considera que fue el Reino Unido, en el siglo pasado, el primer sistema de gobierno que vio la necesidad de que la población tenga acceso al escrutinio y evaluación de una labor (Cornejero, 2013).

Es muy importante también señalar que el surgimiento de las Tic hace de este sistema más fácil de implementar, incluso podríamos hablar de e-government, dado que estas nuevas tecnologías permiten realizar un modo más eficaz el comunicarnos e informarnos, y el Internet, además, sin lugar a dudas, debe ser una herramienta de facilitación para que el Estado intercambie información y apertura canales de comunicación con los ciudadanos (Oslak, 2013).

Por último, si bien es cierto como se menciona líneas arriba, gobierno abierto no es un concepto nuevo, suele ser muy ambiguo y de muy poco conocimiento por parte de los ciudadanos, gobierno abierto va más allá de la transparencia, gobierno abierto tiene mucho que ver con la colaboración que tengan los funcionarios de brindar la información necesaria, aunque esta no sea muy favorable, así como también tiene que ver con la participación y la colaboración (Ruvalcaba, 2020).

De acuerdo a Astrom et al. (2012), los gobiernos deberían darle un énfasis especial a las redes sociales y las facilidades que ofrecen estas para la interacción en la democracia y participación electrónica, también concluyen en que existe un gran énfasis en participación electrónica ciudadana, especialmente en Europa de Este, la ex Unión Soviética, América Latina y Asia Occidental.

El concepto de gobierno digital no es nuevo y autores como Cortés (2013) y Sotelo (2006), no hacen más que reafirmar que el gobierno debe tomar las nuevas herramientas tecnológicas para estar más cerca a la población y hacerle transparentar sus acciones, aparte de ellos son una

herramienta útil que permite conocer a la población en sus necesidades y su contexto, aparte de ello permitirá realizar una evaluación del nivel de gobierno que están realizando.

Sin lugar a dudas, también se debe señalar que gobierno abierto tiene que ver con la ética y responsabilidad de los ciudadanos dado que no hay buen gobierno sin buenos ciudadanos, es decir, gobierno abierto tiene mucho que ver con el apoyo y voluntad política, todo esto en un mundo democrático complicado (Ramírez, 2011).

García (2014), refiere que el gobierno abierto ya no es solo una innovación, sino que es una necesidad, ya que no ser así la sociedad se ve expuesta a una alienación con respecto a otras, además que se corre el riesgo de que el Estado caiga en la situación que la ciudadanía no tenga opción de opinión con respecto a decisiones financieras u operativas, por lo cual el Estado ha hecho uso de las tecnologías de la información para brindar la información necesaria, lo cual ha convertido al estado en lo comúnmente se denomina e-govtment.

Es importante también señalar que la importancia de gobierno abierto estará también en la relevancia que le den los ciudadanos a la información brindada, puesto que, sin la misma, no existe una supervisión adecuada a la información brindada; ésta puede estar errada o incompleta. Si bien es cierto brindar información muchas veces puede ser objeto y motivo de tergiversaciones de información por parte de ciudadanos cuyo objetivo no es el bienestar de la población, por lo cual la información brindada deberá estar en su forma más simple de entender (González, 2022).

Se deben tener en cuenta que las políticas públicas de cualquier gobierno se realizan de acuerdo a las necesidades de la población por lo cual es de mucha importancia conocer las demandas sociales y solo una debida retroalimentación ayudará en este proceso, por lo cual los líderes al conocer las necesidades deberán concertar objetivos específicos para lograr los objetivos deseados (Morales et al., 2023).

El Perú no ha estado separado este sistema de transparentar información pública, y desde el 2002 a través de la ley N°27806 “Ley de Transparencia y de Acceso a la Información Pública” y sus posteriores modificatorias, han realizado esfuerzos para brindar información abierta a sus ciudadanos. Esto a través los principios de transparencia, participación ciudadana, rendición de cuentas e integridad pública intenta desarrollar este sistema, no soslayando el uso de las nuevas tecnologías de la información, por lo cual el 28 de junio del 2023 se aprobó la Política Nacional de Transformación Digital, que no es más que una herramienta de apoyo a la Ley de gobierno abierto en el Perú (Secretaría de Gestión Pública, 2021).

Posteriormente, para darle un respaldo a la citada ley, el 19 de diciembre de 2018 se publica el Decreto 123-2018-PCM cuyo objetivo principal era brindar útiles herramientas para que la política de gobierno abierto se desarrolle en un marco de principios y normas claras (Decreto Supremo N° 123, 2018)

En el país se ha entendido la necesidad de llevar este proceso seriamente, por eso la alianza realizada en 2011 con la carta de intención para integrar la Alianza de Gobierno Abierto principalmente ha sido con el objetivo de intercambiar opiniones y experiencias con otros Estados,

hasta la actualidad en donde se han realizado nuevos compromisos, en donde uno de los objetivos de gobierno abierto aparte de los ya antes mencionados, la lucha contra la corrupción es uno de ellos (Huamán, 2020).

Severino y Moro (2019), mencionan al gobierno abierto como un espacio horizontal, es decir en donde todos interactúen para buscar de manera conjunta solucionar los problemas de la ciudadanía, ellos afirman que los que conocen los problemas ciudadanos de manera más profunda son los mencionados, por lo cual que ellos puedan interactuar y proponer alternativas de solución sería lo más adecuado.

Las universidades públicas peruanas que deberían identificarse como entes de investigación y de desarrollo para la sociedad, se identifican por su falta de estas variables, no solo por parte de los docentes, sino también por falta de los mismos estudiantes quienes deberían ser los precursores de esta, es por eso la polémica del bachillerato automático, quienes eximen la investigación y muchas veces el desarrollo académico, es por ello que las universidades peruanas públicas, no son pioneras en investigación (Díaz, 2023).

Lamentablemente, un mal endémico dentro de nuestra sociedad, también está enquistado dentro del ambiente académico, siendo específicos en las universidades públicas. Esto lo menciona Portocarrero (2009), quien menciona que existe una alta percepción de estudiantes sobre la corrupción de tanto una universidad pública como privada, siendo las universidades públicas en donde se destacan los niveles de corrupción, esto hace que las dificultades de estudiar en una universidad nacional sean más complejas

Las universidades tanto públicas como privadas son entes de investigación supervisados por la Superintendencia Nacional de Educación (SUNEDU), en donde se forman profesionales que ocuparan cargos directivos en nuestra nación, sin embargo, a pesar de su fin estrictamente académico, es menester también que los presupuestos que el Estado asigna a las universidades públicas sean fiscalizados por los clientes, en este caso, por los estudiantes, así como también es de necesidad que el uso que se les da a los fondos propiamente recaudados por las universidades públicas, sea clarificado.

De acuerdo a las fuentes bibliográficas el gobierno abierto tiene principios que divergen unos con los otros, sin embargo, al tener como objeto de estudio las universidades del norte del Perú, se tomará en cuenta los 4 principios que considera el sistema de gobierno abierto en Perú.

Principios de gobierno abierto

Transparencia y acceso a la gestión pública

El Congreso de la República del Perú (2002), luego de establecer la ley de gobierno abierto estableció también esta ley la cual tiene por objetivo fundamental promover la transparencia entre los actos del Estado, por lo cual todas las actividades de las entidades gubernamentales estarán

sujetas al principio de publicidad, muy aparte de ello, el Estado peruano se verá en la obligación de entregar a los ciudadanos la información que estos requieran, salvo la información militar o la que pueda atentar contra el territorio nacional, la cual tendrá un plazo de 5 años en la mayoría de casos en ser desclasificado.

Los indicadores de dicha dimensión podrían ser tomados en cuenta como el principio de publicidad, transparencia y acceso a la información (Instituto de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2013).

Participación ciudadana

Espinosa (2009), refiere que la relación socio-estatal debe tener como objetivo fundamental la regulación de los poderes del Estado, dando a la ciudadanía, poder de participación en las decisiones del Gobierno, no debe entenderse como una oposición a las decisiones legislativas u operativas, sino al contrario como un complemento. Este canal de comunicación debe apoyar la democracia, por lo cual es menester del Estado crear espacios de interacción e interlocución. Es también importante señalar que la participación ciudadana es un proceso el cual demandará actividades y mecanismos para lograr tal propósito.

También podríamos indicar que se puede tomar como indicadores el empoderamiento de los ciudadanos, es decir el grado de poder de convencimiento de poder opinar en decisiones gubernamentales, segundo podría ser la decisión de participación de los ciudadanos, el tercer indicador sería el formato es decir las formas en el que sujeto hará llegar sus opiniones hasta llegar hasta el último indicador estaría referido a las consecuencias de su participación (Díaz, 2017).

Si se toma en cuenta el marco legal de acuerdo a la Constitución Política de 1993, tanto en los artículos N°2 como número 31°, toda persona tiene el derecho de participar en la vida política, por lo cual el Estado tiene que implementar mecanismos para que este derecho sea respetado en su debida forma, a su vez la Carta Magna establece que la participación política de los ciudadanos es importante en la vida democrática de una nación (Valdiviezo del Carpio, 2013).

Rendición de cuentas

Según Bolaños (2010), lo que refiere la rendición de cuentas en las entidades públicas es necesario que la autoridad rinda cuentas debido a que si no lo hace caería en una autarquía, aparte de ello es esencial en una democracia, no como elemento accesorio sino como fundamental, aparte de ello la rendición de cuentas es un aspecto fundamental para mantener la imagen de gobierno y no de dictadura.

La rendición de cuentas por ahora es deficiente en América Latina por ello tal vez la imagen de imperfecta de las democracias en esas naciones, aunque también lo que causa esa imagen es la baja calidad y claridad de las cuentas que son ofrecidas a los ciudadanos. La responsabilidad política de los gobernantes está no solo en la rendición de cuentas, sino en que ellas lleguen a los ciudadanos en la forma y el tiempo que sea el requerido. Los indicadores de esta dimensión podrían ser información oportuna al público, justificación de las decisiones tomadas y sanciones a los funcionarios (Emmerich, 2004).

En el Perú, la Ley N°31704 Ley de Rendición de Cuentas dispone que difundan los instrumentos de la ejecución presupuestal, así como también el avance de la gestión del presupuesto tanto a la Contraloría General de la República, como a los órganos ejecutores para que estos a su vez brinden la información necesaria los ciudadanos (Congreso de la República del Perú, 2023).

Integridad Pública

En la gestión pública no solo los funcionarios tienen que ser honestos sino también los ciudadanos quienes son los que finalmente que eligen a quienes a los gobernantes. Si bien es cierto ser honestos y éticos en el país es un reto muy complejo debido a que los casos de corrupción abundan, aparte de los posibles actos de represalias. El valor público es algo que debería ser valorado y sobre todo debería ser creado como un algo intrínseco del ser humano. Dentro de la integridad existen muchos valores que rodean y que confieren ese plus que tiene este valor. En nuestro país lamentablemente hemos visto casos de personas profesionalmente muy capaces, sin embargo, que actúan faltando sus valores morales más fundamentales. En el caso de la gestión pública es necesario personas idóneas en el cargo, entendiéndose por personas capaces y también por personas íntegras, es decir con un alto nivel de compromiso (Secretaría de Integridad Pública, 2021).

El sistema de ética debe ser puesto a prueba a todo nivel puesto que es muy difícil mantener un nivel alto de pulcritud cuando hay dinero o poder de por medio, la ética es uno de los valores fundamentales y necesarios para luchar contra un mal endémico dentro de nuestra sociedad como lo es la corrupción. El servicio público debería ser un honor dentro de nuestra sociedad (Villoria y Izquierdo, 2016).

Los indicadores de esta variable podrían ser compromiso personal e institucional, mecanismo y protección del denunciante (Secretaría de Integridad Pública, 2021).

Metodología

La presente investigación tendrá un enfoque cuantitativo, el nivel de la investigación será descriptivo, debido a que la misma solo se limitará a estudiar la variable en el objeto de estudio en cuestión, básico. La muestra fue tomada en base a la información recabada en el ciclo 2023-2 de la Universidad en cuestión, la cual refería tener 5599 estudiantes, de acuerdo a ello la muestra fue tomada con 95% de nivel de confianza, al 5% de error, usando un muestro probabilístico simple, el cual nos brindó una muestra de 361 estudiantes.

Resultados

Los resultados fueron obtenidos a través de la encuesta realizada a los estudiantes de manera aleatoria simple, tomando en cuenta las variables de gobierno abierto, las cuales nos indicaron lo siguiente:

Tabla 1. Transparencia y acceso a la información pública, principio de publicación de información

Calificación	Frec.	%
Siempre	61	16.85
Casi siempre	124	34.25
A veces	163	45.03
Casi nunca	14	3.87
Total	362	100.00

Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la información recabada, si bien es cierto, existe una alta percepción de que la información pública tiene esa calidad, también existe un porcentaje mayor quienes consideran que dicha información solo es obtenida “a veces”, por lo cual podemos inferir una deficiencia en cuanto a este indicador.

Tabla 2. Transparencia y acceso a la información pública, acceso a la información

Calificación	Frec.	%
Siempre	46	12.71
Casi siempre	101	27.90
A veces	188	51.93
Casi nunca	27	7.46
Total	362	100.00

Fuente: elaboración propia

De acuerdo a lo que podemos referir de acuerdo a la siguiente tabla, existen un alto porcentaje de estudiantes que percibe la recepción de información que brinda la universidad es “bajo”, lo cual indica una debilidad a tomar en cuenta por las autoridades de dicha universidad.

Tabla 3. Conocimiento de la ley N°27086

Calificación	Frec.	%
Si	141	38.95
No	221	61.05
Total	362	100.00

Fuente: elaboración propia

Esta tabla nos puede servir de explicación para las 2 primeras, debido a que nos explica que el nivel de conocimiento de los estudiantes acerca de esta ley es bajo, por consiguiente, al no conocerla desconocen también los derechos explícitos en la misma.

Tabla 4. Participación ciudadana, los estudiantes son atendidos siempre por la Universidad

Calificación	Frec.	%
Siempre	24	6.63
Casi siempre	100	27.62
A veces	194	53.59
Casi nunca	44	12.15
Total	362	100.00

Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la información recabada se puede inferir que los estudiantes no siempre son atendidos en sus diversos pedidos de información, reclamos o sugerencias, en lo cual podríamos deducir que existe una deficiencia en el sistema de gobierno abierto en la universidad en estudio.

Tabla 5. Participación ciudadana, plataformas, buzón de sugerencias, reuniones, talleres, etc.

Calificación	Frec.	%
Siempre	41	11.33
Casi siempre	95	26.24
A veces	188	51.93
Casi nunca	38	10.50
Total	362	100.00

Fuente: elaboración propia

De acuerdo a los que podríamos encontrar, los estudiantes universitarios solo a veces encuentran formas seguras de dar a llegar sus sugerencias, inquietudes, etc., con lo cual podríamos inferir que el gobierno abierto todavía no está del todo instaurado en todo el estamento universitario.

Tabla 6. Rendición de cuentas: Decisiones tomadas por parte de la Universidad y que tengan que ver con el desarrollo estudiantil o de la misma Universidad son siempre adecuadas y oportunas

Calificación	Frec.	%
Siempre	28	7.73
Casi siempre	108	29.83
A veces	204	56.35
Casi nunca	22	6.08
Total	362	100.00

Fuente: elaboración propia

Se podría deducir que, de acuerdo a la percepción estudiantes, las decisiones tomadas por la universidad no son siempre las más adecuadas y oportunas, aspecto que debería ser clarificado por las autoridades competentes.

Tabla 7. Integridad ciudadana, mecanismos de protección al ciudadano

Calificación	Frec.	%
Sí	182	50.28
No	180	49.72
Total	362	100.00

Fuente: elaboración propia

De acuerdo a lo recabado si bien es cierto los porcentajes son muy parejos, la realidad de gobierno abierto nos dicta que ese porcentaje de desconocimiento de protección al ciudadano debería reducirse de manera sustancial para que el sistema de gobierno abierto sea realmente útil, como debería ser.

Tabla 8. Conocimiento acerca de gobierno abierto

Calificación	Frec.	%
Si	174	48.07
No	188	51.93
Total	362	100.00

Fuente: elaboración propia

Infiriendo de los resultados se podría concluir que existe un desconocimiento medio sobre lo que significa gobierno abierto en dicha universidad por lo cual podemos inferir que al desconocer los beneficios que ofrece el gobierno abierto, también los estudiantes se ven retraídos al no conocer que existe un mecanismo de defensa en información.

Discusión de resultados

Si bien es cierto, se puede apreciar en la página web de la Universidad una sección de transparencia, incluso dentro de la propia universidad en cuestión existe un órgano de la contraloría, la (a veces) excesiva burocracia que existe dentro de la Universidad hace que no se cumplan de todos los principios de participación y colaboración (Naser, 2021).

Hay que señalar que, en la Universidad se hacen uso de las TIC, tal vez su uso es un bastante rudimentario ya que de por sí, el uso de Internet es bastante limitado, más aún será en la implementación de una aplicación solo para la rendición de cuentas, por lo cual los resultados arrojan un resultado negativos con respecto a este aspecto.

No es una falacia mencionar que la universidad hace uso de las redes sociales para hacer de conocimiento público sus actividades, sin embargo, la información parece aún demasiado limitada a vista de los estudiantes, esto a partir de inferir los resultados obtenidos Astrom et al. (2012), quien afirma que las redes sociales son una herramienta de facilitación de información.

La ley de transformación digital está todavía en proceso en la universidad debido a que no se ha realizado un proceso sostenido, es por eso que los resultados con respecto a información abierta son tan limitados de acuerdo a la perspectiva de los estudiantes.

Es en este escenario, que los estudiantes tienen la imagen de que no siempre pueden hacer llegar sus opiniones, lo cual es un pilar fundamental en gobierno abierto de acuerdo lo que afirma (Díaz, 2017).

Conclusiones

La presente investigación arroja resultados en donde se evidencia que la universidad pública peruana, especialmente de la costa norte, poco ha desarrollado el sistema de gobierno abierto y que más que un concepto, se ejecute en la práctica.

La universidad por los resultados obtenidos de “a veces” no presenta una información eficaz de lo actuado en lo público, allí se evidencia por el desconocimiento de la ley 27806 por la mayoría de los encuestados. Ello, por lo consiguiente, se deduce que no hay voluntad por dar a conocer el marco legal de transparencia y acceso a la información, menos una agenda ciudadana al interior de la universidad.

La información contenida en la página web de la universidad no garantiza el acceso ni la promoción de la misma a la masa estudiantil. Esto originado por la poca actualización de la información en periodos en la cual se haga público lo actuado.

Recomendaciones

- Se debe desarrollar redes de gobierno abierto desde la autoridad universitaria hacia los futuros dirigentes de la nación. Eso garantizará un gobierno abierto para encaminar a la transparencia, integridad, y la colaboración entre los actores públicos.
- La universidad pública debe contar con una agenda de formación ciudadana, implica, por lo tanto, voluntad para hacer conocer las leyes que hacen esto posible.
- Las redes que se formen al interior de la universidad deben ejercitar su legítimo derecho a contar con la información si esta fue solicitada a los diferentes niveles de la universidad.

Referencias

- Congreso de la República del Perú. (2023, 10 de marzo). Ley N°31074 :Fortalecen gestión para la rendición de cuentas y transparencia presupuestal.
- Cornejo, E. (2013). Gobierno abierto y democracia participativa. *3c Empresa: investigación y pensamiento crítico*, 2(4).
- Cortés, R. (2013). *Análisis comparativo de las políticas públicas de gobierno digital de Costa Rica y Chile entre los años 2002-2010*. Centro de investigaciones en tecnologías de la información y la comunicación.
- Díaz, I. (2023). La realidad de la investigación universitaria en el Perú: el rol de los docentes y estudiantes. *Revista Spirat*, 1(2), 61-63.
- Díaz, A. (2017). Participación ciudadana en la gestión y en las políticas públicas. *Gestión y política pública*, 26(2).
- Emmerich, G. (2004). Transparencia, rendición de cuentas, responsabilidad gubernamental y participación ciudadana. *Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 2(4), 67-90.
- Huamán, E. (2020). El gobierno abierto en el Perú. *Revista de la escuela nacional de la Administración Pública en el Perú*, (4), 146-170.
- Instituto de la Pontificie Universidad Católica del Perú. (2013). *Ley de transparencia y acceso a la información pública: a 11 años de la importante publicación de un importante mecanismo de prevención de la corrupción*. Instituto de la Pontificie Universidad
- Naser, A. (2021). *Gobierno abierto y ciudadanía en el centro de la gestión pública*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Oslak, O. (2013). *Gobierno abierto: Hacia un nuevo paradigma de gestión pública*. Red de Gobierno electrónico de América Latina y el Caribe.
- Ramírez, Á. (2011). Gobierno abierto y modernización de la gestión pública. Tendencias actuales y el (inevitable) camino que viene. Reflexiones seminales. *Revista enfoques: Ciencia política y administración pública*, 9(15), 99-125.
- Ruvalcaba, E. (2020). Percepción del éxito sobre Gobierno abierto en función del género: un análisis desde la sociedad organizada y gobierno. *Revista Iberoamérica de estudios municipales*, (21).
- Secretaria de gestión Pública. (2021). Gobierno abierto en el Perú Avances y agenda futura. <https://www.gob.pe/institucion/pcm/normas-legales/4471543-085-2023-pcm>
- Secretaria de Integridad pública. (2021). Integridad pública: Guía de conceptos y aplicaciones. <https://lc.cx/8zVTqq>
- Sotelo, A. (2006). *México. Gobierno digital en expansión*. Edición propia.
- Valdiviezo del Carpio, M. (2013). La participación ciudadana en el Perú y los principales mecanismos para ejercerla. <https://lc.cx/O3rXPD>

Open government in universities of Lambayeque: principles of information clarification**Governo aberto nas universidades de Lambayeque: princípios de clarificação de informação****Teodoro Martínez Inoñán**

Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo | Lambayeque | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-8919-1522>

tmartinez@unprg.edu.pe

Bruno Paolo Algalobo Távara

Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo | Lambayeque | Perú

<https://orcid.org/0000-0001-8563-0391>

brunoalgalobo531@gmail.com

Abstract

The public, as it is perceived, must be known or enjoyed by everyone. The information in that context, therefore, must be incorporated into that dimension, however, attempts have always been made to hide it from the government spheres and this has caused levels of mistrust and corruption in different areas. Open government systems are born with the purpose of strengthening democracy, leading to transparency, accountability, participation and integrity, hence, public universities are mirrors of what happens in government spheres regarding the mechanisms with public information that must be brought closer to citizens. And information is not enough, but rather generating logistic processes and understanding the information content, generating trust in what is delivered as public information and political action. Universities must walk on this public route, and are doubly committed, first with the academic action of strengthening the proposal, and second with contact with the citizens who see in it the support for the substantial changes that the agenda must have public in fulfilling the country's vision.

Keywords: Open government; accountability system; transparency and access to public information; public integrity

Resumo

O público tal como é percebido, deve ser conhecido ou desfrutado por todos. A informação nesse contexto, portanto, deve ser incorporada a essa dimensão, no entanto, sempre se tentou ocultá-la das esferas do governo e isso, tem causado níveis de desconfiança e corrupção em diferentes âmbitos. Os sistemas de governo aberto nascem com o propósito de fortalecer a democracia, levando à transparência, prestação de contas, participação e integridade, daí que as universidades públicas são espelhos do que acontece nas esferas governamentais em relação aos mecanismos com informação pública que devem se aproximar da cidadania. E não basta com informação, mas sim gerar processos de logística e entender os conteúdos informativos, gerando confiança no que é entregue como informação pública e na atuação política. As universidades devem caminhar nessa rota do público, e estão duplamente comprometidas, primeiro com a atuação acadêmica do fortalecimento da proposta, e segundo com o contato

com a cidadania que vê nela o suporte para as mudanças substanciais que a agenda pública deve ter no cumprimento da visão de país.

Palavras-chave: Governo aberto; sistema de prestação de contas; transparência e acesso à informação pública; integridade pública

Capítulo 9

El conocimiento en red asociado a la Educación Superior transdisciplinaria

Omar Pericón, Alejandra Guachalla

Resumen

El artículo de revisión incluye aspectos referidos a la educación, la formación, la transdisciplinariedad en la educación superior y el conocimiento en red. Este último ayuda a distribuir información, conocimientos y saberes, empleando diversos mecanismos. Los estudiantes-individuos deben contar con los medios que les beneficien en su proceso educativo, preparándolos para enfrentar desafíos y fortalecer sus conocimientos y aprendizajes. Los objetivos planteados fueron: Identificar las características del conocimiento en red y la educación superior transdisciplinaria. Determinar las conexiones entre el conocimiento en red y la educación superior transdisciplinaria. Comprender las tendencias, enfoques, desafíos y oportunidades del conocimiento en red en instituciones de educación superior transdisciplinaria. Se procedió a realizar una revisión sistemática que siguió un enfoque riguroso y metodológico para sintetizar y evaluar la evidencia disponible en la literatura científica. En la búsqueda de información se utilizaron filtros, se consideraron la informática, las conexiones y el intercambio de información; respecto a la educación superior, se tomaron en cuenta las ciencias de la educación y la pedagogía y para la transdisciplinariedad se acudió a la complejidad y la misma transdisciplinariedad. Para acceder a la mayor cantidad de documentos se utilizaron descriptores y también se consultaron bases de datos disponibles.

Palabras clave:

Conocimiento en red; Educación superior; Transdisciplinariedad.

Pericón, O., y Guachalla, A. (2024). El conocimiento en red asociado a la educación superior transdisciplinaria. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen III.* (pp. 119-168). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.236.c361>



Introducción

El artículo de revisión que se ha elaborado abarca los siguientes temas: educativos, formativos, transdisciplinarios con orientación a la educación superior y la interconexión de las redes digitales que se utilizan para distribuir y compartir información, conocimientos y saberes.

Se ha identificado que aún no se está explotando en su total magnitud lo que es el conocimiento en red asociado a la educación superior transdisciplinaria, limitándose así la colaboración y cooperación entre las disciplinas, tampoco se tiene una clara comprensión de los problemas complejos, por tanto, es indispensable proporcionar soluciones adecuadas y efectivas como respuestas a las necesidades del estudiante-individuo o universitarios y el entorno. A su vez, el estudiante-individuo al no acceder plenamente a esta asociación se encuentra restringido para poder generar mayores conocimientos y potenciar su aprendizaje, pues, no se está considerando que la conexión entre el conocimiento en red y la educación superior transdisciplinaria generen valor agregado en el proceso educativo, esto también se debe a que en muchos casos los docentes no se apoyan en estos recursos y por otra parte, gran cantidad de los estudiantes-individuos desconocen el uso de dichos elementos o no le dan la suficiente importancia para su formación académica.

De acuerdo con la dinámica del entorno, es prioritario encontrar nuevas herramientas o medios que beneficien al proceso educativo y formativo de los estudiantes-individuos, preparándolos así para enfrentar los desafíos que se presentan en la realidad, fortalece sus conocimientos y aprendizajes, brindándoles de forma permanente información y conocimientos diversos, además, de permitirles la integración de múltiples disciplinas y capacitarlos para que generen y compartan conocimientos. De la misma forma, el conocimiento en red se convierte en un mecanismo óptimo para conectar a personas e instituciones y en esa misma línea, es el recurso por el cual se transmite información, conocimientos, saberes, experiencias y otros, lo que ayuda a consolidar los aprendizajes obtenidos en diversas instancias (el aula, las prácticas, la observación, etc.).

La elaboración de este manuscrito se sustenta en lo propuesto por Brás (2022), cuando indica lo siguiente con relación al conocimiento en red:

El conocimiento en red y la creación de redes de conocimiento son entendidos como paradigmas de modernidad: un paradigma de futuro y un patrón social que empezamos a sentir desde que el mundo se globalizó a través del acceso a las tecnologías de la información, que han facilitado enormemente la posibilidad de cruzar el espacio, relativizar el tiempo y compartir el conocimiento. (p. 3)

El documento también tiene como base la transdisciplinariedad, como bien lo expone Nicolescu (1996):

... el enfoque transdisciplinario puede hacer una contribución importante para el advenimiento de un nuevo tipo de educación. En primer lugar, aprender a conocer significa aprender los métodos que nos ayudan a distinguir lo real de lo ilusorio y a acceder, de manera inteligente, a los saberes de nuestra época. Para ello, es indispensable el espíritu científico, como una de las mayores adquisiciones de la aventura humana; igualmente, es importante la iniciación precoz en las ciencias, lo cual permite el acceso, desde el principio de la vida humana, a la inagotable riqueza del espíritu científico, basado en el cuestionamiento, en el rechazo a cualquier respuesta prefabricada y a cualquier certeza que contradiga los hechos. Ahora bien, el espíritu científico no significa en absoluto el aumento desenfrenado de la enseñanza de materias científicas, ni la construcción de un mundo interior fundado en la abstracción y la formalización. (pp. 93-94)

A su vez, Aurelio y Martínez (2018), afirman que:

Desde la educación transdisciplinaria se concibe al individuo, a los grupos sociales y a la sociedad como sistemas dinámicos complejos, que tienen la posibilidad de autoorganizarse de manera consciente. Para ello, sus protagonistas deben, de manera flexible, crítica y auto-reflexiva, conocer y aplicar los avances epistemológicos y metodológicos de la Nueva Revolución del Saber en su integración transdisciplinaria, así como promover mayor responsabilidad social ante las diversas formas de la actividad tecno-científica y sus impactos, de manera que se pueda potenciar la producción, difusión y aplicación endógena de los conocimientos para fomentar la cooperación entre todos los actores sociales y convertirlos en verdaderos protagonistas en la búsqueda de soluciones sustentables para los complejos problemas sociales. (p. 79)

En referencia a la estructura del artículo de revisión, este consideró los siguientes puntos: introducción, desarrollo y discusión y conclusiones.

Los objetivos planteados en el presente artículo fueron:

- Identificar las características del conocimiento en red y la educación superior transdisciplinaria.
- Determinar las conexiones entre el conocimiento en red y la educación superior transdisciplinaria.
- Comprender las tendencias, enfoques, desafíos y oportunidades del conocimiento en red en instituciones de educación superior transdisciplinaria.

El manuscrito es un artículo científico de revisión descriptivo, debido a que su principal finalidad fue la de recopilar y resumir información existente sobre los aspectos relacionados al conocimiento en red asociado a la educación superior transdisciplinaria.

El artículo de revisión que ha sido elaborado incluye una visión general y a su vez detallada de lo que se conoce sobre el tema investigado, asimismo, se tomó en cuenta la información que se encuentra disponible en la literatura científica. También, se definió la forma en la cual se debe abordar esta temática.

Para la elaboración del artículo científico se procedió a realizar una revisión sistemática de los documentos consultados, la misma que empleó un enfoque riguroso y metodológico para sintetizar y evaluar la evidencia disponible en la literatura científica sobre los conceptos abarcados. Este tipo de revisión ayudó a que se desarrolle un proceso metódico y claro en la identificación, selección, valoración y simplificación de la información disponible.

Para obtener la información se utilizaron filtros respecto al término conocimiento, a su vez, se examinaron diversas áreas del conocimiento; respecto a las redes se centró la atención en la informática, las conexiones y el intercambio de información; con relación a la educación superior se incluyeron aspectos referidos a las ciencias de la educación y pedagogía, y finalmente, para la transdisciplinariedad se valoró lo relacionado con la complejidad y también a la misma transdisciplinariedad. Toda la búsqueda de información se realizó en el idioma español o castellano, se abarcaron de las gestiones 1996 a la 2024, esto debido a las características de la propia investigación, específicamente referida a la temática de la educación superior transdisciplinar, ya que no se tiene suficiente información en las últimas gestiones, situación que hizo que el período de búsqueda se extienda más allá de los cinco años. Para la búsqueda de información se tomaron en cuenta los descriptores relacionados con: conocimiento, red, educación superior y transdisciplinariedad con sus respectivas variaciones; mencionados descriptores surgieron de los tesauros y sinónimos de las palabras clave del presente artículo. A este respecto, las palabras de la Tabla 1 tenían que estar presentes en el título, el resumen y en las palabras clave de los artículos científicos consultados, como así también en los otros documentos revisados.

Para la búsqueda de los artículos, se recurrió a los siguientes recursos: Científica Electronic Library Online (SciELO), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Dialnet, Google Scholar (Google Académico), Academia.edu, ResearchGate y Google.

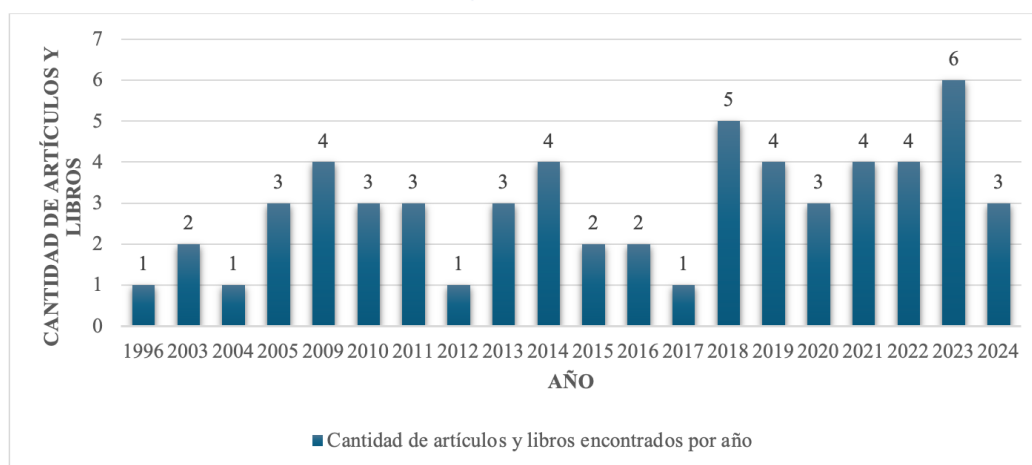
Tabla 1. Descriptores y sus variaciones

Descriptores:	Conocimiento	Red	Educación Superior	Transdisciplinaria
VARIACIÓN DE LOS DESCRIPTORES	Aprendizaje	Redes	Enseñanza superior	Transdisciplinario
	Cognición	Internet	Universidad	Transdisciplinariedad
		Ciberespacio	Educación universitaria	Más allá de las disciplinas
		Conexiones	Estudio superior	A través de los límites disciplinarios
		Network	Academia	

Fuente: elaboración propia.

Nota. Los descriptores utilizados fueron: conocimiento, red, educación superior y transdisciplinaria, habiéndose tomado en cuenta sus diferentes variaciones o sinónimos, de manera que fue posible acceder a mayor cantidad de documentos.

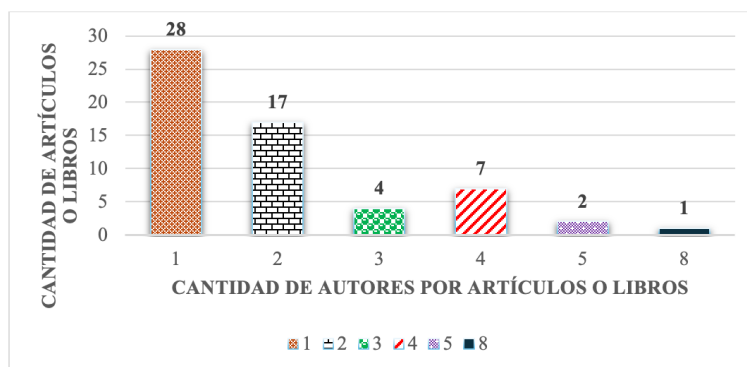
Figura 1. Cantidad de información encontrada por año



Fuente: elaboración propia.

Nota. Para el registro de la documentación utilizada, se habilitó la base de datos en Excel. Se empleó el gráfico de barras para identificar claramente la cantidad de artículos y documentos encontrados por año, de acuerdo con la búsqueda realizada no se tiene información o referencias de los años 1997 al 2002 y tampoco del 2006 al 2008.

Figura 2. Relación entre autores y artículos o libros



Fuente: elaboración propia.

Nota. De la documentación utilizada no se tienen artículos u otros documentos con seis, siete o más de nueve autores. Se habilitó la base de datos en Excel con la que se graficó en barras la cantidad de artículos o libros en función a la cantidad de autores.

Los recursos documentales escritos han posibilitado el acceso a los conocimientos de otras personas, quienes han compartido sus investigaciones en línea en forma de artículos o documentos, asimismo, se ha acudido a libros impresos y digitales. La mayor cantidad de información que se ha obtenido proviene principalmente de fuentes primarias, pero también se tiene información de fuentes secundarias, lo que ha sido de gran utilidad al momento de adquirir información y/o conocimientos, identificar elementos relevantes y enriquecer el análisis y las conclusiones.

Los aspectos detallados precedentemente facilitan a los lectores la comprensión de las estrategias metodológicas utilizadas en el desarrollo del artículo. De igual manera, se debe decir que el artículo ha sido elaborado de forma consistente y es posible replicar los procedimientos utilizados en esta investigación.

Desarrollo y discusión

Con la finalidad de contar con el sustento teórico necesario y adecuado, se ha efectuado la búsqueda en los documentos seleccionados de los aspectos más sobresalientes, esto respecto al conocimiento en red y la educación superior transdisciplinaria.

Posteriormente se han transcrito las partes seleccionadas y a continuación se realizaron las interpretaciones correspondientes.

En ese sentido, inicialmente se desarrolla la parte relacionada con el conocimiento en red:

“..., las TIC ya no se contemplan como una herramienta de interés para el aprendizaje individualizado sino también como un soporte para el aprendizaje grupal y la creación conjunta de conocimiento” (Gros, 2004, p. 1).

Para Gros (2004):

El aprendizaje colaborativo mediado por ordenador supone una posible vía de utilización que ofrece varias ventajas y que expresa dos ideas importantes. En primer lugar, la idea de aprender de forma colaborativa, con otros, en grupo. No se contempla al aprendiz como persona aislada sino en interacción con los demás. Se parte de la idea de la colaboración y, por consiguiente, compartir objetivos y distribuir responsabilidades son formas deseables de aprendizaje. Además, se enfatiza el papel del ordenador como elemento mediador que apoya este proceso. En este sentido, el software utilizado tiene que favorecer a los procesos de interacción y de solución conjunta de los problemas. (p. 2)

Los párrafos anteriores destacan el papel de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación, lo cual se vincula directamente con lo que es el conocimiento en red, donde el aprendizaje ya no es algo particular, más al contrario ya se habla de un proceso generalizado, social y colaborativo, dado que no es una actividad aislada. Mientras que, en el contexto del aprendizaje colaborativo se tiene que mencionar que este se facilita por el empleo de los medios electrónicos y digitales, siendo relevante la interacción entre los usuarios para propiciar el intercambio de información y la resolución conjunta de problemas. De este modo las TIC se convierten en la herramienta para religar, compartir información, difundir información y generar conocimientos de forma vinculada.

En las sociedades del conocimiento, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) constituyen herramientas esenciales para el acceso a la información y el conocimiento, facilitando la comunicación, la colaboración y la creación de redes. En la sociedad del conocimiento (SC), se fomenta la capacidad de generar nuevas ideas, enfoques y soluciones a través de la creatividad y la innovación. La capacidad de adaptación y responder rápidamente a los cambios se vuelve crucial requiriéndose una mentalidad de aprendizaje constante donde la educación y la capacitación permanente se consideran fundamentales para actualizar y mejorar las habilidades y conocimientos. La SC requiere una actualización constante de habilidades y conocimientos, la universidad puede ofrecer programas de formación continua y educación ejecutiva para profesionales en ejercicio. Estos programas deben abordar las demandas cambiantes del mercado laboral y proporcionar oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. (Paredes y Maldonado, 2023, pp. 7-8)

La sociedad del conocimiento exige permanentemente del sujeto diferentes capacidades, habilidades y conocimientos, elementos que no siempre se circunscriben a las necesidades del área académica, sino que en muchos casos van más allá, por ende, deben estar alineados al contexto social en que se vive, además, se tiene que tomar en cuenta la realidad. Por otro lado, las TIC son

parte de la sociedad de la información, a este respecto y por su alcance se las puede considerar como promotoras y facilitadoras del conocimiento.

En la opinión de Holanda, Laura y Torrez (2023):

El análisis exhaustivo de “La Influencia de las TIC en la Investigación Científica y la Innovación en las Instituciones de Educación Superior” desvela una profunda convergencia entre la tecnología y el progreso académico. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han redefinido la velocidad y el alcance de la investigación científica, impulsando la colaboración global y la creación de soluciones interdisciplinarias. Además, las innovaciones tecnológicas resultantes no solo transforman industrias y abordan desafíos globales, sino que también forjan una conexión más sólida entre la ciencia y la sociedad. La democratización del conocimiento y la participación pública empoderan la educación, enriqueciendo la relación entre la academia y el mundo exterior. A medida que las instituciones de educación a nivel superior continúan adoptando las TIC, el futuro se presenta lleno de posibilidades, donde la investigación científica y la innovación lideradas por la tecnología catalizan el progreso tanto en el ámbito académico como en la sociedad en general. (p. 90)

Las Tecnologías de Información y Comunicación han quitado la exclusividad a las instituciones académicas de ser las únicas portadoras y transmisoras de conocimientos, puesto que la información y los conocimientos se encuentran disponibles en las redes digitales. Debido a este suceso las TIC han adquirido relevancia en el área educativa, como resultado éstas se constituyen en un aliado para las instituciones educativas, ya que es posible ofertar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, se facilita la dialógica sin la necesidad que esta sea presencial o física y se abren otros campos de investigación debido a la interconexión de personas de diferentes disciplinas, aunque estas se encuentran en diferentes lugares.

... las redes de conocimiento plantean una relación humana de unión intergrupal u organizacional en la búsqueda de objetivos comunes, mediatizados por el intercambio de información y el desarrollo de procesos de conocimiento; estas redes tienden a agruparse con otras en comunidades, fuera del contexto donde se inician y se multiplican a medida que esta relación avanza en el tiempo y se mejora su interconexión tecnológica. (Pérez y Castañeda, 2009, p. 4)

Las redes de conocimiento simplifican la integración de aquellos sujetos que tienen objetivos similares, y es con las redes que se ayudan para intercambiar información y a elaborar procesos de aprendizaje para profundizar o generar conocimientos pudiendo inclusive llegar a obtenerse saberes. Es esencial reconocer que el conocimiento no es un recurso independiente, sino que surge y se potencia a través del diálogo y la colaboración entre varios participantes. Según se presenten

las necesidades o emergencias, las redes de conocimiento son capaces de agruparse y extenderse, favoreciendo de esta manera a lo buscado o requerido por los usuarios.

De acuerdo con Pérez y Castañeda (2009):

Igualmente definen e identifican redes académicas y científicas integradas por personas que «conforman equipos de estudio y de trabajo para compartir informaciones, experiencias, documentación y diversos recursos; con el fin de lograr objetivos específicos en algún área del conocimiento. (...) Se basan en el trabajo cooperativo, con altos niveles de participación entre pares académicos de una o varias universidades, (...) en ellas se desarrolla un aspecto determinante Pérez y Castañeda en el trabajo científico: el intercambio crítico de conocimientos y experiencias». (p. 8)

El intercambio de información es un aspecto fundamental en el conocimiento en red, debido a que posibilita la evaluación continua de la información, ajustándose a las necesidades y metas de las personas. También promueve la participación y la cooperación entre académicos y científicos de diversas instituciones, dado que las conexiones existentes contribuyen a la realización de sus actividades, con lo cual se alcanzan los objetivos trazados. El conocimiento en red es un medio facilitador en la generación de conocimientos e intercambio y socialización de información; pero para que funcione tiene que existir la colaboración entre los usuarios.

Según Vera (2014):

Es innegable que la investigación se desarrolla actualmente en un ambiente globalizado donde se hace eminentemente necesario el trabajo en equipo, entre otras razones a la existencia de copiosa información, a la intervención de diferentes áreas de conocimiento respecto a un determinado tema para darle un enfoque multidisciplinario. Las redes de conocimiento participan como una herramienta para el desarrollo de la investigación al cumplirse la situación que, de modo formal o informal, esporádicamente, de tiempo parcial o completo, trabajan un grupo de personas con un interés o intereses comunes, enfocando sus acciones en la construcción, desarrollo y el compartir conocimientos mutuos. (p. 16)

Se constata que el trabajo en equipo hace que sea más fácil el cumplimiento de objetivos, con frecuencia se reducen tiempos, se aporta con diferentes puntos de vista y soluciones y se crean sinergias, a esto se deben sumar los medios que provee el conocimiento en red como son: el de integrar a las personas y de conectar la información o conocimientos; pudiéndose trabajar desde cualquier lugar, sin necesidad de estar presente físicamente. Cuando confluyen todos estos aspectos se beneficia a la investigación, al conocimiento y a la educación.

Con todo, las organizaciones educativas pueden impulsar y promover la creación de la gestión del conocimiento (CGC) en red, desde los procesos implicados y las funciones asignadas a los principales agentes destacados, de acuerdo con los parámetros analizados en esta aportación. Quienes se involucran en un proceso de CGC en red deben ser cooperadores comprometidos capaces de concretar, junto con los demás, criterios comunes de actuación al servicio de los profesionales y la mejora de las organizaciones. Tomar en consideración los condicionantes y las propuestas señaladas, puede ayudar a la mejora de la eficiencia y el éxito de la CGC en red y desde plataforma virtuales; en caso distinto, las posibilidades de padecer dificultades pueden ser mayores. (Fuentes y Muñoz, 2003, p. 47)

La gestión del conocimiento al ser la agrupación de procesos, acciones y actividades permite el intercambio de información y conocimientos, tanto entre instituciones como personas. Además, tiene la finalidad de generar, construir y compartir conocimiento; lo que se realiza de forma efectiva gracias a la red o redes. En este contexto, los usuarios logran reunirse de acuerdo con sus expectativas, intereses y objetivos comunes; el conocimiento en red posee y brinda los recursos para poder apoyar en las tareas que se vayan a desarrollar.

Como menciona Villavicencio (2003):

Las redes son un nudo de relaciones entre actores que se benefician de pertenecer a ellas. Las redes pueden ayudar a inducir y a difundir cambios en tecnologías de gestión y otras, así como facilitar el traspaso de conocimientos y experiencias acumuladas. Un factor que puede coadyuvar a hacer factible la configuración de la red es que las organizaciones, que pueden ser parte de la misma, se conocen entre sí y mantienen relaciones que pueden ser reforzadas. (p. 104)

Los principales elementos que se consideran necesarios para asegurar un adecuado funcionamiento de la red de conocimientos son los siguientes:

- Liderazgo al interior de la red.
- Desarrollo del capital confianza.
- Formalización de la institucionalidad del aprendizaje organizacional y gestión del conocimiento.
- Desarrollo de sistemas de información y comunicación (Villavicencio, 2003, pp. 105-106).

Las redes son estructuras que cuentan con la participación de sujetos quienes hacen uso del Internet y mediante el cual logran interrelacionarse. Es posible la transferencia y divulgación de información y conocimientos, a su vez, el acceso al contenido es rápido y directo. Por otra parte, dentro del conocimiento en red están inmersas diversidad de redes en las que sus integrantes se ayudan entre sí, convirtiéndose en un soporte para optimizar las respuestas o soluciones a distintos fenómenos o situaciones. Las redes son una herramienta propicia para inducir cambios, difundir información o conocimientos, facilita la creación de nuevos conocimientos y posibilita la innovación.

Luna (2015), refiere que:

Las transformaciones y el avance de las tecnologías de la información han determinado la manera en que, en el transcurso de los años, ha evolucionado la forma en que se crea, registra y se accede al conocimiento. La organización del conocimiento se encarga de representarlo utilizando lenguajes documentales por medio de conceptos y terminologías, controladas o no; dichos lenguajes dependen de la realidad de los profesionales encargados de representar dicho conocimiento, y del contexto sociocultural en el que se desenvuelven. Los diferentes contextos están determinados por las condiciones económicas, políticas y socioculturales del entorno, lo cual hace que existan diferentes formas de analizar, interpretar y representar el conocimiento. (p. 78)

El conocimiento en red es el resultado de la adaptación de las necesidades que tiene la realidad, donde se presentan opciones que posibilitan el aprendizaje y el acceso a conocimientos, entre otras consideraciones que se podrían mencionar al respecto; aunque se debe ser cautos en cuanto al bagaje de información disponible que se encuentra en el ciberespacio, puesto que también existe información de dudosa calidad. En el entorno digital se requiere de una gestión eficiente de la organización del conocimiento, asegurando que la información utilizada sea clara, útil y valiosa.

Desde el punto de vista de Prada (2005):

Las redes de conocimiento pueden llegar a ser una herramienta estratégica poderosa que fomente la innovación y el incremento del conocimiento organizacional, instrumento que se soporta en una plataforma tecnológica, que debe tener aspectos socioculturales definidos para su entorno, otros de carácter normativo y misional en la cual el insumo fundamental para su funcionalidad es el activo más valioso y estable de la compañía; su conocimiento. Mediante diferentes tecnologías informáticas se pueden diseñar estrategias para la conformación de redes de conocimiento, no obstante, la tecnología en sí misma y sus vastas capacidades no aseguran la efectividad de una red de conocimiento pues la fuente de esta reside en los individuos, en su aspecto tácito y

por ello las organizaciones deben hacer un gran esfuerzo para predisponer a su equipo de trabajo para que comparta sus propios conocimientos y los socialice. (p. 21)

Aunque la tecnología juega un papel fundamental al proporcionar la infraestructura necesaria en la implementación y uso del conocimiento en red, esta del mismo modo constituye una fuente para incrementar la calidad académica, mejorar la gestión del conocimiento, facilitar la cooperación y colaboración y para acceder a información significativa. La clave de su aprovechamiento reside en los usuarios, de manera que ellos obtengan los resultados más favorables. Pese a todos estos factores, aún no se puede decir que el conocimiento en red garantice: el aprendizaje, la ampliación de conocimientos, el compartir conocimientos, la generación de conocimiento o el de alcanzar las respuestas adecuadas.

Las redes de aprendizaje son entornos de aprendizaje en línea que ayudan a los participantes a desarrollar sus competencias colaborando y compartiendo información. En ese sentido, las redes de aprendizaje están diseñadas para tratar de enriquecer la experiencia de aprendizaje en los contextos de educación no formal (educación profesional) y, con ligeras adaptaciones, también resultan útiles en el contexto de la educación formal (escuelas o universidades). (Sloep y Berlanga, 2011, p. 56)

Asimismo, Sloep y Berlanga (2011), plantean que:

La red de aprendizaje también puede actuar de intermediaria de las ofertas de aprendizaje disponibles a través de las universidades. Las partes interesadas (estudiantes actuales y potenciales, pero también profesores y personal no docente) pueden buscar, encontrar y comparar oportunidades que satisfagan sus intereses o necesidades. (p. 60)

El aprendizaje en red es una herramienta que favorece competentemente a la educación, promueve la interconexión entre los usuarios, al mismo tiempo, es factible hacer uso de los diferentes recursos tecnológicos para: intercambiar conocimientos, realizar trabajos en equipo de forma colaborativa, acceder a la información y proporcionar información. En este tipo de aprendizaje como ya se mencionó los sujetos están enlazados por intereses similares, es posible seleccionar áreas de trabajo comunes y apoyar a la formación académica y personal. Aquellas instituciones de educación superior que emplean el aprendizaje en red están proveyendo valor agregado a sus servicios educativos.

Una red de aprendizaje, al ser una red social, está integrada por personas que comparten intereses similares; cualquier red de aprendizaje ofrece recursos que los participantes pueden utilizar para sus objetivos particulares y diversos servicios de apoyo que les ayudan a alcanzarlos. Los principales actores de toda red de aprendizaje son sus participantes.

Dentro de los recursos que se comparten en una red de aprendizaje se incluyen cursos completos, objetos de aprendizaje, todo tipo de documentos en línea, vídeos, blogs, mensajes de texto de diferentes fuentes, etc. Algunos de estos son importados a la red y otros los crean los propios participantes. (Solórzano y García, 2016, p. 101)

Desde el punto de vista de Cortes (2024):

En nuestros días es importante adentrarnos a formar redes de aprendizaje (*Learning Networks*) cuando estamos en una formación ya que estas nos ayudarán a realizarnos como altos profesionistas. Las redes de aprendizaje son entornos en los que se puede dar un aprendizaje ya sea en línea o de manera presencial y apoya a las personas que están dentro a desarrollar competencias conforme se van compartiendo, intercambiando y dando información entre los participantes. Cualquiera puede participar, por ejemplo... trabajadores, estudiantes, profesores, mentores, interesados, etc. A fin de que las personas que están en dicha red; sean los principales actores. Y puedan crearse con cada uno un perfil que permita a los participantes de la red de aprendizaje crear y gestionar su propia presencia en la comunidad, mediante un perfil y unos contactos, así como gestionar sus contribuciones a la comunidad, a través de la creación de comunidades y de acciones de aprendizaje. (párr. 1, 4, 8)

Como señalan Arza et al. (2018):

Sin embargo, no todas las redes dan lugar a las mismas oportunidades para innovar y difundir conocimiento. Las redes pueden diferenciarse según los tipos de actores (los nodos) que las componen, sus capacidades, la distribución de estas capacidades en la red y el tipo de conocimiento que se intercambia. A su vez, los vínculos entre los nodos producen redes con diferentes estructuras (jerárquicas, centralizadas, con altos grados de incrustación, dispersas y otras) que afectan el desempeño individual y el de la red en su conjunto. (p. 102)

Las redes no se limitan exclusivamente a los aspectos relacionados con el conocimiento, sino que también incluyen al aprendizaje, razón por la cual, el usuario debe saber identificar qué es lo que va a satisfacer sus necesidades cuando acceda a una red. Por otra parte, aún existen posiciones encontradas en cuanto al uso de las redes como elemento para proporcionar educación, también se dan situaciones en que los miembros o administradores de las redes pueden ayudar u obstaculizar tanto en la propagación de la información como con la interacción entre usuarios. Asimismo, actualmente existen muchas personas que no valoran en toda su dimensión al aprendizaje en red. Entonces, es indispensable comprender cómo se configuran y operan las redes para sacar el máximo provecho.

El conocimiento necesario para llevar a cabo procesos de innovación se genera y transmite en una compleja red de relaciones entre diversos actores y espacios donde se van produciendo áreas informales de innovación que tienen una construcción social compleja y que están determinados por una senda histórica de acontecimientos y transformaciones institucionales. La rapidez de los cambios tecnológicos está impulsando una nueva fase en la generación y transmisión en el conocimiento, donde las redes tienen un papel fundamental al constituir nuevas formas de organización social que transforman el espacio y el tiempo. (Suárez, como se citó en Bedoya et al., 2013, p. 5)

Las redes al vincular a personas y organizaciones han producido escenarios donde el conocimiento se construye y comparte de manera colectiva. Los rápidos cambios que han surgido en la tecnología han incrementado esta dinámica, haciendo que el conocimiento se disemine de forma ágil y no se quede dentro de las fronteras geográficas. Es así como las redes se han convertido en un elemento primordial para la innovación, al crear oportunidades en el apoyo y acceso a la información de todo tipo; pero, en cualquier caso, la información debe ser apropiada y estar en concordancia con lo requerido por los usuarios.

... es preciso construir redes para poder formular, implementar y consolidar los cambios que requieren las instituciones de educación superior (IES). En consecuencia, con este aspecto, muchos directivos universitarios están convencidos de que la creación de redes como centros de conocimientos y aprovechamiento común de los beneficios resultantes, es una oportunidad actual que no debe desaprovecharse; es parte del proceso de internacionalización de la educación superior y la colaboración universitaria, sustentada en la solidaridad, respeto mutuo y credibilidad. (Almuiñas y Galarza, 2016, p. 26)

Algunas de las redes que se utilizan en educación superior son netamente de carácter interno y poseen sus propias particularidades, si bien se llega a acceder a estas redes desde fuera de la institución educativa debido al tipo de conectividad que disponen, estas se circunscriben al funcionamiento que determina la entidad educativa, no son muy flexibles. Otras redes son interinstitucionales, o sea que, incluyen el trabajo colaborativo y de interacción entre instituciones de educación superior. Sin embargo, en estos dos casos, las redes buscan convertirse en herramientas efectivas para incrementar la calidad de la educación y la investigación. Asimismo, las redes tienen la capacidad de ayudar a las instituciones de educación superior a superar las barreras geográficas y a facilitar el acceso a la información y los conocimientos, siendo inclusivas, equitativas; no obstante, se debe garantizar que las redes sean sostenibles en el tiempo.

Los avances tecnológicos están conduciendo a la potenciación y proliferación de las redes con diferentes objetivos, como son: el intercambio y construcción del conocimiento, la productividad y el aprendizaje, sobre todo privilegiando el aprendizaje colaborativo utilizando las plataformas digitales. En particular, las Redes Sociales (RS) son en la actualidad, una nueva y mejorada versión de los grupos de individuos o colectivos reunidos para comunicarse y transmitir vivencias y experiencias. (Fernández-Silano y Miguel, 2017, p. 3)

En la actualidad las redes se han convertido en una fuente de desarrollo académico y científico. Las redes en el ámbito de la educación superior permiten que el sujeto se desenvuelva en un mundo globalizado y de acelerada evolución del conocimiento, puesto que, las redes contribuyen al intercambio de información y conocimientos, poseen diferentes recursos, es viable la autogestión y la reflexión. Por su parte, las redes sociales aún no están siendo totalmente utilizadas como herramientas pedagógicas, de manera que no contribuyen efectivamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta a Reina-Usaga et al. (2022), “Los resultados indican que las universidades y las empresas tecnológicas son los principales agentes emisores de conocimiento...” (p. 1).

Tanto universidades como empresas tecnológicas son entidades que en su generalidad cuentan con los recursos, medios y capacidades para sostener el flujo de información. En este ámbito se debe destacar la creciente interconexión entre lo académico y empresarial, debido a que ambos aspectos aportan de forma relevante en el avance de las ciencias y del conocimiento, con lo cual se logran y se acceden a nuevos conocimientos, también mejora la educación, en consecuencia, se convierten en un beneficio para el progreso de la sociedad.

Citando a Fernández et al. (2020):

Es ingenuo pensar que, por la simple acción de diseño de un espacio –en términos tecnológicos– de propuesta de red, las personas espontáneamente participarán. Es por ello por lo que, para que la red funcione, se considera fundamental la planificación de la arquitectura de la participación y las formas en que se dinamizarían los espacios de interacción de la red. (p. 177)

No es suficiente generar un entorno tecnológico para que los usuarios sean partícipes de las redes, de hecho, lo que se necesita es realizar una planificación donde se identifique cómo se llegará a organizar esa participación y cómo se promoverán o realizarán las interacciones e interconexiones dentro de la red. Por tanto, es relevante que se logre incentivar en los usuarios con referencia a la colaboración y el compromiso, asumiendo que la participación no siempre se produce de manera espontánea, positiva y directa, sino que trae consigo otros elementos a los que se debe prestar atención.

Con el internet como medio principal de comunicación, constatamos que podíamos impartir clases de calidad de forma remota y que era posible realizar buenos procesos de asesoría de tesis a distancia, viabilizar la recolección de datos consistentes por medio de entrevistas y cuestionarios en línea y, principalmente, crear relaciones de colaboración y ampliar las posibilidades de trabajo científico de la mano con colegas de otros países de forma dinámica e intensa. (Ignacio, 2021, p. 15)

La relevancia que ha adquirido el Internet es consecuencia de que se ha convertido en un recurso que facilita la transmisión de información, aunque para esto los usuarios deben estar en sintonía con el uso adecuado de la tecnología. Actualmente el Internet ya es un componente directo de la educación, es el lugar donde se realiza el intercambio de información, comunicación y se generan conocimientos. Gracias al empleo del Internet se desarrollan actividades de orientación, apoyo académico, recopilación de datos y colaboración entre usuarios; acciones que están llegando a ser cada vez más efectivas y accesibles, lo que ha venido a afianzar el poder de las redes y a favorecer a la educación.

Benavides et al. (2019), sostienen que:

La finalidad de las redes de conocimiento es potenciar la generación y difusión del trabajo académico y científico a través de la participación, el intercambio y la cooperación entre expertos, facilitando la circulación de información entre grupos sociales con el propósito de fomentar la calidad de las actividades docentes, investigativas y de desarrollo en un campo del conocimiento específico, en aras del avance científico y social. (p. 87)

Numerosas redes de conocimiento están compuestas por personas e instituciones multidisciplinarias que tratan de optimizar la calidad en la creación y transmisión de trabajos académicos y científicos, también se produce la participación, el intercambio y la colaboración entre expertos y de personas con intereses comunes. Estas redes utilizan diferentes medios para compartir la información entre los grupos de usuarios y tienen por objetivo el de apoyar a las actividades educativas, fortalecer la investigación y fomentar el desarrollo del conocimiento en múltiples áreas.

... la creación de redes no contractuales entre empresas favorece el desarrollo de relaciones de colaboración a través de las cuales se establecen canales para el intercambio de información, conocimiento y experiencias. A pesar de la ausencia de incentivos económicos evidentes, dichas redes de conocimiento brindan oportunidades a las empresas integrantes para obtener recursos en forma de conocimiento. En este sentido, coherente con dicha conclusión, determinadas empresas potencian y consolidan dichas relaciones de cooperación interorganizativas. (Martín-Ríos y Septiem, 2013, p. 210)

Las redes manejan diferentes canales de comunicación para compartir información, conocimientos, experiencias, soluciones, etc., de modo que se hace más accesible para las empresas el obtener dichos recursos. Debido a esto algunas empresas trabajan y buscan activamente fortalecer y expandir las relaciones de cooperación entre organizaciones o entidades que utilizan redes, pues de allí obtienen información y estas al ser aprovechadas juegan a favor de las referidas empresas.

Luna (2015), afirma que:

...la organización del conocimiento en las redes electrónicas ofrece el acceso en una sola plataforma de manera directa. Puesto que el conocimiento circulante en los sistemas informativos está conformado por mediaciones y codificaciones de la producción real, ésta se descontextualiza, debiendo el usuario aprender a seleccionar y refinar los términos de búsqueda hasta encontrar la información relevante que realmente necesita. (p. 82)

La organización del conocimiento en la Web se encuentra amenazada cuando el personal del área de información encargado de indizar el conocimiento desconoce las necesidades de los usuarios de la red, y por ende los análisis se ven cargados de elementos subjetivos provenientes del contexto y de las diferentes realidades. (Luna, 2015, p. 88)

Las Tecnologías de Información y Comunicación favorecen a que los usuarios complementen sus conocimientos o accedan a estos, o puedan crear nuevos conocimientos. Para este caso, se debe considerar que utilizar el conocimiento en red requiere de habilidades y disciplina por parte del usuario, por tanto, tienen que saber identificar la validez e importancia de la información disponible. En contrapartida, en las redes se puede encontrar información poco fiable o falsa, información inapropiada, información confusa e información no actualizada, debido principalmente a la falta de compromiso y seriedad de los administradores o participantes de dichas redes.

Desde el punto de vista de Santana et al. (2011):

Las redes de conocimiento se constituyen en la actualidad como un medio eficiente para generar, transferir y usar el conocimiento. La propuesta se centra en potenciarlas mediante la correcta adopción de redes sociales en el ámbito organizacional; lo que implica reconocer las redes sociales o informales dentro de la organización, tomar conciencia del efecto social que tienen las nuevas tecnologías en las personas y la sociedad; identificar sus beneficios; y orientarlas hacia la gestión del conocimiento (GC) para construir redes de conocimiento evolucionadas. (p. 53)

Se debe tener presente que las nuevas tecnologías influyen en las personas y la sociedad, por lo cual, es prioritario identificar los beneficios que las redes llegan a proporcionar. Sin dejar de

lado que, cuando se recurre a la gestión del conocimiento se está fortaleciendo el intercambio de información y se aprovecha la experiencia que poseen los miembros de las redes. En este contexto, la construcción de redes de conocimiento debe admitir un mayor acceso a la información, posibilitar gestionar el conocimiento y divulgar el conocimiento, por consiguiente, las redes se constituyen en un medio interactivo de comunicación.

Las redes de “conocimiento” tienen como objetivos:

- Promover el intercambio de información,
- Desarrollar y compartir conocimiento,
- Compartir metodología y prácticas de trabajo,
- Favorecer iniciativas de aprendizaje, investigación y desarrollo tanto personal como grupal.

Las redes educativas basadas en tecnologías Web, facilitan la construcción de conocimiento, ya que la creación del conocimiento se ve favorecida por la confianza existente entre los miembros de la red y en la proximidad intelectual de sus miembros que genera una competencia positiva. Mediante estas redes se crean repositorios de elementos de conocimiento en torno a un tema, que se utilizan para acelerar y mejorar el aprendizaje de todos los participantes, y para la generación de nuevos conocimientos en un sentido dinámico de interacción entre los miembros de la red. Las características de las redes de conocimiento se basan en una estructura de funcionamiento, normas claramente definidas, objetivos y reglas, compromiso de colaboración por parte de los miembros, y recursos humanos y de soporte. (López, 2011, p. 121)

Las redes de conocimiento al utilizar las TIC también tienen como objetivos el crear, estructurar, difundir y compartir el conocimiento. Adicionalmente, estas redes contribuyen al trabajo colaborativo y se constituyen en un apoyo para el docente, el estudiante y otros sujetos. Los usuarios de las redes tienen a disposición actualizaciones e información, pudiendo realizar consultas ya que cuentan con el soporte de la tecnología, lo que favorece al proceso académico, educativo e investigativo. Los miembros de las redes parten de una base de confianza y de proximidad intelectual. En estas redes se encuentran almacenes de información en torno a temas específicos, pero con un alcance multidisciplinario y transdisciplinario.

Como señala Gurung (2015):

... es importante explorar la noción de sociedad de conocimiento en la red y los componentes que la constituyen (por ejemplo, economía del conocimiento, diversidad orientada a la democracia y alfabetizaciones digitales) para reflexionar en las pedagogías existentes. Reflexionar significa explorar nuevos significados de las pedagogías dentro de los contextos pedagógicos contemporáneos (sociedad, cultura, economía y democracia) y los componentes de tecnología, pedagogía y contenido. (p. 275)

Se ha llegado a identificar que la educación y la tecnología confluyen en el conocimiento en red, el mismo que posee los siguientes actores: el docente, el estudiante y la enseñanza-aprendizaje. En tanto que el entorno exige permanentemente que se reevalúen las pedagogías existentes en el ámbito académico, considerando que éstas también deben ir acorde al avance de la tecnología para su aplicación en la educación, de manera de satisfacer las necesidades actuales y reales.

El siglo XXI, que enmarca la era del conocimiento y la creatividad, representa para los diversos países del orbe experimentar el reto de diseñar e implementar una visión estratégica clara, que logre consolidar un capital intelectual que sea capaz de formular mejores mecanismos de transferencia de conocimiento, vía Redes de Conocimiento que fortalezcan las políticas públicas, orientadas al logro de un adecuado nivel de calidad de vida de su tejido social, bajo una perspectiva de bienestar social y sustentabilidad. Las redes de conocimiento contribuyen a la generación de organizaciones educativas basadas en el conocimiento, donde es aprovechado al máximo el talento y la tecnología... (Sánchez et al., p. 216)

El capital intelectual incorpora lo que se denomina el “valor del conocimiento”, cuando existe capital intelectual los sujetos son capaces de crear conocimiento e innovar, en consecuencia, es un elemento que favorece al incremento de la calidad de la educación y su posesión se convierte en un habilitante para el éxito de las instituciones educativas. Para tal efecto se deben utilizar instrumentos eficaces en la transmisión, transferencia y recopilación de conocimientos y que mejor que hacerlo a través de las redes de conocimiento.

Citando a Marcano y Talavera (2009):

Para el desarrollo eficiente e implantación de una red de conocimiento intra y extrauniversitaria, es necesario contar con una plataforma física y tecnológica, como base para el soporte de los procesos de planeación, programación, evaluación y control administrativo, instituidos al interior de la red de conocimiento. (p. 294)

En los procesos educativos es sustancial considerar el flujo de información, promover la colaboración y la transferencia de información, conocimientos y saberes entre los sujetos, lo que conduce a que se obtenga una óptima gestión académica y se consigan resultados positivos. Las universidades no se restringen a desarrollar sus actividades académicas de forma interna, sino que aquellas que tienen una visión más amplia expanden su campo de acción fuera de sus límites físicos, siendo esta situación beneficiosa para el estudiante-individuo. A su vez, contar con una red de conocimiento intra y extrauniversitaria aporta fortalezas a la institución de educación superior. Se debe tener presente que para implementar este tipo de redes de conocimiento se requiere de una conveniente infraestructura física y tecnológica, además de contar con recursos humanos capacitados.

Como señala Moreno (2005):

Está demostrado empíricamente que las redes facilitan, entre otras cosas, la posibilidad de formación y actualización permanentes, la oportunidad de diálogo como elemento potenciador de intercambio, disponiendo de los aportes de cualquier individuo perteneciente a una vasta área geográfica. Todo lo cual no hace sino reforzar los aspectos globales que incluye el trabajo bajo la modalidad de redes. (p. 18)

Las redes de conocimiento constituyen una herramienta de apoyo para las instituciones de educación superior y de los estudiantes-individuos, es el punto donde es posible socializar y difundir el conocimiento y a partir de ello producirlo. Al encontrarse la información disponible en las redes, esta se vuelve más alcanzable para los usuarios, por tanto, les es fácil para que se apoderen de ella; la información incluye múltiples campos del saber, áreas del conocimiento y disciplinas. A su vez, las redes al haber ampliado su cobertura favorecen a la formación, preparación y capacitación académica.

Ahora bien, en el trabajo en red para la producción de conocimiento e innovaciones, la universidad está llamada a ser el eje aglutinador de los esfuerzos, ya que es el espacio idóneo para el desarrollo y fortalecimiento de las competencias requeridas para un adecuado desempeño de tal labor, lo que impone que las estrategias de enseñanza-aprendizaje dentro de las instituciones de educación superior se alineen con los problemas de las comunidades, con la realidad de los sectores productivos del sistema social del que forman parte y con los planes y programas de desarrollo locales y nacionales. (Cardozo-Montilla, 2014, p. 184)

Actualmente las redes de conocimiento universitarias son una fuente para promover la educación continua y la actualización constante, al mismo tiempo que permiten el diálogo como un medio de intercambio de información, paralelamente, como ya se mencionó tienen la capacidad de producir y transferir conocimientos. Para favorecer el desarrollo del conocimiento orientado a lo que exige la realidad se necesita de algún mecanismo, para satisfacer esto se puede recurrir al uso de las redes, lo que tiene un efecto positivo en los sujetos y por ende en la sociedad.

A su vez, como lo hace notar González (2023):

..., las social media brindan oportunidades para el aprendizaje colaborativo, ya que los estudiantes pueden compartir ideas, trabajar en proyectos conjuntos y recibir comentarios de amigos y maestros. Sin embargo, también se conocen problemas relacionados con el uso de las redes sociales en el ámbito educativo. Uno de ellos es la distracción, ya que los estudiantes pueden verse tentados a desviarse de sus objetivos académicos y pasar más tiempo en las redes sociales y el entretenimiento en línea.

Además, existe el riesgo de que la información publicada en las redes sociales no sea lo suficientemente confiable y de alta calidad, lo que puede afectar seriamente la recepción de información significativa. (p. 589)

Las redes sociales cuando son utilizadas como una estrategia de aprendizaje contribuyen a la comunicación, es una forma de generar contenidos para la construcción del conocimiento, abren las puertas al autoaprendizaje y al trabajo en equipo, es posible la retroalimentación y posibilitan el aprendizaje constructivista y colaborativo. Aunque están latentes situaciones contrarias en el uso de las redes sociales ya que pueden llegar a influir negativamente en los estudiantes-individuos, lo que se relaciona principalmente con la abstracción, el desarrollo de una adicción hacia el Internet, ser dependientes de la información que existe en las redes, no valorar el contenido llegándose a la desinformación, etc.

Ahora bien, en lo que respecta a la educación superior transdisciplinaria se menciona lo siguiente:

Inicialmente se toma en cuenta lo afirmado por Gedeón y García (2009):

La transdisciplinariedad en la Universidad se puede visualizar en su función de investigación y de extensión académica, a través del desarrollo de planes y programas que propicien el aprendizaje permanente, que permitan el intercambio de los roles de docente-investigador y en la implementación de talleres y cursos que cubran expectativas y necesidades de la población en general. (p. 67)

La educación transdisciplinaria esclarece de una forma nueva la necesidad cada vez más sentida en la actualidad de una educación permanente. Su finalidad es la comprensión del mundo presente, en el cual uno de sus imperativos es el conocimiento; la disciplinariedad, la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad son las cuatro flechas de un sólo y mismo arco: el del conocimiento cada vez más complejo de la realidad subyacente. La educación transdisciplinaria se funda en la reevaluación del rol de la intuición, imaginación, sensibilidad y el cuerpo en la transmisión del conocimiento. (Gedeón y García, 2009, p. 69)

La investigación transdisciplinar toma en cuenta a todas las disciplinas, información, conocimientos, saberes y hace uso de los recursos o medios disponibles, enfocándose en la realidad. Por otro lado, la extensión universitaria es la instancia que relaciona la institución de educación superior con la comunidad, pero no solo se trata de colaborar con la comunidad a través de ciertas actividades, sino que se debe partir de la consolidación de este nexo mediante el diseño de estrategias, promoviendo el diálogo entre estos actores (una de las características de la transdisciplinariedad), la universidad debe utilizar los conocimientos en favor de la comunidad y colocarlos a su disposición para que sean de beneficio.

La transdisciplinariedad en las instituciones de educación superior abre un campo nuevo en la forma de aprender, convirtiéndose en integral y reflexiva, admitiendo la generación de conocimientos. La transdisciplinariedad en la educación superior busca superar la fragmentación del conocimiento y esto se consigue atravesando los límites disciplinarios, en un contexto holístico; en este escenario se llega a actuar de forma análoga en distintos niveles de realidad, donde se busca la complementariedad y el diálogo entre conocimientos. Además, es posible articular los conocimientos, promoviéndose el desarrollo y la transferencia de estos, sin dejar de lado el aprendizaje continuo y la interacción entre los sujetos.

Nicolescu (2013), menciona sobre la educación transdisciplinar lo siguiente:

La metodología de la transdisciplinariedad se basa en tres postulados (Nicolescu, 2002):

1. El postulado ontológico: existen, en la naturaleza y en nuestro conocimiento de la naturaleza, diferentes niveles de la Realidad del objeto y diferentes niveles de la realidad del sujeto.
2. El postulado lógico: el paso de un nivel de Realidad a otro está asegurado por la “lógica del tercero incluido”.
3. El postulado epistemológico: la estructura de la totalidad de los niveles de Realidad es una estructura compleja: cada nivel es lo que es gracias a que todos existen al mismo tiempo. (p. 26)

La educación transdisciplinar se funda en la inagotable riqueza del espíritu científico el cual se basa en el cuestionamiento, y la negativa de todas las respuestas *a priori* y toda certidumbre contradictoria a los hechos. Al mismo tiempo, revaloriza el papel de una intuición profundamente arraigada en el imaginario, en la sensibilidad y en el cuerpo a propósito de la transferencia de conocimiento. (Nicolescu, 2013, p. 29)

En la educación transdisciplinaria se tiene que considerar que lo ontológico incluye diversos niveles de realidad con distintos niveles de percepción, aunque de igual modo, incorpora una dimensión transubjetiva en cuanto a la lógica, en este punto es fundamental tener presente a la lógica dialéctica con conversación y argumentación, tampoco se debe dejar de lado la coexistencia de los opuestos, donde lo epistemológico rescata la visión compleja de lo social; todos estos postulados fortalecen la educación y la formación del estudiante-individuo preparándolos para enfrentar la realidad. Es así como la educación superior transdisciplinaria se arraiga en la riqueza de la ciencia, caracterizada por la constante búsqueda, el cuestionamiento y la negación a respuestas preestablecidas.

..., los sistemas educativos deben apostar sin fisuras, ni excusas, por la inter y la transdisciplinariedad educativa como métodos de enseñanza extendidos en todos los niveles, con el fin de formar personas que puedan comprender la realidad desde diferentes ángulos y alcancen resultados gracias al conocimiento de distintas disciplinas combinadas. De esta manera, los profesionales del futuro podrán ser más creativos, resolutivos y eficientes, serán menos manipulables y podrán tomar las mejores decisiones, tanto en el nivel individual, como colectivo. Desde este enfoque, la investigación educativa ha demostrado con solidez que la ruptura de las fronteras tradicionales establecidas entre las áreas de conocimiento en favor de un tipo de metodología que fomente los proyectos basados en el estudio de un problema o caso con un enfoque poliédrico representa una solución muy adecuada. (Sotto et al., 2023, p. 10)

Hoy por hoy la educación universitaria y la transdisciplinariedad deben encontrarse religadas, logrando así que los conocimientos transdisciplinarios se conviertan en el resultado de un proceso óptimo, lo que se fortalece aún más cuando se hace uso de la tecnología. De igual forma, la investigación educativa ha alcanzado un alto reconocimiento en el área académica, aunque esta llega a trascender cuando se emplea la investigación transdisciplinaria, ya que se pueden estudiar los casos o fenómenos desde múltiples niveles de realidad y a través de distintas disciplinas, además que intervienen las interacciones e interconexiones.

..., desde la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la educación superior se propone trabajar la enseñanza más allá de la fragmentación de los conocimientos o de la búsqueda de saberes independientes. Es una nueva forma de enseñar y aprender que integra todas las áreas, desde la solución de problemas propios de la ciencia, hasta la aplicación de distintas herramientas con la naturalidad que tiene todo ser humano para aprender, es decir, desde una visión holística. (Villalobos, 2024, p. 50)

La transdisciplinariedad en la educación superior se orienta hacia el aprendizaje que obtienen los estudiantes-individuos, con la condición de que este aprendizaje sea religado, para lo cual, es necesario e importante que se integren todo tipo de aprendizajes e información, considerándose el entorno en que se desenvuelven los sujetos y la realidad existente en sus distintos niveles. Se debe tener presente que la transdisciplinariedad no solo se refiere a obtener información, sino que incorpora una visión amplia o total de aquellos múltiples aspectos o elementos que se abordan en los estudios o investigaciones.

Desde la posición de Salgado-Escobar y Aguilar-Fernández (2021):

Configurar un mundo sostenible requiere nuevas formas de pensar y actuar donde la educación para el desarrollo sostenible sea una propuesta para el cambio. Esto, sin embargo, trae consigo retos para la educación superior, ya que implica formar estudiantes con competencias transdisciplinares. (p. 1)

... se configura el proceso transdisciplinario para la educación superior (PTD-ES) con el fin de que los estudiantes desarrollen la capacidad de abordar, de manera colectiva, problemas profesionales y sociales. Por eso, es una propuesta centrada en el estudiante, es decir, cimentada en el constructivismo, el enfoque por competencias, así como el enfoque holónico y la metodología de los sistemas suaves... (Salgado-Escobar y Aguilar-Fernández, 2021, p. 13)

Las competencias transdisciplinarias que requiere el estudiante-individuo, son concordantes con lo expresado por Frade (2012): a) lo básico, es aquello que da el apoyo para incrementar la complejidad del pensamiento, b) lo crítico, comprende analizar los argumentos, conectar y evaluar la información y c) lo creativo, para sintetizar, producir y generar nuevas ideas. Sin embargo, esto plantea dificultades previas para la educación superior, ya que conlleva la preparación de los estudiantes-individuos de manera que estén capacitados para vincular del conocimiento con el entendimiento de la realidad. Igualmente, se debe considerar que el proceso transdisciplinario para la educación superior tiene que atravesar las disciplinas para instituir un enfoque holístico.

Según expresa Varona (2005):

El afán de arribar a la transdisciplinariedad no puede centrarse exclusivamente en el imprescindible aumento continuo de información. Requiere una labor educativa, que debe perfeccionarse en correspondencia con los requerimientos de cada momento histórico y sembrar en cada estudiante el espíritu que lo haga capaz de beneficiar a sus semejantes y al entorno donde viven, como manifestación de las mejores y más profundas aspiraciones humanistas, que lo dote de tolerancia, en tanto reconocimiento del derecho a ser diferente, y le dé disposición perpetua al diálogo. (p. 8)

La transdisciplinariedad detenta el propósito de generar en cada estudiante-individuo el conocimiento haciendo que este sea lo más completo posible y se lo prepare para dialogar en todas las realidades. Agregando a lo anterior, es determinante un alto compromiso y responsabilidad de parte del estudiante-individuo, pues así se genera el espacio para que adquiera aprendizajes que estarán a otro nivel, de manera que los utilice de forma integral y no solo para beneficio propio sino también de la sociedad.

Como señala Jiménez (2024):

El pensamiento subjetivista y relativista impulsan la idea de la transdisciplinarización, pero aún conservan la disciplina de origen, el orden filosófico de ruptura de estos dos métodos de pensamiento alude a la multidimensionalidad para reformar el pensamiento con un método acorde a los retos de la mundialización que a la vez implica una incomodidad por el desordenamiento de la idea disciplinar, al no tener certeza, se crea una incertidumbre y no se alcanza una reforma de pensar y de vivir, la

frustración del pensamiento sigue siendo lineal y se abandona el pensamiento complejo sin alcanzar el nivel de multidimensionalidad en la frustración de este nuevo orden de pensamiento. Sin embargo, el vértigo de la complejidad es cada día más extenso, pero, a su vez, también es parte de la cotidianeidad asumir conocimientos, descubrimientos e investigaciones que en las décadas anteriores se consideraban puras o inseparables unas de otras. En la actualidad, la brecha científica unívoca de la metafísica y el subjetivismo se entrelazan con las ciencias para dar cabida a nuevas investigaciones en el marco de multidimensionalidad al considerar equívoca una sola vía disciplinar, para dar paso a la transdisciplinariedad. A pesar de este planteamiento, aún existen resistencias de conservación que contrarrestan las investigaciones de esta índole. Tanto en la educación superior como en la básica, la transdisciplinariedad pondera un desarrollo del pensamiento más complejo, completo, pragmático y totalitario de respeto a los derechos humanos universales. (párr. 2)

La incertidumbre se refiere al desconocimiento de lo que sucederá en el futuro, esto se produce por varios factores; por tanto, para enfrentarla se debe identificar de dónde proviene y en función a lo mencionado se prepara la mejor respuesta a lo que vendrá. Mientras que, el pensamiento complejo es capaz de combinar diferentes tipos de pensamientos, comprender lo que le rodea al sujeto, logrando así que se tomen las decisiones y soluciones más viables y efectivas que exige la realidad. Con la transdisciplinariedad es posible complementar los aprendizajes. Al mismo tiempo, se obtiene una comprensión holística de hechos y fenómenos y se generan soluciones integrales a los problemas complejos desde un enfoque sistémico. Es decir que, la transdisciplinariedad proporciona coordinación y colaboración en los distintos niveles de conocimiento. Sin embargo, se debe tener presente que de acuerdo con el Primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad: “la transdisciplinariedad no busca el dominio de muchas disciplinas, sino la apertura de todas las disciplinas a aquellos que las atraviesan y las trascienden”.

En definitiva, la transdisciplinariedad se presenta como una alternativa a la especialización excesiva que actualmente caracteriza a las materias. La universidad, siendo un espacio privilegiado para la adquisición de conocimiento, debería contar como eje primordial investigar sobre una parte de la vida de los universitarios para despertar en ellos la curiosidad de un conocimiento complejo. Hay evidencia de que la transdisciplinariedad permite la transferencia de conocimientos entre disciplinas y fuera de ellas. Se puede afirmar que es un enfoque migratorio de los aprendizajes. (Mulume y Sorzano, 2021, p. 19)

La transdisciplinariedad permite atravesar las disciplinas, además, religa las disciplinas, también toma en cuenta aquellos conocimientos y saberes que no siempre son académicos, con lo que es posible tener el entendimiento de la realidad como un todo. Asimismo, la transdisciplinariedad se refiere a lo que está entre, a través y más allá de las disciplinas; intenta articular y unir diferentes conocimientos y saberes, por tanto, es un enfoque de conjunto; no se

restringe a los límites de las disciplinas, sino que también realiza la transferencia de métodos entre las disciplinas, promueve el uso de los aprendizajes de áreas específicas para ser utilizados en otras áreas, a su vez, identifica reciprocidades.

Para el caso de la educación universitaria, cuando se recurre a la transdisciplinariedad los estudiantes-individuos llegan a adquirir conocimientos y saberes lo más amplios y completos posibles; prevalece la investigación, no se aceptan de forma directa las respuestas o soluciones, existe reflexión, práctica y el aprendizaje que se obtiene generalmente es mediante la experimentación.

A juicio de Espinosa (2019), sobre las triadas transdisciplinarias para una formación universitaria menciona que:

Con la pesquisa pudimos ver una relación triádica entre elementos, conceptos y procesos que, aunque aparentan ser antagónicos en realidad se nutren mutuamente y apoyan el desarrollo de una formación transdisciplinar. La noción de triada nos ofrece la posibilidad de salir de un pensamiento clásico binario e incorporar una nueva lógica del antagonismo contradictorio. En nuestra experiencia la serie de triadas (abierta e inacabada), que orientó las estrategias para una formación transdisciplinar son:

- a. *Investigación < > Acción < > Reflexión,*
- b. *Teoría < > Práctica < > Ética*
- c. *Aprendizaje < > Enseñanza < > investigación,*
- d. *Cruzamiento de saberes < > diálogo dialógico e intersubjetivo < > Reflexividad*
- e. *Saberes académicos < > artísticos < > populares*
- f. *Faccionalidad < > emotividad < > corporeidad,*
- g. *Individuo < > sociedad < > especie/auto-formación < > co-formación < > eco-formación.*
(p. 39)

En las triadas transdisciplinarias para la formación universitaria resaltan la existencia de relaciones entre elementos, conceptos y procesos que, a pesar de parecer contrarios, en realidad se complementan y contribuyen al desarrollo de la educación superior transdisciplinaria, de igual manera se deja de lado el pensamiento binario y se incluye una nueva forma de pensamiento en el cual los elementos coadyuvan al desarrollo de una formación transdisciplinar. Las triadas representan un enfoque esencial para la educación superior transdisciplinaria al generar una visión religada que favorece el proceso educativo universitario.

El planteamiento de la transdisciplinariedad es generar pluralidad en el conocimiento, producir el diálogo entre ciencia y humanidad, entre saber académico y saber popular, que proviene de otras culturas y confrontar el conocimiento científico con otros conocimientos, para entonces, enlazar estos diferentes saberes y la vida ordinaria.

Asimismo, mencionan que lo transdisciplinario, desde una mirada educativa, debe incorporar una búsqueda que no se restrinja a lo disciplinar, sino que conciba al saber y sus relaciones desde la idea de la totalidad como una forma de pensar lo real, así se produce una nueva interpretación de los conceptos, porque la realidad no es estática, sino que se despliega en su propio movimiento histórico. Es decir, el proceso educativo permite, a través del diálogo de saberes, un pensar transversal que a su vez implique la búsqueda en lo transdisciplinar. (Serrano et al., 2020, p. 9)

La transdisciplinariedad fomenta la diversidad en el conocimiento y supera la fragmentación de este. Dicho enfoque trata de confrontar el conocimiento científico con otras formas de conocimiento, creando de esta manera un diálogo productivo. Desde la perspectiva educativa a nivel superior, lo transdisciplinario beneficia al proceso formativo integral del estudiante-individuo, hace que el pensamiento comprenda los conocimientos que se están adquiriendo y sus interconexiones, todo esto desde una perspectiva holística, según lo referido anteriormente. A su vez, implica una reinterpretación de los conceptos, reconociendo que la realidad no es estática, sino que al contrario es dinámica y, por tanto, evoluciona.

Hernández et al. (2022), sostienen que:

La transdisciplina se define como el proceso que permite la emergencia de nuevos campos de entendimiento a partir del diálogo entre disciplinas, por lo que la implementación en la educación superior es parte de un cambio que ha tenido este enfoque y que tendrá impacto en la enseñanza futura de la educación superior, para cumplir con un propósito integral de hallar soluciones a problemas o alternativas ante las necesidades. (p. 34)

La transdisciplinariedad logra encarar los problemas complejos y multidimensionales que se suscitan en situaciones de crisis. Al trascender los límites de las disciplinas, la transdisciplinariedad posibilita la colaboración entre expertos y especialistas de diversas áreas, alcanzándose la comprensión de los fenómenos emergentes y facilitando la identificación de soluciones o respuestas innovadoras. Por su lado, la educación superior transdisciplinaria es una fuente de innovación, caracterizándose por la necesidad de contar con la participación comprometida de los estudiantes-individuos, donde el aprendizaje se origina mediante el cuestionamiento, la reflexión y las experiencias. Esta situación genera cambio en la educación superior actual. La finalidad de la educación superior transdisciplinaria es proporcionar a los estudiantes-individuos una formación integral, sostenible y realista, donde ellos sean capaces de desenvolverse en escenarios complejos y encuentren soluciones para satisfacer las emergencias de la sociedad y el entorno.

Pese a su polisemia, las nociones de inter y transdisciplina abordan transversalmente las dinámicas de quiebre y articulación entre los diversos sistemas de conocimiento, dando

forma de este modo, a una perspectiva epistemológica crítica en torno a la hegemonía de patrones de hiper-especialización en la organización del conocimiento científico. Asimismo, es posible postular que las organizaciones con mayor grado de densidad relacional en sus procesos de comunicación inter y transdisciplinarios, amplían sus posibilidades y rangos cualitativos de interacción y vinculación efectiva con la sociedad en la cual se inscriben, dando forma a interfaces complejas y recursivas con su entorno. (Oliva-Figueroa et al., 2018, pp. 130-131)

En el ámbito de la educación superior transdisciplinaria, las nociones de interdisciplina (cuando existe cooperación entre disciplinas, diálogo y se presenta un punto común) y de transdisciplina (considera la realidad como un todo), ambas abordan de manera integral lo que son las dinámicas de conexión y colaboración entre distintos sistemas de conocimiento. Esto conlleva a tener una posición epistemológica crítica que cuestiona la predominancia de la hiper-especialización en la organización del conocimiento científico. Igualmente, se puede mencionar que las instituciones educativas que promueven una mayor densidad relacional en sus procesos de comunicación interdisciplinarios y transdisciplinarios amplían sus capacidades de interactuar de manera significativa con la sociedad.

Desde la posición de Sarchi (2018):

La enseñanza transdisciplinar se caracteriza por el uso de nuevas tecnologías en la información y las comunicaciones, lo cual permite aplicar las estrategias más adecuadas a través de uso de medios y herramientas que desarrollen la aplicación de métodos que anteriormente eran considerados específicos para tal o cual disciplina; pero que en la práctica son muy adecuados en otras. (p. 254)

Es así, que la transdisciplinariedad en educación superior significa convertir un objeto de investigación en un elemento multifacético que requiere de varias disciplinas para su resolución; al mismo tiempo que necesita la aplicación de métodos diversos, para poder poner en práctica los resultados de lo investigado. (Sarchi, 2018, p. 259)

La educación superior transdisciplinaria que utiliza las TIC fomenta el aprendizaje sobre la base del diálogo de las disciplinas y de la participación de los actores involucrados, puesto que se da un intercambio de conocimientos y saberes, se solucionan los problemas desde los diferentes niveles de realidad y se tiene una permanente retroalimentación. Este tipo de educación asume que se pueden utilizar métodos previamente asociados a una disciplina específica, pero que pueden ser llevados a otros contextos, lo que amplía las posibilidades de enfrentar favorablemente los problemas complejos. La transdisciplinariedad hace que un objeto de estudio se convierta en algo diversificado y, por tal razón, se requiera de la colaboración de otras disciplinas.

Desde el punto de vista de Coromoto y Guerra (2023):

Este proceso investigativo se sustenta en los aportes de los destacados autores Nicolescu, Morín y Martínez, sus estudios de la transdisciplinariedad son inminentemente relevantes en la era digital, dieron origen a un nuevo vocabulario a nuevas nociones a una apertura del pensamiento complejo a trascender, a transformar la realidad dejando ver como la era transdisciplinar elimina la homogeneización, y sustituye la reducción cartesiana con un nuevo principio de realidad que emerge de la coexistencia de una diversidad compleja y una unidad abierta, hacia el *complexus*; significando como lo uno y lo múltiple se vinculan produciendo ese tejido de retroacciones, eventos, interacciones, acciones creando el mundo fenoménico en la era digital, donde la formación educativa es disruptiva y tecnologizada, ya que lo que se busca es romper con métodos de enseñanza y aprendizaje tradicionales promoviendo la creatividad, la innovación y el pensamiento crítico que abrirá espacios de relaciones inter y transdisciplinarias en todas los ámbitos del saber y el conocimiento. (p. 37)

Actualmente las TIC coadyuvan al accionamiento de la transdisciplinariedad, dado que facilita la colaboración entre usuarios, se tiene acceso a la información, se difunde el conocimiento y provee diversas herramientas que contribuyen a los estudios e investigaciones de carácter transdisciplinar. En adición, por la conjunción de la educación digital y la transdisciplinariedad se alcanza un aprendizaje significativo, trascendental y transformador.

La transdisciplinariedad es un medio para cimentar los conocimientos, posibilita el trabajo con sujetos de otras disciplinas, generando innovación y creatividad. En función al desarrollo tecnológico actual la comunicación entre personas e instituciones de educación superior se ha vuelto mucho más práctica, teniéndose diferentes perspectivas de los problemas y por consiguiente de las soluciones, así mismo, es posible seleccionar las respuestas más efectivas y eficaces.

Transformar procesos formativos para convertir la propia formación en una práctica transdisciplinar y compleja, implica salir del paradigma de la transmisión, re-concebir el rol de formador: no sólo orientado a adquirir conocimientos y transmitirlos, sino a construir saber y a trabajar bajo un modelo que combina la investigación-reflexión-en la acción. (Espinoza, citada por Gutiérrez et al., 2022, p. 99)

En los procesos de formación se requiere de un entendimiento profundo de la manera en que se concibe el proceso educativo y del rol que desempeña el docente. Pues como se dijo, lo transdisciplinario va más allá de las disciplinas, desenvolviéndose en la multiplicidad de perspectivas y haciendo incidencia en la integración de la teoría con la práctica. Dicho enfoque formativo va desde el paradigma de transmisión hacia el paradigma de participación real del estudiante-individuo en la construcción de los conocimientos y saberes, de manera que pueda desenvolver acertadamente en su entorno.

Arias y Abarca (2010), argumentan que:

Las propuestas transdisciplinarias deben servir para impulsar la reforma de la universidad del siglo XXI, con una actitud crítica y consciente del papel que juegan la ciencia y la educación en la conformación del orden de la sociedad a escala planetaria, y debe tomar en cuenta, especialmente, los intereses de aquellos que han quedado ocultos por el modelo tradicional de las ciencias. (p. 28)

Las propuestas transdisciplinarias involucran ver la realidad desde una posición sistémica y holística, de forma tal que se llegue a comprender lo que le rodea al estudiante-individuo en toda su magnitud, es dar respuestas a problemas complejos, hacer frente a las crisis, alinear lo teórico con la realidad e incorporar todo tipo de conocimientos y saberes como respuesta a las emergencias, esto desempeña un papel decisivo en la reforma de la educación superior, ya que se adopta una postura crítica y práctica pero consciente y enmarcada en la realidad.

Por su parte la transdisciplinariedad, que tiene como finalidad ir más allá, es una etapa superior de integración de enseñanza aportando sin fronteras entre las disciplinas una metodología de indagación teórica y práctica para obtener objetivos comunes y unificación de teorías para solucionar problemas complejos, ofreciendo así una nueva visión de la naturaleza y la realidad. (Montes et al., 2019, pp. 38-39)

La transdisciplinariedad es considerada como un nivel avanzado de integración en la educación superior, dado que intenta superar las barreras disciplinarias favoreciendo la colaboración, misma que no presenta restricciones entre las diferentes áreas de conocimiento. La transdisciplinariedad tiene su propia pedagogía, toma en cuenta las experiencias de los sujetos, busca sobreponerse al parcelamiento y la fragmentación del conocimiento y para enfrentar lo mencionado se utiliza una metodología que combina la investigación teórica y práctica abordando así los objetivos compartidos y unificando teorías.

Como expresa Tipán (2020), “La formación académica desde un enfoque transdisciplinar en la educación superior requiere de temas que aborden aspectos que permitan dialogar con teorías en discusión en todos los espacios educativos académicos actuales” (p. 60).

En este marco al tratarse el estudio de la transdisciplinariedad en la educación superior, se debe fomentar el análisis de los problemas estudiados en la Universidad desde una perspectiva transdisciplinar, esto es transgrediendo las disciplinas, involucrándose en ellas y proponiendo soluciones que vayan más allá de lo formal y causal. (Tipán, 2020, p. 61)

Se debe tener presente que la formación académica transdisciplinar busca que los estudiantes-individuos comprendan la realidad desde una visión amplia y compleja, sean reflexivos, críticos e innovadores, estén preparados para desenvolverse en múltiples ámbitos, enfrenten los problemas complejos y la incertidumbre. En tanto que, la perspectiva transdisciplinaria en educación se relaciona con la integración de información, conocimientos y metodología, incluye también el abordaje de los problemas complejos que se dan en la realidad, fomenta el pensamiento complejo y creativo y elimina la fragmentación de los conocimientos.

Es así como, la transdisciplinariedad trata siempre de religar con la finalidad de aproximarse a la totalidad del pensamiento, busca superar lo inacabado, lo indeterminado y la incertidumbre, favorece el análisis de los problemas desde una posición que va más allá de las fronteras disciplinarias, integrando activamente las diferentes áreas de conocimiento. Por otra parte, se pueden crear nuevos conocimientos y contribuye a una formación académica de carácter holístico, real e integral, lo que se adecua a los actuales retos de la educación superior.

Asunción (2019), manifiesta que:

El acercamiento a la transdisciplinariedad genera en el campus universitario un escenario crítico desde el cual docentes y estudiantes puedan sentirse libres, para cuestionar y expresar su desapego hacia los paradigmas educativos actuales, por lo que es relevante resaltar que se ha presentado una transformación evolutiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual debe ser enfocado desde el aprender haciendo, aprender y desaprender, a vivir en colectividad, pues sólo así es que los seres humanos generan conocimiento que puede conducir, a través de la educación, hacia una amplitud de saberes que no puede estar limitada a un entorno de vida. (p. 286)

La adopción de la transdisciplinariedad en el entorno universitario hace que se establezca un ambiente crítico, el cuestionamiento, el desafío a los conocimientos adquiridos y que se tomen en cuenta otros conocimientos y saberes; incide en la verificación de las explicaciones y se pueden llegar a generar nuevas explicaciones. En la transdisciplinariedad el proceso de enseñanza-aprendizaje se focaliza en el aprendizaje activo, donde está presente la capacidad de aprender, desaprender y reaprender, y en la realización del trabajo de forma colaborativa y colectiva. En transdisciplinariedad los conocimientos que adquiere el sujeto son más profundos (llegando a convertirse en saberes) y completos, pues se integran diferentes conocimientos y disciplinas.

La transdisciplinariedad se hace presente cuando puede analizarse el cerebro, los procesos cognitivos y el aprendizaje desde diversas corrientes donde se encuentran inmersas la medicina, la psicología, la fisiología, la educación, la informática, todas con un interés común interrelacionándose y compartiendo en un terreno de todos como lo es el conocimiento, sin pretender protagonizar a expensas de desconocer lo significativo de los aportes de cada una de ellas y como se desdibujan los límites para el usufructo de

todo ese gran conocimiento no como parcelas sino como un gran todo, en pro de crear y fortalecer un mejor ser humano. (Aparicio, 2009, p. 19)

El enfoque transdisciplinar no se encuadra a que una disciplina predomine sobre las demás, sino más bien pretende identificar las interconexiones entre las disciplinas produciéndose de esta forma sinergias, lo que desemboca en una comprensión completa de todo aquello que se está estudiando, investigando o aprendiendo. Lo que era acostumbrado en cuanto a ceñirse a los límites tradicionales de las disciplinas ahora se pierde en favor de una integración amplia de conocimientos contribuyendo a la formación de los estudiantes-individuos y a que los mismos estén convenientemente preparados para enfrentar los diversos retos.

En palabras de Morquecho (2018), “... la transdisciplinariedad combinado con los saberes antropológicos y culturales buscan educar al ser humano de acuerdo con su naturaleza física, cultural y su contexto social permitiéndole su perfeccionamiento en un sentido humanista” (p. 26).

La educación superior transdisciplinaria integra los conocimientos y saberes, pero también es capaz de cuestionarlos, se focaliza en la contextualización y su precisión, partiendo de una base reflexiva. También busca dar respuesta a diversos fenómenos como son el económico, político, social, etc. y se encuentra en correspondencia con el desarrollo integral del ser humano desde una perspectiva humanista, permitiéndole comprender y perfeccionarse en armonía con su entorno.

Cuando se reflexiona en un perfil profesional, y se pretende sistematizar el proceso de formación que desarrolle las competencias que aplicará dicho profesional; en el planificador educativo eclosiona la percepción y sensación de la gran complejidad que impregna las competencias profesionales. Dicha valoración, más allá de un epíteto, a nuestro juicio, responde a una realidad ontológica, epistemológica que se expresa en una realidad metodológica cuyos referentes más naturales son, según nuestro juicio, la complejidad y la transdisciplinariedad. (Aneas y Cid, 2010, p. 227)

En el ámbito transdisciplinar las competencias se enmarcan principalmente en la integración y generación de conocimientos, la resolución de problemas, lograr conectar la teoría con la práctica y desarrollar el trabajo en equipo. La ontología transdisciplinar se relaciona con la realidad y la epistemología transdisciplinar es aquella que integra enfoques y métodos de diferentes disciplinas, es participativa, reflexiva y trata entender la realidad desde una visión totalizadora.

En el tiempo la educación ha sido influenciada por diversos factores como ser: la política, las personas, el contexto y otros factores; además, el sistema de enseñanza-aprendizaje se ha mantenido prácticamente estático o sin cambios significativos. No obstante, se ha comenzado a considerar la incorporación de la complejidad en la educación, con lo que es posible integrar, conectar y religar, a su vez, articular: disciplinas, áreas del conocimiento, conocimientos y saberes, sin dejar de lado la forma de confrontar las emergencias y de autoorganizarse, de forma que se esté

produciendo una reforma del pensamiento. Por su parte, la educación superior transdisciplinaria, ayuda a identificar las necesidades educativas, reconoce que la formación de profesionales requiere de una herramienta completa que no solo abarque lo acostumbrado o lo clásico, otro punto es que se tienen metodologías de enseñanza innovadoras para que los estudiantes-individuos estén altamente capacitados y se desenvuelvan adecuadamente en un ámbito realista.

Desde el punto de vista de Aurelio y Martínez (2018):

Si bien se han alcanzado indiscutibles avances en los estudios transdisciplinarios en la región, se revela que pueden fertilizarse más en cuanto a su sistematización epistemológica, acelerando su actualización, con arreglo a las indiscutibles contribuciones de los demás paradigmas emergentes, que les permitirá el paso de la inter a la prometedora transdisciplinariedad. Por tanto, estas son tareas investigativas y pedagógicas todavía pendientes para los estudiosos de la educación en Latinoamérica. (p. 111)

El enfoque transdisciplinario poco a poco ha ido ganando terreno en el área de la educación superior, gracias a esto ya se constituye en una fuente de producción de conocimientos y está permitiendo que se encaren muchos de los problemas desde una perspectiva compleja y crítica. En la educación superior de América Latina persiste un desafío para los investigadores y docentes debido a que muchos de ellos aún buscan promover la convergencia de enfoques disciplinarios hacia una perspectiva transdisciplinaria, habida cuenta de que se deberían aprovechar las contribuciones de diversas corrientes de pensamiento, investigaciones y estudios, de manera de enfrentar los retos, los problemas y las emergencias de forma práctica y global.

... la transdisciplinariedad no es una ciencia, no es una religión ni una filosofía, aunque para tener un pensamiento transdisciplinar se requiera una profunda capacidad de reflexión y auto-reflexión, la apertura a lo desconocido y a lo inesperado y el rigor científico necesario, como veremos más adelante. La transdisciplinariedad implica una actitud del espíritu humano al vivir un proceso que implica una lógica diferente, una forma compleja de pensamiento sobre la realidad, una percepción más precisa de los fenómenos. Esto implica una actitud de apertura hacia la vida y todos sus procesos. Una actitud que consiste en la curiosidad, la reciprocidad, la intuición de posibles relaciones entre los fenómenos, eventos, cosas y procesos que normalmente escapan a la observación común. (Cándida, 2010, pp. 10-11)

La transdisciplinariedad requiere de parte de los sujetos una actitud de mayor trascendencia que la simple observación común a fenómenos, situaciones, procesos o elementos, para lo cual en el área educativa se deben tomar en cuenta los fundamentos epistemológicos, emplear la metodología transdisciplinar y aplicar el currículo transdisciplinar. Sin pasar por alto que la transdisciplinariedad se caracteriza por hacer que el estudiante-individuo sea más indagador,

ejerza la reciprocidad y utilice la intuición para identificar las posibles conexiones que generalmente suelen pasar desapercibidas. En la educación superior lo detallado precedentemente se traduce en que se facilita a los sujetos para que ellos tengan una mayor apertura mental, interconexión de ideas y una percepción más precisa de la realidad.

Rodríguez (2021), se pregunta y responde lo siguiente:

¿La transdisciplinariedad dicta una nueva forma de hacer Educación Universitaria? Desde luego que sí; ello lleva a una calidad de vida de las personas como retos educativos transdisciplinares, la liberación onto-epistemológica del conocimiento, como utilidad, como pertenencia y como transcendencia; esta visión rizomática no puede perderse de vista; no se trata de un utilitarismo vacío sin científicidad; no se trata de que la teoría-práctica-utilidad-pertinencia debe ir juntas con la con-formación de un ciudadano verdaderamente humano. (p. 16)

La transdisciplinariedad indudablemente redefine la educación universitaria al plantear nuevas formas de actuar a lo que ya se estaba acostumbrado. A la par la transdisciplinariedad mejora la calidad de vida de los sujetos puesto que aborda las necesidades de la sociedad y el medio ambiente, genera investigación e innovación, promueve el aprendizaje significativo, lo que proporciona a los sujetos la capacidad de construir el futuro, emplea estrategias educativas que surgen de los requerimientos del medio donde se vive y resuelve los problemas complejos de forma holística. Además, el utilitarismo transdisciplinar suministra un enfoque más completo y diversificado para la toma de decisiones complejas. Por último, la transdisciplinariedad hace que el sujeto pueda tener un mejor entendimiento de sí mismo como de lo que le rodea, debiendo reconocer que sus acciones tienen un impacto.

Los estudios que incorporan la idea de una pedagogía transdisciplinaria podemos sintetizarlos en investigaciones teóricas acerca de los avances epistemológicos sobre la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo, a partir de las cuales se construyen propuestas de creación de programas y cursos para formación de formadores que incluyen dentro de sus temas la transdisciplinariedad, constituyendo aplicaciones no a nivel institucional sino en pequeña escala y sin continuidad. (Espinosa, 2014, p. 28)

La pedagogía transdisciplinaria va más allá de los límites disciplinarios, integra los conocimientos y saberes, emplea metodologías que permiten comprender y solucionar problemas, toma en cuenta al sujeto, elimina la linealidad del proceso enseñanza-aprendizaje, incluye la dialogicidad, desarrolla habilidades de reflexión, genera la creatividad, permite la comunicación y se centra en el aprendizaje. Con este tipo de pedagogía se logra que el estudiante-individuo posea múltiples capacidades y fortalezca sus competencias. Para que se consolide la pedagogía transdisciplinar en la educación superior es necesario un mayor religamiento de conocimientos

y saberes, expandiendo las estrategias y métodos que incidan de forma positiva y sostenible en el ámbito educativo.

Cândida (2008), sostiene que:

... apuntan a una mirada transdisciplinar del aprendizaje pues esta es la multidimensionalidad humana, del nivel de percepción de la realidad en que cada alumno se encuentra, así como la lógica ternaria, o sea la lógica del tercero incluido. Esto porque no somos apenas seres físicos y biológicos, pero también, simultáneamente, seres político-sociales, culturales, espirituales, etc. y todas esas dimensiones constituidas de los procesos y fenómenos sociales están presentes en los procesos de construcción del conocimiento y del aprendizaje. (p. 131)

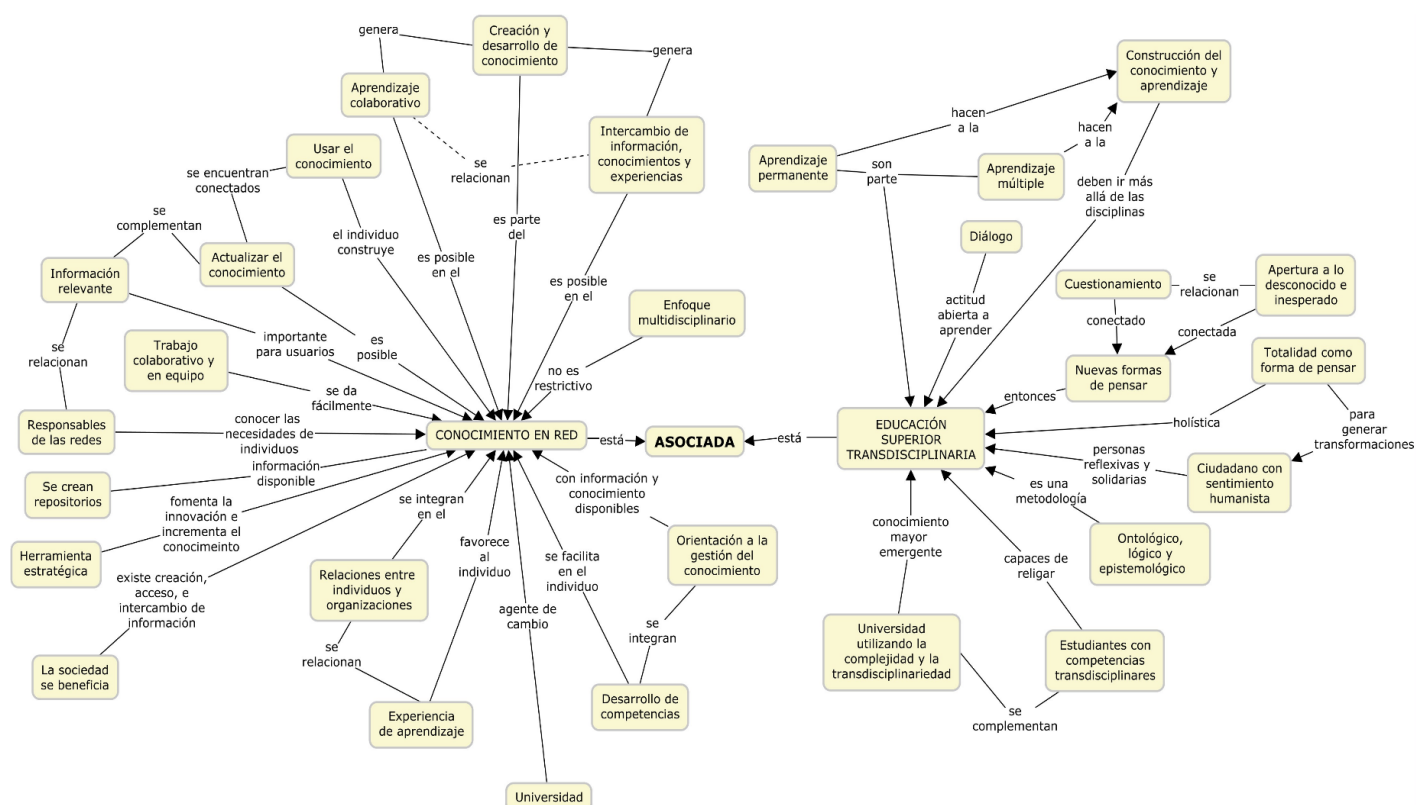
El aprendizaje transdisciplinar hace que los sujetos estén preparados para hacer frente a las necesidades, emergencias y los cambios, sin renunciar a la capacitación y actualización permanentes. Estos elementos hacen posible que el sujeto se desenvuelva de forma eficaz y efectiva contribuyendo a la sociedad y a lo que le rodea.

Como expresan Medina y Graffe (2023):

En la actualidad, la humanidad ha alcanzado un progreso científico y tecnológico sin precedentes. La expansión del conocimiento, de la información y de las comunicaciones, han permitido que el mundo moderno haya generado condiciones culturales, sociales, económicas y políticas impensables hasta hace algunos años. En las sociedades modernas el entorno humano se ha ido haciendo cada vez más complejo y al mismo tiempo se han generado necesidades más complejas de satisfacer para poder vivir en ellas. En este contexto, sin duda una de las mayores necesidades sociales lo constituye la generación de conocimientos. Visto así, la inquietud actual se encuentra centrada en el desarrollo de modelos curriculares que traten los problemas que surgen en la vida educativa desde enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios. (p. 172)

Para contar con un currículo transdisciplinar se requiere identificar los puntos de convergencia de las disciplinas, (es decir establecer donde estas se unen o religan), partiendo para ello de una materia o asignatura, pero tomando en cuenta al estudiante-individuo para que este conozca y se apropie de las conexiones. Con el currículo se logra la integración de las mallas curriculares y se adapta a lo que necesita el entorno, de manera que el sujeto posea una perspectiva objetiva e integral en su formación académica.

Figura 3. Elementos relacionados al conocimiento en red y la educación superior transdisciplinaria



Fuente: elaboración propia.

Nota: Se han graficado las conexiones identificadas de acuerdo con los documentos revisados, para la representación se utilizó el programa de ordenador multiplataforma CmapTools.

Durante la revisión de la documentación se encontraron diversos aspectos donde los elementos del conocimiento en red y educación superior transdisciplinaria se encuentran asociados, situación que favorece al proceso educativo y formativo del estudiante-individuo.

Con relación a la educación superior transdisciplinaria, esta considera que los aprendizajes deben ser permanentes, en este sentido un medio para dar continuidad a dichos aprendizajes es el uso del conocimiento en red, puesto que este trabaja en un contexto colaborativo y de interacción, también dispone de conexiones entre las diferentes fuentes de información y conocimiento. Además, que se convierte en el lugar donde el estudiante-individuo puede ingresar en todo momento, de manera que, obtenga información y conocimientos y por ende siga aprendiendo.

Adicionalmente, la educación superior transdisciplinaria busca satisfacer las necesidades de la sociedad, para lo cual el conocimiento en red es un aporte significativo, puesto que allí se llegan a compartir o encontrar conocimientos y de igual modo se pueden acceder a experiencias, entonces es posible concebir las respuestas o mecanismos para satisfacer las necesidades mencionadas.

La educación transdisciplinaria considera como imprescindible el conocimiento, a esto se suma que la educación debe ser integral en la persona, para lograr este propósito un medio

adecuado es el conocimiento en red ya que este permite el desarrollo y la construcción del conocimiento a través de aprendizajes significativos y actualizados, con lo cual se complementa la formación académica y se logra un efecto favorable en el sujeto.

Por otra parte, una de las características principales de la educación superior transdisciplinaria es la transmisión de conocimientos, para esto una herramienta eficaz que conduce a lograr este cometido es el conocimiento en red, puesto que es el punto donde se produce el intercambio de información. En este escenario están presentes las redes académicas y científicas, elementos que se convierten en potenciadores y también se constituyen en medios de comunicación; lo que llega a beneficiar a la educación superior transdisciplinaria.

La educación transdisciplinaria se centra en el estudiante-individuo, dado que posibilita la propia comprensión del ser humano y proporciona un aprendizaje integral, a su vez, el conocimiento en red suministra las herramientas y la estructura tecnológica para que se conecten diversos campos de conocimiento, se tiene una amplia disponibilidad de información y de recursos, lo que genera la apertura hacia el entendimiento de lo que es la persona o el sujeto, además, lo dota de conocimiento.

La educación superior transdisciplinaria es dialógica debido a que busca de forma constante y fluida el diálogo entre: las disciplinas, perspectivas, enfoques y saberes, para lo cual se cuenta con el apoyo del conocimiento en red, porque este se basa en la idea de que el conocimiento se construye y se comparte a través de un diálogo. El conocimiento en red al poseer múltiples tipos de información, fuentes de información, perspectivas y actores, se abre para que se produzca el diálogo; es así como la educación superior transdisciplinaria y el conocimiento en red llegan a complementarse.

En la educación transdisciplinaria la integración de conocimientos es fundamental, pues esta permite contextualizar, concretar y globalizar, a su vez, el conocimiento en red coloca a disposición de los estudiantes-individuos diversidad de conocimientos para que estos puedan ser religados de acuerdo con sus necesidades.

En la educación superior transdisciplinaria es relevante la interconexión de conocimientos, lo que es cierto considerando que no existen fronteras entre las disciplinas, por su parte el conocimiento en red proporciona al estudiante-individuo diferentes conocimientos, estos en muchas ocasiones se encuentran conectados o entrelazados, posibilitando que el tema o la disciplina estudiada o investigada sean abordados desde múltiples perspectivas, también es factible la generación de conocimientos emergentes encontrándose en correspondencia con lo que dicta la transdisciplinariedad, pues ella se focaliza en la adquisición de conocimientos completos.

La pluralidad de conocimientos debe ser entendida como la diversidad de miradas del conocimiento, en tanto que el enfoque multidisciplinario se orienta hacia las demandas de conocimiento de la sociedad con el propósito de resolver problemas complejos del mundo real; por otro lado, el conocimiento en red es igualmente capaz de satisfacer las demandas de las

personas ya contiene un gran volumen de información a la cual se puede recurrir, sin descartar previamente su análisis y reflexión.

La educación superior transdisciplinaria crea nuevos campos del conocimiento, gracias al enlace de los recursos que son proporcionados por el conocimiento en red, dado que allí se producen los intercambios de información, adicionalmente se cuenta con el apoyo de plataformas en línea, las redes sociales, las comunidades académicas y otros.

La educación superior transdisciplinaria también se refiere a la integración de la enseñanza sin fronteras, hace hincapié en la comprensión holística, anima a los estudiantes-individuos a investigar desde varias perspectivas y fuentes de información, para este cometido el conocimiento en red juega un papel preponderante debido a sus propias capacidades y características, pues comparte y distribuye el conocimiento para luego ser integrado por parte de los sujetos.

La educación superior transdisciplinaria se convierte en un espacio de diálogo educativo, escenario en el que está presente el reconocimiento, cooperación y crecimiento conjunto, el diálogo hace que se interactúe con otros elementos, instituciones u organizaciones (similares o diferentes), para esto es oportuno acudir al conocimiento en red, ya que este promueve las interacciones entre muchos usuarios y dispone de distintas fuentes de información que se encuentran fortalecidas por los entornos digitales, favoreciendo la discusión, cooperación y colaboración; contribuyendo así al aprendizaje y la comprensión de la realidad.

La educación superior transdisciplinaria construye saberes, entendidos estos como el conjunto de conocimientos que tiene el sujeto, pero que son a profundidad sobre un tema o fenómeno, a esto se suman las experiencias, las habilidades y la práctica que se ha adquirido a través de la educación y la interacción con el entorno. Por su parte, con el conocimiento en red se incrementan los saberes de los estudiantes-individuos, debido al volumen de información y conocimientos que provee este medio.

La educación superior transdisciplinaria hace que el estudiante-individuo conecte sus conocimientos (mismos que aparentemente están separados), supere la fragmentación del conocimiento a través de la unión de la información, conocimientos, disciplinas, teorías, etc., de manera que adquiera una comprensión integral; paralelamente el conocimiento en red ya posee información y conocimientos que provienen de una diversidad de puntos de vista o enfoques, entonces el estudiante-individuo puede acudir a esa información y conocimientos para procesarlos e integrarlos de acuerdo con sus necesidades.

La educación superior transdisciplinaria prepara al estudiante-individuo para lo desconocido e inesperado, además, promueve la indagación, por su parte, como se manifestó el conocimiento en red posee información y conocimientos que en muchos casos no han sido totalmente explorados o investigados, pero que están a la espera de ser descubiertos y/o analizados.

La educación superior transdisciplinaria influye en la enseñanza-aprendizaje puesto que propicia el diálogo, el trabajo se desarrolla en conjunto, no se encasilla y tampoco se restringe la libertad de acción del estudiante-individuo. Asimismo, el conocimiento en red es un soporte para

la enseñanza-aprendizaje puesto que proporciona diversidad de información, incorpora diferentes recursos para procesarla e incluye variadas perspectivas de los emisores o productores de la información; de igual modo las redes favorecen para que se dé la colaboración, el intercambio de conocimientos y la interacción entre usuarios.

La educación superior transdisciplinaria en lo referente a la sistematización epistemológica que es la encargada de organizar, estructurar y dar coherencia a los conocimientos, está positivamente favorecida por el conocimiento en red, debido a la extensa gama de información y conocimientos que al ser adquiridos y ordenados, hacen que se obtenga un entendimiento cabal de los temas estudiados o investigados, situación que encaja con el objetivo de la epistemología.

La educación superior transdisciplinaria considera el enriquecimiento de la experiencia del aprendizaje, pues traspasa los límites de las disciplinas individuales, se enfoca en la comprensión de carácter holístico, profundiza los temas al integrar múltiples perspectivas, por su parte el conocimiento en red ofrece elementos complementarios para que se desarrolle la educación superior transdisciplinaria, ya que cuenta con gran bagaje de información y se puede interactuar con distintos puntos de vista; de manera que es posible generar habilidades críticas, adaptativas y de pensamiento analítico, lo que ayuda al aprendizaje del sujeto.

A su vez, la educación superior transdisciplinaria produce, transmite y aplica conocimientos, en tanto que el conocimiento en red, al incorporar la gestión de conocimiento como estrategia educativa tiene inmersa la producción y difusión de conocimientos.

La transdisciplinariedad en la pedagogía se enfoca en una docencia, por tanto, incluye al estudiante-individuo; esta pedagogía emplea una metodología y didáctica que tiene como base lo real y tangible, en tanto que, el conocimiento en red suministra las herramientas en línea, las plataformas educativas y el soporte con un amplio espectro de recursos, permitiendo a los docentes diseñar entornos de aprendizaje más interactivos y personalizados.

La educación superior transdisciplinaria considera las realidades, la relación entre los estudiantes-individuos, el entorno y otros seres humanos. A su vez, los niveles de realidad en la transdisciplinariedad son estratos o dimensiones que representan distintos planos de comprensión y abordaje de la complejidad, en tanto que, con el conocimiento en red es posible encontrar y procesar información y conocimientos para desenvolverse en las diferentes realidades.

La transdisciplinariedad contribuye al incremento del conocimiento al permitir el establecimiento de nuevas formas de integración de las diferentes disciplinas, al mismo tiempo con el conocimiento en red y por la información que posee este, el sujeto es capaz de descubrir nuevas relaciones y patrones que no se habían identificadas previamente, haciendo que se amplíen y se generen conocimientos.

En función a la revisión de los documentos, aún no se asegura la efectividad del conocimiento en red, pues mucha de la información no es precisa, actualizada o verificada, inclusive en ocasiones se produce desinformación y/o el contenido es engañoso, además, se tiene información que se encuentra en el ciberespacio sin la validación o revisión correspondiente. Por otra parte, aún

existen personas que no tienen acceso al Internet o no cuentan con los recursos físicos necesarios (computadoras, *laptops*, *tablets*, etc.), por lo que quedan excluidas o relegadas a ciertos tipos de información, conocimientos y aprendizajes. También se debe tener presente que aquello que es válido en un momento puede volverse obsoleto en forma posterior.

En algunas ocasiones los recursos de los que dispone el conocimiento en red pueden ser empleados por parte de las instituciones de educación superior como un simple medio para ofertar certificados, dejando de lado el sentido real de lo que es la enseñanza-aprendizaje, situación que se suscita desde un punto de vista mercantilista, distorsionándose el uso del conocimiento en red.

El conocimiento en red se constituye en una amenaza cuando: sus administradores desconocen las necesidades de los usuarios, el contenido no es el adecuado y la red no está diseñada para apoyar al sujeto para satisfacer sus expectativas.

Cuando el conocimiento en red presenta desinformación o contenido erróneo, afecta al estudiante-individuo en su capacidad de discernimiento, se expone a adquirir datos equivocados o sesgados, el pensamiento crítico ya no es sólido ni efectivo y los conocimientos adquiridos no son del todo válidos, lo que genera consecuencias negativas y el proceso académico se ve afectado.

La excesiva dependencia del estudiante-individuo de la información existente en la *web* y la confianza plena de dicha información, hace que se reduzcan las habilidades de pensamiento crítico y de profundidad en el entendimiento, debido a que en ocasiones se asume como totalmente real lo que se encuentra en el Internet sin realizar ningún análisis o reflexión.

Por las características de muchas instituciones de educación superior, principalmente a causa de la especialización disciplinaria, aún existe resistencia a que se efectúe la integración de distintas disciplinas, como es el objetivo que quiere alcanzar la transdisciplinariedad, de esta forma se reduce la comprensión y no es posible dar soluciones certeras a los problemas complejos, ya que los sujetos no cuentan con conocimientos integrales.

El hacer demasiada generalización o simplificación en múltiples campos del conocimiento, podría llevar a la pérdida de la profundidad y especificidad de cada disciplina.

La falta de métodos claros para implementar la transdisciplinariedad dentro de los procesos de académicos y formativos en las instituciones de educación superior, influyen para que los sujetos no puedan enfrentar los problemas de manera integral.

El conocimiento en red es un medio para que el estudiante-individuo adquiera aprendizajes, pero no solo se trata del aprendizaje individual, más al contrario su potencial radica en la capacidad de proporcionar aprendizaje grupal, puesto que la red posee documentos, trabajos, investigaciones, pensamientos, ideas, conocimientos y saberes, que se pueden compartir al mismo tiempo, entre varios sujetos y en distintos lugares.

El conocimiento en red muestra su efectividad cuando existe colaboración, cooperación, interacción e intercambio de información entre las personas y más aún cuando estas personas

tienen objetivos comunes o similares, de manera tal que, cuando la información es compartida se produce un aprendizaje participativo.

Igualmente, el conocimiento en red es un recurso para generar y desarrollar el conocimiento, esto se debe a las conexiones que se suscitan en lo referido a la información, las experiencias registradas, la documentación existente y los diversos recursos que son proporcionados por la red.

La gestión del conocimiento incluye acciones y actividades para incrementar el intercambio de información y conocimientos entre las personas, convirtiéndose en holística e integrativa, lo que contribuye positivamente al entorno y la sociedad. La gestión del conocimiento por sus particularidades es uno de los instrumentos adecuados para implementar y desarrollar el conocimiento en red.

Para que el conocimiento en red sea productivo debe haber sido bien organizado y la información que se encuentra en su interior tiene que haber pasado por revisiones, ser actual y válida, además, de fácil y rápido acceso. En tanto que, el usuario debe contar con la capacidad de búsqueda de información y conocimientos; en esta instancia el uso de las Tecnologías de Comunicación e Información son fundamentales.

En su generalidad, para hacer uso del conocimiento en red es necesario que las personas desarrollen competencias, generen y gestionen conocimientos. A su vez, el conocimiento en red tiene que ser aprovechado como un medio dinámico para que los usuarios produzcan, recopilen, acumulen y distribuyan conocimientos.

En la actualidad las instituciones de educación superior o universidades son los centros principales para la generación de conocimientos y es el lugar donde los estudiantes-individuos aprenden, del mismo modo, son las más importantes transmisoras de conocimiento y esto se refuerza aún más cuando se apoyan en el conocimiento en red, llegando a contribuir favorablemente en la experiencia educativa de los estudiantes-individuos.

Asimismo, el conocimiento en red da paso a la producción de trabajos académicos, los que surgen de la información y conocimientos contenidos en dicha red, posteriormente es posible difundir esos trabajos utilizando las mismas redes.

La pedagogía entendida como el método de enseñanza y aprendizaje que recurre al conocimiento en red tiene que estar orientada al acceso de los recursos educativos digitales y el apoyo que estos brinden al estudiante-individuo en su formación y preparación académica, donde debe darse una participación activa por parte del usuario, satisfaciendo las necesidades formativas, sin dejar de lado que el sujeto es parte de un colectivo social.

Ahora bien, en cuanto a la educación superior transdisciplinaria, esta requiere que el aprendizaje sea permanente, con investigación constante y crítica, en la que el estudiante-individuo aprende del docente y el docente del estudiante-individuo, desarrollándose una formación y aprendizaje integral.

La educación superior transdisciplinaria religa los conocimientos y al mismo tiempo permite que se comprenda la realidad en sus diferentes niveles.

En el contexto de la educación transdisciplinaria está presente el cuestionamiento, puesto que no se acepta que la información obtenida sea cierta hasta que esta sea verificada, cuestionada o analizada.

La educación transdisciplinaria hace que se aborden las situaciones problemáticas de forma conjunta, ayuda a que se incremente la motivación, la creatividad y la comunicación, también busca soluciones óptimas y factibles a problemas complejos, se focaliza en satisfacer las necesidades del entorno en forma oportuna, todos estos aspectos benefician a la sociedad.

La educación superior transdisciplinaria incluye la integración, la complementación de conocimientos, la transferencia de conocimientos entre las disciplinas y más allá de las disciplinas y visualiza la diversidad de conocimientos que se encuentran conectados.

Cuando se implementa la educación superior transdisciplinaria, se originan nuevos conocimientos y al mismo tiempo se produce un incremento en la información, sin embargo, dicha información debe encontrarse disponible para otros sujetos, organizaciones e instituciones. Asimismo, la educación superior transdisciplinaria incorpora el diálogo, este se logra con la interacción y la colaboración o cooperación entre diferentes sujetos, disciplinas o campos del conocimiento, siendo posible abordar problemas complejos o cuestionamientos que no serían apropiadamente entendidos ni resueltos desde una sola perspectiva disciplinaria.

La educación superior transdisciplinaria, no solo transfiere información a los sujetos, sino que también construye conocimientos y saberes, a su vez, tiene como finalidad la de ahondar en diferentes temas de estudio e investigación. Se convierte en una opción contra la desmesurada especialización, haciendo que se piense en la totalidad y no de forma fragmentada.

Las Tecnologías de Información y Comunicación poseen distintos recursos para apoyar en la implementación de la educación superior transdisciplinaria, debido a que estas cuentan con los mecanismos que coadyuvan al aprendizaje colaborativo, la obtención de información y la generación de conocimientos, además, que permiten que el sujeto complemente lo ya conoce o amplíe sus conocimientos.

La educación superior transdisciplinaria, acorde a la dirección que sigue la transdisciplinariedad, concibe que el ser humano debe tener una educación integral, con curiosidad, correspondencia, discernimiento, apertura a la vida y poseer un conocimiento amplio y profundo de los problemas, soluciones y temáticas. Este tipo de educación hace que los sujetos sean mejores humanos y se favorezca a la sociedad.

Conclusiones

Tanto el conocimiento en red como la educación superior transdisciplinaria son elementos que se integran y por consiguiente benefician al estudiante-individuo, la sociedad y el entorno, ya que se tiene información y conocimientos disponibles a los que se pueden acceder desde cualquier lugar y en todo momento. Asimismo, están presentes las interconexiones, la dialogicidad, se puede interactuar, la información no es individual, más al contrario, tiene un alcance colectivo, tampoco se centra en un solo aspecto, abarca múltiples disciplinas, actúa en los diferentes niveles de realidad y toma en cuenta las emergencias.

Aún no se ha llegado a explotar en su total magnitud al conocimiento en red, por esta razón todavía existe la incertidumbre para confirmar la efectividad que posee esta herramienta, principalmente en favor del estudiante-individuo. Adicionalmente, hace falta que los sujetos tomen conciencia del uso adecuado de los medios tecnológicos.

No todos los estudiantes-individuos han desarrollado la capacidad para diferenciar la información que se encuentra disponible en el conocimiento en red, además, se enfrentan a una infoxicación, existe una rápida rotación de información y en muchos casos falta claridad, no es real o se presenta de forma parcial o sesgada.

Se identifica implícitamente la triada docente-estudiante-tecnología, pero dentro de esta triada se observa que en ocasiones es el docente el que no se apoya en la tecnología, por tanto, no aprovecha las bondades que proporciona el conocimiento en red, asimismo, los estudiantes-individuos no son autónomos en el empleo del conocimiento en red, no se encuentran motivados para navegar en el Internet para fines académicos y este no llega a constituirse en un verdadero apoyo para realizar sus tareas y actividades formativas, algunas veces al estar en el Internet los sujetos se distraen con otro tipo de información, también se presentan casos donde el acceso al Internet es restringido debido a factores económicos o tecnológicos.

Con la transdisciplinariedad es posible eliminar las visiones parcializadas que existen en distintas áreas, disciplinas y niveles de realidad, lo que favorece a la formación académica de los estudiantes-individuos. Mediante la transdisciplinariedad se cuestiona sobre aquello que se da por verdadero, existe un mayor análisis y reflexión, se integran perspectivas y se prepara al sujeto para que sea capaz de adaptarse a los cambios.

La educación superior transdisciplinaria sustentada por el conocimiento en red, genera conexiones positivas cuando es aprovechada efectivamente, coadyuvando al incremento de la calidad educativa, desarrollando el intelecto, las habilidades y las capacidades en los estudiantes-individuos, también proporciona soluciones adecuadas a los problemas y necesidades del entorno.

Se debe orientar y motivar al estudiante-individuo para que acceda a la información y conocimientos disponibles en las redes. Por otra parte, las universidades y docentes deben hacer mayor uso de los medios tecnológicos y tener una visión integral en la formación académica.

En función a la revisión de los documentos realizada, se pudieron determinar las características que posee el conocimiento en red y la educación superior transdisciplinaria, por lo cual, se determina que estos elementos benefician al estudiante-individuo, la sociedad y el entorno.

Asimismo, se han llegado a establecer los puntos coincidentes o de conexiones entre el conocimiento en red y la educación superior transdisciplinaria, sin embargo, los sujetos no están explotando totalmente dichas conexiones.

Por último, es importante reconocer que las instituciones de educación superior que incorporen el empleo del conocimiento en red y el enfoque transdisciplinario estarán abriendo el espacio para que sus estudiantes-individuos sean capaces de generar conocimientos y soluciones convenientes, focalizadas en la realidad y también se les allanará el camino para enfrentar el futuro.

Como propuesta de directrices para nuevas investigaciones se propone lo siguiente: la validación y efectividad del conocimiento en red para favorecer en la formación del sujeto, además, cómo optimizar y transformar positivamente la educación utilizando medios tecnológicos. Se hace imperioso identificar los elementos que pueden integrar y expandir la pedagogía transdisciplinar y la forma en que la pedagogía transdisciplinar puede implementarse en las universidades utilizando las TIC.

A su vez, se sugieren las siguientes líneas de investigación para trabajos o investigaciones futuras:

- Redes de conocimiento transdisciplinarias.
- Currículo transdisciplinario.
- Pedagogía transdisciplinar con el apoyo del conocimiento en red.
- Mapeo de conocimientos emergentes.
- Competencias para el uso del conocimiento en red transdisciplinar.

Referencias

- Almuiñas, J. L., y Galarza, J. (2016). Las redes académicas como ejes de integración y cooperación internacional de las instituciones de educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, (1) 18-29.
- Aneas, M., y Cid, A. (2010). La formación por competencias profesionales desde la transdisciplinariedad. Otra mirada a la docencia en educación superior. *Creatividad e innovación. Enseñar con otra conciencia*, 227-241.
- Aparicio, X. (2009). Neurociencias y la transdisciplinariedad en la educación. *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico* 5(2), 1-21.

- Arias, L., y Abarca, O. (2010). Algunas consideraciones en torno a la transdisciplinariedad y a la educación superior. *Revista Electrónica Educare XIV*(2), 7-34.
- Arza, V., Marín, A., López, E., y Subrin, L. (2018). Redes de conocimiento asociadas a la producción de recursos naturales en América Latina: análisis comparativo. *Revista del CEPAL*, 125, 99-126.
- Asunción, M. (2019). Transdisciplinariedad: una mirada desde la educación universitaria. *Revista Scietific.*, 3(10), 278-289.
- Aurelio, N. y Martínez, F. (2018). *La educación transdisciplinaria*. Comunidad Editora Latinoamericana.
- Bedoya, E., Behaine, B., Severiche, A., Marrugo, Y., y Casto, A. (2018). Redes de conocimiento: academia, empresa y estado. *Revista Espacios 39*(8), 1-14.
- Benavides, J., Téllez, E., Malagón, J. Vargas, A., Rojas, D., Hernández, G. García, A., y Piñeros, Á. (2019). Aproximación a una red de conocimiento en seguridad y salud en el trabajo, a través del análisis de redes sociales. *Revista de Saúde Coletiva da UEFS*, 9, 86-93.
- Brás, L. M. (2022). El conocimiento en red y las redes de conocimiento. La «nueva» forma de poder de los Estados. *Documento de opinión IEEE*, 91, 1-12.
- Cándida, M. (2010). Transdisciplinariedad y educación. *Rizona Freireano.*, 6, 1-19.
- Cardo-Montilla, M. Á. (2014). Conocimiento, innovación y desarrollo: desde la perspectiva del trabajo en red. *Revista venezolana de Análisis de Coyuntura*, XX(1), 175-191.
- Coromoto, M., y Guerra, L. (2023). Formación disciplinaria versus formación transdisciplinar en la era digital. *Observatorio de las Ciencias Sociales en Iberoamérica 5*(3), 27-39.
- Cortes, B. (2024). Redes de aprendizaje. Universidad CESUMA.
- Espinosa, A. C. (2019). Transdisciplinariedad y educación superior. Experiencias en el CEUARKOS para abrir los saberes a la complejidad de la vida. *Visión Docente Con-Ciencia*, 86, 24-41.
- Espinosa, A. C. (2014). *Abrir los saberes a la complejidad de la vida. Nuevas prácticas transdisciplinarias en la universidad..* CEUArkos.
- Fernández, N., Llamas, F., y Pradas, S. (2020). Diseño de redes de conocimiento y colaboración un desafío compartido. *Virtualidad, Educación y Ciencia 11*(20), 168-181.
- Fernández-Silano, M., y Miguel, V. (2017). Construcción de redes sociales de conocimiento. <https://lc.cx/F1eg4i>
- Frade, L. (2012). *Las competencias y el paradigma de la complejidad*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- Fuentes, M., y Muñoz, J. L. (2013). Crear y gestionar en red: agentes y procesos implicados. *Revista d'innovació educativa*, 11, 40-49.
- Gedeón, I., y García, N. (2009). La transdisciplinariedad en la educación superior del siglo XXI. *Revista de Artes y Humanidades UNICA 10*(3), 58-70.

- González, K. (2023). Uso de las redes sociales y su influencia en el desarrollo educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 579-593. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6897
- Gros, B. (2004). La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades. *Revista Electrónica – Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 5(1).
- Gurung, B. (2015). Pedagogías emergentes en contextos cambiantes: pedagogías en red en la sociedad del conocimiento. *Enunciación* 20(2), 277-286. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.2.a08>
- Gutiérrez, P., Velducea, W., Franco, P., Barreras, T. de J., y Soto, M. C. (2022). Estrategias transdisciplinarias en un proceso de formación universitaria. *Revista Publicando*. 9(35), 98-105. <https://doi.org/10.51528/rp.vol9.id2334>
- Holanda, S., Laura, S., y Torrez, M. (2023). La influencia de las TIC en la investigación científica y la innovación en las instituciones de educación superior. *CEPIES Revista Educación Superior* X(2), 81-91. <https://doi.org/10.53287/ibkf3650et12a>
- Ignacio, A. (2021). Redes universitarias y gobernanza del conocimiento: tensiones en la sociedad red. En Sánchez, A. (ed.). *Diálogos para repensar la gestión educativa en Latinoamérica*. (pp. 9-17) Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Jiménez, B. (2024, 14 de marzo). Multidisciplinariedad y transdisciplinariedad hacia el desarrollo del pensamiento complejo en educación básica y superior. Enpoli. <https://lc.cx/9zbO0K>
- López, P. (2011). *Aprendizaje colaborativo para la gestión de conocimiento en redes educativas en la Web 2.0* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia].
- Luna, M. (2015). Organización del conocimiento en la red digital. *Investigación Bibliotecología* 29(67), 77-89.
- Marcano, Y., y Talavera, R. (2009). Aproximación para el diseño de una red de conocimiento. Intra, y extra universitaria. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XV(2), 264-295.
- Martín-Ríos, C., y Septiem, M. (2013). Cooperación e intercambio de conocimiento en redes inter-organizativas informales. *Revista Hispana para el Análisis de Redes* 24(1), 193-216.
- Medina C., y Graffe, G. J. (2023). Transdisciplinariedad en el curriculum de postgrado. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 9(17), 171-190. <https://doi.org/10.55560/arete.2023.17.9.8>
- Montes, K., Marín, R., Muñoz, F., y Soto, M. C. (2019). Transversalidad y transdisciplina: la planificación docente en la educación superior. *Revista Publicando*, 6(22), 35-49.
- Moreno, M. (2005). Redes de conocimiento en la educación a distancia. *Apertura*, 5(1), 6-25.
- Mulume, E., y Sorzano, D. (2021). La transdisciplinariedad en la educación universitaria. *Revista Conjeturas sociológicas*, 26, 1-22.

- Morquecho, J. (2018). La necesidad de la transdisciplinariedad en la educación. *Polo de conocimiento*, 3(1), 19-31.
- Niculescu, B. (2013). La necesidad de la transdisciplinariedad en la educación superior. *Tras-pasando Fronteras*, 3, 23-30.
- Niculescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Saberes.
- Oliva-Figueroa, I., Molina-Chávez, Quintero-Tapia, J., y Díaz-Berrera, N. (2018). Prospectiva transdisciplinaria y organización del conocimiento: una aproximación epistémica a la educación superior en la región de magallanes, Chile. *Magallania*, 43(2), 129-142.
- Paredes, M. y Maldonado, L. (2023). [Congreso]. *La transferencia de conocimientos y tecnología de la universidad para enfrentar los desafíos de la sociedad del conocimiento*. III Congreso Internacional de Investigación en Educación.
- Pérez, Y., y Castañeda, M. (2009). Redes de conocimiento. *Ciencias de la Información*, 40(1), 3-20.
- Prada, E. (2005). Las redes de conocimiento y las organizaciones. *Revista Bibliotecas y Tecnologías de la Información*, 2(4), 1-23.
- Reina-Usaga, L., Parra-López, C., Carmona-Torrez, C., y Sayadi, S. (2022). Red social de transferencia de conocimiento en la transformación digital del sector olivarero de Andalucía: perspectiva de los agentes de generación de conocimiento. *Economía Agraria y Recursos Naturales*, 22(2), 97-115.
- Rodríguez, M. E. (2021). La transdisciplinariedad en la educación universitaria: visiones rizomáticas de la educación decolonial transcompleja. *Revista Científica Foco Unicamp*, 14, 1-23.
- Salgado-Escobar, G., y Aguilar-Fernández, M. (2021). Hacia la transformación de los estudiantes: un proceso transdisciplinario para la educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), 1-30.
- Sánchez, G., Péres, J. de J., y Picco, L. (2014). Redes de Conocimiento basadas en la gestión del conocimiento: creación y organización para docencia e investigación universitaria. *Rev. Interam. Bibliot. Medellín (Colombia)*, 37(3), 215-225.
- Santana, M., Cabello, J., Cubas, R., y Medina, V. (2011). *Redes sociales como soporte a la gestión del conocimiento*. ESAN ediciones.
- Sarchi, M. (2018). Transdisciplinariedad en educación superior *Revista Plurais – Virtual* 8(2), 246-262.
- Serrano, C., Flores, T., Morales, T., y Mendoza, B. (2020). Aspectos fundamentales de la complejidad y transdisciplinariedad en la educación superior. *Revista REDCA* 2(7), 3-13.
- Sloep, P., y Berlanga, A. (2011). Redes de aprendizaje, aprendizaje en red. Comunicar. *Revista Científica de Educomunicación* XIX(37), 55-64.
- Solórzano, F., y García, A. (2016). Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 3, 98-112.

- Sotto, A., Arroyo L., y Santaella, A. (2023). La educación multi, inter y transdisciplinar en la formación a lo largo de la vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 92(1), 9-11. <https://doi.org/10.35362/rie9215909>
- Tipán, D. (2020). Paradigma de la complejidad: un enfoque de transdisciplinariedad en la educación superior. *Revista Sarance*, (44), 58-76.
- Varona, F. (2005). Transdisciplinariedad y educación universitaria. Visión filosófica sobre retos y potencialidades. *Revista Humanidades Médicas*, 5(2), 1-15.
- Vera, M. A. M. (2014). Redes de conocimiento un apoyo para grupos de investigación. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 9-17.
- Villalobos, M. (2024). Modelo inter y transdisciplinar para la enseñanza de la estadística en la educación superior. *Yulök Revista de Innovación Académica*, 1(8), 47-61. <https://doi.org/10.47633/ns5z8d35>
- Villavicencio, R. (2003). Modelo de formación de redes para el aprendizaje organizacional y gestión del conocimiento. *Revista Ciencia y Cultura*, (12), 103-110.

Networked knowledge associated with transdisciplinary higher education O conhecimento em rede associado à educação superior transdisciplinar

Omar Pericón

Investigador independiente | La Paz | Bolivia

<https://orcid.org/0000-0001-9661-3108>

omarpericon@hotmail.com

Licenciado en Ciencia y Arte Militar Terrestre, Ingeniero Comercial de la EMI, Licenciado en Administración de Empresa de la UBI; maestrías en Administración de Empresas, Seguridad, Defensa y Desarrollo, y en Educación Superior; doctorado en Educación con Enfoque en la Complejidad y la Investigación Transdisciplinar y posdoctor en Educación, Investigación y Complejidad.

Alejandra Guachalla

Investigador independiente | La Paz | Bolivia

<https://orcid.org/0009-0002-3333-8705>

alejandranguachalla@outlook.com

Licenciada en Derecho de la UNIFRANZ, licenciada en Psicología de la UBI; maestrías en Psicopedagogía y Educación Especial, Administración de Empresas y Educación Superior; doctorante del programa de Educación Especial e Inclusiva.

Abstract

The review article includes aspects related to education, training, transdisciplinarity in higher education, and networked knowledge. The latter helps to distribute information, knowledge, and wisdom, using various mechanisms. The individual-student must have the means that benefit them in their educational process, preparing them to face challenges and strengthen their knowledge and learning. The objectives set were to identify the characteristics of networked knowledge and transdisciplinary higher education. Determine the connections between networked knowledge and transdisciplinary higher education. Understand the trends, approaches challenges to identify opportunities for networked knowledge in transdisciplinary higher education institutions. A systematic review was carried out that followed a rigorous and methodological approach to synthesize and evaluate the evidence available in the scientific literature. To search for information, filters were used, and computing, connections, and the exchange of information were considered, regarding higher education, the educational sciences and pedagogy were taken into account, and for transdisciplinarity, complexity, and transdisciplinarity itself were used. The search for articles and documents was carried out based on descriptors, databases were also consulted.

Keywords: Network knowledge; Higher education; Transdisciplinarity

Resumo

O artigo de revisão inclui aspectos referidos à educação, à formação, à transdisciplinaridade no ensino superior e ao conhecimento em rede. Este último ajuda a distribuir informação, conhecimentos e saberes, empregando diversos mecanismos. Os estudantes-indivíduos devem contar com os meios que os beneficiem em seu processo educativo, preparando-os para enfrentar desafios e fortalecer seus conhecimentos e aprendizagens. Os objetivos propostos foram: Identificar as características do

conhecimento em rede e da educação superior transdisciplinar. Determinar as conexões entre o conhecimento em rede e a educação superior transdisciplinar. Compreender as tendências, enfoques, desafios e oportunidades do conhecimento em rede em instituições de educação superior transdisciplinar. Procedeu-se a realizar uma revisão sistemática que seguiu uma abordagem rigorosa e metodológica para sintetizar e avaliar a evidência disponível na literatura científica. Na busca de informações, foram utilizados filtros, considerando a informática, as conexões e a troca de informações; em relação ao ensino superior, foram levadas em conta as ciências da educação e a pedagogia, e para a transdisciplinaridade, recorreu-se à complexidade e à própria transdisciplinaridade. Para acessar a maior quantidade de documentos, foram utilizados descritores e também foram consultadas bases de dados disponíveis.

Palavras-chave: Conhecimento em rede; Educação superior; Transdisciplinaridade.

Capítulo 10

El Sentido de la Educación. Perspectivas Humanistas en la Enseñanza y el Aprendizaje

Juan José Soza-Herrera

Resumen

La educación contemporánea enfrenta el desafío de equilibrar la integración de avances tecnológicos con un enfoque humanista que coloque al estudiante como eje central del aprendizaje. Este artículo aborda cómo la educación, más allá de la transmisión de conocimientos, debe transformarse en un espacio que fomente la autorrealización, creatividad y formación integral del individuo. A través de un análisis de las modalidades educativa (formal, no formal e informal), se subraya la importancia de un modelo que integre adaptabilidad, equidad y accesibilidad para responder a las demandas socioeconómicas y globales actuales. La docencia se presenta como un eje transformador, en el cual el maestro asume un rol protagónico como facilitador de competencias críticas y constructor de conocimiento. Además, se analiza cómo la actualización continua de los docentes y la implementación de metodologías innovadoras son esenciales para preparar a las nuevas generaciones frente a los retos del siglo XXI. Este enfoque, basado en un marco ético y dinámico, busca promover una educación que no solo responda a las necesidades actuales, sino que proyecte un futuro sostenible, equitativo e inclusivo. Este estudio enfatiza la necesidad de un cambio integral en los sistemas educativos, donde los docentes y estudiantes colaboren para formar una sociedad más innovadora y comprometida.

Palabras clave:

Educación inclusiva; Competencias docentes; Innovación pedagógica; Formación integral; Modalidades educativas.

Soza-Herrera, J. J. (2024). El Sentido de la Educación. Perspectivas Humanistas en la Enseñanza y el Aprendizaje. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen III.* (pp. 170-183). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.236.c362>



Introducción

Uno de los retos más trascendentales que enfrenta la sociedad contemporánea es garantizar una educación de calidad que responda de manera efectiva a las exigencias de un mundo cada vez más tecnológico, sin descuidar los principios humanistas que colocan al estudiante en el centro del proceso educativo (Ramírez et al., 2022). Este desafío se magnifica frente a la necesidad de integrar diversas modalidades educativas y de fortalecer constantemente las competencias del cuerpo docente para adaptarse a las transformaciones globales (Paredes Camacho et al., 2022). La educación, como eje del desarrollo social, económico y cultural, no puede limitarse a la simple transmisión de conocimientos, sino que debe transformarse en un espacio donde confluyan innovación, equidad y adaptabilidad (Cruz et al., 2023).

El contexto socioeconómico de los estudiantes, las rápidas transformaciones sociales y las demandas crecientes de formación continua para los docentes representan dimensiones interconectadas que requieren soluciones estratégicas y simultáneas (Carbajal et al., 2022). Estas realidades evidencian que no basta con abordar los problemas de manera aislada, sino que se necesita una visión integral que permita articular políticas educativas, recursos tecnológicos y metodologías pedagógicas innovadoras (Ferri et al., 2020). En este sentido, el papel del docente resulta clave, no solo como transmisor de saberes, sino como facilitador del aprendizaje, promotor de la creatividad y guía en el desarrollo de competencias críticas (Qian, 2024).

El objetivo esencial es construir una cultura educativa que fomente el desarrollo integral de estudiantes y docentes, impulsando la innovación pedagógica, el bienestar emocional y una equidad que permita a todos acceder a oportunidades de aprendizaje significativas (Gamaliia et al., 2024). Este enfoque debe priorizar la creación de entornos educativos inclusivos y dinámicos, diseñados para preparar a las nuevas generaciones para enfrentar los retos y aprovechar las oportunidades de un mundo caracterizado por la incertidumbre, la globalización y el avance acelerado de la tecnología (Arenas, Paredes, et al., 2023). Solo mediante esta transformación integral será posible garantizar una educación que no solo responda a las necesidades del presente, sino que también sea capaz de proyectarse hacia un futuro más equitativo, sostenible e innovador (Odell et al., 2020).

La Educación Centrada en la Persona

La educación va mucho más allá de las herramientas de medición, como las rúbricas de evaluación, los módulos estandarizados de aprendizaje o las teorías pedagógicas; su verdadera profundidad radica en colocar a la persona, con toda su individualidad y complejidad, en el centro del proceso educativo (Aguayo-Hernández et al., 2024). Este enfoque humanista es fundamental porque reconoce a cada estudiante como un ser único, dotado de una historia personal, desafíos específicos y aspiraciones propias (X. Li & Li, 2023). En este sentido, la educación no puede ser un proceso uniforme, sino que debe ser dinámica, personalizada y capaz de adaptarse a las diversas necesidades y contextos de cada individuo (Bayly-Castaneda et al., 2024).

Más allá de la transmisión de conocimientos, la educación tiene como objetivo principal fomentar la autorrealización, ayudando a los estudiantes no solo a adquirir información, sino también a descubrir, cultivar y desplegar su potencial (Ponomariovienė & Jakavonytė-Staškuvienė, 2024). Esto significa que el aprendizaje no debe limitarse a lo académico, sino que debe orientarse hacia el desarrollo integral del estudiante, permitiéndole alcanzar metas personales y colectivas que impacten su vida y la sociedad en la que participa (Gelles et al., 2020).

En este contexto, el papel del docente adquiere una relevancia central, ya que su función trasciende el rol tradicional de ser un mero transmisor de información (Li et al., 2024). El docente se convierte en un guía, un mentor y un facilitador del proceso de aprendizaje. Inspirar, orientar y motivar son acciones fundamentales que demandan del docente una comprensión profunda de las motivaciones particulares de cada estudiante (Li et al., 2024). Esta comprensión requiere no solo de conocimiento académico, sino también de una sensibilidad y empatía que permitan conectar con las realidades personales de los alumnos (Juškevičienė et al., 2024).

La actitud del docente juega un papel determinante en este enfoque humanista. Una disposición positiva, empática y comprometida no solo genera un ambiente de confianza y respeto, sino que también estimula en los estudiantes el deseo de aprender, explorar y participar activamente en su entorno (Zhou, 2022). Este tipo de interacción docente-estudiante transforma el aula en un espacio de crecimiento mutuo, donde el aprendizaje no solo se recibe, sino que también se construye de manera colaborativa (Xie et al., 2023).

El enfoque centrado en la persona refleja, por tanto, la esencia más pura de educar (Wolf & Jonker, 2020). La educación no solo transmite conocimientos, sino que también transforma vidas al convertir el aprendizaje en una experiencia significativa y enriquecedora (Bucea-Manea-Țoniș et al., 2022). Este impacto no se limita a los estudiantes, sino que también influye en los docentes, quienes al conectar de manera auténtica con sus alumnos encuentran en su labor un propósito más profundo (Amerstorfer & Frein von Münster-Kistner, 2021). En última instancia, este modelo educativo trasciende las aulas, dejando huellas en la sociedad al formar personas integrales, críticas y comprometidas, capaces de contribuir al bienestar colectivo y al progreso de su entorno (Fernandes-Osterhold, 2022).

Tipos de Educación

Los cambios y las exigencias del mercado laboral han llevado a la sociedad a estructurar tres tipos de educación: formal, no formal e informal, como señala (La Belle y White, 1980). Cada uno responde a necesidades específicas de aprendizaje y contextos sociales, desempeñando un rol fundamental en el desarrollo integral de las personas (Chuang, 2021).

La educación formal se caracteriza por su organización jerárquica y estructurada, donde los estudiantes avanzan de manera progresiva a través de niveles académicos definidos (Yang & Xiangming, 2024). En el contexto peruano, este sistema incluye la educación inicial, primaria y secundaria en el ámbito básico, así como el bachiller, la maestría y el doctorado en el nivel

superior (Pareja Pera et al., 2024). Cada grado está diseñado para desarrollar competencias específicas, validadas por instituciones oficiales, lo que garantiza una integración efectiva en el sistema educativo y una posterior inserción en el ámbito laboral (Ayub Khan et al., 2021).

Por otro lado, la educación no formal actúa como un complemento al sistema formal (Denkowska et al., 2020). Este tipo de educación se enfoca en brindar conocimientos técnicos, habilidades prácticas y actitudes específicas fuera de las instituciones educativas tradicionales (Yeap et al., 2021). Ejemplos de ello incluyen cursos de actualización, capacitaciones empresariales o diplomados (Mason, 2020). Aunque puede seguir estructuras organizadas, no otorga grados académicos formales, pero es altamente valorada por su capacidad de responder a necesidades concretas del mercado laboral, contribuyendo al desarrollo de competencias específicas en diversos campos profesionales (Castro Cayllahua et al., 2024).

Por otro lado, la educación informal abarca los procesos de aprendizaje que ocurren de manera espontánea y no sistematizada, generalmente en entornos naturales o sociales (Krein, 2023). Este aprendizaje continuo se desarrolla en interacciones cotidianas, como un niño que aprende sobre el negocio familiar al acompañar a sus padres, o un grupo de jóvenes que adquieren habilidades deportivas en un contexto lúdico (Nørgård, 2021). Este tipo de educación es esencial para el desarrollo de habilidades sociales, culturales y prácticas que no siempre se abordan en los sistemas formales o no formales (Caldana et al., 2023).

En conjunto, estos tres tipos de educación se complementan entre sí, respondiendo a las diversas demandas de la sociedad moderna y proporcionando a las personas herramientas y competencias para enfrentar los retos de un mundo en constante transformación. Cada tipo de educación juega un rol indispensable en la formación de individuos capaces de adaptarse, innovar y contribuir al desarrollo social y económico global (Kuzmin et al., 2020).

La docencia como actividad profesional y sus roles

Morán Oviedo (2004), enfatiza que la docencia es una actividad intrínsecamente compleja y multifacética, que se desarrolla a través de dinámicas altamente sistemáticas y planificadas, lo cual representa uno de los pilares fundamentales de esta profesión. En su esencia, la docencia se sustenta en la transmisión del conocimiento; sin embargo, este proceso trasciende la mera transferencia de información (Galili, 2021). La docencia requiere una conexión profunda con la ciencia y la didáctica, de manera que el aprendizaje adquirido no solo sea significativo, sino que también permita a los estudiantes adaptarlo, asimilarlo y aplicarlo en contextos diversos y reales (Pan et al., 2024). Este enfoque otorga al docente un rol activo como constructor de conocimiento, dejando atrás la figura de un transmisor pasivo de saberes y posicionándolo como un agente clave en la generación de impacto social positivo (Rycroft-Smith, 2022).

La labor docente, además, rompe los límites tradicionales de la enseñanza (Yıldırım et al., 2021). No se limita a la presentación de contenidos, sino que se expande hacia la capacidad de inspirar a los estudiantes, despertando en ellos la motivación por la indagación, la curiosidad y el

aprendizaje continuo (Hunaepi et al., 2024). Este rol requiere que el docente fomente la creatividad y estimule a los estudiantes a desarrollar nuevas ideas, teorías e innovaciones, convirtiendo la enseñanza en un proceso dinámico y colaborativo (Calavia et al., 2021). La docencia, entonces, no solo asegura la preservación del conocimiento existente, sino que también impulsa el avance de las ciencias, las tecnologías y las artes, transformándose en un motor esencial para el progreso constante de la sociedad (Yu, 2023).

En este contexto, el docente asume un papel transformador que no se limita a responder a las demandas educativas del presente, sino que proyecta su impacto hacia el futuro (Akour & Alenezi, 2022). Al integrar metodologías pedagógicas innovadoras, basadas en la reflexión y la adaptación, y al fomentar una cultura de aprendizaje permanente, el docente se convierte en un arquitecto del cambio (Zhao et al., 2023). Este enfoque no solo forma estudiantes preparados para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado y tecnológicamente avanzado, sino que también contribuye a construir un futuro que se caracterice por la innovación, la sostenibilidad y el crecimiento inclusivo (Mian et al., 2020).

La docencia, entendida desde esta perspectiva, no es simplemente una profesión técnica, sino una práctica transformadora que requiere una combinación de conocimientos, habilidades interpersonales y un compromiso ético profundo (Southworth et al., 2023). El docente, al desempeñar su rol, promueve el desarrollo intelectual, social y emocional de los estudiantes, ayudándoles a convertirse en ciudadanos autónomos, críticos y creativos, capaces de contribuir significativamente al progreso colectivo (Sedwal, 2024). De esta manera, la labor docente no solo impacta en el aula, sino que se extiende hacia la construcción de una sociedad más equitativa, innovadora y sostenible (Medina-García et al., 2020). Por ello, la docencia es, en última instancia, una herramienta clave para moldear el futuro, garantizando que las generaciones actuales y venideras cuenten con las competencias necesarias para enfrentar los retos y oportunidades de un mundo en constante evolución (Abulibdeh et al., 2024).

La formación de habilidades para el siglo XXI

Los docentes, además de asumir la responsabilidad principal de guiar a los estudiantes en su proceso formativo, enfrentan retos cada vez más complejos que los obligan a adquirir y desarrollar competencias clave para responder a las demandas de un mundo en constante transformación (Torres Ruiz, 2021). Entre estas competencias destacan el dominio de herramientas digitales, indispensables en una era tecnológica; la gestión eficaz del conocimiento, que les permite organizar y transmitir información relevante; la promoción del autoaprendizaje, fundamental para empoderar a los estudiantes como agentes activos de su formación (Arenas, Cerna, et al., 2023); y la implementación de metodologías innovadoras que prioricen el aprendizaje significativo, asegurando que los contenidos sean relevantes y útiles en la vida cotidiana y profesional de los estudiantes (Ramírez-Montoya et al., 2021).

Estas habilidades no solo son esenciales para el desempeño profesional del docente, sino que también constituyen los pilares sobre los que se construye una educación capaz de formar

estudiantes con competencias fundamentales como la creatividad, la comunicación efectiva, el pensamiento crítico, la responsabilidad, la ciudadanía global, la alfabetización digital y el pensamiento computacional (Isusqui et al., 2023). Estas competencias no solo permiten a los estudiantes enfrentar los desafíos del presente, sino que los preparan para liderar cambios en un mundo cada vez más globalizado e interconectado (González-Salamanca et al., 2020).

En este contexto, el docente se convierte en un mediador crucial entre el conocimiento y las necesidades de una sociedad dinámica y en constante evolución (Permatasari et al., 2023). Su capacidad para adaptar la práctica pedagógica a las nuevas realidades educativas resulta determinante para preparar a los estudiantes con herramientas que les permitan innovar, resolver problemas complejos y contribuir de manera significativa al desarrollo social y económico (Aithal & Aithal, 2024). Este enfoque transforma el aula en un espacio dinámico y colaborativo, donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos teóricos, sino que también desarrollan habilidades prácticas y adaptativas necesarias para transformar su entorno de manera efectiva y sostenible (Holman & Švejdarová, 2023).

Para que los docentes puedan cumplir con este rol, la formación continua se erige como un pilar fundamental en el desarrollo profesional (Garzón Artacho et al., 2020). La actualización constante no solo les permite mantenerse al día con los avances tecnológicos, sociales y culturales, sino que también les brinda la oportunidad de reflexionar sobre su práctica pedagógica e incorporar estrategias innovadoras que mejoren la calidad de la enseñanza (Guevara Gutiérrez, 2022). Esta capacidad de integración garantiza una educación que no solo satisface las demandas del presente, sino que también proyecta un futuro lleno de posibilidades, preparando a las nuevas generaciones para un mundo en el que la creatividad, la adaptabilidad y el aprendizaje permanente son esenciales (Sibanda & Marongwe, 2022).

En este sentido, la labor docente trasciende el ámbito educativo para convertirse en un motor de transformación social y cultural (Rulinawaty et al., 2023). Los docentes no solo forman individuos capaces de desenvolverse en un entorno globalizado y competitivo, sino que también contribuyen al progreso colectivo al promover valores como la equidad, la inclusión y la sostenibilidad (Palomino Paredes et al., 2024). Así, el papel del docente no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que abarca la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de una sociedad más justa, innovadora y preparada para los retos del futuro (Estellés & Fischman, 2021).

Conclusiones

El docente, como figura central en la construcción de una cultura de enseñanza y aprendizaje, desempeña un papel crucial en la motivación de los estudiantes, fomentando en ellos el deseo de aprender, explorar y comprometerse activamente con su proceso educativo (Ajmal et al., 2024). Este rol trasciende la simple transmisión de conocimientos, pues implica la capacidad de inspirar curiosidad, estimular la creatividad y promover una actitud proactiva hacia el aprendizaje (Rebecchi et al., 2024). Para alcanzar este propósito, resulta imprescindible que el docente adapte

sus metodologías pedagógicas según el tipo de educación que imparta, ya sea formal, no formal o informal, asegurándose de que estas se ajusten a las características y demandas específicas de cada contexto (Ng, 2020).

Independientemente del tipo de educación, el docente debe asumir la responsabilidad de facilitar la construcción del conocimiento, priorizando el desarrollo de habilidades críticas, como el pensamiento analítico, la resolución de problemas y las competencias fundamentales que los estudiantes necesitan para desenvolverse en el siglo XXI (Giraldo-Gómez et al., 2020). Esto requiere una formación continua que capacite al docente en áreas esenciales, como la alfabetización digital, la comunicación efectiva, el trabajo colaborativo y la capacidad para fomentar la creatividad en entornos educativos dinámicos (Manowaluilou et al., 2024).

En este sentido, el docente no es simplemente un transmisor de información, sino un mentor, un guía y un agente de cambio que prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo marcado por la innovación, la globalización y la adaptabilidad (Annan-Brew et al., 2024).

La labor docente se convierte así en un pilar estratégico para el desarrollo social y tecnológico, promoviendo la formación de individuos autónomos, críticos y comprometidos con el progreso colectivo (Archambault et al., 2022). Al asumir este rol integral, el docente no solo transforma el aprendizaje dentro del aula, sino que también contribuye a la construcción de un futuro más equitativo, sostenible e inclusivo, donde la educación actúe como motor de cambio y como base para una sociedad más justa y participativa.

Referencias

- Abulibdeh, A., Zaidan, E., & Abulibdeh, R. (2024). Navigating the confluence of artificial intelligence and education for sustainable development in the era of industry 4.0: Challenges, opportunities, and ethical dimensions. *Journal of Cleaner Production*, 437. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2023.140527>
- Aguayo-Hernández, C. H., Sánchez Guerrero, A., & Vázquez-Villegas, P. (2024). The Learning Assessment Process in Higher Education: A Grounded Theory Approach. *Education Sciences*, 14(9), 984. <https://doi.org/10.3390/educsci14090984>
- Aithal, P. S., & Aithal, S. (2024). Super Innovation in Higher Education by Nurturing Business Leaders through Incubationship. *SSRN Electronic Journal*, 7(3), 142-167. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4673874>
- Ajmal, M., Rahat, W., & Islam, A. (2024). Enhancing affective commitment through transcendental leadership: unveiling the influence of altruistic mindset and intrinsic motivation in higher education. *International Journal of Leadership in Education*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/13603124.2024.2369989>
- Akour, M., & Alenezi, M. (2022). Higher Education Future in the Era of Digital Transformation. *Education Sciences*, 12(11), 784. <https://doi.org/10.3390/educsci12110784>

- Amerstorfer, C. M., & Freiin von Münster-Kistner, C. (2021). Student Perceptions of Academic Engagement and Student-Teacher Relationships in Problem-Based Learning. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713057>
- Annan-Brew, R. K., Ezugwu, I. J., Surman, S. H., & Dadzie, J. (2024). Enhancing pre-service teacher effectiveness: Integration of 21st century skills during off-campus teaching experiences. *European Journal of Education*, 59(4). <https://doi.org/10.1111/ejed.12737>
- Archambault, L., Leary, H., & Rice, K. (2022). Pillars of online pedagogy: A framework for teaching in online learning environments. *Educational Psychologist*, 57(3), 178–191. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2051513>
- Arenas, R. D. M., Cerna, A. N. F., Ramos, M. R. M., Serón, G. I. E., La Chira Loli, M. B., & Leon, G. H. C. (2023). *La educación virtual como ciencia: tendencias en herramientas informáticas*. Mar Caribe. <https://doi.org/10.31219/osf.io/ejbqk>
- Arenas, R. D. M., Paredes, O. T. A. C., Ramos, M. R. M., Serón, G. I. E., Cerna, A. N. F., & La Chira Loli, M. B. (2023). *Inteligencia Digital Y El Desarrollo Del Pensamiento Computacional: Una Vertiente De Los Cursos Masivos Abiertos*. Mar Caribe. <https://doi.org/10.31219/osf.io/njhxu>
- Ayub Khan, A., Laghari, A. A., Shaikh, A. A., Bourouis, S., Mamlouk, A. M., & Alshazly, H. (2021). Educational Blockchain: A Secure Degree Attestation and Verification Traceability Architecture for Higher Education Commission. *Applied Sciences*, 11(22), 10917. <https://doi.org/10.3390/app112210917>
- Bayly-Castaneda, K., Ramirez-Montoya, M.-S., & Morita-Alexander, A. (2024). Crafting personalized learning paths with AI for lifelong learning: a systematic literature review. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1424386>
- Bucea-Manea-Țoniș, R., Vasile, L., Stănescu, R., & Moanță, A. (2022). Creating IoT-Enriched Learner-Centered Environments in Sports Science Higher Education during the Pandemic. *Sustainability*, 14(7), 4339. <https://doi.org/10.3390/su14074339>
- Calavia, M. B., Blanco, T., & Casas, R. (2021). Fostering creativity as a problem-solving competence through design: Think-Create-Learn, a tool for teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 39. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100761>
- Caldana, A. C. F., Eustachio, J. H. P. P., Lespinasse Sampaio, B., Gianotto, M. L., Talarico, A. C., & Batalhão, A. C. da S. (2023). A hybrid approach to sustainable development competencies: the role of formal, informal and non-formal learning experiences. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(2), 235–258. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2020-0420>
- Carbajal, Q. T. E., León, J. D. C., Meléndez, H. C., Landeo, Á. H. G., Espinoza, A. S., & Guillermo, J. C. L. (2022). *Currículo de las Universidades Latinoamericanas: Teoría, Situación Actual y Posicionamiento*. Mar Caribe. <https://doi.org/10.31219/osf.io/4havb>
- Castro Cayllahua, F., Tapia Silguera, R. D., Chumpen Elera, A. C., Rodas Romero, J. C., Condori Castro, R. J., & Baldeon Tovar, M. T. (2024). Adaptabilidad del modelo conceptual sistémico en la enseñanza de ingeniería de sistemas y computación. *E-Revista Multidisciplinaria Del Saber*, 1–132. <https://doi.org/10.61286/edcitsa.vi.67>

- Chuang, S. (2021). The Applications of Constructivist Learning Theory and Social Learning Theory on Adult Continuous Development. *Performance Improvement*, 60(3), 6–14. <https://doi.org/10.1002/pfi.21963>
- Cruz, J. A. G., Tiza, M. M. C., Isusqui, J. C. P., Gonzales, C. A. D., Inga, C. V., & Silva, M. O. C. (2023). *Educación a distancia y virtual: calidad y sostenibilidad en la educación*. Mar Caribe. <https://doi.org/10.31219/osf.io/gk3wx>
- Denkowska, S., Fijorek, K., & Węgrzyn, G. (2020). Formal and Non-Formal Education and Training As an Instrument Fostering Innovation and Competitiveness in EU Member Countries. *Journal of Competitiveness*, 12(3), 82–98. <https://doi.org/10.7441/joc.2020.03.05>
- Estellés, M., & Fischman, G. E. (2021). Who Needs Global Citizenship Education? A Review of the Literature on Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 223–236. <https://doi.org/10.1177/0022487120920254>
- Fernandes-Osterhold, G. (2022). Diversity and Inclusion in Integral Education: A Teaching Perspective of Integral Psychology. *Journal of Transformative Education*, 20(1), 24–43. <https://doi.org/10.1177/15413446211006646>
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(4), 86. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Galili, I. (2021). *Scientific Knowledge as a Culture: A Paradigm of Knowledge Representation for the Meaningful Teaching and Learning of Science*. Springer.
- Gamaliia, K., Turchak-Lazurenko, L., Lavrenyuk, O., Penchuk, O., & Lytvynenko, N. (2024). Synergy of design, culture, and innovation in pedagogy: New horizons for education. *Research Journal in Advanced Humanities*, 4(4). <https://doi.org/10.58256/rjah.v4i4.1131>
- Garzón Artacho, E., Martínez, T. S., Ortega Martín, J. L., Marín Marín, J. A., & Gómez García, G. (2020). Teacher Training in Lifelong Learning—The Importance of Digital Competence in the Encouragement of Teaching Innovation. *Sustainability*, 12(7), 2852. <https://doi.org/10.3390/su12072852>
- Gelles, L. A., Lord, S. M., Hoople, G. D., Chen, D. A., & Mejia, J. A. (2020). Compassionate Flexibility and Self-Discipline: Student Adaptation to Emergency Remote Teaching in an Integrated Engineering Energy Course during COVID-19. *Education Sciences*, 10(11), 304. <https://doi.org/10.3390/educsci10110304>
- Giraldo-Gómez, O., Zuluaga-Giraldo, J. I., & Naranjo-Gomez, D. (2020). La proyección social una apuesta desde el acompañamiento pedagógico. *Praxis*, 16(1), 77–84. <https://doi.org/10.21676/23897856.3033>
- González-Salamanca, J. C., Agudelo, O. L., & Salinas, J. (2020). Key Competences, Education for Sustainable Development and Strategies for the Development of 21st Century Skills. A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 12(24), 10366. <https://doi.org/10.3390/su122410366>
- Guevara Gutiérrez, R. (2022). Innovar en la educación superior: una mirada desde varias aristas educativas. *Revista Académica Arjé*, 5(2), 1–26. <https://doi.org/10.47633/arje.v5i2.542>

- Holman, D., & Švejdárová, E. (2023). The 21st-Century Empowering Wholeness Adaptive (EWA) Educational Model Transforming Learning Capacity and Human Capital through Wholeness Systems Thinking towards a Sustainable Future. *Sustainability*, 15(2), 1301. <https://doi.org/10.3390/su15021301>
- Hunaepi, H., Suma, I. K., & Subagia, I. W. (2024). Curiosity in Science Learning: A Systematic Literature Review. *International Journal of Essential Competencies in Education*, 3(1), 77–105. <https://doi.org/10.36312/ijece.v3i1.1918>
- Isusqui, J. C. P., Villavicencio, I. E. S., Inga, C. V., Gutiérrez, H. O. C., Díaz, B. L. G., & Amaya, K. L. A. (2023). *La Inteligencia Artificial al servicio de la gestión y la implementación en la educación*. Mar Caribe. <https://doi.org/10.31219/osf.io/z2y7c>
- Juškevičienė, A., Jevsikova, T., Stupurienė, G., & Vinikienė, L. (2024). STEM Teachers' Motivation and Engagement in Teacher Professional Development and Career Advancement: A Case Study of Lithuania. *Education Sciences*, 14(7), 780. <https://doi.org/10.3390/educsci14070780>
- Krein, U. (2023). What's your take on school leadership and digitalization? A systematic review of publications from the last 20 years. *International Journal of Leadership in Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/13603124.2023.2237939>
- Kuzmin, O., Bublyk, M., Shakhno, A., Korolenko, O., & Lashkun, H. (2020). Innovative development of human capital in the conditions of globalization. *E3S Web of Conferences*, 166. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016613011>
- La Belle, T. J., & White, P. S. (1980). Education and multiethnic integration: An intergroup-relations typology. *Comparative Education Review*, 24(2), 155–173.
- Li, X., & Li, Y. (2023). Individualized and Innovation-Centered General Education in a Chinese STEM University. *Education Sciences*, 13(8), 846. <https://doi.org/10.3390/educsci13080846>
- Li, Z., Li, F., Fu, Q., Wang, X., Liu, H., Zhao, Y., & Ren, W. (2024). Large language models and medical education: a paradigm shift in educator roles. *Smart Learning Environments*, 11(1), 26. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00313-w>
- Manowaluilou, N., Thanarachataphoom, T., Pimthong, P., Ugsornkid, S., & Ketkosan, N. (2024). Digital literacy and fluency in education: Enhancing teacher education preparedness policy. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 8(8), 4415. <https://doi.org/10.24294/jipd.v8i8.4415>
- Mason, G. (2020). Higher education, initial vocational education and training and continuing education and training: where should the balance lie? *Journal of Education and Work*, 33(7–8), 468–490. <https://doi.org/10.1080/13639080.2020.1755428>
- Medina-García, M., Doña-Toledo, L., & Higuera-Rodríguez, L. (2020). Equal Opportunities in an Inclusive and Sustainable Education System: An Explanatory Model. *Sustainability*, 12(11), 4626. <https://doi.org/10.3390/su12114626>
- Mian, S. H., Salah, B., Ameen, W., Moiduddin, K., & Alkhalefah, H. (2020). Adapting Universities for Sustainability Education in Industry 4.0: Channel of Challenges and Opportunities. *Sustainability*, 12(15), 6100. <https://doi.org/10.3390/su12156100>

- Morán Oviedo, P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento Sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Perfiles Educativos*, 26(105–106), 41–72.
- Ng, H. H. (2020). Towards a synthesis of formal, non-formal and informal pedagogies in popular music learning. *Research Studies in Music Education*, 42(1), 56–76. <https://doi.org/10.1177/1321103X18774345>
- Nørgård, R. T. (2021). Theorising hybrid lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1709–1723. <https://doi.org/10.1111/bjet.13121>
- Odell, V., Molthan-Hill, P., Martin, S., & Sterling, S. (2020). *Transformative Education to Address All Sustainable Development Goals*. Springer.
- Palomino Paredes, J. C., Roca Flores Pinto, D. F., & Alvarado Alvarado, I. (2024). La formación inicial del profesor para la ciudadanía en una universidad pública del Perú. *REIDICS. Revista de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 15, 79–97. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.79>
- Pan, S., Hafez, B., Iskandar, A., & Ming, Z. (2024). Integrating constructivist principles in an adaptive hybrid learning system for developing social entrepreneurship education among college students. *Learning and Motivation*, 87. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102023>
- Paredes Camacho, J., Vite Ayala, M., & Quiroga Gallo, M. (2022). Diseño Instruccional en una educación ubicua para mejorar el aprendizaje en estudiantes universitarios, Guayaquil 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 7103–7142. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3936
- Pareja Pera, L. Y., Guanilo Pareja, C. G., & Guanilo Paredes, C. E. (2024). El desarrollo del docente y la pandemia del año 2020 en el Perú. *Prohominum*, 6(1), 159–181. <https://doi.org/10.47606/AC-VEN/PH0235>
- Permatasari, A., Dhewanto, W., & Dellyana, D. (2023). The role of traditional knowledge-based dynamic capabilities to improve the sustainable performance of weaving craft in Indonesia. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 17(3), 664–683. <https://doi.org/10.1108/JEC-11-2021-0156>
- Ponomariovienė, J., & Jakavonytė-Staškuvienė, D. (2024). Solutions for Independent Goal Setting and Implementation of Primary School Students Fostering the Competence of Learning to Learn. *Education Sciences*, 14(4), 368. <https://doi.org/10.3390/educsci14040368>
- Qian, J. (2024). Pathways for Integrating Traditional Culture into Contemporary Elementary School Art Education. *International Journal of Education and Humanities*, 15(2), 100–103. <https://doi.org/10.54097/89qxeh80>
- Ramirez, A. J. M., Flores, R. R. C., Flores, J. D. J., Zegarra, R. E. H., Muñoz, V. G. S., & Guillermo, J. C. L. (2022). *Educación holística y el currículo escolar en Latinoamérica*. Mar Caribe. <https://doi.org/10.31219/osf.io/zhpdu>
- Ramírez-Montoya, M. S., Andrade-Vargas, L., Rivera-Rogel, D., & Portuguese-Castro, M. (2021). Trends for the Future of Education Programs for Professional Development. *Sustainability*, 13(13), 7244. <https://doi.org/10.3390/su13137244>
- Rebecchi, K., Todd, L., & Hagège, H. (2024). Teaching responsible creativity: a path to ethical innovation. *Discover Education*, 3(1), 103. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00164-0>

- Rulinawaty, R., Priyanto, A., Kuncoro, S., Rahmawaty, D., & Wijaya, A. (2023). Massive Open Online Courses (MOOCs) as Catalysts of Change in Education During Unprecedented Times: A Narrative Review. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9, 53–63. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v9iSpecialIssue.6697>
- Rycroft-Smith, L. (2022). Knowledge brokering to bridge the research-practice gap in education: Where are we now? *Review of Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1002/rev3.3341>
- Sedwal, M. (2024). *School Education in Creating a Sustainable World: Role of Humanities and Social Science Discipline as a Catalyst in the Light of Indian National Education Policy 2020*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-97-4275-2_7
- Sibanda, J., & Marongwe, N. (2022). Projecting the Nature of Education for the Future: Implications for Current Practice. *Journal of Culture and Values in Education*, 5(2), 47–64. <https://doi.org/10.46303/jcve.2022.19>
- Southworth, J., Migliaccio, K., Glover, J., Glover, J., Reed, D., McCarty, C., Brendemuhl, J., & Thomas, A. (2023). Developing a model for AI Across the curriculum: Transforming the higher education landscape via innovation in AI literacy. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100127>
- Torres Ruiz, A. E. (2021). Inteligencia emocional en el contexto universitario: Retos para el docente. *Revista EDUCARE–UPEL-IPB–Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(3), 257–277. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i3.1451>
- Wolf, J. R. L. M., & Jonker, I. E. (2020). Pathways to Empowerment. *The International Journal of Social Quality*, 10(1), 29–56. <https://doi.org/10.3167/IJSQ.2020.100103>
- Xie, Y., Huang, Y., Luo, W., Bai, Y., Qiu, Y., & Ouyang, Z. (2023). Design and effects of the teacher-student interaction model in the online learning spaces. *Journal of Computing in Higher Education*, 35(1), 69–90. <https://doi.org/10.1007/s12528-022-09348-9>
- Yang, G., & Xiangming, L. (2024). Graduate socialization and anxiety: insights via hierarchical regression analysis and beyond. *Studies in Higher Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2375563>
- Yeap, C. F., Suhaimi, N., & Nasir, M. K. M. (2021). Issues, Challenges, and Suggestions for Empowering Technical Vocational Education and Training Education during the COVID-19 Pandemic in Malaysia. *Creative Education*, 12(08), 1818–1839. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.128138>
- Yıldırım, S., Bostancı, S. H., Yıldırım, D. Ç., & Erdoğan, F. (2021). Rethinking mobility of international university students during COVID-19 pandemic. *Higher Education Evaluation and Development*, 15(2), 98–113.
- Yu, H. (2023). Reflection on whether Chat GPT should be banned by academia from the perspective of education and teaching. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1181712>
- Zhao, Y., Zhao, M., & Shi, F. (2023). Integrating Moral Education and Educational Information Technology: A Strategic Approach to Enhance Rural Teacher Training in Universities. *Journal of the Knowledge Economy*, 15(3), 15053–15093. <https://doi.org/10.1007/s13132-023-01693-z>

Zhou, Z. (2022). Empathy in Education: A Critical Review. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3). <https://doi.org/10.20429/ijstl.2022.160302>

The Meaning of Education: Humanistic Perspectives in Teaching and Learning O Sentido da Educação: Perspectivas Humanistas no Ensino e na Aprendizagem

Juan José Soza-Herrera

Universidad de San Martín de Porres | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0001-9733-1866>

juanjo.soza@gmail.com

Abstract

Contemporary education faces the challenge of balancing the integration of technological advancements with a humanistic approach that places the student at the center of the learning process. This article explores how education, beyond the mere transmission of knowledge, must transform into a space that fosters self-actualization, creativity, and the holistic development of the individual. Through an analysis of educational modalities (formal, non-formal, and informal), the importance of a model that integrates adaptability, equity, and accessibility to meet current socio-economic and global demands is highlighted. Teaching is presented as a transformative axis, where the teacher assumes a leading role as a facilitator of critical competencies and a builder of knowledge. Additionally, the article examines how continuous teacher training and the implementation of innovative methodologies are essential to prepare new generations for the challenges of the 21st century. This approach, based on an ethical and dynamic framework, seeks to promote an education that not only meets present needs but also projects a sustainable, equitable, and inclusive future. This study emphasizes the need for comprehensive change in educational systems, where teachers and students collaborate to build a more innovative and engaged society.

Keywords: Inclusive education; Teacher competencies; Pedagogical innovation; Holistic education; Educational modalities.

Resumo

A educação contemporânea enfrenta o desafio de equilibrar a integração de avanços tecnológicos com um enfoque humanista que coloque o estudante como eixo central da aprendizagem. Este artigo aborda como a educação, além da transmissão de conhecimentos, deve se transformar em um espaço que fomente a autorrealização, criatividade e formação integral do indivíduo. Através de uma análise das modalidades educativas (formal, não formal e informal), sublinha-se a importância de um modelo que integre adaptabilidade, equidade e acessibilidade para responder às demandas socioeconômicas e globais atuais. A docência se apresenta como um eixo transformador, no qual o professor assume um papel protagonista como facilitador de competências críticas e construtor de conhecimento. Além disso, analisa-se como a atualização contínua dos docentes e a implementação de metodologias inovadoras são essenciais para preparar as novas gerações frente aos desafios do século XXI. Este enfoque,

baseado em um marco ético e dinâmico, busca promover uma educação que não apenas responda às necessidades atuais, mas que projete um futuro sustentável, equitativo e inclusivo. Este estudo enfatiza a necessidade de uma mudança integral nos sistemas educativos, onde os docentes e estudantes colaborem para formar uma sociedade mais inovadora e comprometida.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Competências docentes; Inovação pedagógica; Formação integral; Modalidades educativas.

Capítulo 11

Formación de profesores: un estudio comparativo en América Latina

Liliana Zamora Alvarado, Luis Gibrán Juárez Hernández, Jorge Eduardo Martínez Iñiguez

Resumen

Mundialmente, existen más de tres clasificaciones de modelos de formación de profesores, que abarcan desde la educación infantil hasta la formación de formadores. El objetivo de la comunicación es describir los sistemas de formación del profesorado en América Latina, particularmente las experiencias de Argentina, Costa Rica, Chile, Brasil, El Salvador y República Dominicana. Para ello, se utilizó el método de análisis documental, por medio de tres categorías que caracterizan el contexto latinoamericano, la relación del sistema de formación docente con los modelos educativos y su relevancia desde una perspectiva comparada. Como resultado, se observa que los seis países analizados poseen un modelo de formación inicial similar, y que la adopción de nuevos modelos pedagógicos es parte de la agenda en sus sistemas educativos. Finalmente, dentro del discurso de la formación docente de cada país estudiado se demuestra que, en la actualidad, los sistemas educativos son mucho más reflexivos e identifican que la formación docente sigue alejada de los problemas reales que viven diariamente los profesores en sus centros de trabajo. Se invita a la comunidad científica a seguir desarrollando estudios de educación comparada para identificar experiencias exitosas que favorezcan el desarrollo profesional de docentes.

Palabras clave:

Formación de profesores; programas de formación internacional; enseñanza y formación; educación comparada.

Zamora Alvarado, L., Juárez Hernández, L. G., y Martínez Iñiguez, J. E. (2024). Formación de profesores: un estudio comparativo en América Latina. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen III*. (pp. 185-198). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.236.c363>



Introducción

Diversas voces en el campo educativo realizan críticas sobre la formación de profesores y emiten recomendaciones, lineamientos y políticas. En este contexto, definir la formación docente representa una concepción integral que ha recibido diversas influencias de los modelos educativos actuales, ya que en los últimos años la coincidencia en la conceptualización radica en concebir la formación docente como un proceso continuo, que comienza en la formación inicial y se desarrolla durante el ejercicio de la enseñanza (Mercado, 2010).

Dentro de las clasificaciones existentes de la formación docente (Sánchez, 2004, Marcano y Reyes, 2007, Hernández-Belmonte et al, 2019), los sistemas educativos adoptan uno o más modelos, mismos que están relacionados con aspectos como las políticas educativas, las normativas correspondientes y los momentos específicos para la formación. Estos incluyen la formación inicial, la formación de formadores de otros profesores y la formación permanente o continua de aquellos docentes que se encuentran frente a grupo. Además de que en gran parte de quien realiza actividades de docencia no precisa estudios de pregrado o grado profesional relacionados a la enseñanza (Medrano et al., 2015), lo que da lugar a una variedad de perfiles que atienden día con día a estudiantes en contextos escolares.

El comportamiento de la formación docente se ha venido estudiando en los últimos años, por lo que autores coinciden en una relación entre las reformas educativas y su impacto en la formación del profesorado latinoamericano, misma que se caracteriza por ser administrada por los ministerios de educación para impartirse a gran escala a profesores de educación básica y media, reconociendo que además de ser una meta a desarrollarse en el sector público, también se imparte en la iniciativa privada (Vezub, 2019).

Existen en contraste algunas consideraciones novedosas para las propuestas formativas, de las cuales se destacan la interacción dentro del centro escolar para mejorar entre pares la docencia, incluir la investigación-acción como método de mejora o solución de experiencias en el aula. Ambas propuestas implican un trabajo colaborativo entre profesores para la reconstrucción de la propia práctica (Tarazona-Vargas, 2018).

Acorde a esto, la formación continua en América Latina nace y se gesta en una instancia encargada de ello, que ejecuta acciones de gestión de programas de formación docente, vinculación universitaria y desarrollo curricular de programas afines a la educación. De manera puntual se destaca la existencia de una focalización de tópicos relevantes para el trabajo docente, tendencias pedagógicas y opciones de superación profesional enfocadas en la participación de programas complementarios o posgraduados.

En la última década, se considera y prioriza que los programas de formación docente deben ser críticos, propositivos y transformadores en la promoción del ejercicio para la vida democrática y la construcción de ciudadanos y ciudadanas activos en el ejercicio de sus derechos y deberes (Van Grieken, 2016). A pesar de ello, se tiene subrayado en estas políticas la focalización de la

pedagogía y la didáctica de los profesores en los contextos donde se desenvuelven, fortaleciendo los conocimientos institucionalizados, populares y transformadores desde diferentes ámbitos (Mora-Penagos, 2015), evidenciando que la formación docente no es para el desarrollo pleno de quien enseña, si no para hacer válidas diversas reformas y políticas educativas o curriculares.

Por lo anterior, es necesario comparar las experiencias y los programas de formación para el profesorado en los países de América Latina que han diseñado, implementado y evaluado diversas estrategias y programas de formación, actualización y capacitación docente. En particular, analizar esta temática representa el reconocimiento de la formación del profesorado en la región latinoamericana y la identificación de áreas de oportunidad para la mejora de los mismos.

El objetivo del presente estudio es describir los sistemas de formación del profesorado en América Latina, tomando en cuenta las experiencias particulares de países como Argentina, Costa Rica, Chile, Brasil, El Salvador y República Dominicana. Para ello, se utilizó el método de análisis documental por categorías, las cuales fueron constituidas de la siguiente manera: 1) características de la formación que se implementa; 2) relación del sistema de formación docente con los modelos educativos y; 3) relevancia de los modelos de formación docente desde una perspectiva comparada.

Desarrollo profesional docente

Definir a un profesional de la educación actualmente es complejo, derivado a la variedad de roles que cumple o supone en la sociedad actual. Desde amplias perspectivas determinan diversos puntos de partida por su naturaleza compleja donde un profesional decide dedicarse a la docencia. Sánchez (2004), caracteriza al docente desde su sentido profesional intelectual y autónomo, como un ser crítico y reflexivo que hace uso de la investigación, que promueve el cambio, analiza experiencias significativas del quehacer docente, facilita el aprendizaje, recrea y adapta el currículo, así como también es líder del estudio y la orientación educativa.

El término “docente” refiere a todo aquel personal que labora en las aulas dentro de un sistema escolar, integrando también en esta definición a los directores, supervisores y personal de apoyo que contribuye a las actividades de gestión escolar, curricular y pedagógica (Torres, 2004).

Al respecto, un docente se forma de acuerdo al modelo y sistema educativo de su país. Dichas particularidades se adquieren desde instituciones formadoras exclusivamente para la educación. La formación inicial, definida como una etapa formal destinada para iniciarse en el servicio educativo, y la formación en servicio (continua), que busca perfeccionar las habilidades docentes y orientar el desarrollo profesional (Vaillant, 2007).

Modelos de formación docente

Históricamente, la formación de profesores es coincidente en dividir la práctica formativa entre la adquisición de saberes, la práctica reflexiva y constructiva, así como del uso de la tecnología. En su mayoría, los estudios clasifican los tipos de formación docente como: académica, orientada a la eficacia social, desarrollista y de reconstrucción social (Sánchez, 2004); de igual manera, las corrientes que representan dichos modelos son la perspectiva académica, técnica, práctica y de reconstrucción social (Pérez Gómez, 1994; Zeichner y Liston, 1990, como se cita en Sánchez, 2004).

Por su parte, Hernández-Belmonte et al. (2007), De Lella (1999) y Tejada (2000), coinciden en una clasificación y descripción de los modelos de formación del profesorado agrupándolos en modelo práctico-artesanal, academicista, tecnicista eficientista y hermenéutico reflexivo. Finalmente, existe otra clasificación que divide los modelos en formación: tradicional o clásico, racional técnico (tecnológico), constructivista y crítico social (Marcano y Reyes, 2007).

Al respecto, es necesario destacar algunas características de estas clasificaciones, por ejemplo, cada corriente representa un énfasis y perspectiva singular. La perspectiva académica reconoce la enseñanza como la transmisión del conocimiento y el aprendizaje que produce, por lo que el docente, por lo tanto, es un especialista de diferentes disciplinas, domina contenidos que deberá transmitir ya sea desde una postura enciclopedista homogénea ordenada y lógica, o desde una postura comprensiva donde el docente comprende la materia, su evolución y representación científica en la humanidad. Por su parte, la perspectiva técnica es rigurosa ya que reconoce a la enseñanza como una ciencia aplicada e influida por la tecnología educativa, donde el docente es un técnico que domina el conocimiento científico y aplica las reglas de actuación con características instrumentales, correspondiendo eficientemente a la relación entre teoría y práctica (Sánchez, 2004).

Por otro lado, el modelo de formación hermenéutico-reflexivo y con enfoque en la reconstrucción social (Sánchez, 2004; Hernández-Belmonte et al, 2019), destaca una importante tendencia donde los programas formativos persiguen objetivos sociales, políticos y éticos, ya que se plantean en contextos diversos con dilemas en la práctica docente que proponen resoluciones a los problemas que acontecen en las escuelas, por lo que el profesor resulta un ser reflexivo y participativo en su comunidad.

El modelo constructivista es uno de los más utilizados actualmente, debido a que coincide con el modelo pedagógico actual, donde la función de los profesores es facilitar los procesos constructivos de los alumnos hacia un saber colectivo culturalmente organizado (Marcano y Reyes, 2007).

Al respecto de los tipos de formación, en su mayoría son dos fases subsecuentes: la formación inicial y continua; la primera, es encargada de preparar a los estudiantes que pertenecen a programas certificados de docencia en los diferentes niveles educativos, y en el caso de la formación continua,

es la educación permanente para docentes en servicio desde la actualización y la adquisición de nuevas estrategias para la enseñanza (Salazar-Gómez y Tobón, 2018).

Metodología

Se realizó un estudio documental para caracterizar la implementación de los modelos de formación docente en el contexto latinoamericano. La metodología fue por medio de un proceso de compilación de documentos y análisis de los mismos con un punto de vista crítico (Posada, 2017). La técnica documental en el campo de la investigación se concibe como un proceso de búsqueda, indagación, análisis e interpretación de datos obtenidos y registrados por otras fuentes documentales ya sea impresas, audiovisuales o electrónicas (Arias, 2016).

Aunado a la técnica documental, se llevó a cabo una investigación en educación comparada, la cual se traduce como “proceso indagatorio en el escenario de prácticas educativas que se contrastan y que tiene como finalidad la producción de conocimientos y saberes” (Hermoso, 2016).

El proceso de búsqueda de información fue por medio de categorías de análisis, las cuales fueron constituidas de la siguiente manera:

Tabla 1. Categorías de análisis y preguntas de investigación

Categorías	Preguntas
1.Características de la formación que se implementa	¿Cómo se forma a los docentes en países latinoamericanos?
2.Relación del sistema de formación docente con los modelos educativos	¿Qué relación guardan los modelos de formación docente con la pedagogía actual?
3.La eficiencia de los modelos de formación docente desde una perspectiva comparada	¿Cuáles son las características principales de la formación que se implementa en América Latina?

Fuente: elaboración propia.

Criterios de Selección de los Documentos

Se realizó una búsqueda de información en las bases de datos de SCOPUS y Web of Science (WoS), utilizando los algoritmos de búsqueda: ((professors) AND (formation) AND (América AND latina)), así como también (“*professorship*” AND “*teaching training*”), *Pedagogical training*, *Continuing education in teachers*. Se obtuvieron fuentes de relevancia científica, y adicionalmente, se realizó una búsqueda en Google académico para obtener documentos gubernamentales, artículos científicos, tesis doctorales y capítulos de libro.

Los criterios de selección de información fueron: las fuentes de consulta debían tener al menos autor, año, título, nombre de la revista o editorial (tratándose de libros) y número. En el

caso de otros documentos, al menos debían mostrar autor, título y año de publicación. Se buscó desde un inicio la concordancia con los objetivos de la investigación, logrando una clasificación en fuentes primarias y secundarias. Las fuentes primarias corresponden a aquellas que abordan directamente la temática de la formación del profesorado en América Latina, en particular de los países seleccionados para este estudio. Las fuentes secundarias integran todos aquellos documentos que aportan a definiciones, características de los modelos de formación docente, aunque no representaban el contexto latinoamericano (tabla 2).

Tabla 2. Documentos Analizados en el Estudio

Documentos	Fuentes primarias		Fuentes secundarias	
Documentos	Sobre el tema	Latinoamericanos	De contextualización o complemento	De otras regiones
Artículos teóricos	11	13	7	4
Artículos empíricos	6	6	4	4
Libros	2	3	1	
Manuales				

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, otro criterio de selección de las fuentes de información corresponde a la temporalidad, buscando que en su mayoría cumplieran con la línea de investigación en los últimos 6 años, no obstante, la vigencia para fuentes primarias fue de los últimos 10 años, considerando el escaso número de publicaciones sobre la temática. Como resultado se obtuvieron estudios que describen y analizan la experiencia de formación de profesores en países como Argentina, Chile, Costa Rica, El Salvador, Brasil y República Dominicana.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del estudio documental y que dan respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

Características de la formación que se implementa

Tomando como base el Análisis Comparativo de Políticas de Educación, en particular el mapeo de 13 países sobre formación docente continua, se destaca la existencia de institutos especializados para efectos de formación continua de profesores (Vezub, 2019).

Acorde a lo anterior, el modelo argentino es organizado por cuatro agrupamientos o áreas de saberes que son: 1) formación general (cultura, el tiempo y el contexto histórico e institucional); 2) formación pedagógica; 3) formación disciplinar específica y; 4) formación en la práctica profesional docente. Esta última área corresponde al fortalecimiento de habilidades para la

didáctica, bajo los diversos enfoques y contextos pedagógicos en beneficio de su actualización (Longhi & Rivarosa, 2015).

De igual manera, Argentina cuenta con dos principales instancias formadoras de profesores: las normales y las universidades. En dichos centros de formación existe una combinación de modelos. Por un lado, las universidades priorizan la formación académica, ya que la formación pedagógica se determina como una opción de posgrado, mientras que en las normales el eje vertebral es la formación docente, donde sus diferentes niveles y especializaciones disciplinares complementan la formación inicial (Alliaud, 2014).

Por su parte, en Chile se precisa que a partir de la evaluación efectuada al profesor cada cuatro años, los resultados son los indicadores determinantes para qué su región (comuna) reciba recursos para implementar un Plan de Superación Profesional (PSP); es decir, acciones de apoyo para promover la superación de las debilidades detectadas. El fin último de los PSP, es que los docentes cuenten cada vez con mejores herramientas para su práctica docente, con lo cual lograrán elevar los aprendizajes de los alumnos (Cortes citado en Santibáñez et al., 2018).

En Chile, existe un Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), la cual tiene como función la organización de espacios pedagógicos como los talleres comunales de profesores que buscan la reflexión de los mismos para perfeccionar áreas evaluadas por su Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación a los estudiantes como matemáticas, lenguaje y ciencias (Insunza et al., 2011).

Por lo anterior, se puede identificar al CPEIP como determinante para un proceso sistematizado que represente la herramienta para que los profesores autoevalúen su práctica y sean capaces de diagnosticar, modificar y comprender su labor desde la complejidad y la solución a problemas del contexto, actividad que esté representada con la formación continua (Contreras-Sanzana y Villalobos-Clavería, 2010).

Los modelos de formación se distinguen en el discurso, aunque no se expresan tácitamente, en este caso, Costa Rica recupera la necesidad de un profesional en docencia consciente de su papel trascendental en la transformación de la dinámica de aula educativa según sus necesidades y particularidades (Badilla et al., 2014).

Costa Rica cuenta con un Plan Nacional de Educación Permanente (Ministerio de Educación Pública, 2016), cuyo objetivo es fortalecer dichos procesos formativos por medio de una oferta pertinente, que responda a las necesidades y demandas educativas costarricenses, incluyendo la tecnología educativa, mejorando los procesos formativos y la promoción del desarrollo de una ciudadanía de calidad en la escuela.

En cuanto a Brasil, dicho país posee un modelo consolidado desde hace veinte años acerca de la educación continua, cuya finalidad es actualizar, abordar tópicos de la educación y promover la reflexión y autoevaluación de los docentes para orientar la construcción de sus competencias profesionales (Araújo et al., 2015), mismas que representan la mejora en su práctica educativa y la relación con la comunidad escolar, incluyendo la ética y la mejora de la didáctica (Rojas y Ducoing, 2021).

En El Salvador, el modelo de formación parte de un diagnóstico inicial sobre las necesidades docentes focalizando áreas de oportunidad para la formación inicial. En los últimos 6 años, se desarrolló un programa denominado Plan de Formación de Formadores en el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) (INFOD, 2020), el cual surgió en el 2018 con el propósito de atender directamente a los actuales y futuros docentes que imparten en la educación superior programas educativos relacionados con la educación y sus especialidades con enfoque socioformativo; actualmente, el INFOD dejó de operar y se encuentra esta vital función organizada desde la Dirección Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de dicho país.

En El Salvador, el énfasis es acompañar a la formación inicial, es decir, trabajan con docentes universitarios, de los cuales su práctica pedagógica deberá trascender en los futuros docentes en todos los niveles educativos. Además, resulta relevante que contemplen como su prioridad, formar con perspectiva intercultural (Candray y Luna, 2019).

Por último, en República Dominicana se establece dentro de su normativa la responsabilidad para garantizar la formación de los docentes, por lo que se regula a las instituciones formadoras, así como a las universidades que ofrecen programas de formación docente. Matos (2017), señala que el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) y la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) forman casi el 60% de los docentes del país, así como también existe un Instituto Nacional de Formación y Capacitación Magisterial (INAFOCAM) que financia la formación inicial y continua de los profesores.

República Dominicana vive desde el año 2014 una incorporación de otros ámbitos como la neuroeducación, misma que según Acta-Caraballo (2019), está haciendo que todo profesional inmiscuido en el ámbito educativo se tengan que formar en estas temáticas para mejorar el rendimiento académico y personal de sus alumnos, favoreciendo el desarrollo integral en los mismos.

La eficiencia de los modelos de formación docente desde una perspectiva comparada

Ahora bien, en Latinoamérica se reconoce que internacionalmente existen dos modalidades implementadas en los sistemas educativos para la formación docente continua o permanente. La primera modalidad, consiste en los cursos y talleres, los más comunes donde se imparten contenidos relacionados con la pedagogía, actualización disciplinar, currículum y otros temas relacionados con la enseñanza; mientras que la segunda, corresponde a los seminarios y conferencias donde se comparten resultados de investigaciones desde el ámbito académico (Alfageme-González & Cano, 2017).

Por lo anterior, se puede resaltar que los modelos de formación del profesorado en diversos países latinoamericanos persiguen los mismos objetivos, los cuales están relacionados con mejorar los procesos de enseñanza, incluso algunos de ellos utilizan como insumo principal el diagnóstico

generado por las evaluaciones docentes que se implementan con alta frecuencia (Instituto Nacional de Evaluación de la Educación [INEE], 2015). Al respecto, los actuales modelos de formación docente en algunos países latinoamericanos buscan una nueva visión de la educación, donde la prioridad radica en una práctica reflexiva, crítica sobre el futuro docente, donde se reconstruya la acción didáctica adaptada a diferentes contextos (Fonseca et al., 2017).

Discusión

El objetivo del presente estudio fue describir los sistemas de formación del profesorado en América Latina, en particular las experiencias de Argentina, Costa Rica, Chile, Brasil, El Salvador y República Dominicana.

Las preguntas generadoras del estudio fueron: ¿cómo se forma a los docentes en países latinoamericanos?, ¿qué relación guardan los modelos de formación docente con la pedagogía actual? y ¿cuáles son las características principales de la formación que se implementa en América Latina? Puntualmente, concluimos dando respuesta a cada una de ellas.

¿Cómo se forma a los docentes en países latinoamericanos?

Los docentes se forman de acuerdo al modelo pedagógico y sistema educativo de su país. Dichas particularidades se adquieren desde instituciones formadoras exclusivamente para la educación, ya sea la formación inicial o la formación en servicio o denominada continua (Vaillant, 2007).

Países como Argentina y República Dominicana forman profesores desde las escuelas normales y las universidades. Así la formación primeramente es de carácter académica y disciplinar, y posteriormente, pedagógica-didáctica en las opciones de formación continua o post-universitaria (Alliaud, 2014, Longhi y Rivarosa, 2015, Matos, 2017, Acta-Caraballo, 2019).

En El Salvador, se imparte la formación docente y actualización desde las universidades a formadores de futuros profesores de todos los niveles desde el campo de estudios de origen, lo que garantiza una formación articulada y anticipada (Candray y Luna, 2019, INFOD, 2020).

Por su parte, Chile y Costa Rica implementan programas desde su sistema de actualización docente y cuentan con una marcada postura crítica-constructivista que permite el espacio para el diálogo docente, donde estudian y diagnostican las vivencias cotidianas y problemas a resolver desde el quehacer pedagógico (Contreras-Sanzana y Villalobos-Clavería, 2010; Insunza et al., 2011; Badilla et al., 2014; Santibáñez et al., 2018).

¿Qué relación guardan los modelos de formación docente con la pedagogía actual?

Dentro del discurso de la formación docente de cada país estudiado, se muestran características que destacan más de un modelo de formación docente. Recapitulando, es necesario recordar que existen cuatro tipos de formación docente: académica, orientada a la eficacia social, desarrollista y

de reconstrucción social (Sánchez, 2004); cuatro modelos que son: tradicional o clásico, racional técnico (tecnológico), constructivista y crítico social (Marcano y Reyes, 2007), los cuales también se clasifican en una época contemporánea como: práctico-artesanal, academicista, tecnicista eficientista y hermenéutico reflexivo (Hernández-Belmonte et al., 2019).

La relación entre dichos modelos y la pedagogía actual recae en la influencia de la tecnología educativa como modelo pedagógico, así como las aportaciones del constructivismo social que se ven inmersas en modelos con el mismo nombre y con el denominado hermenéutico reflexivo. Este último se describe brevemente cómo la formación docente que vincula lo emocional con la indagación teórica que construye personal y colectivamente (Hernández-Belmonte et al., 2019).

Del mismo modo, es importante señalar la vigencia de los enfoques que se asumen en los diversos programas de formación docente, por mencionar algunos, la inclusión y diversidad, la neuroeducación, etc. (Acta-Caraballo, 2019).

¿Cuáles son las características principales de la formación que se implementa en América Latina?

La formación docente en los países participantes en este estudio está estrechamente relacionada con las reformas educativas. Vezub (2019), explica que es administrada por los ministerios de educación para impartirse a gran escala a profesores de educación básica y media, reconociendo que corresponde a una meta a desarrollar en el sector público.

Conclusiones

El panorama latinoamericano con respecto a la formación docente es muy similar, debido a que los sistemas educativos actualmente son mucho más reflexivos e identifican que la formación docente sigue alejada de los problemas reales que vive diariamente los profesores en sus centros de trabajo, desde la formación pedagógica y sus diversas modalidades, ya sea en las universidades o institutos de formación docente la preparación pedagógica no aplica en su mayoría los principios que se supone deberá utilizar el académico en su quehacer en las aulas (Vaillant, 2007).

Diversos autores son coincidentes en que independientemente del contexto donde se esté llevando la formación pedagógica, esta deberá acompañar el cambio escolar y las exigencias de renovación de sus profesores (Alliaud, 2014), aunado a las problemáticas de tipo socio-emocional que poco a poco han cambiado hacia una transformación escolar, la formación de docentes no es solo un complemento, si no una actividad crucial y permanente.

Candray y Luna (2019), señalan como garantía el acompañar a los docentes en sus primeros años en servicio y la obtención de mejores desempeños en su ejercicio profesional. Del mismo modo, construir la identidad docente es una prioridad, su rol como agente transformador en la sociedad es digno de reconocer desde la práctica de sus tradiciones, la identidad docente, su compromiso con la mejora de la práctica pedagógica y la respuesta ante las exigencias de la sociedad del conocimiento (Contreras-Sanzana y Villalobos-Clavería, 2010).

Por lo anterior, resulta también oportuno superar esa visión de que la formación docente es meramente disciplinar enfocada en contenidos con el modelo academicista científico, para adoptar un enfoque en la práctica problematizadora y reflexiva, del cual la enseñanza articule la comunidad, la cultura, lo económico, social y político (Van Grieken, 2016). Bajo esta premisa, es necesario un nuevo rol docente y una nueva educación más allá de un listado de prerequisites o competencias estandarizadas (Torres, 2004).

El presente estudio brindó elementos para identificar en la realidad los diferentes modelos de formación docente, así como comprender los procesos de implementación de los mismos en la región latinoamericana. Además, invita a futuros estudios para plantear nuevas interrogantes y formulaciones en torno a las políticas internacionales, su impacto en la formación de profesores en estos países y las condiciones en las que se imparten los sistemas de formación del profesorado.

Referencias

- Alfageme-González, M. B., & Cano, J. M. N. (2017). Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua. *Perfiles Educativos*, 39(158), 148–165. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158.58788>
- Alliaud, A. (2014). La formación docente en Argentina: Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios educativos*, 6(1), 197–214.
- Acta-Caraballo Caraballo, Y. (2019). Modelo de formación neuroeducativa para docentes en la República Dominicana. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(3).
- Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación*. Episteme.
- Araújo, C. M. de, Araújo, E. M., & Silva, R. D. da. (2015). Para pensar sobre la formación continuada de profesores es imprescindible una teoría crítica de formación humana. *Cadernos CEDES*, 35(95), 57–73. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146820>
- Badilla Zamora, I., Ramírez García, A., Rizo Cuadra, L., & Rojas Acevedo, K. (2014). Estrategias didácticas para promover la autorreflexión de la praxis en los procesos de formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 209–231.
- Contreras-Sanzana, G., & Villalobos-Clavería, A. (2010). La formación de profesores en Chile: Una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), 397–417.
- Fonseca Montoya, S., Navarro Mosquera, N. G., & Guerra Triviño, O. L. (2017). Modelo de formación continua pedagógica para los docentes de la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(4), 128–134.
- Hernández-Belmonte, G., Gómez-Gallegos, F., & Cabrera-Barrera, M. (2019). Los modelos de formación docente: Una revisión oportuna para repensar el camino. *Revista Transformación (Con) Ciencia Educativa*, 4(7), 33–39.
- Hermoso, Q. J. E. (2016). *La categorización en investigación en educación comparada. Otras voces en educación*. <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/128421>

- Instituto Nacional de Formación Docente. (2020). Plan de formación de formadores El Salvador. <https://infod.edu.sv/plan-de-formacion-de-formadores/>
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación. (2015). *ECEA: La Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje*.
- Insunza, J., Assaél, J., & Scherping, G. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile: Tensiones de un modelo neoliberal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 267–292.
- Longhi, A. L., & Rivarosa, A. (2015). Los nuevos estándares para la formación docente: Reflexiones y tensiones. *Revista de Educación en Biología*, 18(2), 5–10.
- Candray, J. C., & Luna, Ó. (2019). Formación docente en El Salvador: Implicaciones en la educación salvadoreña. *Realidad y Reflexión*, 19(50), 31–60.
- Matos, P. (2017). La formación de docentes en la República Dominicana: Un reto para las IES. *Revista AULA*, 61(1), 1–22.
- Marcano, N., & Reyes, W. (2007). Categorías epistemológicas para el estudio de los modelos de formación docente. *Multiciencias*, 7(3), 293–307.
- Medrano, V., Ángeles, E., & Castillo, Y. (2015). Formación de los docentes de educación básica y media superior. *Los docentes en México. Informe*, 83–124.
- Mercado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Psicología Escolar y Educativa*, 14, 149–157.
- Mora Penagos, W. M. (2015). Desarrollo de capacidades y formación en competencias ambientales en el profesorado de ciencias. *Técnica, Episteme y Didaxis: TED*, (38), 185–203.
- Posada, N. (2017). Algunas nociones y aplicaciones de la investigación documental denominada estado del arte. *Investigación Bibliotecológica*, 31(73), 237–263.
- Ministerio de Educación Pública. (2016) *Plan nacional de formación permanente Costa Rica 2016-2018 Actualizandonos*. MEP, BID.
- Rojas, M. I., & Ducoing, W. P. (2021). Políticas docentes para la formación del profesorado en Brasil y Colombia: Un estudio comparativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 395–422.
- Salazar-Gómez, E., & Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53).
- Sánchez Pérez, H. (2004). *La formación inicial de los maestros de educación primaria: Un análisis comparativo de las propuestas de formación docente en Argentina, Costa Rica, Chile y México* [Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana Ciudad de México].
- Santibañez, L., Rubio, D., y Vázquez, M. (2017). *Formación Continua de Docentes: Política Actual en México y Buenas Prácticas Nacionales e Internacionales*. INEE/BID.
- Tarazona Vargas, L. (2018). Movilización de la práctica docente entre el aula y el contexto de formación de profesores en servicio.

- Torres, R. M. (2004). Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Revista Colombiana de Educación*, (47).
- Van Grieken, C. A. (2016). Formación docente y escuela: Posibles articulaciones. *Ciencia y Sociedad*, 41(1), 29–43.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 41(1), 207-222.
- Vezub, L. (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. IPE-UNESCO.

Teacher Training: A Comparative Study in Latin America

Formação de professores: um estudo comparativo na América Latina

Liliana Zamora Alvarado

Universidad Autónoma de Baja California | Mexicali | México

<https://orcid.org/0000-0001-9029-7749>

zamora.liliana@uabc.edu.mx

Luis Gibrán Juárez Hernández

Centro Universitario CIFE | Cuernavaca Morelos | México

<https://orcid.org/0000-0003-0658-6818>

luisgibrancife@gmail.com

Jorge Eduardo Martínez Iñiguez

Universidad Autónoma de Baja California | Mexicali | México

<https://orcid.org/0000-0002-8833-5600>

jorge.martinez43@uabc.edu.mx

Abstract

Globally, there are more than three classifications of teacher training models, ranging from early childhood education to trainer training. The objective of the communication is to describe the teacher training systems in Latin America, particularly the experiences of Argentina, Costa Rica, Chile, Brazil, El Salvador, and the Dominican Republic. To this end, the documentary analysis method was used, through three categories that characterize the Latin American context, the relationship of the teacher training system with educational models, and its relevance from a comparative perspective. As a result, it is observed that the six analyzed countries possess a similar initial training model, and that the adoption of new pedagogical models is part of the agenda in their educational systems. Finally, within the discourse on teacher training in each studied country, it is demonstrated that, currently, educational systems are much more reflective and identify that teacher training is still far from the real problems that teachers face daily in their workplaces. This invites the scientific community to continue developing comparative education studies to identify successful experiences that favor the professional development of teachers.

Keywords: Teacher training; international training programs; teaching and education; comparative education.

Resumo

Mundialmente, existem mais de três classificações de modelos de formação de professores, que abrangem desde a educação infantil até a formação de formadores. O objetivo da comunicação é descrever os sistemas de formação de professores na América Latina, particularmente as experiências da Argentina, Costa Rica, Chile, Brasil, El Salvador e República Dominicana. Para isso, utilizou-se o método de análise documental, por meio de três categorias que caracterizam o contexto latino-americano, a relação do sistema de formação docente com os modelos educativos e sua relevância a partir de uma perspectiva comparativa. Como resultado, observa-se que os seis países analisados possuem um modelo de formação inicial semelhante, e que a adoção de novos modelos pedagógicos é parte da agenda em seus sistemas educativos. Finalmente, dentro do discurso da formação docente de cada país estudado, demonstra-se que, atualmente, os sistemas educativos são muito mais reflexivos e identificam que a formação docente continua distante dos problemas reais que os professores enfrentam diariamente em seus centros de trabalho, o que convida a comunidade científica a continuar desenvolvendo estudos de educação comparada para identificar experiências bem-sucedidas que favoreçam o desenvolvimento profissional dos docentes.

Palavras-chave: Formação de professores; programas de formação internacional; ensino e formação; educação comparada.

Capítulo 12

Método de enseñanza: los organizadores de información y el desarrollo de la competencia lingüística

Carmen Rosa Uribe Chávez

Resumen

Este capítulo presenta a los organizadores de información como un método de enseñanza que facilita el desarrollo de la competencia lingüística. Brinda la definición y la clasificación de organizadores; además, describe las tensiones y desafíos que podrían surgir al integrarlas en el aula. En el contexto educativo, la aplicación de los organizadores de información mejora el aprendizaje ya que su uso fomenta una mayor comprensión de lo que se lee e intensifica la conservación de los conocimientos adquiridos y por extensión el dominio del lenguaje. Los organizadores de información brindan múltiples beneficios en la enseñanza del lenguaje al facilitar la comprensión, promover un aprendizaje activo, evaluar el conocimiento y mejorar la retención. Su implementación no solo favorece el desarrollo cognitivo de los estudiantes, sino que también crea un ambiente educativo dinámico, colaborativo en el que se desarrolla la creatividad, las habilidades de organización y la estructuración de ideas, mejorando la comunicación oral y escrita, afianzando el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Palabras clave:

Educación; Organizadores de información; Competencia lingüística.

Uribe Chávez, C. R. (2024). Método de enseñanza: los organizadores de información y el desarrollo de la competencia lingüística. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen III.* (pp. 200-208). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.236.c364>



Definición de competencia lingüística

La competencia lingüística es fundamental en la comunicación; el desarrollo de esta implica un enfoque holístico en el que se considera las habilidades lingüísticas, el factor social y cultural. Su dominio permite interrelacionarse en diferentes contextos: comprender, producir mensajes en los que se exprese emociones, opiniones o conceptos de manera coherente y adecuada al contexto. El dominio de las habilidades es de suma importancia sea este en el ámbito personal o profesional; esto es hablar, escuchar, leer y escribir de manera competente (Morales & Floriza, 2022). La competencia comunicativa abarca el conocimiento gramatical y la pericia para utilizar este conocimiento se vincula con el éxito en el ámbito laboral y social. Su importancia se refleja en el currículo educativo en el que se le asignan más horas al área de Comunicación con la finalidad de que los estudiantes desde la Educación Básica Regular (EBR) desarrollen esta competencia. Según Chomsky (1999), esta competencia es innata y se evidencia en la capacidad de generar y comprender mensajes; sin embargo, su desarrollo tiene estrecha conexión con el contexto en el que se produce la interacción. Por esta razón, para que el aprendizaje sea efectivo y significativo, debe adaptarse a la realidad.

Organizadores de información

Los organizadores de información (OI) son herramientas visuales que permiten la presentación de conceptos y el aprendizaje de la información. Además, facilitan la comprensión y retención de conceptos; pues su estructura permite presentar los datos de manera visual, atractiva y sintética relacionando el tema principal con las ideas secundarias (Cruz, 2015). Los organizadores presentan diferentes estructuras; cada uno de estos cuenta con elementos diferenciados (ver figura N°1). Su uso dependerá del contenido y del propósito que se busca al presentar un determinado tema. En el ámbito educativo, el uso de los OI tiene una finalidad didáctico-metodológico. Al recibir una tarea que implica la lectura de un contenido complejo; el estudiante analiza el texto, organiza los conocimientos que se le brinda, jerarquiza las ideas y tras una reflexión elige el organizador que se adapte al contenido de su texto. Este proceso le permite al estudiante hacer uso de su capacidad crítica para elegir el que sea propicio a su necesidad y a la vez realizar la metacognición. Esta reflexión es importante en la medida que le proporciona información acerca de su propio aprendizaje.

El proceso de construcción de los organizadores involucra relacionar conocimientos previos y nuevos. La reflexión y selección implica la activación del pensamiento crítico y creativo. Sin lugar a dudas el uso de los OI es esencial para lograr un aprendizaje significativo y por tanto efectivo que conlleve al desarrollo de la competencia lingüística la cual comprende conocimiento y dominio de los diferentes aspectos de la lengua.

Mapa conceptual (MC)

El mapa conceptual es un tipo de OI en el cual se presenta un contenido de manera estructurada. Los elementos que se utilizan son los conceptos, las frases (ideas sintetizadas), los conectores (las palabras que enlazan mayormente son verbos) y las líneas (unen a los elementos). Se recomienda realizar una lectura analítica del contenido que se quiere presentar en el MC a fin de no caer en el error de atiborrarlo con ideas extensas. Este tipo de OI facilita la comprensión y por tanto el aprendizaje. La organización del contenido inicia con el tema central que se presenta como una frase nominal. A partir de esta surgen las ideas secundarias que se disponen dentro de nodos que pueden tener forma rectangular, elíptica o cuadrada. Según Cañas et al. (2004), la presentación visual de este tipo de organizador favorece el aprendizaje significativo.

Cabe destacar que los mapas conceptuales simplifican ideas complejas, muestran la interrelación de los conceptos de un tema, permiten visualizar el panorama general de un concepto, fomentan el aprendizaje activo y optimizan la retención (Toro Soler et al., 2018). El estudiante al realizar el proceso de elaboración mejora la comprensión del contenido que lee y se activan en él habilidades cognitivas de orden superior como el análisis y la síntesis lo cual incrementará su desarrollo cognitivo. Además, la creación de MC puede organizarse como una actividad colaborativa que permita a los estudiantes trabajar en equipo para discutir ideas y construir conocimiento de manera conjunta.

Cuadro sinóptico

El cuadro sinóptico es una herramienta gráfica que permite organizar y sintetizar información de manera clara y visual. Este recurso didáctico promueve el aprendizaje significativo y la comprensión de conceptos complejos, para su presentación es necesario establecer relaciones jerárquicas y lógicas entre las ideas. El cuadro sinóptico se construye organizando los elementos de izquierda hacia la derecha. El tema se ubica en una posición central del cuadro y se utilizan llaves para establecer la jerarquía entre las ideas principales y las secundarias. Las ideas secundarias deben ir alineadas con la idea principal respectiva. Para la elaboración de estos esquemas existen plataformas gratuitas que facilitan su elaboración: Lucidchart, MindMeister, CMap Tools. Estas ofrecen la facilidad de trabajar en la nube de manera colaborativa, brinda opciones para personalizar la presentación, y son compatibles lo cual facilita el intercambio de información y el trabajo en equipo. Además, el proceso que lleva a su construcción requiere que el estudiante utilice su pensamiento crítico y creatividad.

Línea de tiempo

La línea de tiempo es un tipo de OI que presenta una secuencia de hechos o de procesos de manera cronológica. Su presentación puede organizarse de manera vertical u horizontal. En el primer caso la secuencia avanza desde la parte superior hacia la inferior y en el segundo

caso de izquierda a derecha. La secuencia de acciones o procesos se adicionan colocando líneas horizontales que emergen de la línea principal. Los acontecimientos o procesos deben marcarse con fechas y pequeñas descripciones. Estos se acompañan de encabezados que tienen la finalidad de hacer más visible el evento descrito. Un elemento optativo lo constituyen las imágenes, estas tienen como función adicionar información visual. Las flechas se utilizan como hitos para resaltar las fechas; por otro lado, la barra de líneas sirve para presentar eventos en progreso. Según Denborough (2011), este tipo de organizador facilita la comprensión de acontecimientos extensos. Su estructura facilita la retención de información y permite fragmentar contenidos extensos de modo que se asimile con mayor facilidad. La elaboración de este OI se puede realizar accediendo a la plataforma LucidChart, esta facilita la construcción de líneas de tiempo en Microsoft Excell, Power Point, Word y Google Docs.

Mapa mental

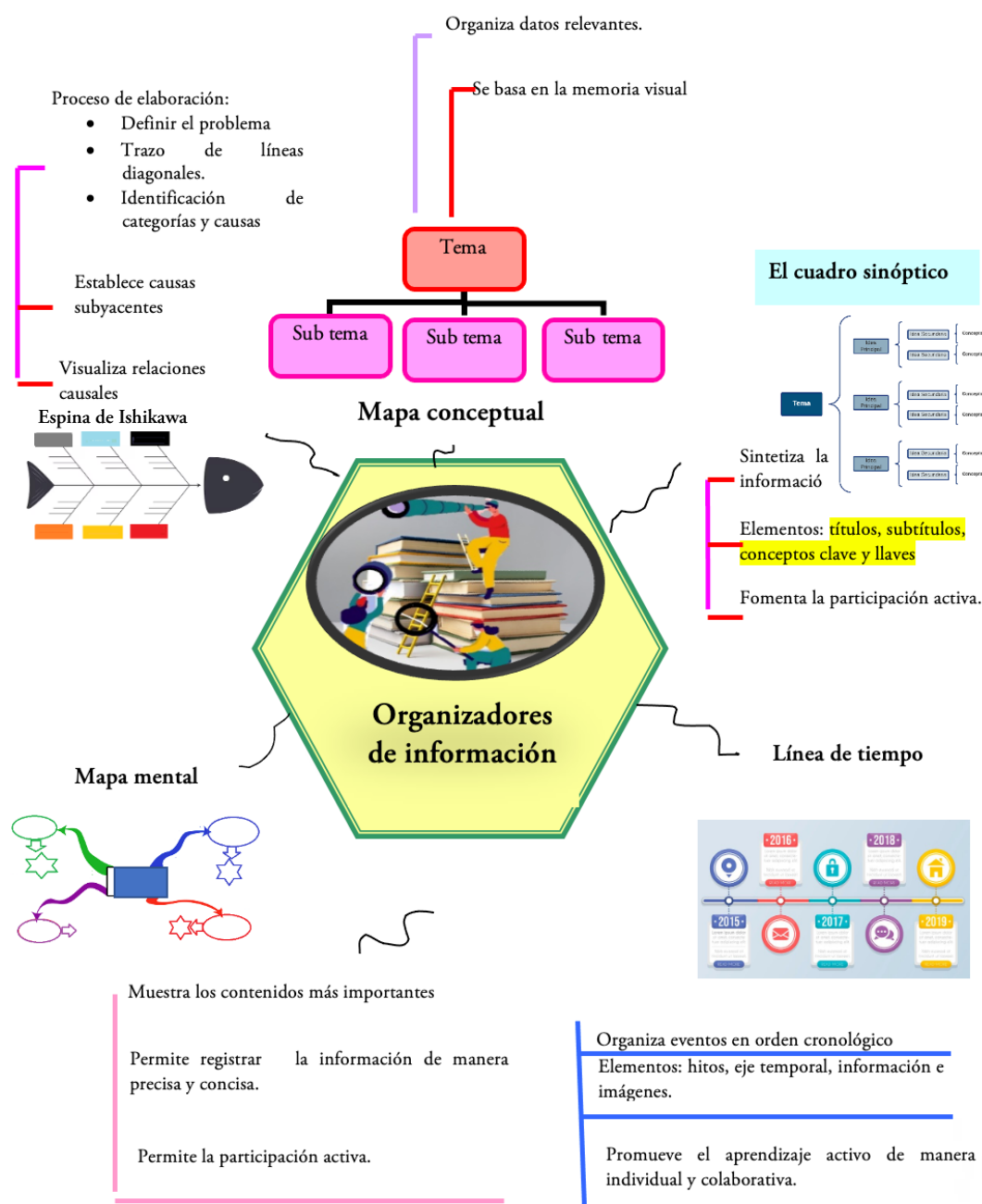
Es un organizador que relaciona ideas de un tema. La idea principal se ubica al centro y se agregan conceptos secundarios que se conectan con la principal. La visualización de la información facilita la comprensión y el análisis de la información (Bayas et al., 2023). Debido a su característica visual facilita la memorización, la planificación organizativa y la toma de decisiones. La organización de la información sigue un proceso cerebral en el que se genera, registra, organiza y asocia ideas. El diseño es libre por lo que su elaboración estimula la creatividad. Los mapas mentales contribuyen al desarrollo de la inteligencia lingüística ya que para su elaboración el estudiante realiza un proceso cognitivo que evidencia su competencia lingüística. En primer lugar, comprende la información para identificar el tema; en segundo lugar, analiza la información para discriminar la idea principal de las secundarias; en tercer lugar, establece los vínculos relacionando las ideas de manera lógica para lo cual debe utilizar su capacidad de síntesis, finalmente incorpora elementos visuales que no solo impacten, sino que además refuercen el mensaje. En conclusión, la elaboración de mapas mentales ayuda a que los estudiantes estructuren sus ideas y argumentos de manera efectiva. Asimismo, estimulan la creatividad al conectar los conceptos de manera no lineal y al permitir la generación de nuevas ideas, enriquecen el vocabulario de los estudiantes ya que para la redacción se requiere el uso de sinónimos, antónimos, hipónimos, hiperónimos entre otros.

Diagrama de Ishikawa

Es una herramienta visual diseñada para identificar y analizar la causa raíz de un problema. Para elaborar este tipo de organizador se deben seguir pasos. El primero es la identificación del problema. Este punto requiere de especial atención ya que su ubicación está enlazada a la identificación de las causas. Este paso demanda un análisis crítico y pormenorizado del problema. Una vez identificado el problema se clasifican las causas y se las categoriza. En cada categoría se debe identificar las causas. Con la lista de posibles causas se procede al análisis y a la elección de la causa raíz.

Este OI permite a los equipos desglosar las causas de un problema complejo en otras más manejables, facilitando así su análisis y resolución. En el contexto del aprendizaje escolar actual, se evidencia bajo rendimiento académico en los estudiantes debido a que estos no saben aprender y no saben estudiar (Niño et al., 2022). Por ello los docentes deben hacer uso de estrategias didácticas que los ayuden a aprender. En este caso el uso del diagrama de Ishikawa es un recurso que favorece el aprendizaje, desarrolla habilidades analíticas, fomenta el pensamiento crítico, la solución de problemas y la aceptación de responsabilidades durante el trabajo en equipo. Esta es una característica que lo diferencia de los otros OI. La elaboración de este organizador no finaliza con la presentación, sino que a partir de ello genera responsabilidades en cada integrante. Cada uno de los cuales asume el reto de cumplir con las tareas designadas.

Figura 1. Tipos de organizadores de información



Fuente: elaboración propia

Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas son herramientas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los educadores las utilizan para que los estudiantes logren aprender. Para conseguir este objetivo se deben elegir las estrategias de acuerdo a las necesidades y características de los estudiantes (Urelío, 2024). Se pueden integrar diferentes recursos o metodologías para incrementar su efectividad.

La formación académica actual busca empoderar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Cedeño, et al., 2022). Para ello el docente debe diseñar actividades que integren diferentes modalidades de aprendizaje (visual, auditivo, kinestésico). Por ejemplo, se puede combinar lecturas con presentaciones y producciones escritas para abordar un tema desde múltiples perspectivas y de manera multimodal. El uso de organizadores de información es propicio para lograr este objetivo. En ese sentido, el docente debe enseñarles a manejar diversos métodos y técnicas de aprendizaje que les permitan cumplir con el perfil académico y con las exigencias sociales de su contexto. La resolución de problemas, el trabajo en equipo y el emprendimiento son capacidades que un egresado de educación superior requiere demostrar para insertarse satisfactoriamente en el campo laboral.

Cognición y aprendizaje de la lengua

La competencia lingüística tiene como base del dominio de la lengua, el conocimiento de sus aspectos fonológico, fonético, morfológico, semántico y sintáctico enmarcado en la capacidad lectora, articuladora, auditiva y la composición de textos (Sonoza & Mendoza, 2023). Hasta ahora en nuestro contexto no se han desarrollado estrategias didácticas necesarias para revertir los resultados de medición nacional en comprensión oral y escrita. En este sentido el uso de plataformas en la elaboración de organizadores de la información aligera la sobrecarga que significaba realizarlo, brindan información, opciones para la elección del diseño, color e imágenes. En conclusión, el docente debe diseñar actividades multimodales de aprendizaje (visual, auditivo, kinestésico), en las que se combinen lecturas con presentaciones orales y producciones escritas para abordar un tema desde múltiples perspectivas.

Tensiones y desafíos

La función del docente es fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje. La experticia que muestre al estructurar y secuenciar las actividades en el aula determinará el aprendizaje del estudiante (De Benito et al., 2012). Los cambios o innovaciones que el docente realice en la planificación y durante la experiencia de aprendizaje contribuirán al fortalecimiento de la construcción de conocimientos significativos (Ausbel, 1983). De otro lado este itinerario puede crear tensiones al abrumar a los estudiantes con estructuras complejas (Praveen & Rajan, 2013). Asimismo, el complejo proceso que significa organizar la información puede dificultar

la comprensión mellando su capacidad para utilizar estrategias de lectura independientes y habilidades de pensamiento crítico (Kilickaya, 2019). El uso eficaz de los organizadores de información tiene relación directa con la capacidad del docente para guiar al estudiante en el proceso de elaboración y en el uso pertinente. En contraparte la falta de metodología del docente puede causar, en los estudiantes, confusión, desmotivación, desarrollo limitado de habilidades cognitivas, ansiedad y estrés que finalmente conducirían a la deserción.

Perspectivas tecnológicas

La incorporación de organizadores de información en el contexto actual educativo presenta el reto de unirlo a la tecnología. Aunque estas herramientas pueden potenciar la habilidad lingüística, también generan tensiones que pueden dificultar una eficaz enseñanza y aprendizaje. Los docentes con frecuencia presentan problemas para incorporar eficientemente las TIC debido a los variados grados de habilidad tecnológica, lo que puede afectar la receptividad de los alumnos; por ello es necesario que los maestros adquieran habilidades digitales para utilizarlas eficazmente (Hueso, 2020). La falta de conocimiento en la utilización de la tecnología puede conducir al uso insuficiente de los recursos existentes. En la educación superior la enseñanza aprendizaje se encuentra en una mejora continua (Cedeño, 2022). Esto se debe a los cambios que se han suscitado a consecuencia de la pandemia. La implementación de organizadores de información puede fomentar el interés y la autonomía cognitiva de los alumnos, sin embargo, la efectividad de la enseñanza puede debilitarse si el docente no maneja las plataformas que ayudan en la elaboración de los organizadores de la información. Esto redundará en la inoperancia y el maestro deberá reorientar su metodología (Murzo & Chuvileva, 2021). Si los estudiantes se sienten agobiados o desvinculados debido a los métodos de aprendizaje convencionales puede disminuir su motivación. El reto consiste en equilibrar los métodos de enseñanza convencionales con las herramientas contemporáneas de las TIC. Para lograrlo el docente debe contar con un buen nivel en la competencia tecnológica y verificar que se garantice el acceso equitativo a cada estudiante. En el caso de los organizadores de información es necesario que el docente conozca y guíe a los estudiantes en el uso de las plataformas libres como MindMeister, Miro, Lucidchart, Gitmind, Genially, CickUp, Tex 2Mind Map.

Referencias

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bayas, J. A. G., Chicaiza, M. G. C., Díaz, S. D. P. R., Pozo, G. P. R., & Quimbiulco, P. G. B. (2023). Efectividad de los mapas mentales para mejorar el aprendizaje: Una revisión sistemática. *MENTOR revista de investigación educativa y deportiva*, 2(5),367-388.
- Cañas, A. J., Novak, J. D., & González, F. M. (2004). *Varieties of concept mapping*. Universidad Pública de Navarra.

- Cedeño, M. I., Barreiro, M. P. R., & Acosta, J. Z. (2022). El aprendizaje significativo en la educación superior. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(1), 418-429.
- Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Gedisa.
- Cruz, R. I. S. (2015). El uso de organizadores gráficos para la enseñanza de la comprensión de lectura. *Perspectivas docentes*, (57), 11-16.
- De Benito Crosetti, B. L., Mesquida, A. D., & Ibáñez, J. M. S. (2012). Los itinerarios de aprendizaje mediante mapas conceptuales como recurso para la representación del conocimiento. *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa*, (39), 2.
- Denborough, D. (2011). Líneas de tiempo narrativas-colectivas y mapas de historia. *Revista de psicología*.
- Hueso, L. C. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de educación y derecho= Education and law review*, (21), 8.
- Kilickaya, F. (2019). Review of Studies on Graphic Organizers and Language Learner Performance. *Online Submission*, 23, 6-11.
- Morales, C., & Floriza, S. (2022). Los organizadores gráficos como estrategia para mejorar la comprensión lectora. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(10), 1542-1570.
- Murzo, Y., & Chuvileva, N. (2021). Use of information technologies in developing foreign language competence for professional interaction of undergraduate and postgraduate students specializing in mineral resources. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(3), 144-153.
- Niño Morante, N. R., Uceda Bazán, M. N., Fernández Otoy, F. A., & García González, M. (2022). Estrategias didácticas para promover el aprendizaje significativo dirigido a estudiantes universitarios. *Mendive. Revista de Educación*, 20(4), 1297-1309.
- Praveen, S. D., & Rajan, P. (2013). Using Graphic Organizers to Improve Reading Comprehension Skills for the Middle School ESL Students. *English language teaching*, 6(2), 155-170.
- Sornoza-Briones, C. M., & Mendoza-Bravo, K. L. (2023). Estrategia didáctica para desarrollar competencias lingüísticas desde la comprensión lectora en el Subnivel Medio. *MQRInvestigar*, 7(4), 1685-1705.
- Toro Soler, C., Cepeda Cepeda, C. E., & Gil Sánchez, L. E. (2018). Uso del mapa conceptual como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia*, 21, 81-92.
- Ulerio, L. F. D. J. (2024). Las estrategias didácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Pedagogy, Culture and Innovation*, 1(1).

Teaching method: Information organizers and the development of linguistic competence**Método de enseñanza: los organizadores de información y el desarrollo de la competencia lingüística****Carmen Rosa Uribe Chávez**

Universidad Enrique Guzmán y Valle | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-6910-9130>

cruch1970@gmail.com

Abstract

This chapter presents information organizers as a teaching method that facilitates the development of linguistic competence. It provides the definition and classification of organizers; additionally, it describes the tensions and challenges that could arise when integrating them into the classroom. In the educational context, the application of information organizers enhances learning as their use fosters a greater understanding of what is read and intensifies the retention of acquired knowledge and, by extension, language proficiency. Information organizers provide multiple benefits in language teaching by facilitating comprehension, promoting active learning, assessing knowledge, and improving retention. Their implementation not only promotes the cognitive development of students but also creates a dynamic, collaborative educational environment where creativity, organizational skills, and idea structuring are developed, improving oral and written communication, strengthening critical thinking, and problem-solving.

Keywords: Teaching method; Information organizers; Linguistic competence.

Resumo

Este capítulo apresenta os organizadores da informação como um método de ensino que facilita o desenvolvimento da competência linguística. Fornece a definição e classificação dos organizadores; além disso, descreve as tensões e desafios que podem surgir ao integrá-los na sala de aula. No contexto educacional, a aplicação dos organizadores da informação melhora a aprendizagem, pois seu uso incentiva uma maior compreensão do que é lido e intensifica a conservação do conhecimento adquirido e, por extensão, o domínio da linguagem. Os organizadores da informação oferecem vários benefícios no ensino de idiomas, facilitando a compreensão, promovendo o aprendizado ativo, avaliando o conhecimento e melhorando a retenção. Sua implementação não apenas favorece o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também cria um ambiente educacional dinâmico e colaborativo, no qual a criatividade, as habilidades organizacionais e a estruturação de ideias se desenvolvem, melhorando a comunicação oral e escrita, fortalecendo o pensamento crítico e a solução de problemas.

Palavras-chave: educação; Organizadores da informação; competência linguística.

Capítulo 13

La Autopoiesis aplicada al aprendizaje continuo en las organizaciones educativas: hacia la subsistencia en contextos complejos

Cristian Gabriel Llancaleo Curihuentro

Resumen

El presente capítulo aborda la aplicación de la Autopoiesis en el aprendizaje continuo dentro de las organizaciones educativas, enfatizando su relevancia en contextos complejos. La Autopoiesis, un concepto que se refiere a la capacidad de un sistema para autoorganizarse y mantenerse, se presenta como un paradigma que puede transformar la educación al fomentar la autonomía y la adaptabilidad. El capítulo destaca la importancia del aprendizaje continuo, que permite a las organizaciones educativas adaptarse a cambios rápidos y a las necesidades de los estudiantes. Se identifican herramientas y recursos que facilitan esta adaptación, como plataformas de colaboración en tiempo real, herramientas de análisis de datos, y entornos virtuales de aprendizaje. Estas tecnologías permiten personalizar la experiencia educativa y mejorar la comunicación y colaboración entre los miembros de la organización. Sin embargo, la implementación de la Autopoiesis enfrenta desafíos significativos, como el diseño de sistemas que puedan autoorganizarse y la complejidad del entorno educativo. A pesar de estos retos, se presentan casos de éxito, como Khan Academy y el método Montessori, que ilustran cómo los principios de la Autopoiesis pueden ser aplicados en la práctica. En conclusión, la Autopoiesis ofrece un marco valioso para el desarrollo de sistemas educativos más resilientes y sostenibles en un mundo en constante cambio.

Palabras clave:

Aprendizaje continuo; Resiliencia; Tecnología educativa; Liderazgo; Recursos educativos abiertos.

Llancaleo Curihuentro, C. G. (2024). La Autopoiesis aplicada al aprendizaje continuo en las organizaciones educativas: hacia la subsistencia en contextos complejos. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen III.* (pp. 210-222). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.236.c365>



Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo analizar el concepto de Autopoiesis en el aprendizaje continuo de las organizaciones educativas, considerando su relevancia en la adaptabilidad en entornos complejos. Se abordará su importancia, beneficios, metodología de implementación y herramientas necesarias para fomentar la Autopoiesis en este contexto. Además, se presentarán casos de éxito de aplicaciones de Autopoiesis en organizaciones educativas. A su vez, se explorarán los retos y desafíos que pueden surgir en la implementación de esta teoría en el aprendizaje continuo. A través de este análisis, se buscará establecer conclusiones fundamentadas que permitan comprender el potencial de la Autopoiesis como camino hacia la adaptabilidad en entornos complejos en las organizaciones educativas.

Desarrollo

Concepto de Autopoiesis

El concepto de autopoiesis se refiere a la capacidad intrínseca que tienen los sistemas vivos para mantener y autogenerarse a sí mismos (Maturana & Varela, 1980). La autopoiesis implica que los seres vivos son sistemas cerrados y autorreferenciales, capaces de producir y renovar constantemente sus componentes, manteniendo así su identidad y organización. Es un concepto fundamental en el campo de la biología y la teoría de sistemas, ya que resalta la autonomía y la capacidad de autorregulación de los organismos vivos.

Algunas de las características principales de la autopoiesis son: su carácter autónomo, la capacidad de generación y renovación de componentes, la organización jerárquica de los sistemas vivos, la autorreferencialidad y la capacidad de autorregulación. La autopoiesis implica que los organismos vivos son sistemas cerrados, en constante intercambio con el entorno, pero manteniendo su propia identidad y organización interna. También destaca la importancia de la coherencia estructural y la constancia en la producción de sus componentes.

La autopoiesis establece una conexión importante con otros conceptos teóricos, como la teoría de la complejidad, la teoría de sistemas y la cibernética. En la teoría de sistemas, la autopoiesis destaca la autonomía y autorregulación de los sistemas vivos, su capacidad para adaptarse y mantener su identidad a pesar de los cambios en el entorno. En la cibernética, la autopoiesis muestra la importancia de la retroalimentación y la autorreferencialidad en los sistemas vivos. Además, la autopoiesis ha influido en la concepción de la mente y la cognición, planteando la idea de que la vida y la cognición son inseparables y están fundamentadas en el proceso autopoietico de los seres vivos.

Importancia del aprendizaje continuo en las organizaciones educativas

El aprendizaje continuo en las organizaciones educativas es de vital importancia para garantizar un desarrollo constante y mejorar la calidad educativa. Esta práctica implica que tanto el personal docente como los estudiantes se mantengan actualizados y adquieran nuevos conocimientos de manera constante.

El aprendizaje continuo es fundamental en las organizaciones educativas por varias razones clave:

Actualización constante. El campo de la educación está en constante evolución, con nuevas teorías, metodologías y tecnologías emergentes. El aprendizaje continuo permite a los educadores mantenerse al día con los últimos desarrollos y adaptar sus prácticas para satisfacer las necesidades cambiantes de los estudiantes.

Mejora de la calidad educativa. A medida que los educadores adquieren nuevas habilidades y conocimientos, pueden mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Esto se traduce en una mejor experiencia educativa para los estudiantes y en mejores resultados académicos.

Innovación pedagógica. El aprendizaje continuo fomenta la experimentación y la innovación en la enseñanza. Los educadores pueden explorar nuevas técnicas de instrucción, estrategias de evaluación y enfoques de enseñanza que promuevan un aprendizaje más efectivo y significativo.

Adaptación a la diversidad. Las organizaciones educativas enfrentan una creciente diversidad en las aulas, que incluye diferencias culturales, lingüísticas, de habilidades y necesidades especiales. El aprendizaje continuo ayuda a los educadores a desarrollar habilidades para atender a esta diversidad y crear entornos inclusivos donde todos los estudiantes puedan prosperar.

Desarrollo profesional. El aprendizaje continuo proporciona oportunidades para el desarrollo profesional de los educadores, lo que les permite avanzar en sus carreras, asumir roles de liderazgo y contribuir de manera más significativa a sus comunidades educativas.

Adaptabilidad en entornos complejos

La adaptabilidad en entornos complejos es una habilidad crítica tanto a nivel individual como organizacional, así como revierte gran importancia por las siguientes razones:

Cambios rápidos. En entornos complejos, como los mercados globales o las industrias tecnológicas, el cambio es constante y rápido, donde los actores deben adaptarse con gran velocidad para la sobrevivencia y éxito en este entorno.

Incertidumbre. Los entornos complejos suelen estar llenos de incertidumbre, con múltiples variables y factores interconectados que pueden cambiar en cualquier momento. La adaptabilidad permite a las personas y organizaciones ajustarse a medida que cambian las circunstancias y tomar decisiones informadas incluso en medio de la incertidumbre.

Resiliencia. Existe una alta relación entre adaptabilidad y resiliencia. En entornos complejos, es probable que surjan desafíos inesperados y obstáculos. Las personas y las organizaciones adaptables pueden recuperarse rápidamente de contratiempos y mantenerse enfocados en sus objetivos a largo plazo.

Innovación. La adaptabilidad fomenta la innovación al fomentar la experimentación y la creatividad. Las personas y las organizaciones que están dispuestas a probar nuevas ideas y enfoques tienen más probabilidades de encontrar soluciones innovadoras a problemas complejos.

Competitividad. En un mundo cada vez más interconectado y competitivo, la capacidad de adaptarse es un factor clave para la competitividad. Las organizaciones que pueden adaptarse rápidamente a los cambios del mercado, las demandas de los clientes y las tendencias emergentes tienen una ventaja competitiva sobre aquellas que son menos adaptables.

Relación entre Autopoiesis y el aprendizaje continuo

La relación entre autopoiesis y aprendizaje continuo radica en la idea de que los sistemas vivos, incluidos los seres humanos y las organizaciones, necesitan adaptarse y aprender continuamente para mantener su integridad y funcionar de manera efectiva en entornos cambiantes. Aquí hay algunas formas en que la autopoiesis y el aprendizaje continuo están relacionados:

Adaptación constante. Los sistemas vivos se caracterizan por su capacidad para adaptarse continuamente a cambios en su entorno. Esto implica aprender de nuevas experiencias y ajustar sus comportamientos y estructuras internas en consecuencia. El aprendizaje continuo es fundamental para esta adaptación constante, ya que permite a los sistemas vivos adquirir nuevos conocimientos y habilidades que les ayuden a sobrevivir y prosperar en entornos cambiantes.

Autoorganización. La autopoiesis implica que los sistemas vivos se organizan a sí mismos para mantener su integridad y coherencia interna. El aprendizaje continuo puede verse como un proceso de autoorganización en el que los sistemas vivos adquieren y asimilan nueva información, la integran en sus estructuras existentes y ajustan su comportamiento en consecuencia.

Flexibilidad y Resiliencia. Tanto la autopoiesis como el aprendizaje continuo promueven la flexibilidad y la resiliencia en los sistemas vivos. La capacidad de adaptarse y aprender continuamente permite a los sistemas vivos responder de manera efectiva a cambios y

perturbaciones en su entorno, manteniendo su integridad y funcionalidad a lo largo del tiempo.

Crecimiento y Desarrollo. La autopoiesis implica un proceso continuo de auto creación y automantenimiento en los sistemas vivos. El aprendizaje continuo es esencial para este proceso, ya que permite a los sistemas vivos adquirir nuevos conocimientos y habilidades que les ayuden a crecer y desarrollarse a lo largo del tiempo.

En resumen, la autopoiesis y el aprendizaje continuo están estrechamente relacionados en la medida en que ambos son procesos fundamentales para la adaptación, la autoorganización, la flexibilidad y el crecimiento en los sistemas vivos, incluidos los individuos y las organizaciones. Ambos conceptos resaltan la importancia de la adaptabilidad y el cambio constante para mantener la integridad y la funcionalidad en entornos dinámicos.

Beneficios de aplicar Autopoiesis en las organizaciones educativas

Aplicar los principios de la autopoiesis en las organizaciones educativas implica un enfoque holístico y dinámico que puede transformar fundamentalmente la manera en que estas instituciones operan y promueven el aprendizaje. Se explora con mayor profundidad los beneficios que este enfoque puede brindar:

Adaptabilidad y Resiliencia. Las organizaciones educativas autopoieticas tienen la capacidad intrínseca de adaptarse a entornos cambiantes. Al adoptar este enfoque, las instituciones educativas pueden ajustarse de manera proactiva a las tendencias emergentes, los avances tecnológicos y las necesidades cambiantes de los estudiantes y la sociedad en general. Esta capacidad de adaptación les permite afrontar desafíos y perturbaciones de manera más efectiva, manteniendo su integridad y funcionalidad a lo largo del tiempo.

Aprendizaje Continuo. La autopoiesis reconoce que el aprendizaje es un proceso continuo y constante en el cual los sistemas vivos se autoorganizan y se autocrean. Al aplicar estos principios en las organizaciones educativas, se fomenta una cultura de aprendizaje continuo en la que estudiantes, educadores y personal administrativo están constantemente comprometidos en la adquisición y creación de conocimiento nuevo y relevante. Esta mentalidad de aprendizaje continuo permite a la institución mantenerse al día con los últimos desarrollos en educación y promover la mejora continua en todos los aspectos de su funcionamiento.

Empoderamiento y Autonomía. La autopoiesis promueve la autoorganización y la autonomía en los sistemas vivos. Al adoptar este enfoque, las organizaciones educativas pueden fomentar un mayor sentido de empoderamiento y responsabilidad en todos los niveles de la institución. Esto permite que tanto los estudiantes como los educadores asuman un papel más activo en su propio proceso de aprendizaje y desarrollo, tomando decisiones informadas y participando en la cocreación del entorno educativo.

Creatividad e Innovación. La autopoiesis enfatiza la importancia de la autocreación y la automantenimiento en los sistemas vivos. Al aplicar estos principios en las organizaciones educativas, se fomenta un ambiente que valora la creatividad y la innovación. Esto puede conducir a la exploración de nuevas ideas, enfoques y metodologías educativas que sean más efectivas y significativas para los estudiantes. Al alentar la experimentación y el pensamiento crítico, las instituciones educativas pueden cultivar un espíritu de innovación que impulse el avance y la mejora continua en la educación.

Conexión y Colaboración. La autopoiesis reconoce la interconexión y la interdependencia entre los diversos componentes de un sistema vivo. Al aplicar estos principios en las organizaciones educativas, se promueve la conexión y la colaboración entre estudiantes, educadores, personal administrativo y la comunidad en general. Esto puede enriquecer la experiencia educativa al fomentar el intercambio de ideas, la colaboración en proyectos y el aprendizaje colaborativo que trasciende los límites tradicionales del aula.

Por tanto, aplicar los principios de la autopoiesis en las organizaciones educativas puede proporcionar una serie de beneficios significativos, incluyendo una mayor adaptabilidad y resiliencia, fomento del aprendizaje continuo, empoderamiento y autonomía, promoción de la creatividad e innovación, y fortalecimiento de la conexión y colaboración dentro de la comunidad educativa. Este enfoque holístico y dinámico puede transformar la manera en que las instituciones educativas operan y promueven el aprendizaje, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos y oportunidades del siglo XXI.

Metodología para implementar Autopoiesis en el aprendizaje continuo

Implementar la autopoiesis en el aprendizaje continuo implica crear un sistema que pueda autoorganizarse, adaptarse y evolucionar de manera autónoma, generando su propio conocimiento y habilidades a medida que interactúa con su entorno. Se presenta una metodología detallada para lograrlo:

Comprensión de la Autopoiesis. Antes de comenzar, es fundamental comprender en profundidad el concepto de autopoiesis. La autopoiesis se refiere a la capacidad de los sistemas vivos para autoproducirse y automantenerse, creando y renovando constantemente sus propios componentes.

Análisis del Contexto. Analiza el contexto en el que se implementará la autopoiesis en el aprendizaje continuo. Esto implica comprender los objetivos del sistema, las características del entorno, los recursos disponibles y las restricciones que puedan existir.

Diseño del Sistema Autopoietico. Diseña un sistema que pueda operar de manera autónoma y generar su propio conocimiento. Esto implica definir las interacciones entre los componentes del sistema, así como los mecanismos de retroalimentación que permitirán la autorregulación y la adaptación continua.

Identificación de Componentes. Identifica los componentes clave del sistema, incluyendo los elementos que participarán en el proceso de aprendizaje, los mecanismos de retroalimentación y los recursos externos con los que el sistema puede interactuar.

Implementación Tecnológica. Selecciona las herramientas y tecnologías necesarias para implementar el sistema autopoietico. Esto puede incluir el uso de algoritmos de aprendizaje automático, redes neuronales, sistemas de gestión del conocimiento y plataformas de colaboración.

Desarrollo de Mecanismos de Retroalimentación. Desarrolla mecanismos de retroalimentación que permitan al sistema evaluar su desempeño y ajustar su comportamiento en consecuencia. Esto puede implicar el uso de algoritmos de aprendizaje supervisado o no supervisado, así como técnicas de minería de datos para analizar patrones y tendencias.

Entrenamiento del Sistema. Entrena al sistema utilizando datos históricos o simulaciones del entorno en el que operará. Durante el entrenamiento, el sistema deberá ser capaz de identificar patrones, extraer conocimiento y adaptarse a cambios en el entorno.

Prueba y Evaluación. Prueba y evalúa el sistema en condiciones controladas para asegurar su funcionamiento adecuado. Esto puede implicar la realización de pruebas de rendimiento, pruebas de robustez y pruebas de escalabilidad.

Despliegue y Monitoreo. Despliega el sistema en el entorno operativo y establece mecanismos de monitoreo continuo para supervisar su desempeño. Esto puede implicar el uso de métricas de rendimiento, alertas automáticas y sistemas de seguimiento en tiempo real.

Iteración y Mejora Continua. Implementa un ciclo de retroalimentación continua para identificar áreas de mejora y realizar ajustes en el sistema. Esto puede implicar la recopilación de comentarios de los usuarios, el análisis de datos de rendimiento y la incorporación de nuevas funcionalidades o capacidades.

Al seguir esta metodología, se podrá implementar la autopoiesis en el aprendizaje continuo de manera efectiva, creando un sistema que pueda adaptarse y evolucionar de manera autónoma en respuesta a su entorno cambiante.

Herramientas y recursos para fomentar Autopoiesis en las organizaciones educativas

Fomentar la autopoiesis en las organizaciones educativas implica proporcionar herramientas y recursos que permitan a los individuos y grupos autoorganizarse, aprender de manera autónoma y generar conocimiento de forma continua. Se presenta una descripción detallada de algunas herramientas y recursos clave para lograrlo:

Plataformas de Aprendizaje en Línea. Las plataformas de aprendizaje en línea ofrecen

acceso a una amplia variedad de cursos, recursos educativos y herramientas de colaboración. Permiten a los estudiantes aprender a su propio ritmo, explorar temas de interés personal y acceder a materiales actualizados de manera continua.

Sistemas de Gestión del Aprendizaje (LMS). Los LMS facilitan la creación, distribución y seguimiento de contenido educativo. Permiten a los educadores diseñar experiencias de aprendizaje personalizadas, proporcionar retroalimentación individualizada y monitorear el progreso de los estudiantes a lo largo del tiempo.

Redes Sociales y Comunidades Virtuales. Las redes sociales y las comunidades virtuales proporcionan un espacio para el intercambio de ideas, la colaboración y el aprendizaje colectivo. Permiten a los miembros de la organización conectarse entre sí, compartir recursos educativos y discutir temas relevantes en tiempo real.

Plataformas de Colaboración en Tiempo Real. Las plataformas de colaboración en tiempo real, como Slack o Microsoft Teams, facilitan la comunicación y la colaboración entre los miembros de la organización. Permiten la creación de canales temáticos, la organización de reuniones virtuales y la compartición de archivos y documentos de manera instantánea.

Herramientas de Análisis de Datos. Las herramientas de análisis de datos, como Tableau o Google Analytics, permiten recopilar, analizar y visualizar datos relacionados con el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes. Facilitan la identificación de patrones, tendencias y áreas de mejora, así como la toma de decisiones informadas basadas en evidencia.

Plataformas de Aprendizaje Adaptativo. Las plataformas de aprendizaje adaptativo utilizan algoritmos inteligentes para personalizar la experiencia de aprendizaje de cada estudiante. Adaptan el contenido, la dificultad y el ritmo de aprendizaje en función de las necesidades individuales, maximizando así el impacto del tiempo de estudio.

Recursos Educativos Abiertos (OER). Los recursos educativos abiertos son materiales de enseñanza, aprendizaje e investigación que se encuentran en el dominio público o se han publicado con una licencia abierta que permite su libre acceso y reutilización. Permiten a los educadores y estudiantes acceder a una amplia gama de recursos de alta calidad de manera gratuita.

Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). Los EVAs son plataformas en línea que simulan entornos de aprendizaje físicos, permitiendo a los estudiantes interactuar con contenido educativo de manera inmersiva. Pueden incluir simulaciones, juegos educativos y actividades de aprendizaje basadas en la realidad virtual.

Mentoría y Tutoría Personalizada. La mentoría y la tutoría personalizada proporcionan a los estudiantes un apoyo individualizado y orientación en su proceso de aprendizaje. Permiten identificar fortalezas y áreas de mejora, establecer metas educativas y recibir retroalimentación constructiva de expertos en el campo.

Cultura Organizativa de Aprendizaje Continuo. Además de las herramientas y recursos tecnológicos, es fundamental crear una cultura organizativa que fomente el aprendizaje continuo y la experimentación. Esto implica promover la colaboración, la creatividad y la innovación, así como reconocer y celebrar los logros individuales y colectivos en el proceso de aprendizaje.

Al proporcionar estas herramientas y recursos, las organizaciones educativas pueden fomentar la autopoiesis y crear un entorno propicio para el aprendizaje continuo y la mejora constante.

Casos de éxito de aplicaciones de Autopoiesis en organizaciones educativas

Aunque no se evidencian muchos casos de éxito documentados específicamente sobre la aplicación directa de autopoiesis en organizaciones educativas, se pueden encontrar ejemplos que incorporan principios relacionados con la autopoiesis y que han tenido un impacto significativo en el ámbito educativo. Algunos ejemplos destacados se presentan a continuación:

Khan Academy. Es una plataforma de aprendizaje en línea que ofrece una amplia variedad de recursos educativos gratuitos en forma de videos, ejercicios prácticos y materiales complementarios. Aunque no se basa explícitamente en la teoría de la autopoiesis, sigue algunos de sus principios al proporcionar a los estudiantes la capacidad de aprender a su propio ritmo, explorar temas de interés personal y recibir retroalimentación instantánea sobre su progreso.

Escuelas Montessori. Se basan en los principios del método Montessori, desarrollado por la educadora italiana María Montessori a principios del siglo XX. Este enfoque se centra en el aprendizaje autodirigido, la libertad para explorar áreas de interés personal y el desarrollo de habilidades prácticas a través de la interacción con materiales educativos específicamente diseñados. Aunque no se describe explícitamente como autopoiesis, comparte muchos de sus elementos clave, incluida la autonomía del estudiante y el énfasis en el aprendizaje continuo.

Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL). Es un enfoque educativo que involucra a los estudiantes en la investigación y resolución de problemas del mundo real. A través de proyectos colaborativos y multidisciplinarios, los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades de manera autónoma, aplicando lo que aprenden en contextos significativos. Este enfoque promueve la autopoiesis al permitir a los estudiantes autoorganizarse, establecer metas de aprendizaje personalizadas y tomar decisiones sobre cómo abordar los desafíos planteados.

Plataformas de Aprendizaje Adaptativo. Utilizan algoritmos inteligentes para personalizar la experiencia de aprendizaje de cada estudiante, adaptando el contenido, la dificultad y el ritmo de aprendizaje en función de sus necesidades individuales. Aunque no se basan explícitamente en la teoría de la autopoiesis, comparten su objetivo de crear sistemas educativos que puedan autorregularse y evolucionar de manera autónoma en respuesta a las necesidades y capacidades de los estudiantes.

Comunidades de Aprendizaje Profesional. Las comunidades de aprendizaje profesional, tanto en línea como presenciales, permiten a los educadores conectarse entre sí, compartir recursos y experiencias, y colaborar en el desarrollo profesional continuo. Estas comunidades fomentan la autopoiesis al proporcionar un entorno en el que los educadores pueden autoorganizarse, identificar áreas de interés y buscar oportunidades de aprendizaje que sean relevantes para su práctica educativa.

Aunque estos ejemplos no representan una aplicación directa de la teoría de la autopoiesis en organizaciones educativas, muestran cómo los principios relacionados con la misma pueden informar prácticas educativas efectivas que fomentan el aprendizaje autónomo, la autoorganización y la adaptación continua.

Retos y desafíos en la implementación de Autopoiesis en el aprendizaje continuo

La implementación de la autopoiesis en el aprendizaje continuo presenta una serie de retos y desafíos que deben abordarse para lograr un sistema educativo verdaderamente autónomo y autosostenible. Algunos de estos desafíos explicados en detalle son los siguientes:

Diseño del Sistema Autopoietico. Uno de los mayores desafíos es diseñar un sistema educativo que pueda autoorganizarse, adaptarse y evolucionar de manera autónoma. Esto requiere identificar y definir claramente los componentes del sistema, así como las interacciones entre ellos, de manera que el sistema pueda generar y mantener su propia estructura y funciones sin intervención externa.

Complejidad del Entorno Educativo. El entorno educativo es inherentemente complejo, con una amplia variedad de actores, contextos y objetivos. La implementación de la autopoiesis requiere considerar esta complejidad y diseñar sistemas que puedan adaptarse a cambios inesperados, interactuar de manera efectiva con múltiples partes interesadas y responder de manera flexible a las necesidades y preferencias de los estudiantes.

Tecnología y Recursos Necesarios. La implementación de la autopoiesis en el aprendizaje continuo a menudo requiere el uso de tecnología avanzada y recursos educativos adecuados. Esto puede incluir el desarrollo de plataformas de aprendizaje en línea, sistemas de gestión del conocimiento, algoritmos de aprendizaje automático y redes neuronales, así como la capacitación y el apoyo continuo para educadores y estudiantes en el uso efectivo de estas herramientas.

Cambio de Paradigma Educativo. La autopoiesis desafía los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, que suelen ser más estructurados y centrados en el instructor. Implementar la autopoiesis requiere un cambio de paradigma educativo hacia un enfoque más centrado en el estudiante, donde el aprendizaje sea autodirigido, personalizado y contextualizado.

Evaluación del Aprendizaje Autónomo. Evaluar el aprendizaje autónomo y la efectividad de los sistemas autopoieticos puede ser un desafío, ya que los métodos tradicionales de evaluación pueden no ser adecuados para medir el progreso y el logro en entornos no estructurados. Es necesario desarrollar nuevos enfoques de evaluación que puedan capturar el aprendizaje autogenerado, la capacidad de adaptación y la capacidad de solucionar problemas de manera independiente.

Equidad y Acceso. Garantizar la equidad y el acceso a la educación es fundamental en la implementación de la autopoiesis en el aprendizaje continuo. Es importante considerar cómo se distribuyen los recursos y oportunidades educativas, cómo se abordan las barreras de acceso, y cómo se pueden diseñar sistemas que sean inclusivos y accesibles para todos los estudiantes, independientemente de su ubicación, recursos o habilidades previas.

Cultura Organizativa y Resistencia al Cambio. Implementar la autopoiesis en organizaciones educativas puede enfrentar resistencia por parte de aquellos que están acostumbrados a modelos educativos más tradicionales. Es importante crear una cultura organizativa que fomente la experimentación, la innovación y la colaboración, y que apoye activamente el cambio hacia un enfoque más autónomo y centrado en el estudiante.

Abordar estos retos y desafíos requiere un enfoque holístico y colaborativo que involucre a educadores, estudiantes, líderes educativos, desarrolladores de tecnología y otras partes interesadas en el diseño e implementación de sistemas educativos que promuevan el aprendizaje continuo y la autopoiesis.

Conclusión

La aplicación de la autopoiesis al aprendizaje continuo en las organizaciones educativas promete ser un enfoque revolucionario que podría transformar fundamentalmente la forma en que se enseña y aprende en un mundo cada vez más complejo y dinámico. Tras explorar en profundidad este concepto, se pueden extraer varias conclusiones claves:

Adaptabilidad y Resiliencia. La autopoiesis ofrece un marco teórico sólido para crear sistemas educativos que sean inherentemente adaptables y resilientes. Al permitir que los sistemas educativos se autoorganicen, se adapten y evolucionen de manera autónoma, podemos crear entornos de aprendizaje que puedan sobrevivir y prosperar en contextos complejos y en constante cambio.

Empoderamiento del Estudiante. La autopoiesis coloca al estudiante en el centro del proceso educativo, empoderándolo para dirigir su propio aprendizaje, explorar áreas de interés personal y desarrollar habilidades de autoregulación y autoaprendizaje. Esto fomenta una mayor autonomía, motivación intrínseca y compromiso con el aprendizaje a lo largo de la vida.

Personalización y Contextualización. Al permitir que los estudiantes interactúen con el contenido educativo de manera personalizada y contextualizada, la autopoiesis ofrece la

oportunidad de crear experiencias de aprendizaje más significativas y relevantes. Esto puede mejorar la retención del conocimiento, la transferencia de habilidades y la aplicación práctica de lo aprendido en situaciones del mundo real.

Desafíos y Oportunidades. Si bien la implementación de la autopoiesis en las organizaciones educativas presenta una serie de desafíos, como el diseño de sistemas complejos, la adaptación de tecnología avanzada y el cambio de paradigma educativo, también ofrece oportunidades significativas para innovar y mejorar la calidad y la eficacia de la educación.

Equidad y Acceso. Al diseñar sistemas educativos basados en la autopoiesis, es fundamental garantizar la equidad y el acceso para todos los estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica, recursos o habilidades previas. Esto requiere un enfoque inclusivo y accesible que tenga en cuenta las necesidades y perspectivas de todos los estudiantes.

Cultura Organizativa. Para que la autopoiesis tenga éxito en las organizaciones educativas, es necesario crear una cultura organizativa que fomente la experimentación, la innovación y la colaboración. Esto implica el apoyo activo de líderes educativos, el desarrollo profesional continuo de educadores y la participación activa de estudiantes y otras partes interesadas en el proceso de diseño e implementación.

En conclusión, la autopoiesis aplicada al aprendizaje continuo en las organizaciones educativas representa un enfoque prometedor para crear sistemas educativos que puedan subsistir y prosperar en contextos complejos. Al permitir que los sistemas educativos se autoorganicen, se adapten y evolucionen de manera autónoma, podemos crear entornos de aprendizaje que empoderen a los estudiantes, fomenten la personalización y la contextualización, y promuevan una cultura de aprendizaje continuo y autónomo.

Referencias

- Maturana, H., & Varela, F. (1980). *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. Springer Science & Business Media.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Stacey, R. D. (2001). *Complex responsive processes in organizations: Learning and knowledge creation*. Routledge.
- Morin, E. (2000). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Fuenzalida, V. (2010). Organizaciones educativas como sistemas vivos: la autopoiesis como paradigma para el desarrollo organizacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), 113-133.

Autopoiesis applied to continuous learning in educational organizations: towards subsistence in complex contexts

Autopoiese aplicada ao aprendizado contínuo em organizações educacionais: rumo à subsistência em contextos complexos

Cristian Gabriel Llancaleo Curihuentro

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica | San José | Costa Rica

<https://orcid.org/0009-0004-3406-3082>

cllancaleo@gmail.com

Doctor en Educación por la Atlantic International University (Estados Unidos). Ingeniero Civil Industrial y Profesor de Educación Técnica en especialidad técnica Administración Logística y Distribución, autor de diversos artículos sobre análisis conversacional y autopoiesis en los centros educativos, publicados en revistas internacionales.

Abstract

This chapter addresses the application of autopoiesis in continuous learning within educational organizations, emphasizing its relevance in complex contexts. Autopoiesis, a concept that refers to the ability of a system to self-organize and maintain itself, is presented as a paradigm that can transform education by promoting autonomy and adaptability. The chapter highlights the importance of continuous learning, which allows educational organizations to adapt to rapid changes and students' needs. Tools and resources are identified that facilitate this adaptation, such as real-time collaboration platforms, data analysis tools, and virtual learning environments. These technologies allow us to customize educational experience and improve communication and collaboration between the members of the organization. However, the implementation of autopoiesis faces significant challenges, such as the design of systems that can self-organize and the complexity of the educational environment. Despite these challenges, success cases are presented, such as Khan Academy and the Montessori method, which illustrate how the principles of autopoiesis can be applied in practice. In conclusion, autopoiesis offers a valuable framework for the development of more resilient and sustainable educational systems in a constant change.

Keywords: Example: Continuous learning; Resilience; Educational technology; Leadership; Open educational resources.

Resumo

Este capítulo aborda a aplicação da autopoiese na aprendizagem contínua dentro das organizações educacionais, enfatizando sua relevância em contextos complexos. Autopoiese, um conceito que se refere à capacidade de um sistema de se auto-organizar e se manter, é apresentado como um paradigma que pode transformar a educação ao promover autonomia e adaptabilidade. O capítulo destaca a importância da aprendizagem contínua, que permite às organizações educacionais se adaptarem às mudanças rápidas e às necessidades dos alunos. Ferramentas e recursos são identificados que facilitam essa adaptação, como plataformas de colaboração em tempo real, ferramentas de análise de dados e ambientes de aprendizagem virtual. Essas tecnologias nos permitem personalizar a experiência educacional e melhorar a comunicação e a colaboração entre os membros da organização. No entanto, a implementação da autopoiese enfrenta desafios significativos, como o design de sistemas que podem se auto-organizar e a complexidade do ambiente educacional. Apesar desses desafios, são apresentados casos de sucesso, como a Khan Academy e o método Montessori, que ilustram como os princípios da autopoiese podem ser aplicados na prática. Em conclusão, a autopoiese oferece uma estrutura valiosa para o desenvolvimento de sistemas educacionais mais resilientes e sustentáveis em constante mudança.

Palavras-chave: Exemplo: Aprendizagem contínua; Resiliência; Tecnologia educacional; Liderança; Recursos educacionais abertos.

Capítulo 14

Comparación de rendimiento académico según la actividad laboral de los estudiantes universitarios

Milton Antonio López Cueva, Porfirio Enríquez Salas, Peregrino Melitón Lopez Paz, Manuel Yuri Apaza Valencia, Noe Coila Jallahui

Resumen

El presente estudio analizó el impacto de la actividad laboral en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano (UNA-PUNO) durante el año 2024. A través de una encuesta aplicada a 100 estudiantes seleccionados por muestreo aleatorio, se indagaron variables como horario laboral, nivel de estrés, apoyo económico y promedio de calificaciones. Mediante análisis estadístico en SPSS, los resultados mostraron que no hubo diferencias significativas en el rendimiento académico entre los estudiantes que trabajaban y los que no. Sin embargo, se identificó que factores como la relación del empleo con el área de estudio y los horarios laborales flexibles fueron beneficiosos para el desarrollo profesional y el equilibrio académico. Se concluyó que trabajar no afectó negativamente el rendimiento académico, pero se recomendó ampliar el estudio a otros contextos y considerar variables adicionales, como el tipo de empleo y su relación con los estudios, para implementar estrategias de apoyo que mejoren la experiencia educativa de los estudiantes que trabajan.

Palabras clave:

Actividad laboral; Gestión del tiempo; Equilibrio trabajo-estudio; Estudiantes universitarios; Rendimiento académico.

López Cueva, M. A., Enríquez Salas, P., Lopez Paz, P. M., Apaza Valencia, M. Y., y Coila Jallahui, N. (2024). Comparación de rendimiento académico según la actividad laboral de los estudiantes universitarios. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen III.* (pp. 224-237). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.236.c366>



Introducción

En la actualidad, resulta cada vez más común que los estudiantes universitarios combinen sus estudios con actividades laborales, motivados por razones económicas, la necesidad de adquirir experiencia profesional o el deseo de desarrollar habilidades clave para su inserción en el mercado laboral. Sin embargo, este doble rol puede representar una carga adicional que afecte negativamente su rendimiento académico. Según Vargas (2006), el trabajo puede incidir de diversas maneras en el desempeño académico de los estudiantes, dependiendo de factores como la cantidad de horas laborales, el tipo de empleo y las condiciones laborales.

El rendimiento académico, entendido como el nivel de logro de los objetivos estipulados en los programas educativos, es un indicador central del éxito académico (Carrillo et al., 2013). Dicho rendimiento puede verse influenciado por múltiples variables como la dedicación al estudio, el nivel de estrés, la calidad del sueño y el apoyo social. Al respecto, Carrillo y Ríos (2013), afirman que los estudiantes que trabajan deben aprender a gestionar mejor su tiempo, lo que podría, en algunos casos, mitigar los efectos negativos que el trabajo pudiera tener sobre su desempeño académico. No obstante, el reto de equilibrar ambas responsabilidades es considerable, y los estudiantes a menudo enfrentan dificultades para mantener un rendimiento académico óptimo.

En el caso de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno (UNAPUNO), resulta fundamental analizar cómo la actividad laboral de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Estadística e Informática (FINESI) de la UNA Puno influye en su rendimiento académico. Los estudiantes que trabajan más de ocho horas diarias, según el estudio de (Valera & Castro, 2019), tienden a obtener un rendimiento académico inferior al de aquellos que trabajan menos horas o que no trabajan. Además, la naturaleza del empleo desempeñado juega un papel crucial en esta relación. Villegas (2023), plantea que un empleo con horarios flexibles o relacionado con el área de estudio puede tener un impacto menos negativo en el rendimiento académico, en comparación con trabajos de largas jornadas que no guardan relación con los estudios del estudiante.

Santillán (2015), subraya la importancia de analizar la carga laboral de los estudiantes en disciplinas exigentes como las ciencias de la salud, donde el tiempo y la energía que requiere el estudio son considerables. En este contexto, los estudiantes que trabajan suelen tener menos tiempo para dedicar a su preparación académica, lo que podría afectar su rendimiento de manera significativa. Asimismo, Luque et al. (2020), destacan que aquellos estudiantes que trabajan en empleos no vinculados con su carrera académica pueden experimentar una mayor disonancia entre sus responsabilidades laborales y académicas, lo que repercute de manera negativa en su rendimiento.

La percepción de los docentes sobre el rendimiento académico de los estudiantes que trabajan es también un aspecto importante a considerar. García (2015), menciona que la opinión de los profesores puede proporcionar una valiosa perspectiva sobre los desafíos que enfrentan los estudiantes al intentar equilibrar sus responsabilidades laborales y académicas. Los docentes

suelen observar cómo la carga laboral de los estudiantes impacta en su desempeño en clase, su nivel de participación y su capacidad para cumplir con las exigencias académicas.

A partir de estas observaciones, surge la necesidad de realizar un estudio comparativo sobre el rendimiento académico de los estudiantes FINESI de la UNAPUNO durante el año 2024, con el objetivo de analizar las diferencias entre aquellos que trabajan y los que no lo hacen. Este estudio pretende no solo identificar cómo el empleo afecta el rendimiento académico, sino también explorar si existen variaciones significativas en función del tipo de empleo y la cantidad de horas trabajadas. Tal como sugiere Vargas (2006), no todos los trabajos implican el mismo nivel de exigencia, y esto puede influir en la capacidad de los estudiantes para mantener un equilibrio adecuado entre sus estudios y sus responsabilidades laborales.

Trabajos Relacionados

Un número de investigaciones han sido realizadas para predecir el rendimiento académico según la actividad laboral de los estudiantes universitarios.

Universitarios trabajadores y rendimiento académico, un análisis de su relación

En los últimos tiempos se observa con frecuencia la existencia de estudiantes universitarios que trabajan y a la vez estudian. Este documento pretende realizar una aproximación teórica para determinar si esta dualidad genera impacto negativo o positivo en el rendimiento académico que obtienen en la Universidad Nacional del Pilar-Paraguay. La metodología utilizada es la de revisión teórica cuyo acceso se dio por medio de la plataforma de Google Académico y Cicco. Los resultados refieren que el hecho de trabajar y estudiar a la vez no genera impacto negativo en el rendimiento del estudiante, por el contrario, aporta al desarrollo de las competencias profesionales y le permite abrirse paso en el mercado laboral (Ozuna, 2022).

Nivel de estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios que trabajan y los que no

Algunos estudiantes universitarios tienen la necesidad de asumir un trabajo para tener una mejor calidad de vida, por lo que se ven expuestos a largas jornadas tanto laborales como académicas, incrementando así los niveles de estrés. Por esto, el presente estudio correlacional, identificó las diferencias que existen en el estrés y el rendimiento académico entre estudiantes que trabajan y los que no; encontrando un nivel moderado de estrés y promedios académicos similares en ambos grupos. Palabras clave: estrés académico, rendimiento, trabajo y no trabajo (Licht et al., 2021).

La Actividad Laboral frente al Desempeño Académico en los Estudiantes de Segundo Semestre de contaduría pública

En este estudio se explora la relación entre el trabajo y el rendimiento académico de los estudiantes del segundo semestre de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Ibagué. Mediante una investigación que incluyó encuestas y el análisis de las calificaciones de los

estudiantes, se buscó identificar cómo el empleo influye en su desempeño escolar. Los hallazgos revelan que el hecho de trabajar no afecta negativamente el rendimiento académico. De hecho, los estudiantes que trabajan en áreas relacionadas con contabilidad tienden a obtener mejores promedios que aquellos que trabajan en áreas no vinculadas a su campo de estudio. Además, otros factores como la flexibilidad horaria y el entorno familiar también influyen en el desempeño, lo que subraya la importancia de brindar apoyo académico para equilibrar ambas responsabilidades (Contreras, 2020).

Incidencia de las Horas Trabajadas en el Rendimiento Académico de Estudiantes Universitarios Argentinos

El estudio analiza cómo el tiempo dedicado al trabajo influye en el desempeño académico de los estudiantes. Utilizando datos del Primer Censo de Estudiantes Universitarios Nacionales de 1994, se evaluó el efecto de las horas trabajadas sobre el rendimiento académico. Los resultados indican que, aunque las horas trabajadas pueden impactar negativamente en ciertos casos, una carga moderada de trabajo puede ser beneficiosa para el rendimiento académico, especialmente cuando el empleo está vinculado a la carrera estudiada. En trabajos no relacionados, el impacto es mayormente negativo, lo que sugiere que la naturaleza del trabajo y su relación con los estudios juegan un papel clave en el rendimiento académico (Fazio, 2004).

Burnout, engagement y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan

El estudio explora cómo el trabajo afecta la salud mental y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Con una muestra de 202 estudiantes, la investigación revela que los estudiantes que trabajan muestran mayores niveles de autoeficacia y dedicación, mientras que no se encontraron diferencias significativas en el promedio académico entre los estudiantes que trabajan y los que no lo hacen. Sin embargo, los estudiantes que no trabajan reportaron haber perdido un mayor número de exámenes, lo que sugiere que el trabajo puede fomentar la organización y la disciplina en los estudiantes que equilibran ambas actividades (Caballero, 2006).

Investigación aplicada desempeño escolar y su relación con el trabajo

En la investigación se examina la relación entre el trabajo y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Chihuahua. A través de encuestas a 1416 estudiantes, el estudio investiga cómo el trabajo afecta el desempeño escolar y si trabajar está relacionado con mejoras en las competencias profesionales. Los resultados indican que, si bien trabajar puede representar un desafío, no necesariamente afecta de forma negativa el rendimiento académico. Por el contrario, puede proporcionar experiencia práctica que fortalece el desarrollo profesional de los estudiantes (Díaz, 2023).

Metodología

Población y muestra

Los datos analizados provienen de una encuesta aplicada a una muestra representativa de 100 estudiantes seleccionados mediante muestreo aleatorio simple de un total de 134 estudiantes de la Escuela Profesional de Estadística e Informática de la Universidad Nacional del Altiplano. Este enfoque permitió recolectar información detallada sobre diversas características personales y académicas que podrían influir en el rendimiento académico, asegurando representatividad y rigor en el análisis.

Cálculo del tamaño de muestra

$$n = \frac{N \times Z^2 \times p \times q}{e^2 \times (N - 1) + Z^2 \times p \times q}$$

Donde:

n = tamaño de la muestra.

N = tamaño de la población (134).

Z = valor crítico según el nivel de confianza (1.96 para 95%).

p = proporción esperada de éxito (0.5 si no tienes datos previos).

q = proporción complementaria (1-p).

e = margen de error permitido (por ejemplo, 0.05 o 5%).

Sustituyendo:

$$n = \frac{134 \times (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5}{(0.05)^2 \times (134 - 1) + (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5} = 99.5$$

Variables seleccionadas

La encuesta considera una amplia cantidad de variables, tomando como referencia las posibles situaciones de los estudiantes en relación al estudio y trabajo, se seleccionó 10 variables las cuales se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Variables seleccionadas para el procesamiento

Código Variable	Nombre de la Variable	Categoría de la Variable
X1	Edad	cuantitativa discreta (16-23 años)
X2	Género	cualitativa nominal (1=varón; 2=mujer)
X3	Horas de estudio por semana	cuantitativa continua (0-30 horas)
X4	Horas de trabajo por semana	cuantitativa continua (0-45 horas)
X5	Nivel socioeconómico	cualitativa nominal (1=pobre extremo; 2=pobre; 3= No pobre)
X6	Apoyo económico familiar	cualitativa nominal (1=No; 2=cubren mitad de gastos; 3=Si)
X7	Horas de sueño por noche	cuantitativa continua (0-10 horas)
X8	Nivel de estrés	cualitativa nominal (1=estrés bajo; 2=estrés medio; 3=estrés alto)
X9	Tiene trabajo actualmente	cualitativa nominal (1=SI; 2= NO)
Y1	Promedio académico semestre	cuantitativa continua (0-20)

Fuente: elaboración Propia

De la Tabla 1 podemos observar que para el procesamiento de datos se trabajó con 10 variables independientes (X) y 1 variable dependiente (Y).

Proceso de Análisis realizado en SPSS

El análisis entre la actividad laboral y el rendimiento académico de los estudiantes de la UNA-Puno (FINESI) se llevó a cabo utilizando SPSS como herramienta de procesamiento y análisis de datos. A continuación, se detalla el procedimiento:

1. Carga y Limpieza de Datos

Primero, los datos se importaron a SPSS desde un archivo adecuado (por ejemplo, Excel o CSV). Se revisaron los valores en busca de inconsistencias, datos ausentes y valores atípicos que podrían sesgar el análisis. Los valores ausentes se manejaron eliminándolos o reemplazándolos según fuera necesario. Los valores atípicos se identificaron mediante gráficos de caja y se evaluó si debían ajustarse o eliminarse.

2. Cálculo de Estadísticos Descriptivos

Se calcularon medidas descriptivas clave como el promedio, la desviación estándar y la varianza del rendimiento académico para proporcionar una visión general de los datos. Estas estadísticas se generaron utilizando la opción de “Estadísticas descriptivas” en SPSS, asegurando que se incluyeran el mínimo y el máximo para evaluar la distribución de los datos.

3. Prueba de Normalidad

Para determinar si las variables seguían una distribución normal, se realizaron pruebas de normalidad mediante la opción “Explorar” en SPSS. Se aplicaron las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk, y se generaron gráficos como histogramas y QQ-plots. Si el valor p obtenido fue menor a 0.05, se concluyó que los datos seguían una distribución normal.

4. Prueba Estadística para Comparar Dos Muestras

Dependiendo del resultado de la prueba de normalidad, se seleccionó el procedimiento estadístico adecuado:

Prueba t para Muestras Independientes

En esta prueba, se comparó el rendimiento académico (como variable dependiente) entre los estudiantes que trabajaban y los que no trabajaban (como variable independiente). Además, se incluyó una prueba de homogeneidad de varianzas (Levene) para validar los supuestos de la prueba. Como los datos seguían una distribución normal, se realizó una prueba t para muestras independientes.

5. Interpretación de Resultados

Los resultados se analizaron considerando el valor p de la prueba estadística seleccionada:

Si el valor p fue menor a 0.05, se concluyó que existían diferencias significativas entre los dos grupos, indicando que la actividad laboral influía en el rendimiento académico.

Si el valor p fue mayor a 0.05, se determinó que no había diferencias significativas, concluyendo que la actividad laboral no tenía un efecto medible sobre el rendimiento académico.

Resultados

Empleando el software SPSS se procedió a verificar si los datos para cada una de las variables están limpios para iniciar el procesamiento.

Tabla 2. Cantidad de registros para las variables

Columnas	Non-null	Count	Dtype
X1, X2, X3, X4, X5, X6, X7, X8, X9, Y1	100	Non-null	Int64

Fuente: elaboración Propia

La Tabla 2 muestra la cantidad de columnas y registros que tienen cada columna (variable), como se puede observar para cada variable se tiene 100 registros. Se trabajo con el 100% de la muestra para más adelante realizar la comparación respectiva del rendimiento académico según los que trabajan y los que no.

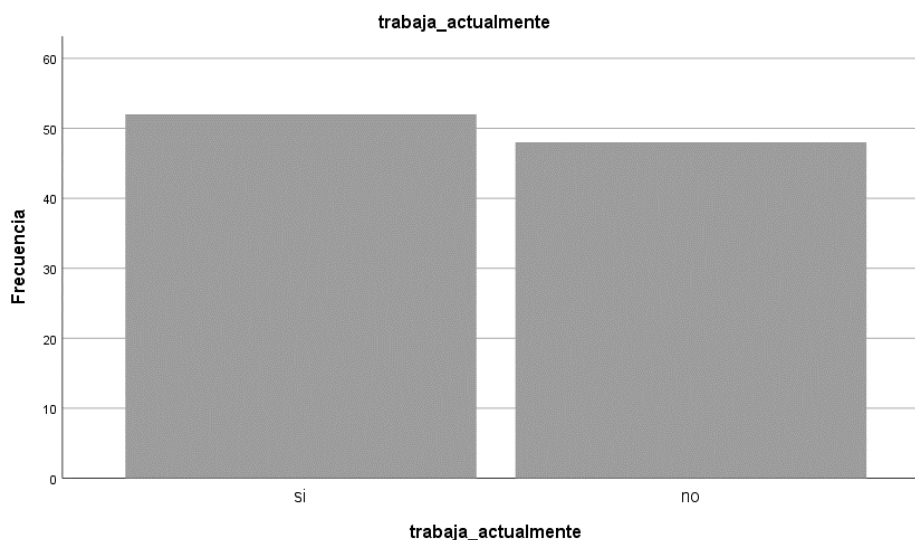
Tabla 3. Estadísticos para cada variable

Estadísticos											
		edad	genero	horas_ est	horas_ trabajo	pro- medio	horas_ sueño	nivel_ socio	apoyo_ econo- mi	nivel_ de_ estres	trabaja_ actual- mente
N	Válido	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	Perdi- dos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Media	19,71	1,56	23,28	20,82	10,69	4,86	0	0	0	0
	Varianza	5,056	,249	165,537	158,998	39,812	10,465	0	0	0	0
	Asimetría	-,059	-,245	,000	,256	-,279	-,042	0	0	0	0
	Error estándar de asimetría	,241	,241	,241	,241	,241	,241	0	0	0	0

Fuente: elaboración Propia

La tabla 3 está mostrando la media y varianza para todas las variables empleadas, para las variables cualitativas el valor por defecto es 0 debido a que no se puede calcular media, varianza.

Figura 1. Cantidad de estudiantes que trabajan y que no trabajan



Fuente: elaboración en SPSS

Respecto a la Figura 1 se puede observar que existe mayor cantidad de estudiantes que trabaja actualmente.

Tabla 4. Muestra el estadístico descriptivo de la variable dependiente.

Descriptivos			
		Estadístico	Desv. Error
Promedio académico del semestre	Media	10,69	,631
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	9,44
		Límite superior	11,94
	Media recortada al 5%	10,77	
	Mediana	12,00	
	Varianza	39,812	
	Desv. Desviación	6,310	
	Mínimo	0	
	Máximo	20	
	Rango	20	
	Rango intercuartil	11	
	Asimetría	-,279	,241
	Curtosis	-1,158	,478

Fuente: elaboración en SPSS

En a Tabla 4 se muestra la descripción de la variable dependiente (promedio) como su media, desviación entre otras medidas estadísticas.

Tabla 5. Prueba de normalidad para Promedio Académico.

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Promedio académico semestre	,112	100	,063	,932	100	,000

Fuente: elaboración en SPSS

En la Tabla 5 se muestra la prueba de normalidad, tomando en cuenta la significancia de la prueba de Kolmogorov-Smirnov ya que contamos con una muestra mayor a 50 se observa que la significancia es mayor 0.05 y quiere decir que los datos cumplen normalidad.

Tabla 6. Prueba t para muestras independientes.

Prueba de muestras independientes								
		prueba t para la igualdad de medias						
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
Promedio académico semestre	Se asumen varianzas iguales	-0.565	98	0.573	-0.716	1.267	-3.231	1.799
	No se asumen varianzas iguales	-0.565	97.405	0.573	-0.716	1.267	-3.231	1.799

Fuente: elaboración en SPSS

En la Tabla 6 se observa la prueba t para muestras independientes, analizamos la Sig. (bilateral) y comprobamos que es mayor al 0.05 para lo cual se determinó que no había diferencias significativas, interpretando que la actividad laboral no es determinante sobre el rendimiento académico.

Conclusiones

Este estudio reveló que la actividad laboral de los estudiantes universitarios no tuvo un impacto significativo en su rendimiento académico, lo que indicó que muchos lograron equilibrar sus responsabilidades laborales y académicas de manera efectiva. Aunque trabajar representó un desafío, los estudiantes demostraron una notable capacidad para organizar su tiempo y cumplir con sus compromisos. Además, los resultados destacaron la importancia de fomentar empleos

que no solo fueran compatibles con los estudios, sino que también contribuyeran al desarrollo profesional, especialmente aquellos alineados con sus áreas de formación. En este sentido, las universidades tuvieron la oportunidad de implementar programas de apoyo, como asesorías en la gestión del tiempo o modalidades de aprendizaje flexibles, que pudieron haber mejorado tanto el rendimiento académico como el bienestar integral de los estudiantes.

Sin embargo, este análisis presentó algunas limitaciones, ya que se basó únicamente en una muestra representativa de estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, lo que podría no haber reflejado la realidad de otros contextos educativos. Tampoco se exploraron en profundidad factores como el tipo de empleo o el impacto del estrés laboral. Por ello, se recomendó ampliar estos estudios a otras instituciones y regiones, analizando más a fondo cómo influyeron variables como las condiciones laborales, las horas trabajadas y la relación del trabajo con el campo de estudio. Asimismo, se consideró valioso investigar cómo estrategias como horarios académicos más flexibles podrían haber beneficiado a los estudiantes trabajadores, mejorando su experiencia educativa y su rendimiento general.

Referencias

- Aguilar Andía, G., & Camargo Cárdenas, G. (2004). IEP Instituto de Estudios Peruanos. <https://lc.cx/b1LQKX>
- Bebbington, A., & Humphreys Bebbington, D. (2021). Actores y ambientalismos: Continuidades y cambios en los conflictos socioambientales en el Perú. *Centro Peruano de Estudios Sociales (CEPES)*, (35), 117-128.
- Burciaga Diaz, S. (2004). Samai Diaz Burciaga Investigación Aplicada. *Revista de Economía y Estadística.*, XLII.
- Caballero, C. (2006). Burnout, Engagement Y Rendimiento Académico Entre. *Revista Psicogente*, 9, 11–27.
- Carrillo Regalado, S., & Gerardo, J., & Almodóvar, R. (2013). Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad Autónoma de Guadalajara, México. *Revista de La Educación Superior*, XLII(2), 9–34.
- Carrillo, S., & Ríos, J. (2013). Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios: el caso de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de La Educación Superior*, 42(166), 9–34.
- Contreras Romero, D. P. (2020). *La actividad laboral frente al desempeño académico en los estudiantes de segundo semestre de Contaduría Pública* [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://acortar.link/7hY4Y0>
- Dirección Regional de Trabajo y Promoción del Empleo–Observatorio Socioeconómico Laboral (2020). *Participación juvenil en el mercado laboral de la región Puno*. Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo. <https://acortar.link/qkj9b0>
- Fazio, M. V. (2004). Incidencia de las horas trabajadas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos. *Documento de Trabajo CEDLAS*, (10). <http://bit.ly/1ZAwcau>

- García Caal, E. R. (2015). Percepción docente del rendimiento académico de los estudiantes universitarios de la USAC Guatemala que trabajan y estudian. *Innovaciones Educativas*, 17(22), 5–14. <https://doi.org/10.22458/ie.v17i22.741>
- Licht-Ardila, V., Soto-Gualdron, S. N., & Angulo-Rincon, R. (2021). Nivel de estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios que trabajan y los que no. *Espacios*, 42(07), 82–90. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n07p06>
- Mendoza, J. C. L. (2019). Determinantes económicos y sociopolíticos de los conflictos socioambientales en el Perú. Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima Perú. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 21(2), 122–138.
- Observatorio de la Empleabilidad. (2019). *Efectos en el rendimiento académico de los estudiantes que estudian y trabajan del IX y X ciclo 2019-II*. Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos, Universidad de San Martín de Porres. <https://acortar.link/9MPAHT>
- Ozuna, L. I. (2022). Universitarios trabajadores y rendimiento académico, un análisis de su relación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1190–1204. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1569
- Ramón Ruffner, J. G. (2014). El Papel Del Estado Frente a La Violencia En Los Conflictos Sociales En Perú. *Quipukamayoc*, 20(37), 99. <https://doi.org/10.15381/quipu.v20i37.4003>
- Santillan Rosell, M. (2015). *Carga laboral y rendimiento académico de los estudiantes de enfermería* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Menoza].
- Vargas, N. (2006). Incidencia del trabajo en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *RIEE* | *Revista Internacional de Estudios En Educación*, 6(1), 1–10. <https://doi.org/10.37354/riee.2006.055>
- Villegas, M. (2023). Jóvenes universitarios que trabajan. Aportes a la comprensión de los vínculos entre educación y trabajo en las trayectorias universitarias. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 15(18), 37–633. <https://doi.org/10.34236/rpie.v15i18.388>

Comparison of academic performance according to the work activity of university students**Comparação do desempenho académico em função da atividade profissional dos estudantes universitários****Milton Antonio López Cueva**

Universidad Nacional del Altiplano | Puno | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-5063-3717>

malopez@unap.edu.pe

Porfirio Enríquez Salas

Universidad Nacional del Altiplano | Puno | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-7980-8090>

p.enriquez@unap.edu.pe

Peregrino Melitón Lopez Paz

Universidad Nacional del Altiplano | Puno | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-6593-6999>

peregrinolopez@unap.edu.pe

Manuel Yuri Apaza Valencia

Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann | Tacna | Perú

mapazav@unjgb.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-4343-5197>

Noe Coila Jallahui

Universidad Peruana Unión | Puno | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-6589-1911>

ncoila28@gmail.com

Abstract

The present study analyzed the impact of work activity on the academic performance of students at the Universidad Nacional del Altiplano (UNA-PUNO) during the year 2024. Through a survey applied to 100 students selected by random sampling, variables such as work schedule, stress level, financial support, and grade point average were investigated. Through statistical analysis in SPSS, the results showed that there were no significant differences in academic performance between students who worked and those who did not. However, it was identified that factors such as the relationship of employment with the area of study and flexible work schedules were beneficial for professional development and academic balance. It was concluded that working did not negatively affect academic performance, but it was recommended to expand the study to other contexts and consider additional variables, such as the type of employment and its relationship with studies, to implement support strategies that improve the educational experience of working students.

Keywords: Work activity; Time management; Work-study balance; University students; Academic performance.

Resumo

O presente estudo analisou o impacto da atividade laboral no rendimento académico dos estudantes da Universidad Nacional del Altiplano (UNA-PUNO) durante o ano de 2024. Através de um inquérito aplicado a 100 estudantes selecionados por amostragem aleatória, foram investigadas variáveis como o horário de trabalho, o nível de stress, o apoio económico e a média de notas. Através da análise estatística no SPSS, os resultados mostraram que não havia diferenças significativas no desempenho académico entre os estudantes que trabalhavam e os que não trabalhavam. No entanto, factores como a relação do emprego com a área de estudo e a flexibilidade de horário foram identificados como benéficos para o desenvolvimento profissional e o equilíbrio académico. Concluiu-se que trabalhar não afecta negativamente o desempenho académico, mas recomenda-se o alargamento do estudo a outros contextos e a consideração de variáveis adicionais, como o tipo de emprego e a sua relação com os estudos, de modo a implementar estratégias de apoio para melhorar a experiência educativa dos estudantes trabalhadores.

Palavras-chave: Atividade laboral; Gestão do tempo; Equilíbrio trabalho-estudo; Estudantes universitários; Desempenho académico.

Capítulo 15

Propuesta estructural de un diseño de plan de estudios con enfoque inclusivo

Yoselin Andrea Huapaya Capcha, Doris Elida Fuster Guillén, Ricardo De La Cruz Rioja

Resumen

La presente propuesta curricular tiene como objetivo diseñar un Plan de Estudio con Enfoque Inclusivo que permita formar a futuros docentes con conocimientos teóricos y prácticos esenciales caracterizada por reconocer, respetar y responder a las necesidades, intereses y capacidades de todos los discentes sin distinción cultural, de género, raza, religión, clase social, capacidades y discapacidades. Tiene como punto de partida las falencias identificadas en el diagnóstico a través de dos instrumentos de investigación complementarios, la ficha de observación y la entrevista. En el primer apartado se plantea la necesidad de considerar como eje formativo el enfoque por competencias y el enfoque inclusivo. En segundo, los objetivos, dando a conocer las seis consideraciones para plantear la propuesta para mejorar los planes actuales. En el tercero, se desarrollan las características que debe tener un plan de estudio a partir de la propuesta. Estas características son abordadas a partir de seis elementos o dimensiones que debe poseer un plan de estudio, los cuales son descritos de manera adecuada y simple para la aplicación correspondiente en otro contexto, como son: fundamentos de la carrera, perfil de ingreso, perfil de egreso, malla curricular, sumilla y, certificación y convalidación con enfoque inclusivo. Por último, se reflexiona a través de algunas conclusiones.

Palabras clave:

Plan de estudio; Curriculum; Enfoque inclusivo; Educación inclusiva; Perfil de egreso.

Huapaya Capcha, Y. A., Fuster Guillén, D. E., y De La Cruz Rioja, R. (2024). Propuesta estructural de un diseño de plan de estudios con enfoque inclusivo. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen III*. (pp. 239-256). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.236.c367>



Introducción

Se considera como propuesta a un producto que se obtiene mediante el arduo trabajo de investigación con el objetivo de ayudar en la mejora o solución de un problema (Palma, 2012). Por otro lado, un plan de estudio con enfoque inclusivo se caracteriza por reconocer, respetar y responder a las necesidades, intereses y capacidades de todos los discentes sin distinción cultural, de género, raza, religión, clase social, capacidades y discapacidades. En tal sentido, la presente propuesta estructural de carácter curricular se centra en el diseño de un plan de estudio que brinde una formación docente pertinente a los requerimientos de la educación inclusiva, esto quiere decir, elaborar un plan curricular inclusivo para disminuir las disparidades y promover la equidad en la educación. Como indica Henríquez (2019), la adecuación del plan de estudio es una declaración de un modelo de formación que debe de llevarse a la práctica para que el docente sea capaz de mejorar su desempeño en el aula de clase.

En tal sentido, la presente propuesta tiene como fin el desarrollo de competencias inclusivas en la formación inicial profesional del futuro docente mediante acciones como la determinación de asignaturas bajo el enfoque inclusivo que permitan dotar al discente universitario de las herramientas teóricas y prácticas necesarias para atender a todos sus estudiantes sin distinción. Esto concuerda con lo mencionado por Rodríguez (2019), quien señala que para garantizar una educación inclusiva es esencial que los planes de estudio de carreras de formación docente contengan elementos como el perfil profesional adaptados a la inclusión para que así puedan tener los mecanismos necesarios de atención a la diversidad desde su formación inicial el cual se perfecciona con la formación continua.

La presente propuesta estructural se encuentra integrada por seis elementos o dimensiones que permiten el diseño de un adecuado Plan de Estudio, documento que describe un proceso complejo; orientado a atender las necesidades y demandas sociales del sector de producción, y cuya función principal es la de planificar, organizar, implementar, ejecutar, evaluar y proyectar la carrera profesional o educación, articulando e integrando el perfil del egresado y la malla curricular (De La Cruz et al., p. 1511), con Enfoque Inclusivo para atender a la diversidad de estudiantes permitiendo que todos puedan lograr satisfactoriamente sus aprendizajes.

Fundamentación de la propuesta

El plan de estudios es un documento curricular que estructura la planificación del proceso de formación profesional tomando en cuenta las demandas y necesidades sociales y laborales cambiantes para la organización, ejecución y evaluación de contenidos pedagógicos asociados a la carrera que permitan el cumplimiento del perfil de egreso establecido en base al modelo educativo institucional y a los requerimientos éticos y sociales que debe tener el futuro profesional (Guamán et al., 2017 y Pérez et al., 2017).

Para el desarrollo de la presente propuesta primero se realizó un análisis y revisión exhaustiva del plan de estudio vigente de la carrera de Educación, de la especialidad de Historia y Geografía de una universidad pública de Lima Metropolitana. Los resultados obtenidos demostraron que existen falencias en cuanto a su estructura y contenidos las cuales urgen ser modificadas, mejoradas y actualizadas a los requerimientos de la formación de un docente con enfoque inclusivo; en conocimientos teóricos y prácticos para un adecuado manejo que permita el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a sus capacidades y diferencias.

En cuanto a las falencias encontradas en el análisis del plan de estudio, no se indican las normativas legales nacionales e institucionales que se hayan considerado en su elaboración, tampoco es claro al señalar la demanda social y laboral de la carrera para determinar el tipo de profesional que desean formar y así, establecer las competencias en el perfil de egreso. No se expresa con claridad en el modelo educativo, en la visión y misión de la facultad el propósito vinculado a la inclusividad, las cuales van a permitir guiar el establecimiento de competencias y, con ello, asignaturas que distingan la formación docente de esta casa de estudio superior a comparación de otras universidades.

Además, no se pone énfasis en las cualidades de los docentes con habilidades inclusivas puesto que los estudiantes deben ser formados con este enfoque, tampoco se muestra en los objetivos institucionales. En la revisión del perfil de egreso no se pone de manifiesto ninguna competencia que incluya la equidad e inclusividad, situación por la cual no se aprecia en la malla curricular cursos obligatorios que traten sobre dicho enfoque. Como parte de la sumilla, su redacción carece de orden, no contiene elementos necesarios para comprender la finalidad del curso, contenido ni la forma en cómo aporta en el logro del perfil de egreso. Asimismo, no se observa como parte de la estructura, el mapa curricular, el seguimiento al egresado, ni la certificación que se pueda brindar en el transcurso de los ciclos de la carrera.

Por lo expresado, la presente propuesta estructural para el diseño de un plan de estudio con enfoque inclusivo consta de un conjunto de elementos relacionados entre sí que permiten la organización, ejecución, evaluación y posterior actualización de un plan de estudio con el objetivo de formar exitosamente al futuro docente, el cual atienda las necesidades y demandas de la sociedad que se encuentra en un cambio constante. Entre los elementos que la integran se encuentra la fundamentación de la carrera, el perfil de ingreso, perfil de egreso, malla curricular, sumilla y certificación y convalidación.

Esta propuesta se fundamenta en diversos enfoques teóricos, el primero el enfoque por competencias que surgió en la década de los 60 y que en la actualidad diversas universidades en el mundo la han implementado es sus planes de estudio con la intención de desarrollar en el estudiante un conjunto de acciones que le permitan desenvolverse profesionalmente con éxito en un determinado contexto (Silva y Mazuera, 2020). Por ello, es que su uso es importante ya que brinda la posibilidad de que un plan de estudio pueda ser estructurado en función a diversos saberes que fortalezcan la formación de un profesional, el cual, no se basará solo en un aprendizaje memorístico. Como parte de este enfoque se encuentran los siguientes pilares de la educación que respaldan la presente propuesta: el saber ser que promueve el pensamiento crítico y la autonomía

en el estudiante para la construcción de sus propios conocimientos, el saber conocer que permite la adquisición de los conocimientos a través del fortalecimiento de procesos mentales como la atención, memoria y pensamiento, saber hacer asociado a la forma de actuar del estudiante en el ejercicio de su profesión mediante el desarrollo de las competencias necesarias, y, el saber convivir punto importante en el ámbito laboral que fortalece las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo y la cooperación, asimismo, adecuar el comportamiento de las personas y fortalece la inteligencia emocional.

Otro enfoque, en el que se fundamente la propuesta es el socio constructivismo el cual parte de los planteamientos de Piaget y Vygotsky quienes enfatizan en la importancia de la interacción del aprendizaje con el desarrollo cognitivo y social (Castellaro y Peralta, 2019 y Ribos, 2020). Esto quiere decir que, al desarrollar un plan de estudio sustentado en el enfoque socio constructivista se enfatiza en el desarrollo de las competencias en el estudiante con base a las interacciones que éste realice con su entorno social y en su experiencia. De esta manera, se reafirma que la formación del futuro docente debe tomar en cuenta las características culturales de la cual procede y así conocer sus necesidades como demandas para que en el ejercicio de su profesión aporte en la mejora de dicha sociedad.

Además, este enfoque señala que como parte de la formación del estudiante es tomar en cuenta lo crítico, reflexivo y social. Con ello, el plan de estudio contendrá el desarrollo de competencias en su perfil de egreso que a través de cursos propuestos en la malla curricular brinden un aprendizaje que promueva el diálogo argumentativo para la construcción de conocimientos, es decir, que fundamente una propia opinión el cual pueda compartir con sus compañeros, pero también recibir de ellos su punto de vista que le permitan mejorar o consolidar su opinión. También, como se evidencia, esto va acompañado de un permanente trabajo colaborativo que debe ser otra de los principales aprendizajes a desarrollar, el cual trata en que a través de equipos todos los estudiantes trabajan a la par en una actividad desde el inicio hasta el final sin una previa división de funciones. Es importante que estos aspectos se encuentren en la sumilla de las asignaturas como parte del propósito que se asocia con el cumplimiento del perfil de egreso.

El último enfoque que sustenta la presente propuesta es la inclusión, que consiste en el derecho a tener una educación equitativa donde pese a la condición de salud que padezca un estudiante no será un impedimento para que logre aprender lo necesario para desenvolverse con autonomía (Unesco, 2016). La importancia de este enfoque dentro del plan de estudio radica en que, de esta manera, se formará a docentes que tengan el conocimiento necesario para crear aulas inclusivas a través de estrategias que permitan a todos los estudiantes lograr aprendizajes acordes a su condición. Esto se evidenciará en la parte del fundamento de la carrera pues en su indicador que es la base legal se establecen las políticas internacionales y nacionales que van a encaminar el desarrollo del enfoque dentro del plan de estudio, además, de incluir entre los principios del docente de la carrera el que sea inclusivo puesto que siendo el educador inclusivo sus estudiantes también lo serán.

Finalmente, en un mundo donde aún persiste la discriminación y exclusión, la educación toma un rol relevante al tratar de solucionar dicho problema aperturando sus espacios de aprendizaje

para que estudiantes con necesidades educativas especiales, considerados como personas muy vulnerables, puedan formarse y así tener autonomía como mejores oportunidades de desarrollo. Es por ello que, los que lideran las aulas necesitan en su formación contar con estos saberes mediante la enseñanza de cursos teóricos–prácticos que se alineen al desarrollo de competencias del perfil de egreso la cual debe de integrar a la inclusión.

Objetivos de la propuesta

La presente propuesta curricular tiene como objetivo general el diseño de un Plan de Estudio con Enfoque Inclusivo que permita formar a futuros docentes con conocimientos teóricos y prácticos esenciales para atender a todos sus estudiantes, sin distinción, y puedan lograr los aprendizajes propuestos. En este sentido, se trata del planteamiento de un conjunto de procesos asociados entre sí y obtenidos a partir de un diagnóstico cuantitativo (ficha de observación) y cualitativo (entrevistas) los cuales fueron contrastados con los antecedentes y el marco teórico sobre el tema a fin de que se incorporen, a modo de sugerencia, a la estructura del Plan de Estudio mencionado.

Para lograr lo indicado, se considera necesario cumplir con los siguientes objetivos específicos que hacen referencia a los elementos (dimensiones) que se sugiere debe de contemplar el Plan de Estudio. En primer lugar, la propuesta considera importante que la estructura del Plan de Estudio inicie con el elemento “Fundamentos de la Carrera” que contiene el análisis de las necesidades, demandas y desafíos de la realidad actual nacional e internacional para conocer qué tipo de docente requiere la sociedad, esto también, en contraste con las normas legales e institucionales asociados a la carrera y a las exigencias educativas vigentes, como es el enfoque inclusivo, que debe de tomarse en cuenta para el planteamiento del Modelo educativo, de la Filosofía institucional (visión, misión y valores) y de otros puntos que guiarán el desarrollo de la formación docente a partir del Plan de Estudio.

En segundo lugar, la propuesta considera importante como elemento del Plan de Estudio, el “Perfil de Ingreso” que indica las características o cualidades con las que debe de contar el estudiante al iniciar su formación docente en la facultad, con el fin de que su formación sea exitosa y logre con satisfacción lo consignado en el Perfil de Egreso. Mediante esta dimensión, se podrá evaluar al ingresante para conocer su condición cognitiva, volitiva y actitudinal a fin de generar actividades de nivelación o acompañamiento si es que se requiera el caso.

En tercer lugar, la propuesta considera como elemento a fortalecer el “Perfil de Egreso” el cual debe de incorporar el desarrollo de competencias que en la actualidad requiere el docente para su desempeño en aula como el enfoque inclusivo y el dominio de las tecnologías educativas. Además, debe ser claro al indicar el ámbito de realización profesional y disciplinar que tiene el futuro docente de la especialidad que se pretende alcanzar mediante una formación idónea que el Plan de Estudio establece.

En cuarto lugar, el programa considera fortalecer el elemento “Malla Curricular”, incorporando como parte de su estructura el Mapeo curricular que permite conocer mejor la organización de los cursos de la carrera y su aporte en el cumplimiento de las competencias consignadas en el Perfil de Egreso, además, se debe de actualizar los cursos e incorporar aquellos que se encuentran en la actualidad en otras carreras y casas de estudio que forman docentes y que se asocian a los requerimientos vigentes como Educación Inclusiva y Responsabilidad Social. Estas asignaturas propuestas formarían parte de los cursos obligatorios y de las prácticas preprofesionales (prácticas a la comunidad y prácticas en aulas inclusivas).

En quinto lugar, se considera fortalecer la dimensión “Sumilla” mediante la estandarización de la redacción de los elementos que contiene (naturaleza, propósito e Índice Temático), esto con el fin de un mejor entendimiento, por parte de los estudiantes puesto que en la actualidad se aprecia una información no clara del curso, con el cual no se comprende cómo se lograría el cumplimiento de las competencias del perfil de egreso.

Finalmente, en sexto lugar, la propuesta considera el fortalecimiento del elemento “Certificación y Convalidación” incorporando dentro de su estructura la certificación progresiva, una práctica muy común en otras universidades y carreras que permite a los estudiantes poder incorporarse al ámbito laboral, desde el pregrado, mediante el reconocimiento del desarrollo de competencias, las cuales, al ponerlas en práctica, las fortalecen y logran evidenciar sus propias falencias para mejorarlas. Además, es importante que se aprecie el cuadro de convalidación dentro del Plan de Estudio para que los estudiantes conozcan sobre el proceso y los requisitos que necesitan para realizar este proceso que les permite, entre otras cosas, llevar cursos en universidades extranjeras.

Características de la propuesta

La presente Propuesta Estructural de Plan de Estudio con Enfoque Inclusivo compuesta por las siguientes seis dimensiones: fundamentos de la carrera, perfil de ingreso, perfil de egreso, malla curricular, sumilla y, certificado y convalidación; resaltan por ser dinámica, integral, flexible y perfectible. Además, estos elementos o dimensiones contienen las siguientes características que permiten la asociación de sus indicadores, como se describe a continuación:

Fundamentos de la Carrera

Este elemento o dimensión considera los puntos claves y esenciales para el diseño del Plan de Estudio con el fin de sustentar y comprender el tipo de formación profesional que se propone y se diferencia de otras especialidades, carreras como centros de estudio superior. Por lo que, se integra de indicadores, las cuales se encuentran entrelazadas unas con otras y permiten el desarrollo de la propuesta. Los indicadores o subelementos son: *a) antecedentes de la carrera*, en ella se hace una descripción histórica del surgimiento de la carrera en la Universidad, mencionando los logros

alcanzados más importante en el recuento de su existencia, siendo importante porque enmarca el camino que ha seguido, el motivo de su creación como el rumbo que continuará en el futuro.

Este sub elemento se enlaza al siguiente *b) Base legal* que consta de un conjunto de normas jurídicas que sustentan el tipo de enseñanza bajo las exigencias internacionales, nacionales e institucionales vigentes y vinculantes en el Plan de Estudio como lo es el desarrollo de una formación educativa de calidad, inclusiva y en respeto a los derechos humanos fundamentales (se considera la DD.HH., Agenda al 2030, Constitución Política del Perú, Ley Universitaria, Estatuto de la Universidad, entre otras.).

Para la propuesta de una propia formación profesional, este sub elemento se complementa con el siguiente *c) Análisis diagnóstico de las condiciones y necesidades sociales y laborales*, el cual se divide en dos: por un lado el análisis social que comprende la determinación de características del estudiante como edad, escolaridad, nivel socioeconómico, y características del contexto donde se va a desarrollar el profesional en formación, esta debe de tener un alcance local, nacional e internacional que describa aquellas demandas, necesidades y desafíos que a través de la docencia se pretende responder o solucionar. Esto se puede obtener mediante la aplicación de cuestionarios, la información que el ingresante consignó al postular, entre otros medios.

Por otro lado, se encuentra el análisis laboral que comprende la descripción del mercado laboral en la que se puede desenvolver el docente de la especialidad, aquí se realiza una descripción de los sectores, organizaciones o entidades donde se puede desempeñar el futuro maestro. Las posibles funciones o actividades que realiza el egresado para atender las necesidades que se han detectado en beneficio de la sociedad. Además, menciona las tendencias y oportunidades de empleo a nivel local, nacional e internacional en el desarrollo de clases y en ámbitos como gestión, investigación, innovación, entre otros.

Esto se complementa con el siguiente sub elemento *d) Análisis de la pertinencia profesional*, asociado con el impacto del egresado en la sociedad, indica si la formación brindada en la universidad concuerda con lo que se requiere de un docente. Dicha información puede ser obtenida mediante el seguimiento al egresado o la opinión del grupo de interés. Luego, se inicia con la determinación del tipo de formación profesional en el Plan de Estudio, el cual va a diferenciarla de otras propuestas y teniendo en cuenta todo lo necesario para su desarrollo, esto, se va a poner en práctica para cumplir con los objetivos previstos por la entidad universitaria.

Este proceso comienza con la determinación del sub elemento *e) Filosofía institucional*, el cual contiene la Misión (motivo de ser de la entidad educativa) que se obtiene ante la pregunta siguiente ¿A qué se dedica la entidad académica?, ¿Cuál es su propósito?, la visión (plantea el futuro deseable) que se obtiene con la siguiente pregunta ¿Hacia dónde se dirige la entidad académica?, ¿Cómo se vislumbra la entidad académica en un mediano y largo plazo?, y, valores (parámetros de conductas y actitudes) de la especialidad el cual se obtiene con las siguientes preguntas ¿Qué valores guían la vida cotidiana de la entidad académica? ¿Bajo qué principios se orienta la entidad académica asociadas a lo consignado por la universidad y por la facultad, como al análisis del contexto realizado previamente?

A ello se une el sub elemento *f) Modelo educativo* relacionado a lo que la universidad y la facultad ha propuesto como parte de su enseñanza, esto en base a las teorías que sustentarán el proceso de enseñanza (filosófica, psicológicas, sociológicas, entre otras). En concordancia con lo expresado se plantea el sub elemento *g) Modelo pedagógico* que contiene al paradigma que, de acuerdo a lo previsto por la Universidad y la Facultad, se ha seleccionado para el desarrollo de la propuesta formativa, contiene la determinación del proceso educativo que se llevará a cabo indicándose lo que se enseñará, cómo se enseñará, qué y cómo se evaluará entre otros aspectos que guiarán la puesta en práctica de la propuesta del Plan de Estudio.

Continúa el desarrollo del sub elemento *h) Principios del docente de la facultad*, que son las acciones que el docente que enseña en la facultad va a realizar, es decir, forman parte de las características propias que tendrá el maestro y que permitirá el debido cumplimiento de lo propuesto en el Plan de Estudio. Su determinación se asocia al análisis realizado del contexto, de la base legal, y de lo planteado como parte de la filosofía institucional y modelos educativo y pedagógico, a partir de ello, se establecen los principios que guiarán el actuar docente en concordancia con el estatus de su profesión (señalado en las normativas legales que van desde la constitución y otras asociadas a la carrera como la Ley N° 30220), en relación a los estudiantes (considera el trato a tener con los discentes, la orientación y los conocimientos o dominios fundamentales que debe tener para el ejercicio de su labor docente), y, en relación con la universidad (de acuerdo a lo señalado en el Estatuto universitario y otras normas institucionales que definen y guían su actuar docente).

Por último, el sub elemento *i) Objetivos específicos del Plan de Estudio respecto a la especialidad* donde se establece la intención de lo que se va a desarrollar como parte de la formación profesional propuesta respecto al modelo educativo y pedagógico, a las áreas que abordará dicha formación (investigación, currículo, gestión, entre otros), a la filosofía institucional (misión, visión y valores), y, los requerimientos de la sociedad nacional e internacional.

Perfil de ingreso

Esta dimensión considera las características básicas que todo estudiante al iniciar su formación en el pregrado debe de tener con el fin de lograr el éxito académico. La comisión curricular debe ser el encargado de determinar y actualizar dichos atributos, las cuales deben ser medibles y elegidas bajo coordinación y consenso, luego de la realización de un diagnóstico, de la aplicación de instrumentos y de la socialización del resultado a los grupos de interés.

Esta dimensión se componen de los siguientes subelementos: *a) Conocimientos generales* (saber qué posee el estudiante sobre diversos cursos como matemática, lenguaje o ciencias) *y de especialidad* (saberes asociados a la carrera), la elección de estos conocimientos deben estar relacionados a los logros de aprendizaje que en la Educación Básica Regular alcanzan los estudiantes, asimismo, deben estar relacionados a los conocimientos básicos que el estudiante debe de tener sobre su especialidad para cumplir con el desarrollo de las competencias del perfil de egreso.

Las cualidades de los discentes no solo se componen del ámbito cognitivo, también de lo actitudinal, aptitudinal, socioemocionales, entre otros. Por ende, otro sub elemento es *b) habilidades blandas o sociales*, la determinación de estas habilidades son aquellas que desde la EBR el estudiante ha desarrollado y que le permitirán interactuar en el ámbito laboral al egresar de la carrera (trabajo en equipo, asertividad, entre otros.) y *habilidades psicológicas o personales*, que se asocian a la forma de pensar y sentir de un individuo que demuestra en su actuar hacia otras personas.

Otro sub elemento es *c) Actitudes*, que expresa la predisposición o forma de actuar que debe de tener el estudiante de la especialidad ante diversas situaciones, principalmente, asociadas al ámbito profesional. Este se consigue bajo la aplicación de instrumentos como cuestionarios o entrevistas a los egresados, docentes, estudiantes y grupo de interés que permita determinar cuáles son los requeridos, por ejemplo, entusiasmo, cooperación, inclusión, predisposición o iniciativa para el trabajo.

Por último, el indicador *d) Valores* aspectos que guían el actuar del estudiante y que son desarrollados desde el hogar pero que deben de ser fortalecidos en la formación inicial del docente. Estos valores se toman desde lo consignado en la Ley Universitario N° 30220, el Estatuto de la Universidad y en concordancia con lo determinado por la Facultad, en base a la Ley General de Educación N° 28044. Cabe mencionar que esta propuesta de perfil de ingreso debe de pasar por un proceso de evaluación mediante instrumentos que midan la existencia de estos sub elementos en los estudiantes, esto con el fin de que, al tener los resultados, una vez aplicado en los estudiantes ingresantes, se genere un programa de nivelación, reforzamiento o acompañamiento para aquellos discentes que carezcan de uno de los indicadores o se ha evidenciado en un nivel bajo así, lograrán alcanzar lo determinado en el perfil de egreso.

Perfil de egreso

En esta dimensión se encuentra el conjunto de competencias que el estudiante debe de desarrollar y que la entidad educativa certifica al concluir con la aprobación de los créditos determinados. En ella, se encuentra como sub elemento o indicador lo siguiente: *a) Declaración del perfil de egreso* el cual se compone de las competencias que la universidad se compromete a certificar cuando el estudiante, a través de sus cursos en la malla curricular, logre desarrollar. Se considera que estos son el sello de la universidad que la distingue de otras y parte de lo que la universidad propone desde su Estatuto, visión y misión que se integran al perfil de egreso.

A esto se suman aquellas propias que la Facultad ha determinado como indispensable para toda carrera docente, sin distinción en la especialidad y que son parte de la formación disciplinar y profesional asociados al modelo educativo que ha propuesto. Este punto, se puede determinar a través de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el sello distintivo y los énfasis que se quiere destacar en los egresados de la presente casa de estudios y cómo lo reflejamos en el perfil?, ¿El perfil es consistente con los objetivos de la carrera/escuela, facultad y universidad? ¿Es coherente el perfil con las competencias que se declaran en el modelo educativo?

Otro sub elemento es *b) Ámbito de realización profesional y disciplinar* en el que se mencionan los lugares de desarrollo del egresado (campo ocupacional) con el fin de que entre sus funciones no solo se encuentre el de ser orientador del conocimiento, también, ser generador de conocimiento mediante la investigación y la tecnología. Se propone poder determinar este punto las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los principales avances en los ámbitos disciplinar y profesional que se deben considerar para tener un perfil actualizado?, ¿Cuáles son los requerimientos de los campos de inserción laboral del egresado?, ¿Qué se requiere de estos profesionales hoy en día y en los próximos años?, ¿Cuáles son las tareas que deberá enfrentar un recién egresado durante los primeros años de su ejercicio? Asimismo, la socialización de los resultados con la comunidad educativa universitaria, entre los cuales, se encuentren los egresados, será importante para fortalecer este punto.

Las siguientes subelementos son: *c) Competencias genéricas* o transversales, *d) Competencias específicas* y *e) competencias técnicas disciplinares*. Un punto en común en la presente propuesta es que la estructura de una competencia debe contar con elementos como el saber (conocimientos); el saber hacer (habilidades); el saber ser (actitudes), el querer hacer (motivación) y el poder hacer (aptitud profesional y medios). También, su redacción debe contemplar elementos como verbos (que enuncian la acción que se realiza) + Sustantivos (que definen el objeto sobre el cual se ejecuta la acción) + Adverbios.

Asimismo, la determinación de estas competencias debe iniciar con su definición, luego, se debe de seleccionar dichas competencias en base a lo que tanto la universidad y facultad lo indiquen. Seguidamente, se deben establecer los criterios (descripción precisa de lo que se evaluará) de las competencias para culminar con el establecimiento de los niveles de logro (esto permitirá ver al estudiante el avance en el cumplimiento de la competencia).

La diferencia en el proceso de establecimiento de estas competencias se encuentra en que la primera (*competencias genéricas*) están asociadas al ámbito personal y social que todo estudiante universitario debe de tener. Además, para seleccionarlas se puede tomar en cuenta el modelo educativo de la entidad universitaria, el cual, dentro de la presente propuesta, se menciona a la investigación, liderazgo, responsabilidad social, la gestión del riesgo de desastre y el manejo de TIC, asimismo, de acuerdo al análisis y el consenso dentro del comité curricular, se pueden agregar otras más como la ética, inclusión o la interculturalidad.

En cuanto a las *competencias específicas*, que son aquellas afines a la carrera docente sin distinción de la especialidad, son obtenidas de acuerdo a los fines comunes que tiene la facultad el cual se socializa con el equipo curricular, los grupos de interés y otros integrantes de la comunidad educativa, estas competencias van a ser la base para el desarrollo de las competencias técnicas – disciplinares. Respecto a las *competencias técnicas – disciplinares*, estas son parte de la especialidad y debe de contener lo esencial para la enseñanza del área, se toma en cuenta los requerimientos actuales del contexto a nivel nacional e internacional, el Currículo Nacional, el Proyecto Tuning, entre otros documentos que permitan perfilar un egresado idóneo de la especialidad mediante el desarrollo de cursos que se establecerán en la malla curricular.

Para culminar, el sub elemento *f) Seguimiento al egresado* contiene una serie de mecanismos que permiten mantener y reforzar la comunicación y participación entre la facultad y los estudiantes que han culminado satisfactoriamente sus cursos de pre grado. La presente propuesta señala como parte de este indicador el desarrollo de cuatro productos: i) Base de datos de egresado, la institución debe de contar con esta fuente digital de información que se actualice constantemente, ii) Satisfacción de egresados, esta permitirá medir y evaluar, por parte del egresado, la formación que ha recibido en la casa universitaria (plan curricular), respecto a las estrategias de enseñanza – aprendizaje utilizadas (desempeño docente), el aporte de los docentes en su desarrollo profesional, la valoración social (aprendizajes no curriculares) que ha podido tener en este proceso educativo sobre la problemática de su entorno y cómo actuar en ella, y las condiciones para el aprendizaje (recursos, infraestructura, clima institucional). Toda esta información se recopila mediante la aplicación de cuestionarios individuales o grupales a egresados.

iii) Comunicación permanente con el egresado, actividades que permiten fortalecer el vínculo de comunicación e involucramiento del egresado con la entidad universitaria. Esto es posible con la determinación anual de actividades en la que se puede convocar la participación como asistente y organizador a los egresados, como en la celebración del aniversario de la especialidad, el desarrollo de congresos, ponencias, conferencias u otras orientadas al ámbito académico, promover la participación del egresado en actividades de formación continua con un descuento como egresado de la facultad, difusión de información y asesorías sobre oportunidades de trabajo para su inserción laboral, y iv) Análisis de la inserción y trayectoria laboral de los egresados, el cual se puede obtener mediante cuestionarios individuales a egresados, fichas de historia laboral. Estas brindarán información sobre la satisfacción, percepción, situación y condiciones del desempeño del egreso en el ámbito laboral.

Malla curricular

Esta dimensión del Plan de estudio contiene a los siguientes indicadores: *a) Mapeo curricular* que tiene como fin dar a conocer qué cursos logran determinadas competencias del perfil de egreso. Mediante una tabla se evidencia esta concordancia al organizar por ciclo los cursos del plan de estudio y relacionarlos con las competencias que se atribuyen para su desarrollo (genéricas, específicas y técnicas – disciplinaria). Asimismo, para facilitar esta actividad, se plantea emplear las siguientes preguntas: ¿Qué competencias se desarrollan en cada curso? ¿Los contenidos, actividades de aprendizaje y evaluaciones se encuentran relacionados con las competencias que se desean desarrollar?

Otros sub elementos de esta dimensión son *b) Área curricular estudios específicos* (determinación de cursos generales y específicas), las cuales deben estar asociadas al desarrollo de competencias de la carrera que el estudiante requiere para egresar como docente, *c) Área curricular de estudios especializados* (determinación de cursos de especialidad), asociadas al desarrollo de competencias de la especialidad que el estudiante requiere para egresar, *d) Área curricular de estudios complementarios* (determinación de cursos electivos generales y específicos) con el fin de

ampliar los conocimientos propios de la carrera docente, y, e) *Prácticas pre profesionales* que es la determinación de cursos que fortalecen la praxis docente desde el pre grado.

La determinación de los cursos indicados líneas arriba se realizará en concordancia con lo obtenido en el *Mapa Curricular*, las cuales estarán divididas en tres niveles: básico, intermedio y avanzado. En cuanto al *área curricular de estudios específicos* los cursos del nivel básico son aquellos que sirven para el inicio del desarrollo de los cursos de especialidad, los del nivel intermedio, son un poco más complejos, continúan siendo apoyo para el desarrollo de cursos de especialidad y se trabajan con acompañamiento del docente, mientras que el nivel avanzado contiene a los cursos vinculados al egreso donde se refleja la autonomía, el autoaprendizaje y se evidenciará en las prácticas pre profesionales.

Respecto al *área curricular de estudios especializados* los cursos del nivel básico corresponden a aquellos que se encuentran en los ciclos III, IV y V; el nivel intermedio contiene a cursos de especialidad que se desarrollarán en los ciclos VI, VII y VIII, mientras que el nivel avanzado en los ciclos IX y X. Por otro lado, de acuerdo al Reglamento de prácticas pre profesionales y en base a lo obtenido en el mapa curricular, se determinan los cursos de prácticas que se asocian a las necesidades del contexto social, laboral y profesional como a los requerimientos más importantes que se deben de evidenciar en el desempeño del docente en la entidad educativa tanto en la gestión, como en la enseñanza – aprendizaje, en la elaboración de proyectos educativos, en aulas inclusivas y en el desarrollo de la responsabilidad social.

El indicador f) *Asignación del peso del área curricular* se realiza en base a la cantidad de créditos y las horas que cada asignatura tiene, están ordenadas de acuerdo al área curricular. Los indicadores g) *Asignación de horas a los cursos y requisitos*, y, h) *Asignación de créditos* se determinan en base a la normativa que viene desde la Ley Universitaria N° 30220, la cual menciona que por cada 16 horas lectivas de teoría (presencial o virtual) o el doble de horas prácticas (presencial o virtual, incluyendo horas de práctica de campo) se asigna un crédito (art. 41°). También, se indica que los cursos del área curricular de estudios generales son de carácter obligatorio y tienen una duración no menor de 35 créditos, mientras que los cursos del área curricular específico y de especialidad deben de tener una duración no menor de 165 créditos (art. 42°).

Por último, el indicador i) *Coherencia horizontal y vertical de las asignaturas* se realiza mediante una tabla en el que se evidencie la progresión de los aprendizajes por ciclo (horizontal) y la carga académica que el estudiante tendrá durante un determinado ciclo (vertical).

Sumilla

Este elemento del Plan de Estudio consta de la realización de una descripción breve, pero clara, de las características de una asignatura. Para su determinación, la presente propuesta considera el desarrollo de estándares o parámetros que permitan a los docentes realizar esta actividad de forma adecuada con el fin de brindar al estudiante la información necesaria sobre la asignatura que cursará durante su formación académica.

En este sentido, se debe redactar con un máximo de 10 líneas o 150 palabras. Asimismo, debe contener los siguientes indicadores *a) Naturaleza* en el que se indique el carácter del curso (obligatorio o electivo) y el área académica (teórico, práctico o teórico y práctico), *b) Propósito* el cual debe mencionar un verbo que es una acción que el estudiante terminará desarrollando al finalizar el curso y que puede ser verificable. Además, debe de indicar la intención del curso, puesto que a través de ella se lograrán las competencias propias del perfil de egreso. Por último, para su redacción, se puede usar las siguientes interrogantes: ¿para qué sirve el curso? y ¿qué se espera conseguir a través del curso?

El sub elemento *c) Índice Temático* debe indicar los temas que abarcan la asignatura agrupados en unidades de aprendizaje las cuales deben de estar actualizadas y responder a las demandas como necesidades de la profesión para que continúe aportando en la mejora del desempeño del futuro docente. A modo de ejemplo se considera la siguiente redacción de sumilla para el curso “Estrategias didácticas para aulas inclusivas”

La asignatura, es de carácter obligatorio (**carácter de la asignatura**), comprende conocimientos teóricos – prácticos (**área académica**) con el propósito de diseñar e implementar estrategias didácticas para la inclusión educativa (**propósito**). Por esta razón, se abordará las siguientes unidades de aprendizaje (**temática**): (i) Introducción a la inclusión (normativa internacional y nacional, estudio de casos), (ii) La educación y el currículo inclusivo en Latinoamérica y el Perú, (iii) Estrategias de atención a estudiantes a estudiantes NEE (Necesidades Educativas Especiales), y, (iv) Uso de las TIC para la inclusión educativa.

Certificación y convalidación

Esta dimensión del Plan de Estudio se integra de los siguientes indicadores *a) Certificación progresiva*, que es la acreditación formal y pública del desarrollo de un conjunto de competencias para ejercer un determinado oficio durante su estancia en el pregrado. La presente propuesta considera que para iniciar con esta certificación se debe de contar con un reglamento donde se mencione la modalidad de obtención (ya sea aprobando cursos o sustentando un proyecto) y el proceso de trámite de la certificación. Además, debe indicar las alianzas que la facultad tiene con otras instituciones nacionales e internacionales, públicas y/o privadas como ONG, INEI y Centros de investigación para que los estudiantes sepan a qué oficios asociados a su carrera pueden acceder como voluntarios o empleados formales mediante la certificación progresiva.

Adicionar que, como parte de esta certificación se pueden crear semilleros de investigadores acreditados con resolución decanal por su participación en proyectos de investigación en la facultad y, en base al cumplimiento de los requisitos, obtener la certificación en este rubro. Finalmente, este proceso debe ser evaluado de forma periódica con el fin de conocer los resultados o el impacto de ello en los estudiantes para saber si el discente con la certificación encontró empleo antes de

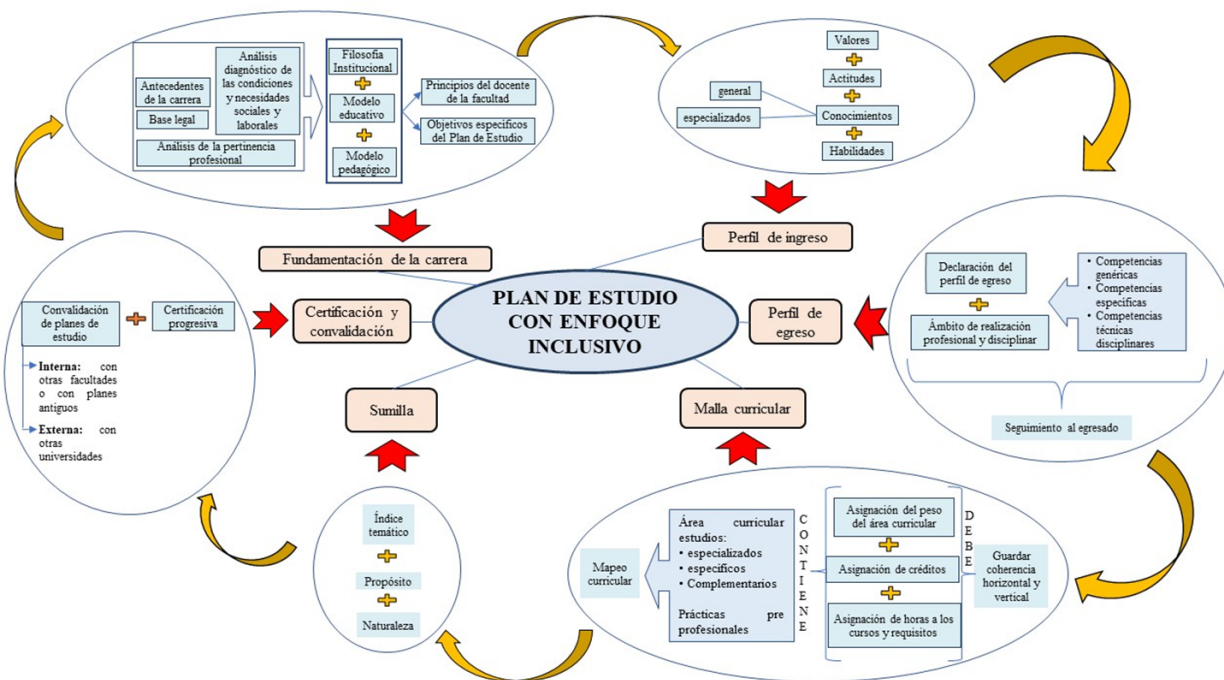
egresar, si esto fortaleció su vocación y si permitió a los estudiantes continuar con sus estudios evitando la deserción universitaria.

Otro indicador es *b) Convalidación de planes de estudio interno (con otros planes de estudio pasados u otras facultades) y externo (con otras universidades nacionales y extranjeras)*, que se establece mediante una normativa institucional como el reglamento de matrículas que debe ser considerado para la adquisición, por parte del estudiante, de una convalidación. En base a ello, se considera poder informar, mediante el Plan de Estudio, las modalidades de convalidación que son: (i) traslado interno, dentro de la universidad, (ii) traslado externo nacional o internacional, de otra universidad, (iii) convenio internacional (de una universidad extranjera, y, (iv) reingreso.

Asimismo, otras convalidaciones posibles, a modo de sugerencia serían la de idiomas que cuenten con un Certificado Internacional PET, FCE, CAE (Cambridge), ECCE, ECPE (Michigan) y de prácticas preprofesionales con labores de docencia que los estudiantes estén ejerciendo en las entidades educativas privadas o públicas de acuerdo a su especialidad (Reconocimiento de actividad Laboral con supervisión docente). También, se debe de contar con información clara sobre el proceso de trámite de estas convalidaciones y de los requisitos para su obtención, por ejemplo, que los sílabos coincidan en un 80% de su contenido con las asignaturas a convalidar o que estas deben de tener igual o mayor número de créditos que la asignatura de destino.

Por último, en la Figura 1 se visualiza los elementos de acuerdo a la presente propuesta de estructura: (i) Fundamentos de la carrera, (ii) Perfil de ingreso, (iii) Perfil de egreso, (iv) Malla Curricular, (v) Sumilla, y, (vi) Certificación y convalidación las cuales se encuentran interrelacionadas aportando en su conjunto en el desarrollo de un Plan de Estudio con enfoque inclusivo. Cabe señalar la importancia de que estos pasen por un proceso permanente de evaluación y actualización en base a las necesidades y demandas que se generen en el contexto social y laboral de la carrera. Un punto importante es que el diseño del Plan de estudio se debe desarrollar en el orden mencionado de las dimensiones puesto que cada uno de ellos aporta al desarrollo posterior de la siguiente dimensión.

Figura 1. Estructura de la propuesta estructural



Fuente: elaboración propia

Conclusiones

Se concluye que el planteamiento de la siguiente propuesta se basa en los resultados del proceso de diagnóstico obtenidas de la aplicación de instrumentos de recolección de datos cuantitativos (ficha de observación) e instrumentos de recolección de datos cualitativos (entrevistas) las cuales fueron contrastadas con la teoría asociada al tema.

Se concluye que la presente propuesta se caracteriza por realizar un planteamiento estructural del Plan de Estudio. Esto quiere decir que, se propone un conjunto de elementos (dimensiones) y sub elementos (indicadores) que serían parte de los componentes de un Plan de Estudio idóneo para que pueda ser ejecutado y aporte en la mejora de la formación profesional del docente en la universidad.

Se considera que el desarrollo de la propuesta bajo el enfoque inclusivo es adecuado porque es un requerimiento actual dentro de la formación docente. Por ello, el desarrollo de dicha competencia dentro de la estructura del Plan de estudio debe estar desde la dimensión Fundamentos de la carrera.

Se concluye que el enfoque por competencias permite que los futuros docentes se encuentren preparados para enfrentar situaciones adversas de su entorno, generando soluciones mediante el análisis y la reflexión. Por lo que la presente propuesta cree conveniente su uso, sin embargo, es necesario que la determinación de competencias a desarrollar sea en base a los requerimientos

locales, nacionales e internacionales y estén articuladas en el Plan de Estudios, es decir, que los elementos de este documento curricular concuerden y aporten para que dichas competencias se realicen como se indica en el Perfil de Egreso.

Se considera que los elementos consignados en la presente propuesta son un grupo de procesos que se integran en su totalidad para cumplir con el objetivo de un Plan de Estudio que es atender las necesidades y demandas sociales y del sector de la producción mediante la organización de etapas que se complementan y que articulan el Perfil de Egreso con la Malla Curricular.

Referencias

- Bouder, A., Coutrot, L., Kirsch, É., Paddeu, J., Savoyant, A. y Sulzer, E. (2022). Certificación y Legibilidad de la competencia. *Boletín Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, (152), 99-156.
- Bravo, N. (2007). Competencias proyecto Tuning – europea y Tuning – América Latina. <https://lc.cx/bj3s2X>
- Castellaro, M., & Peralta, N. S. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles educativos*, 42(168), 140-156.
- Congreso de la República del Perú (2014). *Ley N° 30220. Ley Universitaria*. Diario Oficial El Peruano.
- Congreso de la República del Perú (2003). *Ley N° 28044. Ley general de educación*. Diario Oficial El Peruano.
- De La Cruz, R., Huapaya-Capcha, Y., & Shiguay, G. (2022). Los planes de estudios: el eslabón perdido entre la universidad y la sociedad. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1498-1513. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.430>
- Guamán, V., Espinoza, E., & Serrano, O. (2019). El currículum basado en las competencias básicas del docente. *Revista científica Olimpia*, 14(43), 81-89.
- Henríquez, A. (2009). *Una Propuesta Curricular para el cambio*. Editorial CentroCultural Poveda.
- Palma, D. (2012). *Cómo Elaborar Propuestas de Investigación*. Idies.
- Ribosa, J. (2020). El docente socioconstructivista: un héroe sin capa. *Educator*, 56(1), 77-90.
- Rodríguez, H. J. (2019). La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones*, 49(3), 211–225.
- Unesco (2016a). *Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*.
- Tuning (2006). Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. <https://lc.cx/23Jwq1>
- Tuning. (2021). Proyecto Tuning América Latina. <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

Structural proposal for a curriculum design with an inclusive approach

Proposta estrutural para um design curricular com uma abordagem inclusiva

Yoselin Andrea Huapaya Capcha

Universidad Nacional de Educación (UNE) | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-4794-2877>

yhuapaya@une.edu.pe

Doris Elida Fuster Guillén

Universidad Nacional Mayor de San Marcos | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-7889-2243>

dfuster@unmsm.edu.pe

Ricardo De La Cruz Rioja

Universidad Tecnológica del Perú | Chiclayo | Perú

<https://orcid.org/0000-0003-0216-6250>

c16868@utp.edu.pe

Abstract

The objective of this curricular proposal is to design a Study Plan with an Inclusive Approach that allows training future teachers with essential theoretical and practical knowledge characterized by recognizing, respecting and responding to the needs, interests and abilities of all students without cultural distinction, gender, race, religion, social class, abilities and disabilities. Its starting point is the shortcomings identified in the diagnosis through two complementary research instruments, the observation sheet and the interview. In the first section, the need to consider the competency-based approach and the inclusive approach as a training axis is raised. Second, the objectives, revealing the six considerations to make the proposal to improve current plans. In the third, the characteristics that a study plan must have based on the proposal are developed. These characteristics are addressed from six elements or dimensions that a study plan must have, which are described in an adequate and simple way for the corresponding application in another context, such as: foundations of the career, entry profile, profile of graduation, curricular framework, sumilla and, certification and validation with an inclusive approach. Finally, some conclusions are reflected on.

Keywords: Study plan; Resume; Inclusive approach; inclusive education; Graduation profile.

Resumo

O objetivo desta proposta curricular é elaborar um Plano de Estudos com uma Abordagem Inclusiva que permita formar futuros professores com conhecimentos teóricos e práticos essenciais, caracterizados por reconhecer, respeitar e responder às necessidades, interesses e capacidades de todos os alunos, sem distinção de cultura, gênero, raça, religião, classe social, habilidades e deficiências. Baseia-se nas deficiências identificadas no diagnóstico através de dois instrumentos de pesquisa complementares, o formulário de observação e a entrevista. A primeira seção levanta a necessidade de

considerar a abordagem baseada em competências e a abordagem inclusiva como eixos formativos. Em segundo lugar, os objetivos, apresentando as seis considerações para elevar a proposta de melhoria dos planos atuais. Em terceiro, são desenvolvidas as características que um plano de estudos deve ter com base na proposta. Essas características são abordadas a partir de seis elementos ou dimensões que um plano de estudos deve ter, os quais são descritos de maneira adequada e simples para a aplicação correspondente em outro contexto, como: fundamentos da carreira, perfil de entrada, perfil de graduação, currículo, resumo e, certificação e validação com uma abordagem inclusiva. Finalmente, algumas conclusões são refletidas.

Palavras-chave: Plano de estudos; Currículo; Abordagem inclusiva; Educação inclusiva; Perfil de graduação.

Capítulo 16

Características asociadas a la permanencia escolar universitaria: factores sociales y trayectorias

María Esther Rodríguez de la Rosa, María Luisa Cepeda Islas, Irma Rosa Alvarado Guerrero, Ana Elena del Bosque Fuentes, Cynthia Zaira Vega Valero

Resumen

El fenómeno de la deserción escolar preocupa a las instituciones educativas, genera desigualdad, desequilibrio social, altera los objetivos asignados a la educación, determina la calidad de la educación, compromete un análisis profundo en su caracterización y reducción confiable, es complejo y multifactorial. Se propone el estudio de los factores asociados a la permanencia universitaria, conceptualizándola como un fenómeno relacionado con la carrera escolar. A través de un estudio no experimental, descriptivo de campo transversal. Las variables analizadas permiten establecer las características y/o propiedades de los participantes. Los resultados muestran que la familia, el apoyo económico que brinda la institución y la interacción con pares, el diálogo y las actividades colaborativas, promueven intercambio de conocimientos fomentando aprendizaje y desarrollo profesional. En cuanto al factor económico, es recomendable profundizar en el análisis de los apoyos económicos por mérito y necesidad que se ofrecen al interior de la Facultad y que se generan como parte de las actuales políticas de apoyo a la población estudiantil. El estudio de los elementos que apoyan la permanencia escolar las variables: autorregulación y satisfacción académica permiten replantear el estudio del abandono escolar a un análisis de los elementos que pueden apoyar el rendimiento escolar. Se requiere continuar con el estudio de poblaciones con mayor significancia estadística.

Palabras clave:

Estudiantes universitarios; Deserción escolar; Plan de estudios universitario; Factores sociales.

Rodríguez de la Rosa, M. E., Cepeda Islas, M. L., Alvarado Guerrero, I. R., del Bosque Fuentes, A. E., y Vega Valero, C. Z. (2024). Características asociadas a la permanencia escolar universitaria: factores sociales y trayectorias. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen III*. (pp. 258-269). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.236.c368>



Introducción¹

A partir del estudio de los factores que influyen en el trayecto académico de los estudiantes de la carrera de psicología en un contexto de modificación curricular, se pudieron situar aspectos institucionales, académicos y sociales que tocan y transforman el paso y tiempo de estancia en la carrera. El seguimiento del comportamiento académico de la generación 2017 a través del registro escolar reposicionó la mirada de la población que abandona o deserta de sus estudios, hacia las características de quienes permanecen. Identificar las características asociadas a la permanencia de los estudiantes en la licenciatura de Psicología de una universidad pública se planteó entonces como el objetivo. Algunas preguntas fueron: ¿Qué apoya un trayecto académico? ¿Qué elementos son los que acompañan al estudiante? ¿Qué apuntala un trayecto sin demoras? Sin ánimo de obtener una fórmula de eficiencia, pero sí desde la inquietud de conocer más de lo peculiar del proceso de un grupo de estudiantes cuya trayectoria transcurría en el tiempo establecido, se realizó el análisis que a continuación se describe desde una mirada cognoscitiva y social de educación superior.

Abandono Escolar

El fenómeno del abandono escolar se ha planteado como una preocupación constante de las Instituciones Educativas, sobre todo porque tiene alcance a diversos niveles, como alterar los objetivos que la sociedad ha asignado a la educación. Es un fenómeno que determina la calidad educativa y que compromete a un análisis minucioso en su caracterización y reducción fiable (García Fernández, 2016).

Tiene un costo económico alto debido a que la inversión aportada al estudiante que abandona no es recuperada (Roman, 2013). En lo referente a la universidad y los recursos públicos que percibe, el problema del abandono se refleja en un rendimiento académico bajo y por lo tanto en un incremento en el número de la repitencia. Así también, los estudiantes que no concluyen sus estudios se pueden ver en una situación de empleo desfavorable (Torres, et al., 2015). Al respecto algunas investigaciones tasan una diferencia de más del 45% en los salarios a favor de quienes logran el total de créditos y la titulación (Díaz, 2008).

Las investigaciones que han analizado los factores de riesgo relacionados al abandono universitario plantean que es un fenómeno complejo mostrando múltiples factores que interactúan entre sí. Entre los cuales se observan cuatro grupos de factores de riesgo: 1) fisiológicos; 2) pedagógicos; 3) psicológicos; y 4) sociológicos. En este último, están involucradas las características socioeconómicas y familiares del estudiante, el nivel cultural de la familia, y calidad del medio ambiente (Izar et al., 2011).

Otros factores que se han estudiado en los agentes educativos, que interfieren con la permanencia es el rendimiento académico previo al ingreso a la licenciatura son: la falta de

¹ Esta investigación fue apoyada y financiada por la DGAPA. PAPIME-PE302723 a través de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México, a través de las Doctoras: Irma Rosa Alvarado Guerrero y Ana Elena Del Bosque Fuentes.

hábitos de estudio y la mala preparación en el ciclo del bachillerato. También se consideran los estilos de integración social del estudiante a la universidad, los factores académicos, psicosociales, ambientales y de socialización (Donoso y Schiefelbein, 2007).

Permanencia Escolar

En el estudio del rendimiento académico se destaca la relevancia de investigar más en torno al bienestar o satisfacción general de la vida de los estudiantes en su paso por la escuela (Feraco et al., 2023). Ayala y Manzano (2018), plantean el estudio que las dimensiones de resiliencia y de compromiso tienen en el rendimiento de estudiantes universitarios durante su primer año.

Desde un enfoque diferente se puede estudiar las características que favorecen la permanencia universitaria, conceptualizada como un fenómeno relacionado con la trayectoria escolar que incluye el recorrido en ciclos escolares anteriores al inicio de la carrera, la regularidad en los cursos, la culminación del periodo formativo y el egreso; teniendo un promedio escolar adecuado y la posterior obtención del título universitario.

En la literatura se da cuenta de que actúan diversos factores relacionados con la permanencia y éxito académico tales como: la historia de vida, los hábitos de estudio, la vocación, la organización del tiempo, la utilización de materiales, el apoyo familiar y la priorización de actividades (Mondragón Albarrán, et al., 2017 y Abarca, et al., 2015).

Objetivo de la investigación

En este trabajo se pretende contribuir al cúmulo de conocimientos respecto a las características que tiene una muestra de estudiantes que presentan permanencia en una institución de educación superior, así como conocer las particularidades de éxito académico a partir de un estudio exploratorio. El objetivo fue: Identificar factores asociados a la permanencia de estudiantes de la licenciatura de Psicología de una universidad pública mexicana.

La relevancia de investigar las características del estudiantado universitario conduce al análisis de sus recursos individuales y cómo estos juegan un papel relevante en el desarrollo de su trayectoria o paso por la escuela. Es relevante delimitar cuáles son las particularidades que presentan los estudiantes para identificar aquellos insumos en la definición de estrategias y la realización de acciones orientadas a mejorar las tasas de permanencia que se ajusten al espacio universitario. De esta forma, pretendemos contribuir con la discusión desde una mirada de la población estudiantil universitaria y considerar este perfil en la definición de estrategias y políticas orientadas al éxito académico.

Método

Se realizó un estudio no experimental, descriptivo de campo transversal. Las variables que se miden permiten establecer las características y/o propiedades de personas, grupos o comunidades (Hernández et al., 2010). En el estudio participaron de forma voluntaria 41 estudiantes de la

generación 2017 de la licenciatura de Psicología de una universidad pública mexicana, elegidos por conveniencia. Los datos que se reportan son de una parte de la muestra total ya que este trabajo se integra en un proyecto de mayor amplitud.

En todos los casos se hizo del conocimiento de los estudiantes el objetivo del estudio, el resguardo de su identidad y la firma del consentimiento informado en caso de estar de acuerdo en ser parte de la investigación. Al momento de comenzar este trabajo los participantes estaban cursando el último ciclo escolar de la carrera.

De los estudiantes participantes el 80% son mujeres y el 20% son hombres. La edad promedio fue de 20 años, comprendidos en un rango de 19 a 47 años. El trabajo de seguimiento de la trayectoria escolar de la muestra se realizó en un período de 5 años y medio, 4 de duración de la carrera y año y medio del egreso, por lo que se concluyó en 2022.

Técnicas de recolección

De la Universidad y campus de interés se tuvo acceso a la plataforma institucional de la administración escolar, previa solicitud y autorización escrita a través de las autoridades de la facultad y de la Dirección General de Administración Escolar. De la plataforma se recabaron los datos académicos de los estudiantes de la generación 2017.

Se desarrolló un cuestionario sobre factores que inciden en el rendimiento escolar. Este instrumento se elaboró exprofeso y cuenta con 31 preguntas, las cuales se refieren a información demográfica. Considera temas como: con quienes vive, ocupación y salud de los padres, tipo y tiempo de traslados a la universidad, tipo de actividad extraescolar, tipo de beca, ingreso familiar, características de su alimentación y salud, tipo de relaciones con la familia y reporte de alguna temática de interés. Las respuestas en su mayoría son abiertas y pocas de opción múltiple.

Análisis del estudio

Se obtuvo la autorización oficial para tener acceso a la información de la plataforma de datos de la Administración Escolar de la Universidad, campus y carrera de interés. De esa plataforma se elaboró una base de datos y se realizó el análisis estadístico con el programa SPSS-20.

La base de datos se diseñó para visualizar y analizar el seguimiento escolar de cada una de las asignaturas, por estudiante y de cada semestre. Además, permitió acceder a la siguiente información: sexo, promedio de bachillerato, escuela de procedencia y calificaciones por cada una de las materias cursadas, ciclo y tipo de aprobación de cada asignatura, entre otros aspectos.

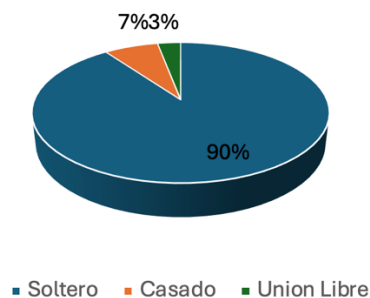
La base de datos estuvo constituida por 198 variables y 691 casos, de los cuales sólo se reportan en este trabajo 41 casos ya que se analiza a estudiantes regulares y con un avance de créditos superior al 70%. Se cuenta con el consentimiento informado y se ha cuidado el anonimato de los participantes.

Se solicitó que los 41 estudiantes respondieran el cuestionario de información sobre algunos factores que inciden en el desempeño escolar. Las respuestas a las preguntas abiertas fueron categorizadas, posteriormente se pasaron los datos al programa SPSS-20. Esta base de datos estuvo conformada por 51 variables.

Resultados

Los resultados arrojaron que el 54% de los participantes se ubican en el turno matutino y el 46% en el vespertino. Respecto a la distribución del estado civil, el 90% son solteros y sólo un 7% son casados y 3% vive en unión libre. El 97% no tiene hijos. La población estudiantil tiene características que permiten centrar sus actividades a la vida escolar (ver Figura 1).

Figura 1. Estado civil de los estudiantes



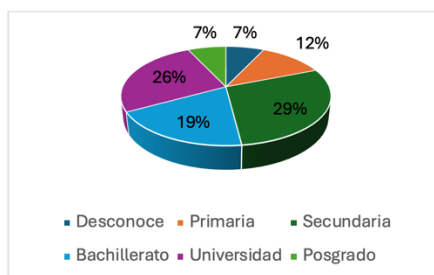
Fuente: elaboración propia

En cuanto a si poseen alguna beca, solo el 30% señalaron que sí, aspecto que constituye un apoyo relevante en el desarrollo de sus actividades académicas. La vivienda con la que cuentan el 80% es propia y el 20% renta. Este dato creemos que está relacionado con que el 85% vive con sus padres, 7.5% con su pareja y el 7.5% solo.

El 95% refiere que son dependientes económicamente de sus padres. En relación con el trabajo, solo el 34% señala que sí trabaja, interfiriendo de alguna manera con sus actividades académicas. El ingreso familiar en términos generales muestra que el 30% es menor de 5 mil, el 48% es de 5 mil a 10 mil y el 22% mayor a 10 mil pesos mensuales.

La Figura 2 muestra el nivel académico de los padres, los estudiantes señalan que el grado de estudios de los papás es el siguiente: el 5% desconoce esta información, el 12% tiene primaria, 29% cuenta con secundaria, 19% posee bachillerato, 26% concluyó la licenciatura y el 7% llegó a posgrado.

Figura 2. Educación del Padre

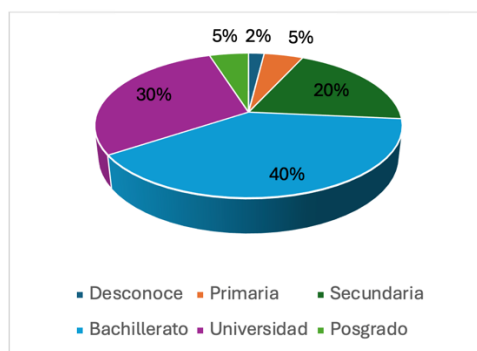


Fuente: elaboración propia

Otro de los datos analizados es la ocupación de los papás, el 5% desconoce a qué se dedican, el 15% se dedica al comercio, el 61% es empleado, 8% están jubilados y el 10% está fallecido. Con relación a enfermedades, el 70% señala que no presenta ningún tipo de enfermedad, el 27% si está enfermo y el 3% desconoce si presenta algún tipo de trastorno de salud. El tipo de relación que mantienen con su padre es Excelente el 30%, Buena el 36%, Regular 14%, Mala el 17% y el 3% no tiene relación.

Con respecto a las características de las madres, señalan que el grado de estudios es el siguiente: el 5% tiene primaria, 20% cuenta con secundaria, 40% posee bachillerato, 32% concluyó la licenciatura y el 5% llegó al posgrado (ver Figura 3).

Figura 3. Educación de la Madre



Fuente: elaboración propia

En relación con la ocupación, el 30% se dedica al comercio, el 40% es empleada, 5% están jubiladas, 22% están en el hogar y el 3% está fallecida. Con relación a enfermedades, el 70% señala que no presenta ningún tipo de enfermedad, el 30% si está enferma. El tipo de relación que mantienen con su madre es Excelente el 45%, Buena el 50%, Regular 2.5% y Mala el 2.5%.

En cuanto a la salud, los estudiantes consideran que tiene buena salud en un 73% y Regular un 26%, el 93% no presenta ninguna enfermedad y solo el 7% tiene un trastorno de salud. Solo el 21% señala llevar algún tratamiento médico. Las horas que le dedican al sueño, el 30% es menos de 6 horas, el 66% está entre 6 y 8 horas y más de 8 el 5%. Cabe señalar que respecto al tipo de

sueño solo el 40% refiere tener un sueño reparador. Consideran que el tipo de alimentación es regular en un 46%, excelente 2.4, buena 34% y mala 17%. El consumo de sustancias prohibidas es del 51% entre las que se encuentra el alcohol, tabaco y mariguana.

Para el análisis de la trayectoria escolar se analizaron las calificaciones de los 41 estudiantes de la muestra, además de analizar el tipo de examen y si lograron titularse. Uno de los aspectos analizados fue la frecuencia de estudiantes que se ubican en los grupos de avance según los créditos obtenidos, se observa que se concentran en los grupos del 100% de avance, es decir, son regulares académicamente hablando.

Otro de los factores analizados fue el índice del tipo de examen, si fue en ordinario o en extraordinario y por lo tanto la reprobación. Se observó que en su mayoría los estudiantes pasan en examen ordinario y solo 1 o 2 en extraordinario sin afectar el tiempo en el cual cursan la carrera. Aunque cabe hacer notar que en el séptimo y octavo semestre un estudiante de la muestra dejó de asistir, es decir, es académicamente irregular sin embargo no abandonó la carrera.

Las calificaciones de los estudiantes fueron otro indicador y para ello se organizaron las materias por año, que resultó en 52 materias. Se observa que las calificaciones del primer año, la mediana es de 9, son pocos los estudiantes que muestran una calificación de 6, la materia con una mediana de 10 es un Taller que se imparte en segundo semestre. En el segundo año la mediana va entre el 9 y el 10 de calificaciones. Solo hay dos materias que presentan calificaciones bajas, las cuales hacen referencia a una materia teórica y la otra relacionada con estadística. El tercer año de la carrera, se aprecia que igual que en los años anteriores, la mediana está en 9, se observa una distribución mayor de calificaciones, y en la materia de Teoría solo 2 estudiantes muestran bajas puntuaciones. Finalmente, en el cuarto año de la carrera, muestran una mediana que va del 10 y 9. Pocas son las asignaturas con calificaciones inferiores al 7 las cuales se observa en las materias optativas y en las prácticas.

Finalmente cabe señalar que, de la muestra estudiada, el 65% está en proceso de titulación a través de realizar otros estudios (Diplomado) el 45%, Tesis el 15% y apoyo a la docencia el 5%. De los que están en proceso el 25% ya obtuvo su título.

Conclusión

El objetivo planteado de identificar los factores asociados a la permanencia de estudiantes de licenciatura de Psicología de una universidad pública mexicana atiende al interés del equipo de investigación en el tema de la calidad educativa en particular a los factores sociales de apoyo. En esta investigación fue posible reconocer algunas de las características y recursos que favorecieron la permanencia de la muestra, a través de la integración de su trayectoria escolar por el pregrado y meses después del egreso. En este sentido destaca el apoyo del contexto familiar y las redes de apoyo establecidas con otros estudiantes, como se observa en otras investigaciones (Abarca et al., 2015). Galve-González et al. (2024), observaron una mediación en el efecto que tiene la integración y la satisfacción social de acuerdo con el vigor del compromiso de los estudiantes.

Los modelos teóricos interaccionistas y las variables como las estrategias de autorregulación y la satisfacción académica permiten un replanteamiento del estudio del abandono escolar al análisis de los elementos que pueden apoyar la permanencia estudiantil en la universidad.

La posibilidad de realizar un estudio no experimental descriptivo de campo transversal permitió el seguimiento de variables que parecen ser de apoyo para las actividades escolares, así como recursos útiles durante el trayecto escolar por el pregrado. También hizo posible observar que el nivel educativo de los padres y las ocupaciones de estos, pueden ser aspectos que se relacionan con la permanencia. Idealmente, familias e instituciones se potencian mutuamente para contribuir con los aprendizajes académicos y socioafectivos.

El tipo de familia con la que cuenta el estudiante puede marcar una diferencia como elemento interactivo motivacional en el trayecto escolar por el apoyo que otorga, por ejemplo, en el caso de los estudiantes “primera generación” ya que tienen una vivencia de orgullo y satisfacción con el ingreso a la universidad de uno de sus integrantes, lo que permite un empuje favorecedor durante la realización de los estudios en lo referente a otorgar el espacio familiar, recursos económicos y traslado a la escuela. Los estudiantes de la muestra tenían la posibilidad y recursos familiares de centrar su esfuerzo al estudio sin la obligación de realizar una actividad laboral.

Incrementar la muestra y extenderla a otros espacios académicos podría apoyar en el estudio de aquellos elementos que coinciden en apoyar la permanencia escolar. Se propone ampliar el estudio a todas las carreras que se imparten en la Facultad y con ello indagar los aspectos que podrían estar permeando en el proceso de permanencia de los estudiantes. Incluso recuperar el análisis de elección de carrera como factor asociado a la permanencia estudiantil considerando que esta decisión podría no necesariamente ser parte de una reflexión informada e individual pero que sí tiene implicaciones de peso durante el pregrado.

De manera específica, las variables que se observan más relevantes son las interacciones sociales y familiares, como parte del proceso educativo del que es partícipe el estudiante. El resultado de estas categorías se fundamenta ya que de alguna manera dan estabilidad contextual y de apoyo para continuar con los estudios.

Dentro de la literatura se afirma que una educación conveniente se asocia con buenos niveles de salud, buena situación económica, mayor participación e integración en la institución durante el ingreso y en lo referente con la organización de la agenda académica. Por lo tanto, se podrían instaurar acciones escolares para que entre la población estudiantil se tengan en cuenta dichos factores y se les brinden la orientación necesaria para enfrentar estas situaciones. No obstante, las interacciones familiares, la seguridad económica, la salud de los padres y de la propia, no son factibles de modificarse de forma directa, la institución sí podría proveer algunas acciones con el objetivo de fomentar la participación de la familia.

En este sentido habría que profundizar en la indagación del efecto que puede tener el apuntalamiento familiar y social del estudiante en su compromiso por continuar, finalizar y graduarse de los estudios. Ayala y Manzano (2018), mostraron que los estudiantes que

permanecieron en la universidad después del primer año tenían más vigor, más resistencia y más ingenio que aquellos que habían abandonado sus estudios.

Por otro lado, se ha establecido que los conocimientos y las habilidades, en las áreas académicas, así como en las socioafectivas (resultado de toda la educación formal), permiten desplegar fortalezas para enfrentar retos y problemas, optimizando las condiciones para la evolución a una vida más autónoma. Esto puede ser posible cuando el centro de educación estimula el aprendizaje en varias áreas. También se podría fomentar y motivar a la población estudiantil para aprender a aprender y con ello favorecer el potencial individual, preciso para un equilibrio entre lo socioafectivo y el logro académico. Estas ideas generales, pueden quizás desarrollar los aprendizajes dentro de la institución, involucrando a las familias, y en la construcción de los proyectos de vida.

En cuanto al desempeño académico, las notas obtenidas por los estudiantes son un indicador que certifica el logro alcanzado, se asume que las calificaciones reflejan los logros académicos en los diferentes componentes del aprendizaje. Se considera que el desempeño es un proceso muy complejo en el que intervienen e interactúan múltiples factores que se pueden categorizar en tres ejes: institucionales, sociales y personales. En el primero, se hace referencia a las características de la institución educativa, su infraestructura y base presupuestal, las condiciones físicas, los servicios de apoyo que ofrece a los educandos, las pruebas de ingreso al plantel, los planes y programas de estudio y la planta docente; contemplando la formación profesional y pedagógica, las características personales, y los estilos de enseñanza, entre otros.

Los factores personales, incluyen las características del estudiante, su competencia cognitiva, el autoconcepto académico, el bienestar psicológico, asistencia a clases, la formación académica previa, su estilo y estrategias de aprendizaje, la interacción con pares en donde el diálogo, la discusión de los temas y actividades colaborativas propician el intercambio de saberes y favorecen el dominio de los contenidos. En cuanto a la muestra estudiada, nos percatamos que son población estudiantil que mostraron calificaciones entre el 8 y 9 desde el inicio de la licenciatura.

Referencias

- Abarca, M., Gómez, M., y Covarrubias, M. (2015). Análisis de los factores que contribuyen al éxito académico en estudiantes universitarios: estudio de cuatro casos de la Universidad de Colima. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 3(2), 125-136.
- Arias, F., Chávez, A., Muñoz, T. (2006). El aprovechamiento previo y la escuela de procedencia como predictores del aprovechamiento futuro: un caso. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(1), 5-22.
- Ayala, J. C., & Manzano, G. (2018). Academic performance of first-year university students: the influence of resilience and engagement. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1321–1335. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1502258>
- Díaz Peralta, Ch. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 65-86.

- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII(1), 7-27.
- Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D. *et al.* (2023). An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction. Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions. *Eur J Psychol Educ.*, (38), 109–130 <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00601-4>
- Galve-González, C., Bernardo, A. B., y Núñez, J. C. (2024). Trayectorias académicas: el papel del compromiso como mediador en la decisión de abandono o permanencia universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, (29), 130-138.
- García Fernández, B., (2016). Indicadores de abandono escolar temprano: un marco para la reflexión sobre estrategias de mejora. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(154), 191-213.
- Gómez, R. R., & Maldonado-Maldonado, A. (2019). “More with Less” in Higher Education in Mexico. *International Higher Education*, (99), 4-5.
- Izar Landeta, J. M., Inzunza Cortés, C. B., y López Gama, H. (2011). Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Ríoverde, San Luis Potosí, México. *Revista de Educación Educativa*, 12.
- Mondragón Albarrán, C. M., Cardoso Jiménez, D., & Bobadilla Beltrán, S. (2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico. Caso estudiantes de la licenciatura en Administración de la Unidad Académica Profesional Tejupilco, 2016. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15).
- Román C., M., (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en américa latina: Una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Torres, J., Acevedo, D., y Gallo, L. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto Latinoamericano. *Cultura Educación y Sociedad* 6(2), 157-187.

Characteristics associated with university permanence: social factors and trajectories**Características asociadas à permanência na universidade: fatores sociais e trajetórias****María Esther Rodríguez de la Rosa**

Universidad Nacional Autónoma de México | Ciudad de México | México

<https://orcid.org/0000-0001-5336-9176>

esther.rodriguez@iztacala.unam.mx

María Luisa Cepeda Islas

Universidad Nacional Autónoma de México | Ciudad de México | México

<https://orcid.org/0000-0001-9988-4202>

luisa.cepeda@iztacala.unam.mx

Irma Rosa Alvarado Guerrero

Universidad Nacional Autónoma de México | Ciudad de México | México

<https://orcid.org/0000-0001-8873-2967>

irma.alvarado@iztacala.unam.mx

Ana Elena del Bosque Fuentes

Universidad Nacional Autónoma de México | Ciudad de México | México

<https://orcid.org/0000-0003-2170-3656>

elena.delbosque@iztacala.unam.mx

Cynthia Zaira Vega Valero

Universidad Nacional Autónoma de México | Ciudad de México | México

<https://orcid.org/0000-0002-9367-8907>

cynthiazaira.vega@iztacala.unam.mx

Abstract

The phenomenon of school dropout is a concern of educational institutions, generates inequality, social imbalance, alters the objectives assigned to education, determines the quality of education, commits to a thorough analysis in its characterization and reliable reduction, is complex and multifactorial. It is proposed to study the characteristics that favor university permanence, conceptualizing this as a phenomenon related to the school career. Through a non-experimental, cross-sectional descriptive field study. The variables analysed allow to establish the characteristics and/or properties of the participants. The results show that family, financial support provided by the institution and interaction with peers, dialogue and collaborative activities promote knowledge exchange by promoting learning and professional development. As for the economic factor, it is advisable to deepen the analysis of the economic support by merit and necessity that is offered within the Faculty and generated as part of the current policies of support for the student population but which are increasingly known to be questioned or at risk from state policy. The study of elements supporting school retention and academic satisfaction allows the study of ESL to be re-examined in order to analyse the elements that can support school performance. The study of populations with higher statistical significance is required.

Keywords: University students; Dropping out; University curriculum; Social factors.

Resumo

O fenômeno da evasão escolar é uma preocupação das instituições educacionais, gera desigualdade, desequilíbrio social, altera os objetivos atribuídos à educação, determina a qualidade da educação, exige uma análise minuciosa em sua caracterização e redução confiável, é complexo e multifatorial. Propõe-se estudar as características que favorecem a permanência universitária, conceituando-a como um fenômeno relacionado à trajetória escolar. Através de um estudo de campo descritivo transversal não experimental. As variáveis analisadas permitem estabelecer as características e/ou propriedades dos participantes. Os resultados mostram que a família, o apoio financeiro fornecido pela instituição e a interação com os pares, o diálogo e as atividades colaborativas promovem a troca de conhecimentos, incentivando a aprendizagem e o desenvolvimento profissional. Quanto ao fator econômico, é aconselhável aprofundar a análise do apoio econômico por mérito e necessidade que é oferecido dentro da Faculdade e gerado como parte das políticas atuais de apoio à população estudantil, mas que são cada vez mais conhecidas por serem questionadas ou estarem em risco devido à política estatal. O estudo dos elementos que apoiam a retenção escolar e a satisfação acadêmica permite que o estudo do ESL seja reexaminado para analisar os elementos que podem apoiar o desempenho escolar. O estudo de populações com maior significância estatística é necessário.

Palavras-chave: Estudantes universitários; Abandono escolar; Currículo universitário; Fatores sociais.

Capítulo 17

Programa cognitivo contextual hibrido para el logro de competencias investigativas en estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación

Bertha Elizabeth Ramírez Romero, Weslyn Erasmo Valverde Alva, Irene Gregoria Vásquez Luján

Resumen

La investigación tuvo como propósito determinar que un programa cognitivo contextual hibrido influye significativamente en el logro de competencias investigativas en estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación durante el periodo 2023. La ejecución del programa se enfocó en diseñar, implementar y ejecutar estrategias didácticas proactivas que potencian habilidades como el pensamiento crítico, la argumentación, la resolución de problemas y el análisis reflexivo, dentro de un contexto presencial y virtual. La enseñanza – aprendizaje aprovechó las bondades que brindan las plataformas y herramientas digitales. La metodología empleada fue de tipo cuasiexperimental, con una población y muestra de tipo no intencionada conformada por (32) estudiantes matriculados en el X ciclo, la información se procesó y organizó con las herramientas estadística SPSS 27, realizándose un análisis inferencial que utilizó la prueba de normalidad: Shapiro-Wilk, procediéndose luego a utilizar Wilcoxon debido a que el post test no presentó normalidad. Los resultados nos permiten concluir que existe una diferencia significativa entre los promedios del pretest y posttest, así como en las evaluaciones de proceso, siendo favorable los resultados a nivel de post test y de proceso, lo que nos indica que la utilización del programa si influye significativamente en el desarrollo de las competencias investigativas y por ende en el logro de las competencias del perfil del futuro docente.

Palabras clave:

Programa cognitivo contextual hibrido; competencias; investigación; habilidades digitales.

Ramírez Romero, B. E., Valverde Alva, W. E., y Vásquez Luján, I. G. (2024). Programa cognitivo contextual hibrido para el logro de competencias investigativas en estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen III.* (pp. 271-283). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.236.c369>



Introducción

La práctica docente nos invoca a reflexionar sobre las tareas pedagógicas que intervienen en la dimensión del acto educativo, específicamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en nuestro caso; acciones que se caracterizan por ser preponderantemente prácticas, conducentes al ejercicio docente; tales como desarrollar trabajo didáctico y de transformación en futuros docentes. En este contexto se pretende que los estudiantes se favorezcan de procesos de enseñanza aprendizaje efectivas que permita desarrollar sus capacidades y destrezas a partir de reconocer sus propias necesidades. Entonces surge la pregunta ¿Cómo debemos enseñar? ¿qué debemos enseñar? ¿Qué y cómo debemos evaluar? ¿Qué competencias investigativas debemos promover y desarrollar? ¿Es necesario fomentar la práctica de las habilidades digitales? ¿Qué capacidades cognitivas debemos desarrollar y reforzar? Entre otras que nuestra práctica pedagógica nos indica. Con estas inquietudes se desarrolla un programa cognitivo contextual híbrido para el logro de competencias investigativas en estudiantes de la EAPE Secundaria de la Especialidad: Historia y Geografía, Lengua y Literatura en la Facultad de Educación y Humanidades, para ello se hizo un estudio sistematizado de las prácticas pedagógicas a nivel de aula, articulado a las herramientas digitales que brinda la tecnología y que son parte de los recursos pedagógicos del docente y estudiante universitario. En este contexto se tiene en cuenta la investigación como eje transversal, para ello se utiliza los pasos del método de investigación científica como método didáctico, para ello se enfatiza en las formas de organización del conocimiento, aprendizaje cognitivo y contextual, trabajo colaborativo y la evaluación con un enfoque por competencias, con la finalidad de promover aprendizajes significativos y estratégicos orientados al logro del perfil y sobre todo a las habilidades en investigación.

La nueva ley universitaria en Perú promueve la investigación científica, para ello ha incorporado con carácter de obligatoriedad la graduación y titulación bajo la modalidad de defensa de una tesis, constituyéndose en un requisito dentro de los estándares de calidad universitaria, en este contexto la visión y misión de la Educación superior universitaria tienen dentro de sus finalidades la investigación científica como eje transversal y de carácter obligatorio.

Restrepo (2005), señala que la investigación científica es un proceso de búsqueda de nuevo conocimiento que se caracteriza por la innovación de ideas, los métodos rigurosos, la validación, el juicio crítico y la creatividad; esta última, en su sentido amplio, implica que los resultados de la investigación son, en gran medida, el producto de la creación e indagación de quienes investigan. Reyes et al. (2019), señalan que los principales hallazgos de la actividad académica de los estudiantes en el desarrollo de las tareas es que emplean frecuentemente tecnologías digitales con fines comunicativos y para la búsqueda básica de información, identificando como área de oportunidad el desarrollo de estrategias para determinar la veracidad de la información que recuperan de Internet, usar herramientas digitales diseñadas expreso para propósitos investigativos y de análisis de información, además fortalecer su participación activa en la difusión de sus conocimientos. Zambrano-Sandoval et al. (2021), explican que en el contexto de articular la integración de la investigación con las “estrategias didácticas activas, que promuevan

la resolución de problemas y toma de decisiones, así como la autonomía y reflexión crítica, entre otras”, sugieren que estas metodologías “se apoyen en los recursos tecnológicos que provee la Web 2.0 y la Red para mediar en el aprendizaje y acceder a fuentes de información, tales como bases de datos, repositorios institucionales y revistas especializadas”. Sánchez, et al. (2021), señalan que el “aprendizaje cooperativo es efectivo para la formación de diferentes competencias investigativas, así como otras habilidades importantes para acceder a oportunidades laborales actuales o futuras donde se requieran este tipo competencias”. Para ello sugieren que se debe promover la práctica constante de estrategias activas y colaborativas. Ramírez-Armenta et al. (2021), explican que “la competencia digital permite el uso eficiente de la tecnología para desarrollarse de forma idónea en actividades relacionadas al trabajo, aprendizaje, ocio y cualquier actividad de participación social” de tal manera que en las tareas investigativas es importante y necesario que el investigador desarrolle habilidades digitales que le permita acceder a bases de datos de documentación científica. lo que implica “buscar la información, dónde y cómo recuperarla, gestionarla y evaluarla para estar actualizado en los avances e innovación en el tema y de esta manera estar preparado para abonar al campo de conocimiento con una actualización pertinente” en este contexto Valladares et al. (2019), en su investigación concluye que “hay correlación significativa entre las diversas competencias digitales y las habilidades investigativas en los estudiantes universitarios”, sobre este mismo aspecto Uribe et al. (2022), señalan que las competencias de tecnología e innovación son relevantes para la educación híbrida, de tal forma que las herramientas digitales, puedan ser aprovechadas, “todas y cada una de las herramientas que la educación semipresencial (híbrida) puede ofrecerles siendo así que los estudiantes pueden desarrollar su aprendizaje de manera continua sin tener casi ningún tipo de impedimento”. Paz et al. (2022), nos explican que las capacidades de investigación necesarias implican “ser capaz de identificar problemas prácticos y traducirlos mediante análisis en preguntas de investigación”, “ser capaz de buscar constantemente mejoras y ver la práctica de manera profesional”. “Ser capaz de evaluar, interpretar y reflexionar sobre los resultados de (otra) investigación y traducirlos en implicaciones prácticas. Morales (2021), en su estudio investigativo ha identificado tres variables, según señala entre ellas está la apropiación de la tecnología, las habilidades digitales y la definición que tienen los estudiantes de competencia digital, nos indica que dentro de los principales hallazgos ha encontrado que los nuevos conceptos que adquiere el estudiante está asociados con el aprendizaje digital al respecto reafirma que una alta proporción de jóvenes universitarios participan de manera constante en el aprendizaje digital.

Almeraya (2021), explica que el “drive como espacio virtual de investigación sirve como medio y mediación de las estrategias propuesta para que los nuevos conocimientos se integran desde la responsabilidad individual por la otra persona” señala que se utilizó como espacio virtual de investigación y que permitió abrir la puerta a un ambiente de confianza y acompañamiento en tanto que se pudo interactuar con todos los repositorios científicos utilizados para la búsqueda de información.

El problema

Considerando el contexto de un enfoque por competencias y su exigencia de aplicación en las mallas curriculares, el problema se planteó a través de la siguiente interrogante: ¿Cómo influye un programa cognitivo contextual híbrido en el logro de competencias investigativas en estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación? El objetivo que ha guiado nuestra investigación fue determinar si un programa cognitivo contextual híbrido influye significativamente en el logro de competencias investigativas en estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación, el estudio se considera de importancia porque el logro de competencias investigativas no solo es fundamental para el logro del perfil de egreso sino también para el éxito académico y para el desarrollo sostenible de una carrera profesional sólida, puesto que las habilidades investigativas se utilizan en cada contexto académico, por ello su aplicación en el desarrollo de las materias permite consolidar saberes investigativos y mejorar los conocimientos en el área de la especialidad, teniendo en cuenta su aplicabilidad se puede proponer mejoras en materia didáctica orientada al desarrollo de las actividades académicas e investigativas en las asignaturas directamente relacionadas, asimismo tiene incidencia en el ámbito social y educativo en este caso al rubro currículo e investigación que se ha previsto en los planes de trabajo de las carreras profesionales.

Ausubel et al. (1997), centra su trabajo en el concepto de estructuras cognitivas que define como “...construcciones hipotéticas, es decir, entidades supuestamente hipotéticas que tanto deben explicar la unidad, cierre y homogeneidad individual, como las semejanzas y coincidencias de determinados modos de comportamiento. En cada estructura mental está implícito un momento de generalidad...” Las estructuras cognitivas son utilizadas por Ausubel para designar el conocimiento de un tema determinado, su organización clara y estable y su conexión con el conocimiento que tiene, su amplitud y su grado de organización. Sostiene que la estructura cognitiva de una persona es el factor que decide acerca de la significación del material nuevo, su adquisición y retención. Las ideas nuevas sólo pueden aprenderse y retenerse útilmente si se refieren a conceptos o proposiciones ya disponibles que son los que proporcionan las anclas conceptuales. Las nuevas estructuras y actitudes, desarrolladas por la asimilación, reflexión e interiorización, permiten valorar y profundizar las distintas situaciones vitales en las que se tiene que tomar una opción personal, un aprendizaje es significativo cuando la nueva información “puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial—no al pie de la letra—con lo que el alumno ya sabe” y es funcional, cuando una persona puede utilizarlo en una situación concreta para resolver un problema determinado, esta utilización puede extenderse al abordaje de nuevas situaciones para realizar nuevos aprendizajes. Como afirma Kohl de Oliveira (1996, citado en Capella, 1999), la relación entre los procesos de desarrollo y de aprendizaje es un tema central del pensamiento de Vigótsky, su posición es esencialmente genetista, intenta comprender la génesis, es decir el origen y el desarrollo de los procesos psicológicos el enfoque genetista se divide en los niveles filogenético (desarrollo de la especie humana), socio genético (historia de los grupos sociales), ontogenético (desarrollo del individuo) y micro genético (desarrollo de aspectos específicos del repertorio psicológico de los sujetos), todos los cuales intervienen en la construcción de los procesos psicológicos, la preocupación por el desarrollo es una constante en su trabajo y caracteriza su modo de estudiar los fenómenos de la psique. En este contexto el desarrollo de

la persona sigue al aprendizaje, que posibilita el área de desarrollo potencial con ayuda de la mediación social e instrumental.

Capella (1999, citando a Gómez, 1995), explica que ese prestar del adulto, o del niño mayor, se llama enseñanza o educación, ella despierta en el niño la inquietud, el impulso y la movilización interna, para que lo que no le pertenecía porque no lo entendía o dominaba, entonces lo vuelve suyo.

En el contexto de la investigación se define: Competencia como el desarrollo exitoso de la “habilidad” que luego de la practica constante se desarrolla con experticia y excelencia de tal manera que el sujeto ejecuta actividades con facilidad demostrando dominio en la ejecución de las tareas, mientras que la capacidad sería el potencial de poder aprender de manera significativa y ser capaz de desarrollar acciones concretas, lo que significa que se puede desarrollar un conjunto de habilidades y destrezas que pueden denominarse aptitudes propias de la naturaleza humana.

El aprendizaje virtual, como la “adquisición de conocimientos y/o desarrollo de competencias, obtenidas y evidenciadas a través de la adaptación no presencial de los cursos, considerando tres ejes: Interacción: proceso simultáneo o diferido de interaprendizaje entre docente-estudiante y estudiante-compañeros”. En el sistema híbrido se implican las estrategias cognitivas y contextuales en el marco de las TICS, en tal sentido las habilidades digitales constituyen la capacidad de poner en práctica el saber tecnológico para acceder, saber usar, compartir a los contenidos digital a través de dispositivos como computadores, programas de software en congruencia con el acceso a las redes en internet y que requieren la gestión de herramientas digitales, al respecto la Unesco, señala que las habilidades digitales deben estar articuladas al desarrollo de las habilidades blandas; entre ellas el pensamiento crítico, resolución de problemas, trabajo en equipo, colaborativo y otras competencias socio-emocionales.

Estrategia de aprendizaje: Concebida como la decisión acertada en la selección de los procedimientos, técnicas y actitudes que el estudiante utiliza para lograr desarrollar una competencia o una capacidad. En ese proceso selectivo es imprescindible articular las metas a las habilidades que se tiene y en orientación a lo que se pretende lograr. Este proceso cognitivo, afectivo y procedimental se adecua a las exigencias de la tarea que implica el logro de capacidades y competencias y habilidades comunicativas como aquellas acciones asertivas que se demuestran al intercambiar ideas y opiniones de manera coherentes, clara y precisa en correspondencia a la capacidad de razonamiento sobre las expresiones, ideas, puntos de vista de las personas con quienes dialoga.

A nuestro entender es importante fomentar el desarrollo de prácticas investigativas en concordancia paralela al desarrollo de habilidades digitales a fin de coadyuvar a docentes y estudiantes las mejoras en el proceso de sistematización de su investigación que les permitirá ser formadores que respondan al perfil deseado.

Metodología

La población se constituyó con los matriculados en la asignatura de Práctica preprofesional en la especialidad de Historia, Geografía y Ciencias sociales y la especialidad de Lengua y Literatura. La muestra fue de tipo intencionado y estuvo conformada (32) estudiantes registrados de acuerdo a las normas establecidas. El instrumento de recojo de información fue un test educacional con rúbrica de evaluación por competencias, matriz de codificación, cuaderno de registro de avances producto investigativo, en base a indicadores observados. Para el procesamiento se organizó con las herramientas del Excell y SPSS, para ello se procesó mediante una tabla de frecuencia para la verificación de las variables cuantitativas. Asimismo, se realizó un análisis inferencial por lo que se tuvo que usar la prueba de normalidad, para ello se planteó de la siguiente manera: Prueba de normalidad: Shapiro-Wilk, luego se procede a utilizar Wilcoxon debido a que el pos test no presentó normalidad.

Resultados

Para el análisis inferencial se sometió a la prueba de normalidad

Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.
pretest	0.968	32	0.438
posttest	0.887	32	0.003

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Se procede a utilizar Wilcoxon debido a que el post test no presenta normalidad

Estadística de los resultados:

Tabla 1. Calificaciones obtenidas en el pre-test, unidad I, unidad II, unidad III y post- test

Grupo-Estu- diantes	PRE – TEST	I UNIDAD	II UNI- DAD	III UNI- DAD	POST – TEST
1	11	18	18	19	18
2	10	17	16	20	18
3	10	17	16	16	16
4	7	18	18	18	18
5	15	20	20	20	20
6	14	19	20	20	20
7	6	18	17	17	17
8	9	17	17	17	17

Grupo-Estu- diantes	PRE - TEST	I UNIDAD	II UNI- DAD	III UNI- DAD	POST - TEST
9	12	19	18	20	19
10	9	18	17	18	18
11	13	20	20	20	20
12	14	20	19	20	20
13	8	17	16	16	16
14	10	16	16	17	16
15	7	15	15	16	15
16	5	16	16	18	17
17	9	16	16	17	16
18	12	16	16	16	16
19	11	16	16	17	16
20	8	14	14	17	15
21	13	19	19	20	19
22	9	16	16	17	16
23	5	18	18	19	18
24	5	15	15	17	16
25	7	17	17	18	17
26	11	15	15	16	15
27	10	17	17	18	17
28	9	16	16	16	16
29	9	16	16	17	16
30	10	16	16	16	16
31	11	17	17	17	17
32	9	16	16	18	17

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Medidas estadísticas en el pre-test, unidad I, unidad II , III y post- test

MEDIDAS ESTADÍSTICAS	PRE-TEST	UNIDAD I	UNIDAD II	UNIDAD III	POST -TEST
MEDIA ARITMÉTICA	9.63	17.03	16.84	17.75	17.13
DESVIACIÓN ESTANDAR	2.64	1.56	1.53	1.46	1.52
COEFICIENTE DE VARIA- CIÓN	0.27	0.09	0.09	0.08	0.09
CALIFICACIÓN MÍNIMA	5	14	14	16	15
CALIFICACIÓN MÁXIMA	15	20	20	20	20

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Análisis de varianza para comparar las calificaciones medias a nivel de pre-test y post- test

PRUEBA DE COMPARACIÓN	HIPOTESIS	VALOR EXPER	PROBABILIDAD SIGNIFICANCIA	NIVEL DE SIG-NIFICANCIA	DECISIÓN
Pre- test Vs Post- test	$H_0 : \mu_c = \mu_e$ $H_a : \mu_c \neq \mu_e$	$t_0 = 17.13$	$P = 0,000$	$\mu = 0.05$	$P < \mu$ Se rechaza la H_0 y se acepta la H_a Siendo significativo el resultado

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Estadísticos de pruebaa Wilcoxon

Estadísticos de prueba ^a	
	postest–pretest
Z	-4,958 ^b
Sig. asintótica(bilateral)	0.000
a) de rangos con signo de Wilcoxon	
b) Se basa en rangos negativos.	

Fuente: elaboración propia.

Análisis y discusión:

Respecto a la tabla 1: Se observa que en el estudio de investigación se alcanza a nivel de pre-test una calificación mínima de 5, mientras a nivel de post test se obtiene como calificación mínima 15, en lo referente a calificación máxima se puede observar que se alcanza a nivel de pre-test una calificación máxima de 15, mientras a nivel de post test se obtiene una calificación máxima de veinte (20), situación que se corrobora en la unidad I en donde se logra notas máximas de veinte (20) en la unidad II diecinueve (20) en la unidad III veinte (20).

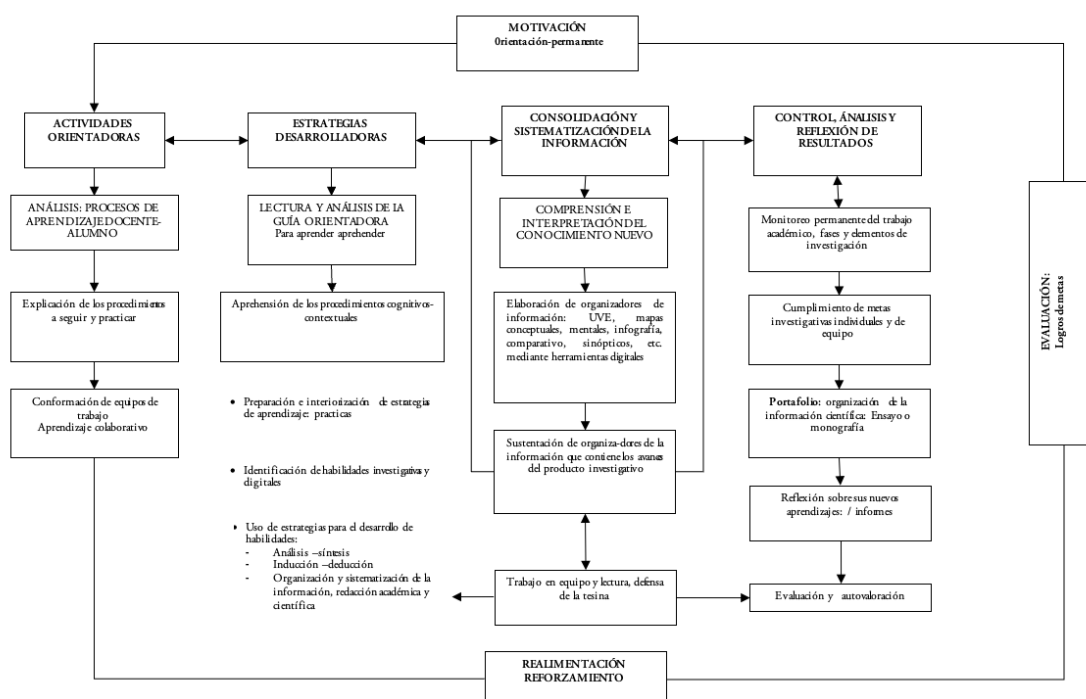
En la tabla 2: se puede observar que a nivel de media aritmética se obtiene en el pre-test 9.63 en contraposición en el post test se logra 17.13 observándose la ganancia pedagógica de 7.5 puntos a favor del grupo de estudio. Comparando el pre-test con el post-test, podemos observar que en el pre-test el 100% de estudiantes obtiene calificación máxima hasta 14, mientras que en el post-test los estudiantes logran obtener una nota desde 15 hasta 20, analizando los datos podemos señalar que existen cambios significativos en cuanto a la diferencia de rendimientos académicos desde el inicio al final de la investigación. Asimismo observando la tabla 2 de medidas estadísticas en el pre test, unidad I, unidad II y unidad III y post test: Se aprecia el coeficiente de variabilidad de 0.27 en el pre test de variabilidad mientras que para el post test es de 0.09 significando esto que el grupo investigado no mantiene homogeneidad en estos intervalos evaluativos, tanto al inicio de la investigación como al final de la misma. Mientras que en la Unidad I el coeficiente de variabilidad

es de 0.09 y en la unidad II el coeficiente de variabilidad es igual 0.09, de manera similar en la unidad III el coeficiente de variabilidad es de 0.09 significando que el grupo investigado mantiene significativa homogeneidad respecto al proceso de investigación durante el desarrollo de las unidades.

En relación a la tabla 3 sobre el análisis de varianza para comparar las calificaciones medias a nivel de pre-test y post-test, se deduce que calificaciones medias entre el pre-test y post test, respecto al procesamiento de la fuente de variación; dan lugar a una decisión: “Es significativo.” Lo que significa que es favorable para el grupo de estudio, corroborándose la hipótesis alterna, en la verificación de las diferencias significativas del rendimiento medio del post test en donde se demuestra que es significativamente mayor que el rendimiento medio pre test, lo que confirma la hipótesis alterna planteada al inicio de la investigación. Este resultado nos permite afirmar sobre las bondades de la propuesta y corroborar la verificación de la hipótesis alterna, que nos indica que el estímulo influye significativamente al grupo de estudio.

Respecto a la tabla 4, podemos observar que sometida a la prueba estadística, con un p-valor (sig) = 0.000 de la prueba de Wilcoxon se rechaza H_0 (nula) y se acepta H_a (alterna) por lo tanto se concluye que si existen diferencias significativas en los puntajes antes y después del desarrollo del programa. Corroborando este resultado cuando Zambrano-Sandoval, et al. (2021) explica que en el contexto de articular la integración de la investigación con las “estrategias didácticas activas, que promuevan la resolución de problemas y toma de decisiones, así como la autonomía y reflexión crítica, entre otras”, sugiriendo que estas metodologías “se apoyen en los recursos tecnológicos, al respecto Sánchez et al. (2021), señalan que el aprendizaje cooperativo es efectivo para la formación de diferentes competencias investigativas, así como otras habilidades importantes para acceder a oportunidades laborales actuales o futuras donde se requieran este tipo de competencias. En tal sentido es importante lo que señala Paz et al. (2022), cuando afirma que las capacidades de investigación necesarias son; “ser capaz de identificar problemas prácticos y traducirlos mediante análisis en preguntas de investigación”, “ser capaz de buscar constantemente mejoras y ver la práctica de manera profesional”. “Ser capaz de evaluar, interpretar y reflexionar sobre los resultados de (otra) investigación y traducirlos en implicaciones prácticas. Por su parte Morales (2021), en su estudio investigativo ha identificado tres variables, según señala entre ellas está la apropiación de la tecnología, las habilidades digitales y la definición que tienen los estudiantes de competencia digital, nos indica que dentro de los principales hallazgos ha encontrado que los nuevos conceptos que adquiere el estudiante están asociados con el aprendizaje digital al respecto reafirma que una alta proporción de jóvenes universitarios participan de manera constante en el aprendizaje digital. Por su lado Almeraya (2021), concluye que el “drive como espacio virtual de investigación sirvió como medio y mediación de las estrategias propuestas para que los nuevos conocimientos se integraran desde la responsabilidad individual por la otra persona” incluso se utilizó como espacio virtual de investigación que permitió abrir la puerta a un ambiente de confianza que permitió el acompañamiento en tanto que se pudo interactuar con todos los repositorios científicos utilizados para la búsqueda de información, como con el formato APA, una metodología cualitativa que cumplió con su objetivo: “desarrollar competencias investigativas.

Figura 1. Fases del desarrollo programa cognitivo contextual híbrido para el logro de competencias



Fuente: elaboración propia

Conclusiones

Existe diferencia significativa a nivel de pre-test con respecto al post test, entre los puntuaciones promedios de logros de competencias investigativas en la asignatura de Práctica preprofesional en los estudiantes del X ciclo de la EAP de Educación Secundaria en las especialidades de Historia y Geografía y Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, observándose un incremento significativo en las evaluaciones de proceso y el post test, lo que nos indica que la utilización del programa influye significativamente en los aprendizajes significativos y por ende en el logro de las competencias del perfil del futuro docente.

Se rechaza hipótesis nula y se acepta hipótesis alterna, por lo tanto, se concluye que si existen diferencias significativas en los puntajes antes y después del desarrollo del programa.

La utilización de un programa ha posibilitado mejoras en las actividades de aprendizaje, sobre todo en la socialización con sus pares, en la autorregulación de los aprendizajes y así como el fortalecimiento de los procesos de autorreflexión orientados a lograr las metas educativas.

Referencias

- Almeraya, J. M. C. (2020). Google Drive como entorno virtual de investigación científica para el desarrollo de la escritura académica. *Didac*, (75), 14-21.
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa*. Editorial Trillas.
- Capella, J. (1999). *Aprendizaje y Constructivismo*. Ediciones Massey and Vanier.
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U.
- Morales Luna, G. J. A. (2021). *La competencia digital en la gestión pedagógica docente en la IE Teniente Coronel Alfredo Bonifaz, Rimac, año 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo].
- Paz Delgado, C. L., & Estrada, L. (2022). Condiciones pedagógicas y desafíos para el desarrollo de competencias investigativas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24.
- Ramírez-Armenta, Martha O., García-López, Ramona I., & Edel-Navarro, Rubén. (2021). Validación de una escala para medir la competencia digital en estudiantes de posgrado. *Formación universitaria*, 14(3), 115-126.
- Restrepo, B. (2005). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. Atenea.
- Reyes, C. E. G., & Martinell, A. R. (2019). Competencias investigativas y saberes digitales de estudiantes de posgrado en la modalidad virtual. *Certiuni Journal*, (5), 65-78.
- Sánchez, I. H., Lay, N., Herrera, H., & Rodríguez, M. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista de ciencias sociales*, 27(2), 242-255.
- Uribe, J. C. M., Chirinos, H. L. H., Chirinos, B. G. H., & Carbajal, L. A. D. (2022). Competencias de Tecnología e Innovación en la Enseñanza Híbrida. *LEX-Revista De La Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 20(29), 267-286.
- Valladares, M. E. T., Cruz, E. C., & Miranda, C. A. P. (2019). Competencias digitales y habilidades investigativas en estudiantes de estudios generales de una universidad privada de Lima. *Temática Psicológica*, 15(1), 19-26.
- Zambrano-Sandoval, H., y Chacón Corzo, C. T. (2021). Competencias investigativas en la formación de posgrado. Análisis cualitativo. *Revista Educación*, 45(2), 256-274.
- Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria. SINEACE. (2016). Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. Calle Manuel Miota N°235 San Antonio, Miraflores.

Hybrid contextual cognitive program for achieving research skills in university students of Education Sciences**Programa cognitivo contextual híbrido para alcançar habilidades de pesquisa em estudantes universitários de Ciências da Educação****Bertha Elizabeth Ramírez Romero**

Universidad Nacional del Santa | Nuevo Chimbote | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-0416-1704>

berely6503@gmail.com

bramirez@uns.edu.pe

Weslyn Erasmo Valverde Alva

Universidad Nacional del Santa | Nuevo Chimbote | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-6636-8452>

hunter_wva@hotmail.com

wvalverde@uns.edu.pe

Irene Gregoria Vásquez Luján

Universidad Nacional del Santa | Nuevo Chimbote | Perú

<https://orcid.org/0000-0001-8539-0893>

kattty_1114@hotmail.com

ivasquez@uns.edu.pe

Abstract

The purpose of this research was to determine whether a hybrid cognitive-contextual program significantly influences the achievement of research competencies in university students of Educational Sciences during the 2023 academic period. The program's implementation focused on designing, executing, and applying proactive teaching strategies to enhance skills such as critical thinking, argumentation, problem-solving, and reflective analysis within both face-to-face and virtual contexts. The teaching-learning process leveraged the benefits of digital platforms and tools. The methodology was quasi-experimental, with a non-probabilistic sample of 32 students enrolled in the 10th semester. Data were processed using SPSS 27, and inferential analysis was conducted, beginning with the Shapiro-Wilk normality test. Due to the post-test data not meeting normality assumptions, the Wilcoxon test was subsequently applied. The results indicate a significant difference between pre-test and post-test averages, as well as in process evaluations, with favorable outcomes observed in the post-test and process levels. This suggests that the program significantly enhances the development of research competencies and contributes to achieving the skills required for the future teacher profile.

Keywords: Hybrid contextual cognitive program; competencias; research; digital skills.

Resumo

O objetivo da pesquisa foi determinar que um programa cognitivo contextual híbrido influencia significativamente a aquisição de habilidades de pesquisa em estudantes universitários de Ciências da Educação durante o período de 2023. A execução do programa concentrou-se em projetar, implementar e executar estratégias de ensino

proativas que aprimoram habilidades como pensamento crítico, argumentação, resolução de problemas e análise reflexiva, dentro de um contexto presencial e virtual. O ensino-aprendizagem aproveitou os benefícios proporcionados pelas plataformas e ferramentas digitais. A metodologia utilizada foi quase-experimental, com uma população e amostra de tipo não intencional composta por (32) alunos matriculados no X ciclo, as informações foram processadas e organizadas com as ferramentas estatísticas SPSS 27, realizando uma análise inferencial que utilizou o teste de normalidade: Shapiro-Wilk, procedendo em seguida ao uso do Wilcoxon porque o pós-teste não apresentou normalidade. Os resultados permitem concluir que há uma diferença significativa entre as médias do pré-teste e do pós-teste, bem como nas avaliações de processo, com resultados favoráveis nos níveis de pós-teste e processo, o que indica que o uso do programa influencia significativamente o desenvolvimento de competências de pesquisa e, portanto, a obtenção das competências do perfil do futuro professor.

Palavras-chave: Programa cognitivo contextual híbrido; competências; pesquisa; habilidades digitais.

Capítulo 18

Evaluación del sistema de evaluación del desempeño docente en la Universidad Nacional del Santa

Bertha Elizabeth Ramírez Romero, Weslyn Erasmo Valverde Alva, Irene Gregoria Vásquez Luján

Resumen

El trabajo de investigación tuvo como propósito estudiar el sistema de evaluación del desempeño docente en una universidad pública durante el periodo 2019. La muestra de estudio estuvo constituida por cincuenta y ocho docentes de las tres Facultades. El diseño de investigación utilizado corresponde al tipo descriptivo simple, para el procesamiento de datos se consideró las técnicas prescritas por la estadística. Se concluye que el estado situacional de la evaluación del desempeño docente realizados por el estudiante y departamento, según la percepción del docente no son calificados con objetividad. Un mínimo 22% de docentes considera que los resultados de su calificación si corresponden a su desempeño, un 34% de docentes señala casi siempre los resultados son coherentes con su desempeño y un 33% indica a veces y un 11% de docentes afirma que la calificación no corresponde con su desempeño realizado. En los resultados sobre nivel de satisfacción de los docentes con el sistema de evaluación del desempeño docente; 37% de docentes se encuentra satisfecho con los resultados de su calificación, un 46% de docentes señala que se encuentra medianamente satisfecho, un 16% de docentes mínimamente satisfecho y el 1% de docentes se encuentra insatisfecho con los resultados de su evaluación a su desempeño realizado. Finalmente se concluye que no se considera una evaluación integral que permita resultados objetivos del desempeño docente, entre ellas; la evaluación de pares, la autoevaluación, la evaluación de portafolio que posibiliten triangular la información recogida de la evaluación del estudiante y del departamento académico en un consolidado de resultados más objetivo del desempeño docente.

Palabras claves:

Desempeño docente; evaluación integral; satisfacción docente; sistema de evaluación; percepción docente.

Ramírez Romero, B. E., Valverde Alva, W. E., y Vásquez Luján, I. G. (2024). Evaluación del sistema de evaluación del desempeño docente en la Universidad Nacional del Santa. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen III.* (pp. 285-294). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.236.c370>



Introducción

El sistema de evaluación del desempeño docente juega un rol importante en el sistema educativo, se requiere docentes competentes y asertivos que posibiliten aprendices preparados para responder a este mundo cambiante, en este contexto evaluar Gálvez y Milla (2018), señalan que el desempeño docente es una necesidad ineludible para la mejora continua y el cambio de mentalidad en cultura de evaluación, para Morán (2016), evaluar implica recoger evidencias explícitas para poder definir criterios válidos en el sistema de evaluación. Saravia (2011), precisa que las competencias docentes son el conjunto de cualidades internas que desarrollar un discurso científico conducentes a la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, de tal manera que tiende a ser científica, técnica, personal y social, por ello es necesario un sistema de evaluación integral y adecuado a las exigencias de la calidad. En esta misma dirección Zabalza (2010), plantea que la planificación, el uso del espacio, la selección de contenidos, los materiales educativos, la metodología didáctica, las nuevas tecnologías, la atención a estudiantes, la coordinación con los colegas y el sistema de evaluación deben ser pertinentes al contexto. La universidad como sistema educativo responde a niveles de calidad, en este contexto la evaluación del desempeño docente es parte de este proceso de evaluación, certificación y acreditación. Por ello el problema se planteó a través de la siguiente interrogante: ¿Cómo se viene desarrollando el sistema de evaluación del desempeño docente en la Universidad Nacional del Santa? el objetivo fue evaluar el sistema de evaluación del desempeño docente en la Universidad Nacional del Santa.

Considerando los cambios constantes en materia educativa y tecnológica, la universidad como sistema educativo responde a fines y niveles de calidad, por ello la evaluación del desempeño docente es parte de este proceso de evaluación conducente a certificación y acreditación. García (2000), nos señala que ha identificado por lo menos veintiocho “dimensiones relacionadas con la efectividad del desempeño docente y las agrupó de acuerdo al nivel de importancia entre las que destacan como altas entendimiento, estimulación del interés en la materia por parte del profesor retroalimentación” y “naturaleza y utilidad de los materiales de apoyo didácticos, carga de trabajo, contenido y dificultad del curso”.

Chiroque (2006), nos explica que los desempeños docentes tienen una teleología central: “aportar a la calidad de educación; pero, a su vez, esos desempeños solamente se explican si establecemos sus raíces en la formación magisterial y en el trato remunerativo y de condiciones de trabajo de los maestros y maestras”.

A nuestro entender el proceso de evaluación del desempeño docente debe ser asumido y considerado como parte de la cultura académica y la valoración debe ser sometida a permanente monitoreo y realimentación. En este contexto, Stufflebeam citado por García Sánchez, señala que la evaluación del sistema de evaluación del desempeño docente, se implica como metaevaluación, como investigación sistemática cuyo objetivo debe emitir un juicio acerca de la pertinencia de la evaluación, de tal forma que la evaluación se convierta en el objeto de estudio del meta evaluador (2000).

Cronbach (1963), propone “asociar el concepto de evaluación a la toma de decisiones, así mismo poner en cuestión la necesidad de que los estudios evaluativos sean de tipo comparativo y ser más integral en el proceso”. Elizalde y Reyes (2008), explican diversos modelos para el desempeño docente: basado en la opinión de los estudiantes, de evaluación por pares, de autoevaluación y de evaluación a través de portafolio que a nuestro entender trabajando todos ellos de manera integral serían más objetivos con los resultados de la evaluación.

La nueva Ley universitaria N° 30220 y normas internas de la universidad prevé en sus disposiciones que los docentes universitarios tienen como “funciones la investigación, el mejoramiento continuo y permanente de la enseñanza, la proyección social y la gestión universitaria”, en los ámbitos que les corresponde, de los cuales es materia de evaluación cada uno de estos aspectos en su desempeño. El reglamento de evaluación del desempeño docente de la UNS considera como aspectos a evaluar de parte del estudiantado: “Conocimiento de la materia expresado en la satisfacción de los estudiantes, capacidades pedagógicas, relaciones interpersonales con los estudiantes” (expresado en las actitudes y trato personal a los estudiantes), responsabilidad en el desempeño de sus funciones, satisfacción respecto a la contribución a la solución de problemas a través de asesoría, consejería y tutoría, y transferencia de los resultados de su producción intelectual y científica en el desarrollo de sus asignaturas. Respecto a la evaluación de parte de la Dirección de departamento académico, se evalúa el cumplimiento de las actividades señaladas por el docente en su carga lectiva y no lectiva, participación del docente en las actividades programadas en el Departamento Académico, las relaciones interpersonales del docente con sus homólogos y el personal de apoyo administrativo al Departamento Académico y el cumplimiento de comisiones encomendadas.

Metodología

Población y muestra: La población del presente estudio estuvo conformada por 209 docentes (nombrados y contratados) de la Facultad de Educación.

La muestra de estudio estuvo constituida por 58 docentes, quienes participaron de manera voluntaria al responder la encuesta (21 ítems) constituyéndose una muestra de tipo intencionada.

Procedimiento: Se elaboró el instrumento para desarrollar la aplicación y se coordinó el trabajo de forma continua, a través del correo electrónico y WhatsApp de los docentes y para la aplicación con los directivos luego se procedió a aplicar el cuestionario a la muestra de estudio con 21 ítems.

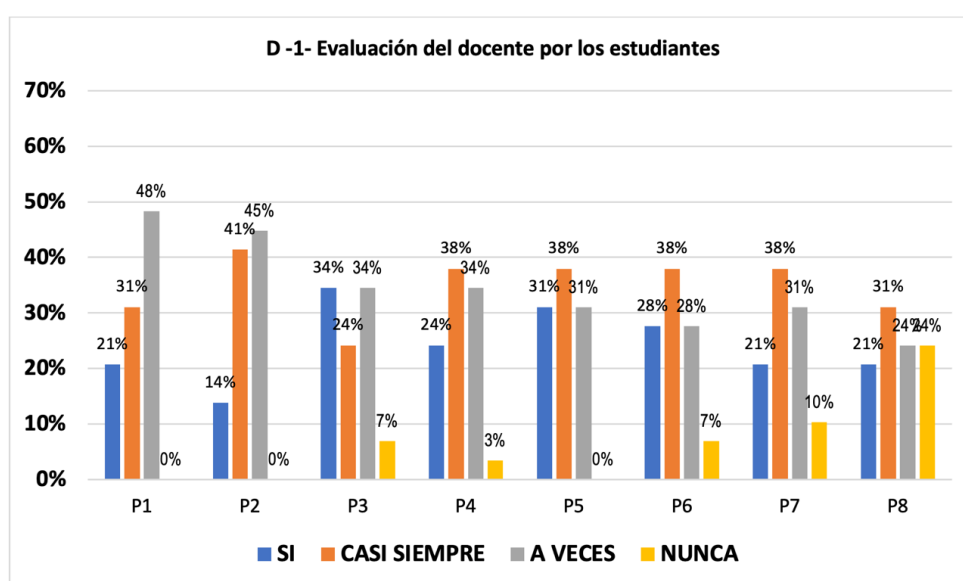
Instrumentos empleados: Cuestionario de 21 ítems sobre evaluación del desempeño docente, que consta de las dimensiones: Percepción de la evaluación del desempeño docente por los estudiantes, percepción del docente sobre la evaluación del desempeño docente por la dirección de departamento, percepción de la evaluación sobre el impacto de la labor docente en el aprendizaje de los estudiantes y el nivel de satisfacción del docente sobre la evaluación docente.

Se identificaron cuatro dimensiones:

- Evaluación del docente por los estudiantes
- Evaluación del docente por el departamento
- Impacto y valoración de la labor docente
- Nivel de satisfacción docente con el sistema de evaluación

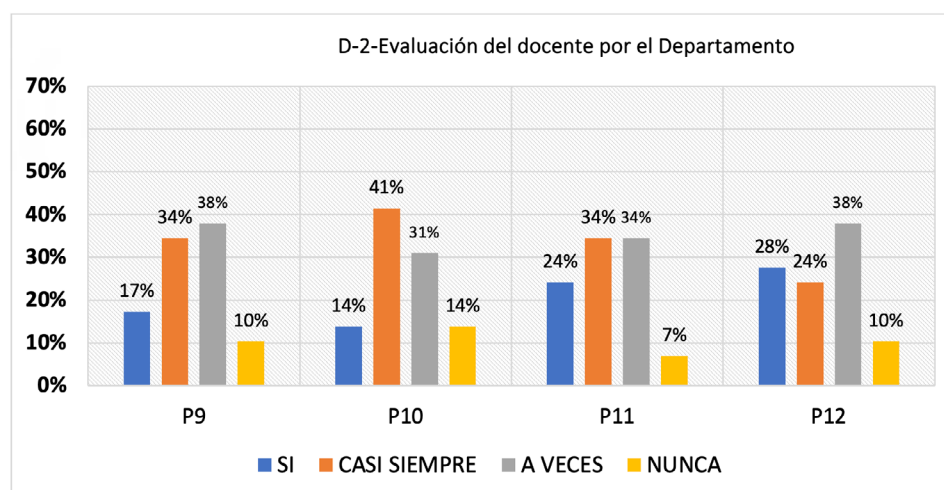
Resultados

Figura 1. Evaluación del docente por los estudiantes



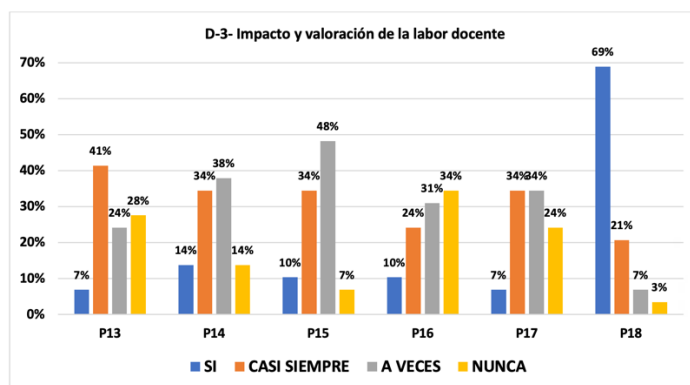
Fuente: elaboración propia
Nota. Resultados de encuesta a docentes

Figura 2. Evaluación del docente por el departamento



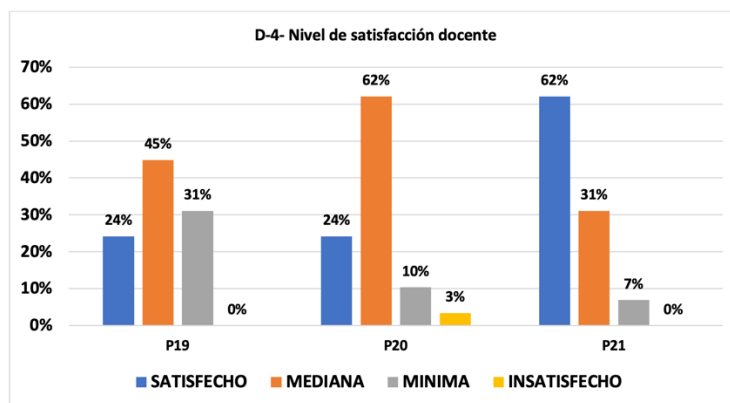
Fuente: elaboración propia
Nota. Resultados de encuesta a docentes

Figura 3. Impacto y valoración de la labor docente



Fuente: elaboración propia
Nota. Resultados de encuesta a docentes

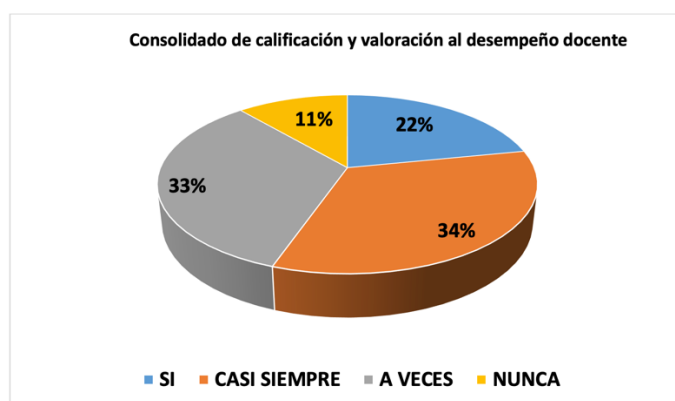
Figura 4. Nivel de satisfacción docente



Fuente: elaboración propia
Nota. Resultados de encuesta a docentes

Análisis y discusión

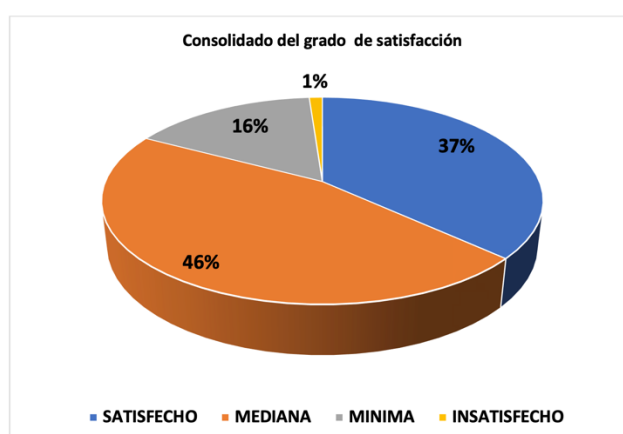
Figura 5. Consolidado de calificación y valoración al desempeño docente



Fuente: elaboración propia
Nota. Resultados de encuesta a docentes

Según los resultados en el consolidado de las dimensiones: Evaluación por el estudiante, por el departamento, impacto en el rendimiento del estudiante y valoración de la evaluación del desempeño docente; se observa que un 22% de docentes considera que los resultados de su calificación si corresponden a su desempeño, un 34% de docentes señala casi siempre y un 33% señala que a veces y un 11% afirma que la calificación no corresponde con su desempeño realizado. Este resultado no es alentador y motivador para un buen desempeño docente por cuanto no se evalúa de manera integral todo el proceso, al respecto Morán (2016), señala que evaluar no consiste en aplicar un método determinado por su valor psicométrico, sino se trata identificar aquellas competencias desarrolladas y las que requieren ser fortalecidas de tal manera que la evaluación de desempeño docente debe ser una estrategia bien planificada, ejecutada, evaluada y retroalimentado, por su parte Zabalza (2010), precisa que el proceso debe ser planificado y minucioso por cuanto conlleva la revisión del proceso que es una práctica enriquecedora de reevaluar la planificación, ejecución, resultados y revisión para plantear una propuesta de reajuste del mismo.

Figura 6. Consolidado de grado de satisfacción de los docentes con el sistema de evaluación



Fuente: elaboración propia

Nota. Resultados de encuesta a docentes

Según los resultados en el consolidado del nivel satisfacción de los docentes con el sistema de evaluación del desempeño docente: se observa que un mínimo 37% de docentes se encuentra satisfecho con los resultados de su calificación, 46% de docentes señala que se encuentra medianamente satisfecho, un 16% mínimamente satisfecho y el 1% de docentes se encuentra insatisfecho. Cabe precisar que los procesos evaluativos se vienen desarrollando, cada vez más, en correspondencia con las necesidades sociales del mundo contemporáneo y la exigencia de la calidad conducente a la acreditación y certificación involucra una docencia de calidad, Elizalde (2008), considera a los estudiantes como una de las mejores fuentes de información del proceso de enseñanza aprendizaje, se sustenta en el perfil de buen docente, señala que la ventaja de este modelo evaluativo permite la retroalimentación del trabajo dentro del aula. En este modelo si los estudiantes evalúan con seriedad y responsabilidad habrá consistencia caso contrario habrá sesgos en los resultados. Chiroque (2006), nos explica que los desempeños docentes tienen una

teleología central: “aportar a la calidad de educación; pero, a su vez, esos desempeños solamente se explican si establecemos sus raíces en la formación magisterial y en el trato remunerativo y de condiciones de trabajo de los docentes”. Situación que no suele corresponderse con la realidad en que se desenvuelve el docente. Finalmente concluimos que el estado situacional del sistema de evaluación del desempeño docente de acuerdo a los resultados de la encuesta, el análisis de los instrumentos de evaluación, las normativas y la encuesta; contiene una alta incidencia de valoración a la opinión del estudiante, dejando de lado la evaluación de pares, la evaluación de portafolio y la autoevaluación que el mismo docente pueda reflexionar sobre su función docente, generándose de esta forma la subjetividad en los resultados de la evaluación del docente.

Conclusiones

Los resultados de la evaluación del desempeño docente realizada por los estudiantes y directivos no se corresponden con la percepción que tiene el docente sobre su desempeño.

El nivel de satisfacción de los docentes con el sistema de evaluación sobre su desempeño docente es variable y con tendencia a quedar insatisfecho con los resultados de la evaluación por parte de los estudiantes y directivos.

Finalmente se concluye que no se considera una evaluación integral que permita procedimientos objetivos del desempeño docente, entre ellas; la evaluación de pares, la autoevaluación, la evaluación de portafolio que posibiliten triangular la información recogida y propiciar que los resultados sean más objetivos del desempeño docente.

Referencias

- Chiroque Chunga, S. (2006). *Evaluación de desempeños docentes*. Ministerio de educación.
- Elizalde Lora, L., y Reyes Chávez, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10, 1-13.
- Gálvez Suarez, E., y Milla Toro, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. *Propósitos Y Representaciones*, 6(2), 407–452.
- García Sánchez, E. (2000). *Metaevaluación*. Universidad Carlos III de Madrid.
- García, Garduño, J. M. (2000). Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional. En M. Rueda, y F. Díaz-Barriga, (comps.). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 41-62). Paidós
- Morán-Barrios, J. (2016). La evaluación del desempeño o de las competencias en la práctica clínica. 1. a Parte: principios y métodos, ventajas y desventajas. *Educación médica*, 17(4), 130-139.

- Saravia, M. A. (2011). *Evaluación del profesorado. Un enfoque desde la competencia profesional*. Editorial Octaedro.
- Stufflebeam, D. L., y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós-MEC.
- Zabalza, M. Á. (2010). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Editorial Narcea
- Zilberstein Toruncha, J. (2004) *Calidad Educativa y Diagnóstico el aprendizaje escolar*. Biblioteca digital.

Evaluation of the teaching performance evaluation system at the Universidad Nacional del Santa
Avaliação do sistema de avaliação do desempenho docente na Universidade Nacional de Santa Cruz

Bertha Elizabeth Ramírez Romero

Universidad Nacional del Santa | Nuevo Chimbote | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-0416-1704>

berely6503@gmail.com

bramirez@uns.edu.pe

Weslyn Erasmo Valverde Alva

Universidad Nacional del Santa | Nuevo Chimbote | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-6636-8452>

hunter_wva@hotmail.com

wvalverde@uns.edu.pe

Irene Gregoria Vásquez Luján

Universidad Nacional del Santa | Nuevo Chimbote | Perú

<https://orcid.org/0000-0001-8539-0893>

kattty_1114@hotmail.com

ivasquez@uns.edu.pe

Abstract

The purpose of the research work was to study the teaching performance evaluation system in a public university during the period 2019. The study sample consisted of fifty-eight teachers from the three Faculties. The research design used corresponds to the simple descriptive type, for data processing the techniques prescribed by statistics were considered. It is concluded that the situational status of the evaluation of teaching performance carried out by the student and department, according to the perception of the teacher, are not qualified objectively. A minimum of 22% of teachers consider that the results of their qualification do correspond to their performance, 34% of teachers almost always indicate that the results are consistent with their performance and 33% indicate sometimes and 11% of teachers affirm that the rating does not correspond to your performance. In the results on the level of satisfaction of teachers with the teaching performance evaluation system; 37% of teachers are satisfied with the results of their qualification, 46% of teachers indicate that they are moderately satisfied, 16% of teachers are minimally satisfied and 1% of teachers are dissatisfied with the results of their evaluation. performed performance. Finally, it is concluded that it is not considered a comprehensive evaluation that allows objective results of teaching performance, including; peer evaluation, self-evaluation, and portfolio evaluation that make it possible to triangulate the information collected from the evaluation of the student and the academic department into a more objective consolidated result of teaching performance.

Keywords: teaching performance; comprehensive evaluation; teacher satisfaction; evaluation system; teaching perception.

Resumo

O objetivo do trabalho de pesquisa foi estudar o sistema de avaliação de desempenho docente em uma universidade pública durante o período de 2019. A amostra do estudo consistiu em cinquenta e oito professores das três faculdades. O projeto de pesquisa utilizado corresponde ao tipo descritivo simples, pois foram consideradas as técnicas de processamento de dados prescritas pela estatística. Conclui-se que o estado situacional da avaliação do desempenho docente realizada pelo aluno e pelo departamento, de acordo com a percepção do professor, não é classificado com objetividade. Um mínimo de 22% dos professores considera que os resultados de sua avaliação correspondem ao seu desempenho, 34% dos professores dizem que os resultados são quase sempre consistentes com seu desempenho, 33% dizem que às vezes, e 11% dos professores dizem que a avaliação não corresponde ao seu desempenho. Nos resultados sobre o nível de satisfação dos professores com o sistema de avaliação de desempenho dos professores, 37% dos professores estão satisfeitos com os resultados de sua classificação, 46% dos professores se dizem moderadamente satisfeitos, 16% dos professores estão minimamente satisfeitos e 1% dos professores está insatisfeito com os resultados de sua avaliação de desempenho. Por fim, conclui-se que não é considerada uma avaliação abrangente que permita resultados objetivos do desempenho docente, entre eles: avaliação por pares, autoavaliação, avaliação de portfólio, que permitiriam triangular as informações coletadas da avaliação do aluno e do departamento acadêmico em uma consolidação mais objetiva dos resultados do desempenho docente.

Palavras-chave: desempenho docente; avaliação abrangente; satisfação do professor; sistema de avaliação; percepção do professor.

Capítulo 19

Teoría crítica de la educación: vigencia pedagógica desde Marx hasta la escuela de Frankfurt

Plácido Juárez Lucas

Resumen

El artículo examina las implicaciones pedagógicas de la teoría crítica de Frankfurt en la aplicación educativa, abordándolo desde la perspectiva crítica consolidada por Marx, Engels y los herederos de la Escuela de Frankfurt: W. Benjamín, T. Adorno, M. Horkheimer, H. Marcuse y J. Habermas. A través del análisis de sus teorías y la aplicación del enfoque cualitativo, se trabajó con docentes de cinco instituciones de educación superior en el estado de Puebla. El objetivo principal fue analizar las aportaciones pedagógicas de la Escuela de Frankfurt desde un enfoque crítico, con el fin de generar y fortalecer la conciencia socioeducativa en estudiantes de nivel superior. Los resultados muestran un trabajo analítico que identifica diversas formas pedagógicas para adaptar el pensamiento filosófico de la teoría crítica a los contextos educativos actuales. Se concluye que la pedagogía crítica se nutre de pensadores que han desmenuzado el pensamiento de su época, y que hoy en día los esquemas educativos deben contribuir a mejorar la forma en que los sujetos pedagógicos perciben su realidad y realizan acciones organizadas para transformar su entorno social.

Palabras clave:

Teoría crítica; Frankfurt; Adecuación pedagógica; Generación de conciencia social.

Juárez Lucas, P. (2024). Teoría crítica de la educación: vigencia pedagógica desde Marx hasta la escuela de Frankfurt. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen III*. (pp. 296-310). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.236.c371>



Introducción

La teoría crítica de la educación refiere a la vigencia de pensamientos fundamentales para el análisis y aplicación de diversas técnicas didácticas y pedagógicas que mejoren la condición educativa de la sociedad, al respecto, la vertiente crítica resulta ser imprescindible para abordar el abanico socioeducativo como producto de la relación entre comunidades, grupos e instituciones en las que se organiza el ser humano a través de la cultura (Freire, 1970 y McLaren, 2003).

El trabajo busca analizar las obras y describir los aportes educativos utilizando la sociología educativa a través de Marx y la Escuela de Frankfurt (Benjamín, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Habermas), intelectuales por excelencia que originaron la pedagogía crítica contemporánea (Giroux, 1983). Los resultados de análisis se organizan en apartados según la adaptabilidad socioeducativa de los aportes teóricos y metodológicos como el materialismo histórico, la teoría crítica y la teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1984).

La vertiente crítica aplicada a la educación es un enfoque que busca analizar y transformar las prácticas educativas para promover la justicia social, la igualdad y la emancipación. Esta perspectiva se centra en la comprensión sobre cómo las estructuras de poder y las ideologías dominantes influyen en la educación, perpetuando la opresión y la desigualdad (Apple, 2004).

La corriente crítica analizada por la sociología educativa se basa en que la educación no es neutral, sino que refleja y reproduce las relaciones de poder e intereses de las clases dominantes (Bowles & Gintis, 1976). Por lo tanto, es fundamental cuestionar o cambiar las prácticas educativas que perpetúan la opresión y promover una educación que sea liberadora y emancipadora (Freire, 1970).

En este sentido, la vertiente crítica aplicada a la educación busca:

- i. Analizar críticamente las prácticas educativas y los discursos que las sustentan,
- ii. Identificar y estudiar las estructuras de poder y las ideologías dominantes que influyen en la educación,
- iii. Promover la conciencia crítica y la reflexión en los estudiantes y los educadores,
- iv. Fomentar la participación y la democracia en la educación, v. Desarrollar una educación que sea relevante y significativa para las vidas de los estudiantes y las comunidades (Giroux, 1983; Brookfield, 2005).

Desde la sociología educativa, se profundizan las teorías aplicadas a la educación desde un enfoque que busca transformar la educación para promover la justicia social, la igualdad y la emancipación, a través del análisis crítico de las prácticas educativas y la promoción de la conciencia crítica y la participación (Kincheloe, 2008). Lo anterior para desarrollar un pensamiento crítico en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con lo anterior, fue pertinente plantear las siguientes preguntas de investigación:

- a. ¿Cómo puede aplicarse la vertiente crítica que proviene de Marx y la Escuela de Frankfurt al contexto educativo actual?,
- b. ¿qué estrategias de enseñanza pueden diseñarse de acuerdo con la vertiente crítica, para construir un pensamiento crítico en los estudiantes?

Estos cuestionamientos surgen para explorar la aplicación práctica de la teoría crítica en el ámbito educativo. Se busca identificar métodos pedagógicos que no solo informen a los estudiantes, sino que también los capaciten para reflexionar sobre su entorno, cuestionar las injusticias sociales y actuar en pos de una sociedad más equitativa (Darder, 2012). El trabajo también se propone examinar ejemplos concretos de currículos y metodologías que han incorporado exitosamente estos principios críticos, ofreciendo así un marco teórico y práctico robusto para educadores comprometidos con la transformación social (Freire, 1970; Kincheloe, 2008).

La misión es incorporar enfoques críticos que no solo desafíen el statu quo, sino que también promuevan una pedagogía inclusiva y participativa. La implementación de estas estrategias educativas debe ser cuidadosamente diseñada para satisfacer las necesidades diversas de los estudiantes y adaptarse a diferentes contextos socioculturales, permitiendo así una educación más justa e igualitaria que fomente la emancipación y la autodeterminación de todos los individuos (McLaren, 2003; Apple, 2004).

Aplicación del Materialismo histórico en la educación

El materialismo histórico aporta una perspectiva valiosa al contexto educativo, sugiriendo que los estudiantes se involucren en diversas tareas familiares, personales, escolares y comunitarias. Esto permite comprender el trabajo como categoría de alienación, lo que les proporcionará conciencia sobre su lugar en la sociedad. Como lo planteó Marx (1848), el trabajo moldea la condición del pensamiento humano, respondiendo a preguntas fundamentales: ¿de dónde vengo?, ¿dónde estoy?, ¿hacia dónde voy? Bajo esta lógica, los estudiantes pueden adquirir conciencia de la importancia de colaborar en diversos contextos y desarrollar hábitos de trabajo solidario (Trabajo de campo, 2024).

Enseñanzas y adaptabilidad educativa sobre el Manifiesto Comunista de Marx (1848) escrito en colaboración con Friedrich Engels

El Manifiesto Comunista de Marx y Engels es fundamental para entender la teoría marxista y su aplicación en la pedagogía puede enriquecer la generación del pensamiento crítico en estudiantes, se sugiere que pueda adecuarse para educación superior, que, en su mayoría, pueden asociar los conceptos históricos a los contextos de la realidad actual.

- i. *Análisis crítico de la sociedad:* El Manifiesto Comunista ofrece una crítica profunda de la sociedad capitalista y su impacto en las clases sociales. Los estudiantes pueden analizar y discutir las ideas de Marx y Engels para desarrollar una comprensión crítica de la sociedad actual. Las categorías de análisis pueden identificarse de

acuerdo con una clasificación de ingresos, a manera de visión comparativa. La estrategia docente puede construirse realizando un análisis comparativo sobre los oficios de la sociedad y la inserción del estudiante en esta lógica social.

- ii. *Historia de las ideas políticas*: La obra es un ejemplo clave de la evolución del pensamiento político y social. Los estudiantes pueden estudiar el contexto histórico y las influencias que pueden llevar a una sociedad a organizarse para luchar por sus derechos.
- iii. *Teoría de la lucha de clases*: El “Manifiesto Comunista” introduce la teoría de la lucha de clases como motor de la historia. Los estudiantes pueden explorar esta teoría y su relevancia en la sociedad contemporánea, sobre todo como opción de análisis en el contexto de la diversidad de pensamiento. El proceso docente puede adaptar dinámicas comparativas para identificar las contradicciones naturales entre los estudiantes, como producto de la diversidad de contextos.
- iv. *Análisis de la ideología*: La obra critica la ideología burguesa y su papel en la opresión de las clases trabajadoras. Los estudiantes pueden analizar cómo las ideologías influyen en la sociedad y la política de la actualidad. Esta categoría de análisis puede favorecer la enseñanza del docente mediante la aclaración de las posturas epistémicas de la realidad.
- v. *Pedagogía crítica*: El “Manifiesto Comunista” puede inspirar una pedagogía crítica que analice las estructuras de poder y promueva la justicia social. Los estudiantes pueden reflexionar sobre cómo aplicar estos principios en su propia práctica pedagógica. La orientación docente puede enfocarse a la exposición de los autores latinoamericanos que la practican como Freire o Rafael Ramírez.
- vi. *Debate y discusión*: La obra es un texto provocativo que puede generar debates y discusiones en el aula. Los estudiantes pueden practicar habilidades de argumentación y crítica al analizar y debatir las ideas de Marx y Engels.
- vii. *Contextualización histórica*: El “Manifiesto Comunista” puede ser utilizado para enseñar sobre la Revolución Industrial, el surgimiento del capitalismo y el movimiento obrero.
- viii. *Análisis de la alienación*: La obra discute la alienación del trabajador en la sociedad capitalista. Los estudiantes pueden explorar cómo esta idea se relaciona con la sociedad actual y la experiencia humana.
- ix. *Pedagogía de la emancipación*: El “Manifiesto Comunista” puede inspirar una pedagogía de la emancipación que busque liberar a los estudiantes de las estructuras de opresión.
- x. *Interdisciplinariedad*: La obra combina elementos de economía, política, filosofía y sociología. Los estudiantes pueden aprender a integrar diferentes disciplinas para comprender la complejidad de la sociedad.

Aportaciones educativas de “El Capital” de Marx (1867-1894) - su obra más reconocida escrita en tres volúmenes

El “Capital” de Karl Marx, aunque no es un texto pedagógico *per se*, ofrece valiosas aportaciones educativas, especialmente en relación con la crítica a la economía política y la comprensión de la sociedad capitalista. Algunas de las aportaciones educativas del “Capital”:

- i. *Análisis crítico de la economía política:* El “Capital” ofrece una crítica profunda de la economía política y la sociedad capitalista, se puede adecuar para que los estudiantes comprendan las dinámicas de poder y explotación en la sociedad. El proceso de enseñanza puede orientarse a evidenciar los procesos de estratificación social de acuerdo con la condición educativa.
- ii. *Comprensión de la alienación:* Marx analiza la alienación del trabajador en la sociedad capitalista, puede permitir a los estudiantes reflexionar sobre la relación entre el trabajo y la identidad, dinámica en la cual se han de insertar cuando egresen de alguna profesión. El docente puede exponer alguna temática relativa con la conciencia de los seres humanos frente a lo absorbente que puede ser el trabajo.
- iii. *Teoría del valor:* La teoría del valor de Marx puede ayudar a los estudiantes a comprender cómo se crean y distribuyen los bienes y servicios en la sociedad en la que se desenvuelven. El proceso de enseñanza puede diseñarse para orientar a los estudiantes a valorar el trabajo que hacen sus padres para que ellos puedan estudiar.
- iv. *Crítica a la ideología dominante:* El “Capital” critica la ideología dominante que sustenta la sociedad capitalista, puede permitir que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica sobre las estructuras de poder. Los docentes pueden enseñar como se inserta el sector educativo a las estructuras de autoridad desde el plano municipal, estatal y nacional.
- v. *Análisis de la lucha de clases:* Marx analiza la lucha de clases como motor de la historia, puede ayudar a los estudiantes a comprender las dinámicas de poder y conflicto en la sociedad, a enseñanza puede centrarse en mostrar las formas dialógicas de resolver las contradicciones entre compañeros. El docente puede mostrar a sus estudiantes la lucha social que se genera en la sociedad por competir por un empleo en una misma profesión u oficio.
- vi. *Educación para la emancipación:* El “Capital” puede servir de herramienta para promover la emancipación y la liberación de las clases oprimidas. El docente puede aprovechar esta categoría analítica para enseñar a los estudiantes a valerse por sí mismos, gestionando ayuda, aprendizajes, técnicas de estudio, apoyo a sus familiares y capacitación para el trabajo.
- vii. *Desarrollo del pensamiento crítico:* La lectura y análisis del “Capital” pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y análisis complejo. Es necesario que los docentes orienten los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia

el conocimiento de los límites y los alcances de las capacidades de los estudiantes.

- viii. *Comprensión de la globalización:* El “Capital” puede ayudar a los estudiantes a comprender las dinámicas de la globalización y la economía mundial.
- ix. *Análisis de la explotación:* Marx analiza la explotación del trabajador en la sociedad capitalista, lo que puede ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre la justicia social y la equidad.
- x. Educación para la transformación social: El “Capital” puede ser utilizado como herramienta educativa para promover la transformación social y la creación de una sociedad más justa y equitativa.

Educación y la Crítica de la Economía Política” de Marx (1867)

La Crítica de la Economía Política de Karl Marx es una obra esencial para comprender la crítica marxista a la economía capitalista y su propuesta de una sociedad más justa y equitativa. En el contexto educativo, se puede analizar la relevancia de esta obra en el contexto educativo, destacando su importancia para la formación crítica de los estudiantes. La “Crítica de la Economía Política” es una obra que desafía las ideas convencionales sobre la economía y la sociedad. Marx critica la economía política clásica, argumentando que sus principios y categorías no son universales, sino que están condicionados por la sociedad capitalista.

Esta crítica es fundamental para la educación, ya que permite a los estudiantes cuestionar las ideas dominantes y desarrollar un pensamiento crítico. La obra de Marx también destaca la importancia de analizar las relaciones de producción y la lucha de clases en la sociedad. Esto es esencial para la educación, ya que permite a los estudiantes comprender las dinámicas de poder y la explotación en la sociedad capitalista. Al analizar la “Crítica de la Economía Política”, los estudiantes pueden desarrollar una conciencia crítica sobre las estructuras de poder y la necesidad de transformar la sociedad. Además, la obra de Marx ofrece una propuesta de una sociedad más justa y equitativa, basada en la abolición de la propiedad privada y la explotación del trabajador.

Esto es importante para la educación, ya que permite a los estudiantes reflexionar sobre la posibilidad de una sociedad alternativa y desarrollar una visión crítica sobre el futuro. La “Crítica de la Economía Política” de Karl Marx es una obra fundamental para la educación. Permite a los estudiantes desarrollar un pensamiento crítico sobre la economía y la sociedad, analizar las relaciones de producción y la lucha de clases, y reflexionar sobre la posibilidad de una sociedad más justa y equitativa. Su estudio es esencial para la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la transformación social.

Teorías sobre la Plusvalía” de Marx (1905-1910) publicada póstumamente

“Teorías sobre la Plusvalía” de Karl Marx es una obra que desafía las ideas convencionales sobre la economía y la sociedad. Marx evidencia una crítica profunda a la economía política

clásica, argumentando que la plusvalía es el resultado de la explotación del trabajador por parte del capitalista. Esto es fundamental para la educación, ya que permite a los estudiantes comprender las dinámicas de poder y la explotación en la sociedad capitalista.

La teoría de la plusvalía de Marx también destaca la importancia de analizar las relaciones de producción y la lucha de clases en la sociedad. Esto es esencial para la educación, ya que permite a los estudiantes desarrollar una conciencia crítica sobre las estructuras de poder y la necesidad de transformar la sociedad. Además, la obra de Marx ofrece una propuesta de una sociedad más justa y equitativa, basada en la abolición de la propiedad privada y la explotación del trabajador. Esto es fundamental para la educación, ya que permite a los estudiantes reflexionar sobre la posibilidad de una sociedad alternativa y desarrollar una visión crítica sobre el futuro. “Teorías sobre la Plusvalía” de Karl Marx es una obra elemental para la educación. Permite a los estudiantes desarrollar un pensamiento crítico sobre la economía y la sociedad, analizar las relaciones de producción y la lucha de clases, y reflexionar sobre la posibilidad de una sociedad más justa y equitativa.

Su estudio es esencial para la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la transformación social. Algunos de los temas que se pueden abordar en un ensayo educativo sobre “Teorías sobre la Plusvalía” de Marx son: - La crítica a la economía política clásica - La teoría de la plusvalía y la explotación del trabajador - Las relaciones de producción y la lucha de clases - La propuesta de una sociedad más justa y equitativa - La relevancia de la obra en el contexto educativo actual. Es importante destacar que el ensayo debe ser crítico y reflexivo, y no simplemente una descripción de la obra. Debe analizar y evaluar las ideas de Marx y su relevancia en el contexto educativo.

Aplicación pedagógica de las obras de Walter Benjamín

Walter Benjamín fue un filósofo y crítico cultural alemán que vivió en el siglo XX. Su obra es fundamental para entender la cultura moderna y la relación entre la tecnología, la memoria y la experiencia. Benjamín es conocido por sus ensayos sobre la cultura de masas, la reproducción de la imagen y la relación entre la tecnología y la percepción. Su obra “La obra de arte en la era de la reproducción mecánica” es un ejemplo claro de su pensamiento crítico sobre la cultura moderna.

Benjamín analiza cómo la reproducción mecánica de la imagen ha cambiado la forma en que percibimos y entendemos el arte. En el contexto educativo, la obra de Benjamín es importante para entender la relación entre la tecnología y la cultura. Los estudiantes pueden analizar cómo la reproducción de la imagen ha cambiado la forma en que percibimos y entendemos el arte, y reflexionar sobre la importancia de la autenticidad y la originalidad en la era digital. Otra obra importante de Benjamín es “El narrador”, en la que analiza la narrativa y la transmisión de la experiencia. En el contexto educativo, esta obra es fundamental para entender la importancia de la narrativa en la construcción de la identidad y la memoria.

Los estudiantes pueden reflexionar sobre la relación entre la memoria y la historia, y analizar cómo la narrativa puede ser utilizada como herramienta de aprendizaje. La obra de Benjamín

también es relevante para entender la relación entre la infancia y la modernidad. En “Infancia en Berlín hacia 1900”, Benjamín analiza su propia infancia y la relación entre la infancia y la modernidad. En el contexto educativo, esta obra es fundamental para entender la importancia de la infancia en la construcción de la identidad y la memoria. La obra de Walter Benjamín es fundamental para entender la cultura moderna y la relación entre la tecnología, la memoria y la experiencia. En el contexto educativo, su obra es relevante para entender la relación entre la tecnología y la cultura, la importancia de la narrativa en la construcción de la identidad y la memoria, y la relación entre la infancia y la modernidad. Su pensamiento crítico y reflexivo es esencial para fomentar el pensamiento crítico y la reflexión en los estudiantes.

Las obras de Walter Benjamín ofrecen una rica fuente de inspiración para la pedagogía crítica. Aquí se presentan algunas posibles aplicaciones pedagógicas de sus obras:

- a. “La obra de arte en la era de la reproducción mecánica”: - Análisis crítico de la cultura de masas y la reproducción de la imagen. - Reflexión sobre la relación entre la tecnología y la percepción. - Discusión sobre la autenticidad y la originalidad en la era digital.
- b. “El narrador”: - Análisis de la narrativa y la transmisión de la experiencia. - Reflexión sobre la relación entre la memoria y la historia. - Discusión sobre la importancia de la narrativa en la construcción de la identidad.
- c. “La tarea del traductor”: - Análisis de la traducción como proceso de interpretación y transmisión cultural. - Reflexión sobre la relación entre la lengua y la cultura. - Discusión sobre la importancia de la traducción en la construcción de la comprensión intercultural.
- d. “Infancia en Berlín hacia 1900”: - Análisis de la memoria y la experiencia infantil. - Reflexión sobre la relación entre la infancia y la modernidad. - Discusión sobre la importancia de la infancia en la construcción de la identidad.
- e. “Pasajes de París”: - Análisis de la ciudad como espacio de la modernidad. - Reflexión sobre la relación entre la arquitectura y la experiencia urbana. - Discusión sobre la importancia de la ciudad en la construcción de la identidad.

Otras estrategias pedagógicas que se pueden utilizar para aplicar las obras de Benjamín en el aula son: 1. Análisis crítico de textos e imágenes. 2. Reflexión y discusión en grupo. 3. Creación de proyectos de investigación y presentación. 4. Uso de la narrativa y la autobiografía como herramientas de aprendizaje. 5. Análisis de la cultura popular y la reproducción de la imagen. Es importante destacar que la pedagogía crítica busca fomentar la reflexión y el pensamiento crítico en los estudiantes, por lo que es fundamental crear un ambiente de aprendizaje que promueva la discusión y el debate.

Theodor Adorno: aplicación de su pensamiento

Theodor Adorno fue un filósofo y sociólogo alemán que vivió en el siglo XX. Su obra es fundamental para entender la crítica a la cultura de masas y la relación entre la sociedad y la cultura.

Adorno es conocido por su crítica a la cultura de masas y su concepto de “industria cultural”. En su obra “Dialéctica de la Ilustración”, Adorno y su coautor Max Horkheimer analizan cómo la cultura de masas ha llevado a la estandarización y la homogeneización de la cultura. En el contexto educativo, esta obra es fundamental para entender la relación entre la sociedad y la cultura, y cómo la cultura de masas puede afectar la forma en que pensamos y entendemos el mundo.

Otra obra importante de Adorno es “Teoría estética”, en la que analiza la relación entre el arte y la sociedad. En el contexto educativo, esta obra es fundamental para entender la importancia del arte en la construcción de la identidad y la memoria, y cómo el arte puede ser utilizado como herramienta de crítica social.

La obra de Adorno también es relevante para entender la relación entre la educación y la sociedad. En su obra “Educación y emancipación”, Adorno analiza cómo la educación puede ser utilizada como herramienta de emancipación y crítica social. En el contexto educativo, esta obra es fundamental para entender la importancia de la educación crítica y cómo la educación puede ser utilizada para cambiar la sociedad.

La obra de Theodor Adorno es fundamental para entender la crítica a la cultura de masas y la relación entre la sociedad y la cultura. En el contexto educativo, su obra es relevante para entender la relación entre la sociedad y la cultura, la importancia del arte en la construcción de la identidad y la memoria, y la relación entre la educación y la sociedad. Su pensamiento crítico y reflexivo es esencial para fomentar el pensamiento crítico y la reflexión en los estudiantes. Algunas posibles aplicaciones pedagógicas de sus obras son:

- A. “Dialéctica de la Ilustración”:
 - a. Análisis crítico de la cultura de masas y la industria cultural.
 - b. Reflexión sobre la relación entre la sociedad y la cultura.
 - c. Discusión sobre la importancia de la crítica social y la emancipación.
- B. “Teoría estética”:
 - a. Análisis de la relación entre el arte y la sociedad.
 - b. Reflexión sobre la importancia del arte en la construcción de la identidad y la memoria.
 - c. Discusión sobre la función crítica del arte en la sociedad.
- C. “Educación y emancipación”:
 - a. Análisis de la relación entre la educación y la sociedad.
 - b. Reflexión sobre la importancia de la educación crítica y la emancipación.
 - c. Discusión sobre la función de la educación en la construcción de la identidad y la memoria.

Max Horkheimer y su teoría crítica aplicada a la educación

Max Horkheimer es una fuente esencial para la filosofía educativa de la actualidad. Su pensamiento es elemental para entender la crítica a la sociedad capitalista y la relación entre la teoría y la práctica.

Horkheimer es conocido por su concepto de “teoría crítica”, que busca analizar y criticar la sociedad capitalista desde una perspectiva interdisciplinaria. En su obra “Teoría tradicional y teoría crítica”, Horkheimer analiza la relación entre la teoría y la práctica, y cómo la teoría crítica puede ser utilizada para cambiar la sociedad.

En el contexto educativo, la obra de Horkheimer es fundamental para entender la importancia de la teoría crítica en la formación de los estudiantes. Los estudiantes pueden aprender a analizar y criticar la sociedad desde una perspectiva interdisciplinaria, y a utilizar la teoría crítica para cambiar la sociedad.

Otra obra importante de Horkheimer es “Dialéctica de la Ilustración”, que escribió en colaboración con Theodor Adorno. En esta obra, Horkheimer y Adorno analizan la relación entre la Ilustración y la sociedad capitalista, y cómo la Ilustración ha llevado a la estandarización y la homogeneización de la cultura. En el contexto educativo, esta obra es fundamental para entender la relación entre la sociedad y la cultura, y cómo la educación puede ser utilizada para cambiar la sociedad.

En su obra “Eclipse de la razón”, Horkheimer analiza cómo la educación puede ser utilizada para cambiar la sociedad, y cómo la razón puede ser utilizada para criticar la sociedad capitalista.

El pensamiento de Max Horkheimer ayuda a entender la crítica a la sociedad capitalista y la relación entre la teoría y la práctica. En el contexto educativo, su obra es relevante para entender la importancia de la teoría crítica en la formación de los estudiantes, la relación entre la sociedad y la cultura, y la relación entre la educación y la sociedad. Su pensamiento crítico y reflexivo es esencial para fomentar el pensamiento crítico y la reflexión en los estudiantes.

La teoría crítica de la educación, inspirada en la obra de Max Horkheimer, Theodor Adorno y otros autores, puede ser aplicada pedagógicamente de diversas maneras:

- i. Fomentar la reflexión crítica: Los estudiantes pueden aprender a analizar y criticar la sociedad y la educación desde una perspectiva crítica.
- ii. Desarrollar la conciencia crítica: Los estudiantes pueden desarrollar una conciencia crítica sobre la relación entre la educación y la sociedad.
- iii. Promover la educación emancipatoria: La teoría crítica puede ser utilizada para promover una educación que emancipe a los estudiantes y les permita cambiar la sociedad.

- iv. Analizar la ideología en la educación: Los estudiantes pueden aprender a analizar cómo la ideología se manifiesta en la educación y cómo puede ser criticada.
- v. Desarrollar habilidades de pensamiento crítico: Los estudiantes pueden desarrollar habilidades de pensamiento crítico para analizar y criticar la información.
- vi. Fomentar la participación: Los estudiantes pueden ser fomentados a participar activamente en la sociedad y en la educación.
- vii. Promover la educación como práctica social: La teoría crítica puede ser utilizada para promover una educación que sea una práctica social que busca cambiar la sociedad.
- viii. Analizar la relación entre la educación y el poder: Los estudiantes pueden aprender a analizar cómo el poder se manifiesta en la educación y cómo puede ser criticado.
- ix. Desarrollar una perspectiva histórica: Los estudiantes pueden desarrollar una perspectiva histórica para analizar y criticar la educación.
- x. La teoría crítica puede utilizar la educación como un proceso de liberación para promover una educación, un proceso de liberación para los estudiantes.

Pertinencia de la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas

La teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas tiene importantes implicaciones para la educación. En este trabajo se encontró que puede aplicarse en el contexto educativo actual. En este trabajo se identifica la aportación del pensamiento de Habermas a las estrategias de enseñanza y aprendizaje en estudiantes de educación media superior y superior preferentemente.

La teoría de la acción comunicativa de Habermas se centra en la importancia de la comunicación para lograr entendimiento mutuo y acuerdo. En el contexto educativo, esto se traduce en la necesidad de fomentar un diálogo crítico y reflexivo entre estudiantes y docentes.

Una de las aplicaciones educativas de la teoría de Habermas es la promoción de la educación crítica. Esto implica fomentar en los estudiantes la capacidad de analizar críticamente la información y desarrollar argumentos bien fundamentados.

Otra aplicación es la creación de comunidades de aprendizaje. Habermas enfatiza la importancia de la comunicación en la construcción de consenso, lo que se puede aplicar en el contexto educativo mediante la creación de grupos de trabajo y discusión.

La teoría de Habermas también se puede aplicar en la evaluación educativa. En lugar de centrarse en la evaluación individual, se puede fomentar la evaluación colectiva y el aprendizaje entre pares.

En conclusión, la teoría de la acción comunicativa de Habermas ofrece valiosas herramientas para la educación. Al fomentar el diálogo crítico, la educación crítica y la construcción de comunidades de aprendizaje, podemos crear un entorno educativo más inclusivo y efectivo.

La teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas es pertinente en varios contextos educativos como:

- **Comunicación efectiva:** Habermas destaca la importancia de la comunicación para lograr entendimiento mutuo y acuerdo.
- **Ética del discurso:** Su teoría se enfoca en la búsqueda de consenso a través del diálogo racional.
- **Democracia participativa:** La teoría de Habermas es relevante para la democracia participativa, ya que enfatiza la importancia de la deliberación pública.
- **Resolución de conflictos:** La teoría de la acción comunicativa ofrece un marco para resolver conflictos a través del diálogo.
- **Análisis de la sociedad:** Habermas analiza la sociedad moderna y la influencia de la comunicación en la formación de la opinión pública.
- **Filosofía de la lengua:** La teoría de Habermas se enfoca en la importancia del lenguaje en la comunicación humana.
- **Sociología de la comunicación:** Su teoría es relevante para la sociología de la comunicación, ya que examina cómo la comunicación influye en la sociedad.
- **Educación:** La teoría de Habermas es pertinente en la educación, ya que enfatiza la importancia de la comunicación efectiva y el diálogo crítico.
- **Política:** La teoría de la acción comunicativa es relevante en la política, ya que se enfoca en la búsqueda de consenso y la toma de decisiones a través del diálogo.
- **Filosofía crítica:** La teoría de Habermas es una contribución importante a la filosofía crítica, ya que examina la relación entre la comunicación y la sociedad.

Habermas es pertinente en cualquier contexto donde la comunicación y el diálogo sean fundamentales para lograr entendimiento mutuo, consenso y cambio social.

Aplicación del pensamiento de Erick Fromm al contexto educativo

El pensamiento de Erich Fromm, psicoanalista y filósofo social ofrece una perspectiva profunda para la educación. Su aplicación en la educación tiene que ver con diferentes criterios:

Fromm enfatizó la importancia de la educación para la formación de individuos autónomos y responsables. Criticó la educación tradicional, que consideraba como alienante y opresiva. En su lugar, propuso una educación que fomente la libertad, la creatividad y la crítica.

La teoría de la personalidad de Fromm se centra en la importancia de la relación entre el individuo y la sociedad. En la educación, esto se traduce en la necesidad de fomentar la conciencia crítica y la reflexión sobre la sociedad.

Fromm también destacó la importancia de la empatía y la comprensión en las relaciones humanas. En la educación, esto se puede aplicar para fomentar la cooperación y la solidaridad entre los estudiantes.

La crítica de Fromm a la sociedad capitalista y su impacto en la personalidad humana es relevante para la educación. La educación debe analizar críticamente la sociedad y fomentar la reflexión sobre la justicia social y la igualdad.

Finalmente, la teoría de la alienación de Fromm se puede aplicar en la educación para analizar cómo la sociedad capitalista puede alienar a los individuos y cómo la educación puede ser un medio para superar esta alienación.

El pensamiento de Erich Fromm ofrece una perspectiva valiosa para la educación. Su enfoque en la libertad, la creatividad, la crítica y la empatía puede ayudar a formar individuos autónomos y responsables, capaces de transformar la sociedad.

Conclusiones

Las teorías desarrolladas por la humanidad a través de sus intelectuales ofrecen una interpretación de la realidad acorde al contexto en el que se desarrollaron sus pensadores. Por lo tanto, los educadores pueden aplicar diferentes metodologías y teorías que se adapten mejor a su contexto social y natural, considerando los sujetos de aprendizaje y los recursos didácticos disponibles para la enseñanza. Finalmente, se concluye que:

La pedagogía crítica se nutre de la teoría de la Escuela de Frankfurt, la cual proporciona herramientas para analizar y comprender la relación entre la educación y la sociedad.

La Escuela de Frankfurt destaca la importancia de la reflexión crítica y la conciencia socioeducativa en el proceso de aprendizaje.

La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt enfatiza la necesidad de una educación que fomente la autonomía, la creatividad y la capacidad de pensamiento crítico en los estudiantes.

La Escuela de Frankfurt propone una educación que se centre en la comprensión de las estructuras de poder y la lucha contra la opresión, promoviendo la justicia social y la igualdad.

La teoría de la Escuela de Frankfurt sugiere que la educación debe ser un proceso de emancipación, que permita a los estudiantes desarrollar su conciencia crítica y transformar su entorno social.

La Escuela de Frankfurt destaca la importancia de la interdisciplinariedad y la integración de las ciencias sociales y humanas en la educación.

La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt proporciona un marco para analizar y comprender las implicaciones ideológicas y políticas de la educación.

La Escuela de Frankfurt propone una educación que se centre en la experiencia y la práctica, y que fomente la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Referencias

- Apple, M. (2004). *Ideology and Currículo*. Routledge.
- Benjamín, W. (1936). El narrador. W. Benjamín, (ed.). *Obras completas* (pp. 384-408). Abada Editores
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *La educación y la estructura de desigualdad en la sociedad capitalista*. Siglo XXI Editores.
- Brookfield, S. (2005). *El desarrollo del pensamiento crítico en la educación de adultos*. Paidós.
- Darder, A. (2012). *Culture and Power in the Classroom: Educational Foundations for the Schooling of Bicultural Students*. Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1983). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Horkheimer, M. (1937). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Sur.
- Kincheloe, J. (2008). *La educación crítica en la sociedad contemporánea*. En *Educación crítica y pedagogía*. Octaedro.
- Marcuse, H. (1964). *El hombre unidimensional*. Seix Barral.
- Marx, K. (1848). *El Manifiesto Comunista*. Publicado por la Liga de los Comunistas.
- McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.

Critical theory of education: pedagogical validity from Marx to the Frankfurt School **Teoria crítica da educação: validade pedagógica de Marx à Escola de Frankfurt**

Plácido Juárez Lucas

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa | Axapusco | México

<https://orcid.org/0000-0003-4358-8169>

aquilesleon807@gmail.com

Abstract

The article examines the pedagogical implications of Frankfurt's critical theory in educational application, approaching it from the critical perspective consolidated by Marx, Engels and the heirs of the Frankfurt School: W. Benjamin, T. Adorno, M. Horkheimer, H. Marcuse and J. Habermas. Through the analysis of their theories and the application of the qualitative approach, we worked with teachers from five higher education institutions in the state of Puebla. The main objective was to analyze the pedagogical contributions of the Frankfurt School from a critical approach, in order to generate and strengthen socio-educational awareness in higher education students. The results show an analytical work that identifies various pedagogical forms to adapt the philosophical thinking of critical theory to current educational contexts. It is concluded that critical pedagogy is nourished by thinkers who have dissected the thought of their time, and that today educational schemes must contribute to improving the way in which pedagogical subjects perceive their reality and carry out organized actions to transform their social environment.

Keywords: Critical theory; Frankfurt; Pedagogical adequacy; Generation of social consciousness.

Resumo

O artigo examina as implicações pedagógicas da teoria crítica de Frankfurt na aplicação educacional, abordando-a a partir da perspectiva crítica consolidada por Marx, Engels e os herdeiros da Escola de Frankfurt: W. Benjamin, T. Adorno, M. Horkheimer, H. Marcuse e J. Habermas. Através da análise de suas teorias e da aplicação da abordagem qualitativa, trabalhamos com professores de cinco instituições de ensino superior no estado de Puebla. O objetivo principal foi analisar as contribuições pedagógicas da Escola de Frankfurt a partir de uma abordagem crítica, com o intuito de gerar e fortalecer a consciência socioeducacional nos estudantes de ensino superior. Os resultados mostram um trabalho analítico que identifica várias formas pedagógicas para adaptar o pensamento filosófico da teoria crítica aos contextos educacionais atuais. Conclui-se que a pedagogia crítica é nutrida por pensadores que dissecam o pensamento de seu tempo, e que hoje os esquemas educacionais devem contribuir para melhorar a maneira como os sujeitos pedagógicos percebem sua realidade e realizam ações organizadas para transformar seu ambiente social.

Palavras-chave: Teoria crítica; Frankfurt; Adequação pedagógica; Geração de consciência social.

Capítulo 20

Propuesta de un proceso de interpretación, valoración y comunicación de una obra narrativa centrada en el proceso cognitivo

Gonzalo Ytalo Pantigoso Layza, Weslyn Erasmo Valverde Alva

Resumen

La presente investigación descriptiva se realizó con el objetivo de plantear un proceso de interpretación, valoración y comunicación de una obra narrativa mediante el cual se cristalizó un aporte al corpus metodológico de la enseñanza aprendizaje del análisis e interpretación de textos literarios. Dicho planteamiento consiste en un método de tres fases: preproyecto, proyecto y posproyecto y que en su procedimiento desarrolla las capacidades cognitivas de análisis, comprensión, inferencia e interpretación, además de asimilar el procedimiento de la investigación científica.

Palabras clave:

Lectura; Crítica literaria; Literatura; Análisis literario.

Pantigoso Layza, G. Y., y Valverde Alva, W. E. (2024). Propuesta de un proceso de interpretación, valoración y comunicación de una obra narrativa centrada en el proceso cognitivo. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen III.* (pp. 312-325). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.236.c372>



Introducción

La habilidad de lectura y la lectura literaria

En estos últimos años ha habido cambios en algunos contenidos que se consideraban en el currículo de la educación básica regular. Entre esos tenemos los referidos al campo de la literatura. Si bien su enseñanza tenía una inclinación hacia lo biográfico o histórico, descuidando el análisis o interpretación de los significados, creemos que era necesario corregir dicha orientación pedagógica, pero sin afectar la lectura literaria y el nivel de análisis, puesto que los textos literarios son considerados como uno de los más sustanciales para desarrollar el pensamiento crítico, y sobre todo, un gran recurso para la formación humana. Este hecho ha determinado que alejemos a los estudiantes del análisis literario, que permite el desarrollo de los procesos cognitivos como el análisis, la comprensión, la interpretación, atravesados transversalmente por la capacidad de inferencia, y que luego permiten la evaluación, la valoración y la comunicación de dicho proceso; descuidando un campo extraordinario para elevar esas grandes deficiencias que tenemos en la formación de nuestros estudiantes, relacionadas a la comprensión de lectura.

Desde el interior del análisis, realizado en el aula, podemos ver que dicho desarrollo ha estado centrado en aspectos no medulares del ejercicio literario. Se ha dado más peso a la vida del autor y dentro de ello a aspectos que no aportan a la valoración de las actitudes que necesitamos como país para salir adelante socialmente. Las actitudes de esfuerzo, estudio, lectura, perseverancia, relaciones de compromiso con el tiempo y con el espacio no se les ha dado el peso necesario y ha consta de ello se le ha dado una apreciación equivocada, ante un enfoque pragmático o funcionalista que es el que se viene implementando. Además, la visión restringida del análisis mismo centrado más en la forma que en el fondo o en los aspectos extraliterarios, no le ha permitido tener al contenido literario la fuerza suficiente para mantenerlo como una asignatura específica.

Si bien en la formación de las capacidades, que debe obtener un futuro docente de comunicación en las universidades, se sigue manteniendo la del análisis e interpretación de textos, el desarrollo didáctico no se ha actualizado. Aún se continúa trabajando con textos que han sido publicados en el siglo anterior y que amerita un cambio de mirada, por ejemplo, hay que considerar el uso de los medios virtuales.

Actualmente constatamos aún las deficiencias en el manejo de los niveles de análisis, comprensión e interpretación que son las capacidades medulares de la inferencia que determina el grado de comprensión y que permite que toda información pueda alcanzar el nivel de conocimiento en cada uno de nuestros estudiantes. Por lo tanto, aún la educación formal sigue en deuda con la formación de habilidades de lectura, que se pueden obtener mediante una buena práctica de las capacidades de lectura literaria.

Origen de la propuesta

La interpretación literaria es una actividad que requiere de varios procesos que exigen lectura, análisis, criticidad y capacidad de redacción. Es esa la razón por la que su práctica no se concretiza de manera sostenida, pero que desde la óptica de la didáctica exige una respuesta para hacer de esta actividad una labor más sencilla, pero más inherente al desarrollo de los niveles cognitivos y en la formación de las capacidades personales.

La formación docente a nivel universitario exige a los profesores del área de comunicación una actitud positiva ante el ejercicio de la crítica literaria en todos sus niveles y prácticas. Eso justifica la presencia de los cursos de la línea de la literatura, entre ellos el de análisis e interpretación de textos, en el cual se inscribe la presente propuesta investigativa. En el tratamiento literario, sobre todo en lo que se refiere al análisis de textos encontramos diversos autores que han aportado una concepción que ha servido para dar una visión de la obra en sí. Y cuando entramos al campo del análisis y de la interpretación quisiéramos hallar un método de análisis que nos acerque de manera más objetiva al acto tan subjetivo como es la creación de una obra.

Ante dicha perspectiva es que nos preguntábamos si es que era posible elaborar un proceso de análisis e interpretación más inherente a los procesos cognitivos y que permita la vez asegurar una comunicación más sustancial en relación a la significatividad de la obra, en tal sentido nos planteamos el siguiente problema, que es el origen de este proyecto de investigación: ¿Se podrá elaborar un proceso de interpretación, valoración y comunicación de una obra narrativa?

Fundamentos

Para poder entender la gran magnitud que tiene la literatura, es necesario redefinir lo que es ella en sí. Muchos de nosotros manejamos la definición de la literatura como aquella expresión artística plasmada a través de la belleza de la palabra; siendo esta una visión limitada. Y es que la literatura es mucho más que un valor estético. En su definición no podemos dejar de lado su valor social, en cuanto permite la plasmación de una cosmogonía, una idiosincrasia, un estatus cultural y social; y a la vez, no podemos también obviar su valor humano, en razón que permite la formación de una sensibilidad humana, capaz de mantener la esencialidad del hombre sobre la tierra en contraste con el veloz avance de la tecnología.

Son estos tres valores: lo estético, lo social y lo humano los que hacen trascendente a la expresión literaria. Esto nos permite ver a la literatura como un fenómeno social que parte de la individualidad del escritor y que es posible objetivarlo, tanto como proceso y como producto, para un entendimiento de su proyección de constancia de un tiempo, de un espacio y de una forma de ser.

La literatura como proceso es una experiencia vital, mediante la cual el escritor busca expresar su mundo interno y externo. La necesidad de representar en forma permanente y concreta sus

emociones, pensamientos, anhelos, sentimientos, rebeliones lo lleva a utilizar a la palabra como un medio de expresión. De esta manera, la literatura es entonces un proceso creativo, a través del cual el escritor proyecta su conocimiento, su apreciación, su reflexión, su sentimiento sobre el mundo físico y social en que está inmerso. Esta proyección parte de un hecho y lo procesa creativamente con el pensamiento, intuición, imaginación y fantasía.

La literatura como producto, desde el hecho que parte de la interioridad del escritor, quien está inmerso o determinado por la realidad circundante y se dirige a un público que conforma otra realidad, atravesando un espacio, un tiempo y una ideología determinada; es un legado expresivo de la humanidad y una fuente histórica de suma importancia para el conocimiento y estudio del pasado y las distintas culturas.

De esta bidireccionalidad de la literatura podemos deducir su concepción integral en sus diferentes atributos. Es así que podemos señalar su importancia como creación social, como manifestación ideológica, como medio de comunicación social y como instrumento para la comprensión de la realidad. De todas estas valoraciones podemos inferir que la literatura es importante porque sirve para formar en el hombre una sensibilidad estética, social, humana; con las cuales podemos alcanzar a un hombre en armonía consigo mismo y con todo lo que le rodea.

Teniendo en cuenta esta fundamentación de la literatura, podemos señalar que el análisis e interpretación de textos es una herramienta o modo de acercamiento al plurisignificado de una obra literaria. Es atravesar la línea superficial para entrar con mayor predisposición cognitiva y sensible a descubrir esa conjugación estética con lo objetivo o real.

El proceso que ha seguido hasta nuestros días el análisis e interpretación literaria ha sido en función del desarrollo del pensamiento del hombre determinado por las circunstancias sociales, económicas, políticas, científicas y técnicas. Cada tiempo ha estado marcado por una forma de pensamiento, la cual ha sido asimilado por una forma específica de análisis e interpretación. Como lo señala Bonet (1870), la crítica literaria se inició a través de una interpretación dogmática, basada en la regla, en la norma, la cual estipulaba lo que era y no era literatura. Se continuó con la hedonista, o impresionista, la cual estaba orientada por el gusto del crítico para luego pasar a la determinista, bajo la explicación del tiempo y el contexto que rodeaba al escritor, ganando un gran espacio el aspecto biográfico, centrado en la vida del autor, para luego realizar el análisis crítico teniendo en cuenta los elementos específicos de la obra literaria como la estilística, la estructuralista y la semiótica, para dar paso al análisis haciendo uso de las ramas conexas como el análisis psicológico, sociológico, filosófico, histórico, etc. Hasta llegar a las corrientes de interpretación actual como la Teoría de la Recepción, basada en la función del lector.

Con respecto a la interpretación estructural debemos señalar que ella está centrada en la descomposición de los elementos de la obra con la finalidad de hallar jerarquías, funciones, relaciones y unidad, sin la intención de hallar la significatividad del texto. Es una forma de análisis que tiene una doble vía conformada por la visión de la estructura externa e interna y que a partir de dicha visión otorga una apreciación de la estructura como conformación del artefacto literario.

El proceso de análisis cuenta con una sistematización variada, pero posee acciones que deben ser consideradas como básicas como el proceso de la lectura crítica, el de análisis de interpretación y la comunicación. Cualquier modelo no puede dejar de asimilarlos en su procedimiento. De igual manera, la visualización de las instancias externas e internas de la obra, son aspectos que involucran siempre un ejercicio analítico e interpretativo.

Desde el punto de vista pedagógico, la enseñanza del análisis literario a estado regido siempre por un carácter más pragmático que teórico. La teoría ha sido siempre un campo del docente, y la práctica, del estudiante, resultando de esta división un análisis esquemático casi sin fundamentación. Con el avance de la tecnología virtual el conocimiento teórico se ha dinamizado, logrando ser ahora más asequible y actual. En nuestra experiencia, la aplicación de los esquemas del análisis estuvo señalados por la propuesta de Lázaro Carreter, la de Raúl Castagnino, la de Manuel Pantigoso, los esquemas semióticos donde los enfoques estilísticos, estructural y semióticos, tenían más incidencias.

Esta dinámica actual del conocimiento a llegado a profundizar el criterio científico de la literatura. Debido a ello existe una relación más estrecha con los conocimientos extraliterarios que sirven de fundamento para el alejamiento del carácter subjetivo de la interpretación. La concepción de lo que es la literatura será importante en el resultado que se obtenga a través del análisis, mediante la utilización de los métodos analíticos. La visión estética como eje central o dimensión de la literatura, al igual que la realidad objetiva como matriz de la sensibilidad creativa, están alejando a la praxis analítica del esquematismo y subjetivismo y están logrando hacer del análisis literario un campo dialógico transdisciplinario.

El proceso de interpretación, valoración y comunicación de una obra narrativa

La conjugación del análisis e interpretación literaria con el procedimiento metodológico de la investigación científica, bajo la concepción de la literatura como ciencia, nos ha servido para el planteamiento de esta sistematización operativa que debe dar como resultado la comunicación de una forma personal de valoración y apreciación de una obra narrativa.

Este procedimiento comprende de manera formal la trayectoria de tres fases: fase de preproyecto, de proyecto y finalmente de posproyecto.

Fase de preproyecto

Se inicia con la **lectura vivencial o perceptiva**, la cual es la primera lectura que se debe realizar y la que debe estar despojada de toda intención académica. Solo debe primar la capacidad del disfrute para permitir la captación del nivel de intensidad y de profundidad ligada a la percepción del nivel estético que posee la obra. La lectura sin ningún compromiso, realizado solo para el disfrute estético, es la que más aporta en el hallazgo del tema analítico, debido a que está

orientada por la capacidad de inferencia, a través de la cual se puede deducir el tema, el mensaje, visualizar las simbolizaciones, las ideas implícitas, etc.

Es necesario este tipo de lectura como punto de partida del análisis. La calidad de la hipótesis que se plantee como objetivo de demostración va a depender de la conjugación del planteamiento de la obra con la sensibilidad del lector, así como con su experiencia de vida, la concepción del mundo, la concepción de la vida, la idiosincrasia y el cúmulo de conocimientos que tenga.

Cuando se apertura este momento desde la vivencialidad juntamente con el pensamiento crítico y pensamiento creativo, es cuando la lectura cobra relevancia y se constituye en una explosión de sensaciones, emociones e ideas.

Luego de esta experiencia personal, para analizar e interpretar la obra de manera más profunda, continuamos con la **constatación analítica interna y externa de la obra**, la cual se debe desarrollar por medio de una segunda lectura, pero esta vez de una lectura crítica centrada en el análisis de los elementos internos y externos de la obra.

Para concretizar esta constatación debemos tener en cuenta los conocimientos teóricos de la narración, pues verificaremos los personajes, el tiempo, el espacio, la trama, el conflicto, el clímax, el desenlace, el lenguaje, las descripciones, los diálogos, la estructura, las técnicas, la atmósfera, la intensidad, la profundidad, los valores sociales y éticos. De igual manera se debe visualizar la corriente literaria, el reflejo de la época, las fuentes de la creatividad, el campo de las ciencias sociales a la que pertenece el tema como la antropología, sociología, historia, filosofía, etc.

Lo más importante de este momento es el planteamiento de lo no explícito para formularlo como hipótesis. Este descubrimiento es lo que permite la extensión de la obra hacia su valor plurisignificativo y la confirmación de la esencialidad de la literatura como representación estética del conocimiento de las cosas.

El planteamiento del desarrollo de un contenido literario puede originarse en cualquiera de esas constataciones, ya sea en el nivel interno o externo de la obra. La conjugación del acervo cultural y el literario con la vivencialidad, sumado al pensamiento crítico y creativo forman las condiciones suficientes para hallar temas de exploración literaria.

En esta lectura es posible que el nivel interpretativo, el cual se caracteriza por descifrar los aspectos que están en la profundidad de las palabras y en las acciones, emerja a través de un planteamiento hipotético.

Después de esta lectura analítica e indagación extraliteraria continuamos con **el proceso de comprensión e interpretación**, los cuales no se desarrollan de manera separada sino de manera conjunta incluyendo el nivel analítico ya procesado. Debemos considerar que la capacidad de inferencia que se apertura en el acercamiento a la obra literaria se va a mantener latente desde el momento inicial y va a posibilitar la cristalización de la interpretación determinando la hipótesis interpretativa.

Es necesario interiorizar que la comprensión se logra cuando explicamos cómo los elementos del análisis han sido utilizados en la construcción del hecho narrativo y esto se alcanza cuando entendemos la estructura sistémica, verificamos el cumplimiento de las leyes narrativas y explicamos cómo se ha logrado la realización de los elementos atrayentes.

Entender **la estructura sistémica** es llegar a comprender las funciones, jerarquías, relaciones y efectos de los elementos que han sido detectados en la constatación interna y externa. Todos los elementos, dentro del hecho narrativo cumplen una determinada función, guiada por la intencionalidad narrativa del autor, saber qué función cumple cada personaje, tal acción o el lenguaje, o la estructura, nos llevará a plantear la jerarquía que existe dentro de la historia. A lo mejor en la narración destaca la pericia técnica, o talvez lo más importante es el tema o la psicología de los personajes, etc. A partir de allí se establecen las relaciones que se dan entre los elementos, por ejemplo, la relación del tipo de lenguaje con el tipo de personaje y con la trama misma o la estructura del cuento con el manejo técnico para lograr el efecto deslumbrante al final de la historia. Finalmente se debe cerrar el análisis de la estructura sistémica señalando que efectos a logrado estas tres opciones.

En el proceso de comprensión también hay que constatar como en el texto narrativo se da cumplimiento a **las leyes narrativas**, empezando por la ley de unidad, que se logra cuando todo lo que se ha tratado en la narración está centrado en el tema planteado. Cuando no existe nada fuera de la relación temática, cumpliéndose la ley donde el todo aporta a los elementos y los elementos aportan al todo; es decir, todos los elementos narrativos deben estar centrados en la cristalización de las ideas y las acciones planteadas por el autor a través de su intencionalidad comunicativa.

De igual manera, es necesario la constatación de la ley de la utilidad mediante la cual podrá visualizarse si todos los elementos que se utilizan aportan al objetivo narrativo. Esta verificación conlleva a ver que nada falte ni nada sobre en el texto. Si todo está dado en la medida necesaria que requiere la fábula narrativa.

La ley de interés es también necesario verificarlo para comprobar la forma como el escritor ha ido manejando los elementos para obtener la lectura atenta del lector y llegar al final de la historia. Aquí sale a relucir el manejo del tema, el manejo técnico, el planteamiento de la trama, del clímax, etc.

Otra de las leyes a verificar es la ley de verdad, que permite indicar hasta qué punto lo narrado surge de la interioridad del autor, de su propia experiencia, ya sea asimilada de manera directa o indirecta. Por más imaginaria o fantástica o real que sea una narración tiene que partir de los propios sentimientos, emociones, sensaciones, apreciaciones del autor.

Finalmente, se tiene que verificar la ley de la verosimilitud, que consiste en dotar de verdad todos los hechos narrados por más imaginarios o fantásticos que sean. Ellos deben ser reales ante la experiencia vivencial del lector. Lo truculento no tiene espacio en el discurso narrativo.

Para completar la comprensión del texto narrativo debemos explicar cómo se ha logrado los **elementos atrayentes** que son aquellos que logran centrar el interés del lector. Estos elementos son la atmósfera, la intensidad y la profundidad.

La atmósfera es la fuerza espiritual que está encarnada en la obra literaria. En base a ella podemos hablar de una atmósfera terrorífica, dramática, patética, etc. Para que la atmósfera sea adecuada, es preciso dar el tono justo a cada una de las partes que constituye la obra.

Existen tres elementos que deben ser tratados con una gran coherencia para lograr una buena atmósfera, estos son:

- El manejo psicológico de los personajes,
- Los hechos o circunstancias que se van realizando, y;
- El lenguaje que debe ceñirse a los dos elementos anteriores.

Cualquier desequilibrio en el manejo de estos elementos restará la fuerza espiritual que se quiere impregnar a una obra.

La intensidad está relacionada directamente con los sentimientos que apertura la obra en el lector. La finalidad del escritor es motivar en él una respuesta de su capacidad de estremecimiento o de regocijo. Para ello, el escritor tiene que saber manejar los sentimientos y actitudes, que le permita lograr de manera rápida e intensa herir la sensibilidad del lector. Por esta cualidad el lector llega a llorar, a reír, a reflexionar, a sufrir, a amar, etc. atravesando pórticos que lo conducen a instancias cuyos límites sólo pueden ser desbordados en la medida en que abra su mente y sus sentimientos.

La profundidad está determinada por el nivel de verdad que registra el tema de la obra a través del tratamiento de los hechos o acciones planteadas en la trama narrativa. Existen verdades que se dicen de manera contundente, irrefutable o de manera tenue o superficial. Una obra que contiene una gran verdad es una obra que atrae al lector.

Realizada la comprensión, contamos con condiciones de alcanzar **la interpretación**, la cual es el planteamiento del significado o la simbolización de todo lo que está detrás de las palabras, es decir de lo que está implícito u oculto detrás de todo lo que podamos constatar interna y externamente. Es lo que cada lector puede interpretar de la obra en base a su intuición, su capacidad de inferencia o de lógica.

Esta interpretación se logra cuando explicamos la profundidad de la obra literaria, la cual consiste en la calidad del tratamiento del tema con relación a la verdad que se trasmite, cuanto más contundente la verdad, la obra será más profunda, esta profundidad puede oscilar entre lo superficial y lo hondo. La idiosincrasia, la filosofía de la época, los paradigmas, los valores, lo ético, entran en juego en el desarrollo temático de la obra, la cual posee profundidad cuando quiebra sus

propios límites con una explosión de iluminación. Lograrlo implica haber elegido acertadamente el nivel de expresividad temática y de verdad. La elevación a un plano trascendental de las cosas se debe al manejo de esta cualidad. Aquí entra en juego todo el conocimiento, experiencia y visión que tiene el escritor sobre el tema. Algunos para lograrlo asumen una actitud investigativa.

Para determinar el nivel de profundidad tenemos que hacer uso de la relación extratextual del texto orientándonos hacia los conocimientos sociales y culturales.

En suma, la interpretación es poder ver lo trascendental de la narración.

Evaluación estética

La evaluación estética se inicia desde la lectura vivencial y atraviesa el proceso de análisis comprensión e interpretación. En cada uno de los momentos se va constatando el nivel de construcción artística alcanzado en la plasmación de la intencionalidad comunicativa.

Para determinar el nivel estético la primera constatación que se realiza es la de verificar el grado de:

- a. Claridad: Se cristaliza cuando la manifestación de las ideas y pensamientos logran entenderse sin dificultad y tienen una sensación de transparencia que permite que los pensamientos del escritor penetren con facilidad en la mente del lector. La claridad se logra con la plasmación de pensamientos diáfanos acompañados de una buena redacción sintáctica y el uso de un buen vocabulario.
- b. Precisión: Es cuando se expresan las ideas de tal forma que no es necesario agregarse o quitarse algo. Está bien expresado el pensamiento que no da opción a la ambigüedad o a lo enrevesado. La precisión implica ser conciso y exacto. Esta cualidad permite al autor expresar muchas ideas con pocas palabras. Para ello se tiene que saber conjugar oraciones simples y oraciones complejas pero de manera coherente y cohesionada.
- c. Integridad: Cuando cada uno de los elementos de la obra literaria aportan a la cristalización del tema textual convertido en el todo, y, a la vez, cuando el todo aporta a la plasmación de cada uno de los elementos permitiendo su coherencia.
- d. Disposición lógica: Dada por la manera como el texto está elaborado tanto a nivel de forma como de fondo, permitiendo que respondan a una secuencia argumental que posee un centro de interés que posibilita que el lector se integre a la historia planteada. Esta complejidad arquitectónica es parte de las grandes obras universales.

La segunda constatación que se evalúa es el nivel de:

- a. Unidad: Consiste en constatar el grado de cohesión del fondo y la forma. En cómo cada uno de estos elementos se han integrado para la plasmación de la obra conformando una unidad textual.

- b. **Armonía:** Implica que todos los elementos aportan de manera uniforme, pero de manera indistinta cuantitativamente, a la cristalización temática.
- c. **Equilibrio:** Determinado por la equidad del uso de la forma y el fondo, donde ninguno de los dos está por encima del otro.

Todo centrado en cómo se ha utilizado los elementos narrativos para lograr trasuntar lo determinado en la interpretación, (lo cual es el valor determinante para la valoración social y cognitiva de dicha elaboración literaria).

La valoración literaria

Concluida la evaluación estética proseguimos con la emisión de un juicio o apreciación sobre el texto narrativo considerando la evaluación estética realizada. Dicha valoración debe ser también lo más objetiva posible basada en el análisis, comprensión, interpretación y evaluación

La fundamentación literaria y no literaria

Hasta este punto hemos realizado un acercamiento a la obra misma y hemos descubierto su valor trascendente y su valor estético y para concretar la posibilidad de desarrollar un discurso ensayístico o concretar una investigación literaria se debe realizar la fundamentación literaria y no literaria que debe tener dicho procedimiento.

La fundamentación literaria consiste en señalar que tipo de enfoque es el más adecuado o el más factible de usar desde la capacidad del sujeto analizante. Se debe elegir el enfoque literario que se usará en el desarrollo del análisis, entre ellos tenemos, el estilístico, estructural, sistemático, de la recepción, etc.

De igual manera, se debe señalar los fundamentos no literarios consistentes en indicar que conocimientos sociales y culturales son los que se van a utilizar con la finalidad de dar objetividad a la interpretación.

Fase de proyecto

Concluido todo este procedimiento podemos pasar a la fase del proyecto, la cual consiste en la elaboración del proyecto de análisis de forma cercana al proceso metodológico de la investigación científica, con la finalidad de darle un carácter más objetivo, alejándose de la subjetividad, a pesar de que el planteamiento hipotético haya sido la vivencialidad interior. Este procedimiento comprende la formulación de la hipótesis que en sí está constituido por el título de la investigación que contiene la parte interpretativa, la cual se constituye en el eje de la investigación. Esta hipótesis debe contener sus respectivos argumentos acompañados por los indicios que lo sustentan. A partir de esa base inicial podemos procesar con mayor seguridad las demás actividades, tales como revisar los antecedentes, generar los objetivos, determinar el enfoque literario, que se usará para la demostración de la hipótesis, los conocimientos no literarios, como la antropología, la

sociología, la historia, la filosofía, etc. con la intención de darle más objetividad al análisis. De igual manera se proyectará la estructura del estudio a realizar. Este es el momento que se conjuga la esfera subjetiva y objetiva con una proyección de valoración estética.

Hay que considerar que de la hipótesis se desprenden las interrogantes hipotéticas que van a dar consistencia a la hipótesis central. Tanto de la hipótesis central como de las interrogantes hipotéticas resultan los objetivos. De la hipótesis se desprende el objetivo general y de las preguntas hipotéticas los objetivos específicos. Establecido lo que se va a investigar se establece los antecedentes y el marco teórico, que permitirá afianzar el estudio. En seguida, se realiza el planteamiento de los argumentos juntamente con sus respectivos indicios que sirven de fundamento de la interpretación señalada. Finalmente, teniendo en cuenta dichos argumentos e indicios, se elabora la estructura del discurso interpretativo.

La fase de la elaboración del proyecto quedará remarcada por las siguientes actividades:

- a. Formulación de la hipótesis
- b. Formulación del objetivo general derivado de la hipótesis
- c. Formulación de las preguntas hipotéticas
- d. Formulación de los objetivos específicos a partir de las preguntas hipotéticas
- e. Presentación de los antecedentes
- f. Fundamentación del enfoque del análisis literario que se utilizará en la demostración de la hipótesis
- g. Presentación de los conocimientos sociales que han de servir de sustento de la demostración hipotética.
- h. Presentación de los argumentos debidamente sistematizados.
- i. Presentación de los argumentos con sus respectivos indicios de manera narrativa.
- j. Estructura del discurso argumentativo en el cual se combinará las fundamentaciones hipotéticas a través del enfoque del análisis literario combinado con los conocimientos teóricos de la operación lógica categorial, (marco teórico), los conocimientos sociales y los aportes de los antecedentes.

Fase posproyecto

Desarrollo hermenéutico

Es la etapa central y fundamental del proceso. Es el momento de la comprensión donde interviene la conjugación de diversas capacidades cognitivas tales como el análisis, comprensión, inferencia, interpretación, utilizando como fuentes de fundamentación los antecedentes, el marco teórico, los conocimientos sociales mediante el enfoque de análisis literario establecido.

Es el momento en que los argumentos se dinamizan para obtener verosimilitud objetiva e ir demostrando de manera argumental, conjuntamente con los indicios, el planteamiento hipotético con la mayor cantidad de fundamentos. Para su desarrollo tendremos en cuenta los objetivos específicos.

La concepción de la recreación de la obra literaria a través del ejercicio crítico cobra a través de este procedimiento, un sentido pragmático alcanzado por el planteamiento interpretativo que se cristaliza.

Elaboración del discurso interpretativo

En este momento se debe elaborar el texto argumentativo de demostración de la hipótesis. Para ello, hay que seguir todo el procedimiento formal teniendo en cuenta que lo que se está elaborando es un ensayo literario, cuyas características por resaltar son la coherencia y cohesión del texto, al igual que la adecuación; logrando un discurso técnico con nivel lingüístico.

Comunicación literaria

Comprende el cierre comunicativo del proceso analítico y de comprensión a través de la publicación o exposición del ensayo argumentativo

Conclusión

Finalmente podemos concluir que ha sido factible elaborar esta propuesta de interpretación, valoración y comunicación de una obra narrativa centrada en los procesos cognitivos tales como el análisis, la comprensión, la interpretación, la inferencia, la evaluación y la valoración; todos ellos asimilados al proceso metodológico de la investigación científica, en cuyo procedimiento intervienen la lectura vivencial, la constatación analítica interna y externa de la obra, la estructura sistémica, las leyes de la narración, los elementos atrayentes, que intervienen en el lector, la visualización de la significación o simbolización que posee la obra, la constatación de la trascendencia de la narración, el nivel de profundidad, la valoración estética a través de las constataciones de la claridad, integridad, disposición lógica, unidad, armonía y equilibrio. De igual manera, el uso de un enfoque de análisis literario, así como la utilización de conocimientos sociales para desarrollar el procedimiento hermenéutico en torno a la obra narrativa, que permitirá elaborar el texto argumental o ensayo literario, el cual debe ser publicado o sustentado.

Referencias

- Arteaga, M. (2016). Método de comentario crítico basado en polisistemas. Un modelo integrado de análisis literario del texto narrativo. *Revista de Postgrado FaCE-UC. II(20)*.
- Berastáin, H. (1996). *Análisis estructural del relato literario*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bonet, C. (1967). *La crítica literaria*. Editorial Nova.
- Castagnino H. (1967). *El análisis literario*. Editorial Nova.

- Correa C., y Lázaro C. (1969). *Como se comenta un texto literario*. Ediciones Anaya, S.A.
- Del Prado F. (1996). *Cómo se analiza una novela literaria*. Editorial Alambra.
- De Torre, G. (1970). *Nuevas Direcciones de la Crítica Literaria*. Alianza Editorial.
- Escobar A. (1970). *La partida inconclusa*. Instituto Nacional de Cultura.
- Forgues, R. (1986). *El fetichismo y la letra*. Editorial Horizonte.
- García-Bedoya, C. (2019). *Hermenéutica Literaria. Una introducción al análisis de textos narrativos y poéticos*. Universidad Mayor de San Marcos.
- García, M. (1982). *El comentario de textos literarios*. Ediciones Anaya.
- Lapesa, R. (1997). *Introducción a los Estudios Literarios*. Ediciones Cátedra. S.A.
- Moreno, C. (1983). *Modelos de análisis para textos narrativos en prosa*. Universidad de la Salle.
- Narváez, L. (2016). *Método de análisis para la comprensión de textos narrativos en estudiantes de la Universidad Nacional de Trujillo*. Universidad Nacional de Trujillo.
- Kayser W. (1961). *Interpretación y análisis de la obra literaria*. Editorial Gredos.
- Pantigoso, M. (1975). *Didáctica de la interpretación de textos literarios*. Editorial Universo S.A.
- Reis, C. (1981). *Fundamentos y técnicas del análisis literario*. Editorial Gredos.
- Sales, L. (2020). Las estrategias de análisis en el discurso literario. *Opuntia Brava*, 12(4).
- Subero, E. (1974). Para un análisis sociológico de la obra literaria. Centro Virtual Cervantes. *THESAURUS*, Tomo XXXIX(3).
- Wellek R., y Warren, A. (1965). *Teoría Literaria*. Editorial Gredos.

Proposal for a process of interpretation, evaluation and communication of a narrative work focused on the cognitive process

Proposta para um processo de interpretação, avaliação e comunicação de uma obra narrativa focada no processo cognitivo

Gonzalo Ytalo Pantigoso Layza

Universidad Nacional del Santa | Chimbote | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-2943-4596>

gpantigoso@uns.edu.pe

Weslyn Erasmo Valverde Alva

Universidad Nacional del Santa | Chimbote | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-6636-8452>

wvalverde@uns.edu.pe

Abstract

The present descriptive research was carried out with the objective of proposing a process of interpretation, evaluation and communication of a narrative work through which a contribution was crystallized to the methodological corpus of the teaching-learning of the analysis and interpretation of literary texts. This approach consists of a three-phase method: pre-project, project and post-project, which in its procedure develops the cognitive capacities of analysis, comprehension, inference and interpretation, in addition to assimilating the procedure of scientific research.

Keywords: Reading; Literary criticism; Literature; Literary análisis.

Resumo

A presente investigação descritiva foi realizada com o objetivo de propor um processo de interpretação, valorização e comunicação de uma obra narrativa, através do qual se cristalizou uma contribuição ao corpus metodológico do ensino-aprendizagem da análise e interpretação de textos literários. Dito planteamento consiste em um método de três fases: pré-projeto, projeto e pós-projeto e que em seu procedimento desenvolve as capacidades cognitivas de análise, compreensão, inferência e interpretação, além de assimilar o procedimento da pesquisa científica.

Palavras-chave: Leitura; Crítica literária; Literatura; Análise literária.

Capítulo 21

¿Enseñanza de la literatura o educación literaria? Análisis y perspectivas

Weslyn Erasmo Valverde Alva, Gonzalo Ytalo Pantigoso Layza, Bertha Ramírez Romero

Resumen

En los últimos tiempos, y con el auge del enfoque por competencias, el tratamiento de la literatura en las aulas ha ido cambiando. De esta manera, la “enseñanza de la literatura”, como concepción tradicional, viene siendo sustituida por el de “educación literaria”, la cual, apuesta por la transmisión del goce estético de una obra literaria, antes que por el derrotero academicista e histórico de su contexto. Este ensayo busca analizar los lineamientos fundamentales de la educación literaria, así como evidenciar la perspectiva de su aplicación. Por ello, la importancia de este texto radica en que permite diseñar una propuesta pedagógica que no solo se puede limitar al tratamiento de la literatura, sino que también se extiende al desarrollo de otras competencias comunicativas, como la expresión oral, la comprensión y la producción de textos. El desarrollo total del ensayo nos permite concluir que la literatura, antes que enseñarse, debe transmitirse emocionalmente, y para ello deben establecerse una serie de lineamientos entre los que, la función docente, jugará un papel vital.

Palabras clave:

Literatura; Enseñanza de la literatura; Competencias para la vida; Comunicación.

Valverde Alva, W. E., Pantigoso Layza, G. Y., Ramírez Romero, B. (2024). ¿Enseñanza de la literatura o educación literaria? Análisis y perspectivas. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen III.* (pp. 327-334). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.236.c373>



Introducción

La enseñanza de la literatura ha sido considerada siempre una tarea compleja. Analizar los factores que la caracterizan de esa manera nos llevaría a examinar la participación de los dos elementos más importantes del proceso didáctico: los estudiantes y los maestros. Con respecto a los primeros, en países tan poco lectores como el nuestro, su participación en las clases de literatura se ha convertido en un proceso de aparente obligación y tedio. Por otro lado, desde el punto de vista del ejercicio docente, y debido a enfoques trasnochados, se ha entendido a la literatura como una disciplina académica más, lo que ha generado que enseñar literatura sea un proceso por el cual un estudiante asimila, en la mayor medida posible, los conocimientos literarios acumulados a lo largo de centurias (Garvich, 2011).

Esto, obviamente, ha llevado a replantear el propósito fundamental la literatura en nuestras vidas, pero, sobre todo, de cómo debería impartirse en una clase en cualquier nivel de enseñanza. El auge del enfoque por competencias, y su naturaleza misma, permiten considerar una nueva perspectiva del tratamiento de la literatura en las aulas, la cual se erige sobre la más importante de sus funciones: el goce espiritual. Este nuevo enfoque, el de la educación literaria, permitiría apreciar a la literatura como una forma de expresión artística que ayuda a la consolidación de nuestra condición humana y social, algo que en la actualidad resulta absolutamente necesario. Por ello, se pretende, a través de este ensayo, además de analizar ambos enfoques surgidos en el tratamiento pedagógico de la literatura, demostrar que la educación literaria es el modelo pedagógico y didáctico a tomar en cuenta en las aulas.

Desarrollo

La literatura ha sido definida de diversas maneras, y ello, siempre en función de las distintas épocas, culturas o contextos en los que se ha manifestado. Los sajones y germanos, por ejemplo, suelen llamar literatura a lo que en castellano se suele denominar 'bibliografía' de un tema cualquiera. Históricamente, esta visión ligera del arte literario ha sido una constante, por lo que hubo que esperar hasta el siglo XVIII y gracias a las ideas de Kant y los críticos románticos, para que la literatura sea tratada como una manifestación eminentemente estética, desechando así toda pretensión de concebir el quehacer literario como el simple proceso de escribir. De esta manera, con respecto a la naturaleza de los textos literarios y su proceso de producción, se puede afirmar que:

no es escritor todo el que escribe; ni siquiera el que escribe correctamente. La corrección es una virtud un tanto burocrática, diversa de la belleza. Escritor será, por consiguiente, todo aquel que realice la belleza por medio del lenguaje escrito. (Sánchez, 1981, p.55)

Actualmente, y debido a esa innegable relación existente entre literatura y sociedad, surge nuevamente la necesidad de definir este arte en aras de una nueva visión, por lo que tomando en consideración lo apuntado por Pantigoso (2002), quien aplica una visión holística del verdadero sentir literario, se podría considerar a la literatura como el “proceso y producto que usa la palabra con una finalidad artística y que otorga una forma de conocimiento del mundo y una sensibilidad humana, social y estética” (p. 74). Este nuevo enfoque resulta fundamental, no solo para diferenciarla de aquello que no es literatura, sino también para comprender por qué y para qué es necesaria su presencia en los currículos escolares. Así, con respecto a los textos literarios y su importancia, se puede considerar que estos:

han intentado transcribir lo más profundo de la existencia humana, desempolvado la lengua. Tener acceso a ellos no es un lujo: es un derecho, un derecho cultural, como lo es el acceso al saber. Porque quizá no hay peor sufrimiento que estar privado de las palabras para darle sentido a lo que vivimos. (Petit, 2002, citado por Lomas, 2023)

Las posturas sobre lo que es literatura se han visto también manifestadas en la visión sobre cómo debería impartirse en el quehacer pedagógico. De esta forma, se ha entendido a largo de mucho tiempo, que la literatura se “enseña”. Para Altamirano (2016), la enseñanza de la literatura es un proceso por el que se busca que el estudiante pueda apropiarse de la mayor cantidad de información “sobre” literatura; esta postura incluye, obviamente, describir pormenorizadamente contextos históricos literarios, conocer datos biográficos exactos sobre los diferentes autores, dominar con precisión argumentos narrativos, y manejar todos los datos referenciales y analíticos sobre los diferentes textos literarios. En muchas ocasiones, un estudiante podría almacenar gran cantidad de información literaria, a pesar del curioso hecho de nunca haber conocido el texto tantas veces referenciado en las clases de literatura. Naturalmente, los resultados académicos desde este enfoque son muy benevolentes con estudiantes con un alto nivel de recepción informativa; pero sumamente severos con aquellos que no la poseen.

Esta perspectiva sobre la enseñanza de la literatura, o conocimiento sobre la literatura, ha sido durante mucho tiempo un desencadenante del rechazo que han evidenciado los estudiantes hacia las clases de literatura (Gómez-Arteta, 2021). En este sentido, se puede encontrar hasta tres vertientes que materializaron esta enseñanza en el siglo pasado. La primera puede ser considerada como el modelo historicista de la enseñanza de la literatura, según la cual, el objetivo pedagógico principal es poder acercar a los alumnos al conocimiento del derrotero de la historia literaria (Rovira, 2023). La segunda se vincula a entender a la literatura como la transmisión estricta de un canon literario; es decir, se aprende literatura a través de la lectura de un conjunto de obras literarias que, en el mundo académico, se consideran como las más influyentes de la tradición literaria. La idea de un canon formativo es vital para la cultivación de la lectura literaria de calidad; sin embargo, colocan en segundo plano los intereses literarios de los estudiantes, quienes se ven forzados a la lectura de obras que, en los contextos actuales, pueden resultarles arcaicas. El resultado: la visión de la literatura como algo ajeno y distante (López, 2023).

A las anteriores vertientes, se les podría sumar una más: el concebir a la literatura como una herramienta formativa, antes que estética. Pantigoso (1975), aclara que la expresión literaria es, en principio, una expresión lingüística, pero que “a pesar de que la literatura se inscribe dentro de la lingüística, tiene su propia naturaleza – la estética – que surge de la búsqueda por parte del escritor de un mayor grado de expresividad” (p. 22). Si una obra fuese solo un acervo de acontecimientos históricos, experiencias personales o expresiones culturales, las personas leerían con mayor convicción libros de historia o académicos; sin embargo, ¿por qué no lo hacen? Porque no se lee literatura por información (esta función de la literatura se produce de manera secundaria e inconsciente), sino que se hace para el deleite en mundos inimaginables que han desbordado totalmente el mundo de la realidad. El utilizar a la literatura como una herramienta formativa, desdeñando su calidad o aporte estético, es negar la propia naturaleza de los textos literarios.

Si bien la enseñanza de la literatura ha tenido y tiene aún seguidores que la justifican, en los últimos tiempos se ha producido un viraje con respecto su tratamiento en las aulas. Esta segunda postura se cimenta sobre la noción de competencia literaria, la cual, como un elemento de la competencia comunicativa, se concibe como la agrupación de capacidades de lectura, comprensión, interpretación, valoración y producción de diversos textos literarios, lo que permite en quien la práctica un goce estético y espiritual (Prado, 2004). Estas bases orientan el enfoque de lo que se conoce como Educación literaria, la cual trata de la formación de lectores mediante la enseñanza de las técnicas, las habilidades y los valores necesarios para comprender, interpretar y apreciar la literatura, tanto desde un punto de vista estético como crítico (Dueñas et al., 2014). Así la educación literaria se entendería como el proceso por el cual los maestros, como mediadores de lectura, hacemos de los estudiantes lectores competentes de obras literarias (Mendoza, 2008).

Pero ¿qué implica realmente la educación literaria? Lo primero es sortear el principal óbice que encuentran los estudiantes al momento de iniciar una experiencia literaria: lograr el paso de una experiencia vacía y tediosa, a una que sea totalmente satisfactoria, y que se traduzca, además, en una respuesta afectiva y positiva hacia el texto literario leído. Por otro lado, el estudiante debe poder reconocer en el texto literario vivencias que apunten a una mejora de su condición humana y social, por lo que leer literatura se constituye en una experiencia enriquecedora, que, a través de una forma superior de conocimiento, nos permite ponderar las situaciones desde la ética y la crítica (Piñeiro et al., 2020). Para ello, la educación literaria contempla la interpretación de los textos literarios como el camino por el cual un profundiza en el significado de las obras literarias, matizadas por el tamiz de la propia experiencia del lector. Esto, además, debe servir como un aliciente que le permita al lector situarse en la otra orilla: en el de creador literario. La premisa fundamental de la educación literaria es que el lector de literatura se forma leyendo literatura, pero también haciéndola.

¿Cómo pasar de la enseñanza de la literatura a la educación literaria? Para Altamirano (2016), la clave se encuentra en el docente y en su capacidad para poder contagiar literatura, entendiendo a esta como “la transmisión de un sentimiento estético verbal del profesor hacia los alumnos a través del acto de la comunicación literaria modélica” (p. 158). Y es que los sentimientos estéticos no se pueden enseñar, sino que, al igual que nos sucede con otro tipo de emociones,

estos solo se pueden transmitir o contagiar. ¿Por qué sucede eso? La razón es simple: la literatura es un arte cuya valoración se da siempre a un nivel subjetivo, condicionado por nuestras propias experiencias y nivel de sensibilidad. Así, desde esta perspectiva, lo que se busca educar finalmente es la sensibilidad literaria. Aquí es donde cobra importancia el papel del docente, pues este se constituye en el principal modelo que tiene el estudiante para la apreciación y desarrollo de su sensibilidad literaria. El maestro desempeña un papel fundamental en la enseñanza de la literatura, ya que es el único que tiene el poder de inspirar un entusiasmo genuino por la lectura en el entorno educativo. No se debería imponer la lectura de obras literarias; la clave radica en su capacidad para transmitir su propia alegría y pasión por la lectura (Altamirano, 2018). Este contagio literario implica que el docente pueda demostrar este entusiasmo por la belleza estética desde el proceso mismo de la lectura del texto literario, el cual requiere que el maestro tenga el dominio de recursos paraverbales que permitan la transmisión de la emoción por aquello que se lee.

La educación literaria, por lo descrito anteriormente, surge como la opción más fiel a las funciones por las que las personas leemos literatura. Su necesidad en el contexto actual es evidente, por lo que no existe limitantes para que este pueda (y deba) considerarse en todos los niveles educativos. Sin embargo, la educación inicial resulta una etapa importante, pues en esta se logra, en la mayoría de veces, el primer acercamiento del niño hacia el texto literario. Este encuentro debería resultar, para el pequeño lector, uno de los más grandes descubrimientos que ha tenido hasta ese momento de su corta vida; pues, de esa primera experiencia dependerá en gran medida la actitud que irá teniendo con el tiempo hacia la lectura literaria. Por ello la necesidad formativa de los maestros, no como expertos conocedores de literatura, sino como amantes de la misma. Y es que según todo lo apuntado, la máxima de la Educación literaria y de su contagio es que los alumnos no disfrutarán de la experiencia de leer, si es que los profesores no son los primeros apasionados cuando abordan la literatura en las aulas.

Discusión y conclusiones

En la dicotomía pedagógica analizada, la Educación literaria se erige como el camino por el que la función literaria puede cumplir con su objetivo principal, el de poder sentir y apreciar la belleza a través del lenguaje. Pero para ello, el estudiante debe disfrutar de la literatura, entendiéndola como una actividad placentera única y de corte emocional. La labor del docente, como elemento modélico, resultará trascendental en el acto de la transmisión de este goce estético, pues como todas las emociones, estas se contagian. Así, las posibilidades didácticas de la literatura pasan por el desarrollo de las habilidades de transmisión emotiva de la literatura por parte del maestro. Así, se concluye que la experiencia literaria del goce espiritual a partir de acercamiento al texto literario no se puede enseñar, pero sí se puede contagiar.

Los textos literarios y su selección representan un punto importante en la didáctica de la educación literaria. Estos deben estar vinculados a los intereses y necesidades de los estudiantes lectores, de tal manera que se pueda generar una participación activa en la valoración de estos.

Así, se podrían tener en cuenta, para su selección criterios lingüísticos, vinculados a un equilibrio entre la composición interna del texto y el uso del lenguaje de los lectores; y criterios didácticos, a través de los cuales existe una libertad con respecto a la valoración y el disfrute de los textos literarios. De esta manera, lo que se busca, antes que la comprensión de los textos literarios es que los estudiantes puedan haber disfrutado de los mismos.

Finalmente, conviene tener en cuenta que la Educación literaria resulta de una conjugación de diversas competencias, en las que ocupa un lugar especial la producción literaria. Este es uno de los caminos más importantes para el acercamiento a la experiencia literaria y la valoración misma de la literatura. Así, la competencia literaria se realiza con interpretación de los dos papeles fundamentales en la comunicación literaria: el de lector y el de escritor.

Referencias

- Altamirano Flores, F. (2018). Didáctica de la literatura: técnicas didácticas de la estrategia del modelado estético. *La Palabra*, (32), 167–180. <https://doi.org/10.19053/01218530.n32.2018.8172>.
- Altamirano, F. (2016). Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura? *La Palabra*, (28), 155-171. <http://dx.doi.org/10.19053/01218530.4813>
- Dueñas, J. D., Tabernero, R., Calvo V., y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02
- Garvich, J. (2011). La literatura como castigo: sobre los problemas y contradicciones de la enseñanza de la literatura en los colegios públicos peruanos. *Educación*, (17), 109–114. <https://doi.org/10.33539/educacion.2011.n17.1452>
- Gómez-Arteta, I. (2021). Panorama de la educación literaria en las aulas universitarias. *Comuni@cción*, 12(1), 5-14.
- Lomas. C. (2023). ¿Por qué y para qué enseñar hoy literatura? Otro tiempo, otras culturas, otra educación literaria. *Enunciación*, 28(1), 57-74.
- López, R. (2023). Lectura literaria y canon en Educación Secundaria desde el paradigma del pensamiento del profesorado. Estado de la cuestión. *Didáctica. Lengua y Literatura* (35), 163–172. <https://doi.org/10.5209/dill.83238>
- Mendoza, A. (2008). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Pantigoso, G. (2002). La literatura y un enfoque sistémico del estilo literario. *Alborada*, (26). 74 – 78.
- Pantigoso, M. (1975). *Didáctica de la interpretación de textos literarios*. Editorial Universo.
- Piñeiro, M., & Harrison, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: Análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como recurso para el aula. Profesorado, *Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 24(2), 224–250. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V24I2.14076>

Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.

Rovira, J. (2023). Una reflexión sobre la enseñanza de la literatura y una propuesta renovadora. *Educação E Pesquisa*, 49.

Sánchez, L. (1981). *Breve tratado de literatura general*. Editorial Universo.

Teaching literature or literary education? Analysis and perspectives

Ensinar literatura ou educação literária? Análise e perspectivas

Weslyn Erasmo Valverde Alva

Universidad Nacional del Santa I Chimbote I Perú

<https://orcid.org/0000-0002-6636-8452>

wvalverde@uns.edu.pe

Gonzalo Ytalo Pantigoso Layza

Universidad Nacional del Santa I Chimbote I Perú

<https://orcid.org/0000-0002-2943-4596>

gpantigoso@uns.edu.pe

Bertha Ramírez Romero

Universidad Nacional del Santa I Chimbote I Perú

<https://orcid.org/0000-0002-0416-1704>

bramirez@uns.edu.pe

Abstract

In recent times, with the rise of the competency-based approach, the treatment of literature in the classroom has been changing. In this way, the “teaching of literature,” as a traditional concept, is being replaced by “literary education,” which focuses on transmitting the aesthetic enjoyment of a literary work rather than the academic and historical path of its context. This essay seeks to analyze the fundamental guidelines of literary education and to demonstrate the perspective of its application. Therefore, the importance of this text lies in its ability to design a pedagogical proposal that is not limited to the treatment of literature alone but also extends to the development of other communication skills, such as oral expression, comprehension, and text production. The overall development of the essay allows us to conclude that literature, instead of being taught, should be shared, and for this purpose, a series of guidelines, among which the teaching function plays a vital role, should be established.

Keywords: Literature; Literature education; Life skills; Communication

Resumo

Nos últimos tempos, e com o auge da abordagem por competências, o tratamento da literatura nas salas de aula tem mudado. Dessa forma, o “ensino da literatura”, como concepção tradicional, vem sendo substituído pelo de “educação literária”, que aposta na transmissão do gozo estético de uma obra literária, antes do percurso academicista e histórico de seu contexto. Este ensaio busca analisar os lineamentos fundamentais

da educação literária, bem como evidenciar a perspectiva de sua aplicação. Por isso, a importância deste texto reside no fato de que ele permite desenhar uma proposta pedagógica que não se limita apenas ao tratamento da literatura, mas que também se estende ao desenvolvimento de outras competências comunicativas, como a expressão oral, a compreensão e a produção de textos. O desenvolvimento total do ensaio nos permite concluir que a literatura, antes de ser ensinada, deve ser transmitida emocionalmente, e para isso devem ser estabelecidas uma série de diretrizes entre as quais a função docente desempenhará um papel vital.

Palavras-chave: Literatura; Ensino da literatura; Competências para a vida; Comunicação.

Capítulo 22

Tutoría escolar y bienestar emocional en estudiantes de secundaria

Jorge Luis Manchego Villarreal, Johnny Félix Farfán Pimentel, Diana Eulogia Farfán Pimentel, Job Colquichagua Zevallos, Luis Carmelo Fuertes Meza, Liz Gabriela Sanabria Rojas

Resumen

En el ámbito educativo es determinante las acciones de tutoría escolar que brindará un acompañamiento educativo en los estudiantes con el propósito de desarrollar las competencias y habilidades emocionales que redundará en una optimización de los procesos de aprendizaje; asimismo, el bienestar emocional es esencial en el proceso de desarrollo humano sustentado en los valores éticos y que incidirá en la fortaleza personal de los estudiantes para el logro de los objetivos educativos y en la integración en la comunidad educativa; en tal sentido, un estudiante que mantiene su equilibrio emocional aunado a un acompañamiento tutorial y a nivel del núcleo familiar elevará su nivel en logros de aprendizaje esperado. El objetivo del estudio fue determinar la relación entre la tutoría escolar y el bienestar emocional en los estudiantes de educación secundaria. Los resultados evidenciaron que existe una relación significativa entre la tutoría escolar y el bienestar emocional ($\rho=0.307$ y $p=0.047$). Se concluyó que la tutoría escolar es esencial en la labor educativa y está asociada al bienestar emocional de los escolares.

Palabras clave:

Tutoría escolar; Bienestar emocional; Formación; Comunicación; Estudiantes.

Manchego Villarreal, J. L., Farfán Pimentel, J. F., Farfán Pimentel, D. E., Colquichagua Zevallos, J., Fuertes Meza, L. C., y Sanabria Rojas, L. G. (2024). Tutoría escolar y bienestar emocional en estudiantes de secundaria. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen III.* (pp. 336-349). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.236.c374>



Introducción

En el contexto socioeducativo el propósito esencial es la formación integral del educando a través de acciones pedagógicas de carácter curricular que tiendan al desarrollo de competencias, capacidades y habilidades cognitivas; pero sin desatender el desarrollo de las competencias emocionales que se debe brindar desde una perspectiva integral que coadyuve al fortalecimiento de cualidades personales, valorativas, comunicativas y formativas; que impulse el logro de aprendizajes bajo la mirada responsable del área de tutoría, que brindará el soporte y acompañamiento a las necesidades educativas de los educandos a través de una atención personalizada y con un alto sentido de compromiso educativo.

Al respecto, Chipana (2024), expresa que, el bienestar emocional se refiere a un estado en el que los individuos son capaces de gestionar sus emociones, establecer relaciones positivas, y tomar decisiones responsables, lo que contribuye a su desarrollo integral; este concepto incluye el conocimiento de uno mismo, la autorregulación, la sensibilidad hacia los demás y las competencias sociales. Los resultados revelan que existe influencia entre el bienestar emocional y la convivencia escolar en estudiantes de secundaria ($Nagelkerke=0.391$ y $p=0.000<0.05$).

Así también, Atauchi (2023), afirma que, la tutoría tiene como propósito esencial la formación integral del educando acompañándolo en su proceso de superación personal del mismo modo optimizando sus capacidades de resolución de problemas y mejora del dominio personal. Los resultados muestran una incidencia significativa entre la tutoría en el aprendizaje significativo ($R^2=0.409$ y $p=0.000<0.05$).

Del mismo modo, Calachagua (2021), indica que, las acciones de fortalecimiento de capacidades y habilidades sociales a través de los espacios educativos de tutoría mejoran ostensiblemente la calidad de vida de los estudiantes; con un mayor grado de comprensión de la realidad socioeducativa y la adaptación a la vida en la comunidad educativa. Los resultados señalan una relación significativa entre la tutoría y el éxito escolar ($t=2.359$ y $p=0.020<0.05$).

En ese sentido, Mesones (2021), incide que, la tutoría es una acción de carácter pedagógica que busca brindar la atención en aspectos socioformativos en los educandos en virtud de sus necesidades cognitivas, emocionales y socioafectivas con miras a un mejor rendimiento académico y desarrollo personal integral. Los resultados evidencian una relación significativa entre la tutoría y el rendimiento académico ($r=0.744$ y $p=0.001<0.05$).

Además de lo dicho, Benites (2019), señala que, la tutoría es un proceso constante de consejería y orientación escolar proporcionando acciones que fortalezcan las capacidades emocionales y actitudes en los educandos. Los resultados evidencian una relación significativa entre la tutoría escolar y hábitos de estudios ($\rho=0.341$ y $p=0.015<0.05$).

Por consiguiente, Guerrero (2018), acota que, la acción tutorial es decisiva en el proceso de aprendizaje de los estudiantes ya que provee de elementos valorativos, la motivación, la comunicación asertiva, el trabajo en equipo y el liderazgo; en tal sentido es un factor indesligable en

la formación del estudiante y ayudará en la toma de decisiones personales. Los resultados brindan una relación significativa entre la tutoría y la convivencia escolar ($\rho=0.619$ y $p=0.003<0.05$).

La tutoría escolar

En el contexto actual la tutoría es un factor determinante en el éxito de los estudiantes a través de acciones de consejería y acompañamiento en los espacios pedagógicos de formación del educando; estas se encuentran sustentadas en aprendizajes para la vida y el desarrollo personal (Molina, 2004). En ese sentido, la interacción que se establece entre el tutor y los estudiantes es relevante; ya que, se propicia una comunicación asertiva que genera la toma de conciencia en los estudiantes e incide positivamente en el desarrollo y crecimiento humano (Aguirre et al., 2018). Es por ello que, la tutoría es considerada como una palanca que puede potenciar el éxito escolar de los estudiantes (Santiago, 2012).

Es por ello que, la tutoría como acompañamiento integral que se brinda al educando en la etapa de formación educativa atiende situaciones relacionadas al ámbito personal, familiar, emocional y académico motivado por la necesidad de orientar y fortalecer los procesos de formación personal y aprendizajes (Navarrete & Tomé, 2022). Así también los planes de acción tutorial se deben ajustar a la misión y visión institucional en atención a las necesidades de orientación en el educando (Gil et al., 2013). De tal manera que, la acción tutorial aborda aspectos como la convivencia armoniosa, el proyecto de vida a través de actividades que facilitan la discusión y toma de decisiones en el aula escolar (Díaz, 2022). Por otro lado, la tutoría busca acompañar, orientar, guiar, motivar y asesorar a los estudiantes en su proceso formativo promoviendo el desarrollo de habilidades emocionales (Salinas & Gamboa, 2024).

De este modo, en las instituciones educativas a través de la acción tutorial se propenda una sana convivencia con relaciones interpersonales basadas en el respeto, la responsabilidad y la empatía entre los educandos (Roque, 2022). En efecto, el liderazgo del tutor es esencial en el proceso formativo de los estudiantes, ejerciendo la práctica docente con una orientación basada en el desarrollo de competencias emocionales, el trabajo en equipo; a la vez de mostrar sus cualidades características inherentes al ejercicio profesional ético, empático, comunicativo y preparado (Rojas, 2020). Adicionalmente, la tutoría es una guía, mentoría y acompañamiento de carácter psicológico y pedagógico en el aprendizaje del educando (Cruzata et al., 2018).

Por consiguiente, la tutoría se encuentra asociada con el estudiante con los factores tales como: actitudinal, aptitudinal, motivacional, cognitivo y de compromiso a nivel de logro de aprendizajes en el contexto escolar (Tolentino, 2022). Asimismo, la tutoría contribuye a la educación integral del educando siendo esta vital en el proceso socioformativo y de desarrollo personal (González et al., 2021). Finalmente, la tutoría en el ámbito educativo incide en elevar la calidad del proceso formativo a través de la construcción de valores, actitudes, hábitos de estudio, estilos de aprendizaje y la promoción de habilidades cognitivas mediadas por el uso de estrategias de atención en el educando (Badillo, 2007).

El bienestar emocional

En el contexto actual, el bienestar emocional es un factor decisivo en la vida de una persona en la que se establece un equilibrio armónico entre lo físico, mental y emocional; gozando de una vida plena y estar en capacidad de afrontar las diversas situaciones de manera positiva (Gordillo, 2023). En ese sentido, la gestión de las emociones juega un papel importante en el desarrollo personal de los educandos y son catalogados como un factor del óptimo desempeño y rendimiento académico (Rodríguez et al., 2018). De tal manera que, las emociones coadyuvan a la activación de las habilidades cognitivas para el logro de aprendizajes en los estudiantes (Mujica et al., 2019). De ahí que, las emociones positivas son predictoras en el aprovechamiento académico y destacándose la autoeficacia y el compromiso de lograr el éxito académico (Oriol et al., 2017).

En esa línea, la educación emocional es un aporte esencial en los estudiantes a través de esta adquieren recursos cognitivos y afectivos, siendo participantes activos en el proceso de aprendizaje orientada hacia una formación integral (Nogueira, 2024). Sin embargo, el desarrollo de las competencias emocionales debería establecerse como uno de los objetivos prioritarios en el ámbito escolar (Bisquerra & Hernández, 2017). Así también, el bienestar psicológico incide notablemente en el desarrollo de capacidades y habilidades para afrontar diversas circunstancias en la vida cotidiana (Barrera et al., 2019); esta incluye tanto elementos asociados con el ámbito afectivo como evaluativo (Vázquez & Hervás, 2008); teniendo en consideración las dimensiones de autoaceptación, relaciones positivas con los otros, autonomía, dominio ambiental, propósito en la vida y crecimiento personal (Ryff, 1989).

Por consiguiente, el bienestar emocional en el estudiante permitirá afrontar las diversas exigencias en el plano académico así también a evaluaciones permanentes respondiendo adecuadamente a las responsabilidades y adaptación al contexto socioeducativo (Carranza et al., 2019). Asimismo, la inteligencia emocional es un constructo que brinda soporte para el desarrollo de competencias emocionales (Fragoso, 2018). De esta manera, la inteligencia emocional desempeña una función vital y significativa en los procesos de adaptación, bienestar emocional y las relaciones interpersonales como capacidades de afrontamiento a los desafíos de la vida cotidiana (Rodríguez, 2024). Finalmente, el bienestar emocional se sustenta en factores de estabilidad y equilibrio personal; así también en la inteligencia emocional como la capacidad de entender e interactuar eficazmente con las personas en un clima armonioso de respeto, expresando los sentimientos y emociones adecuadamente (Arciniegas et al., 2021).

Problema general

¿Qué relación existe entre la tutoría escolar y el bienestar emocional en estudiantes de secundaria?

Objetivo general

Determinar la relación entre la tutoría escolar y el bienestar emocional en estudiantes de secundaria.

Método y materiales

Tipo de investigación

El desarrollo de la investigación es de tipo básico, debido que reviste interés en aportar en el conocimiento científico de las variables en estudio (Delgado et al., 2010).

Enfoque de investigación

En la investigación se empleó el enfoque cuantitativo debido a que el trabajo reviste la medición cuantitativa de las variables de estudio, en ese sentido los resultados se expresan haciendo el uso de medidas estadísticas a través de medidas descriptivas e inferenciales (Torres, 2016).

Diseño de investigación

En relación al diseño de investigación fue no experimental y de corte transversal, se aplicó el instrumento de recolección de datos en un solo momento (Mejía, 2005).

Nivel de investigación

La investigación es de nivel correlacional, esta tiene como propósito determinar el grado de correlación entre las variables de estudio en un contexto específico de la realidad (Gómez, 2020).

Operacionalización de las variables

Definición conceptual de Tutoría escolar

Es un servicio de apoyo que los docentes realizan para cada estudiante, la finalidad de esta es que contribuya a su formación integral, al bienestar de ellos y al logro en base a sus necesidades e intereses en un ambiente de respeto y confianza (Minedu, 2019).

Tabla 1. Operacionalización de la variable Tutoría escolar

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala y valor	Niveles
Tutoría individual	Ámbito personal	1, 2, 3, 4, 5,	Escala ordinal	Bajo
	Ámbito académico	6, 7, 8, 9,10.	Likert	[16;37]
Tutoría grupal	Trabajo cooperativo	11, 12, 13, 14,	Nunca (1)	Regular
	Participación activa	15, 16, 17, 18.	Casi nunca (2)	[38;59]
			A veces (3)	Bueno
			Casi siempre (4)	[60;80]
			Siempre (5)	

Fuente: elaborado por Farfán et al. (2024).

Definición conceptual: Bienestar emocional

El bienestar emocional se refiere al equilibrio individual de las emociones, a la capacidad de adaptarse a la convivencia social y a la habilidad para enfrentar diversos desafíos, contribuyendo así al bienestar colectivo de la sociedad (Minedu, 2022).

Tabla 2. Operacionalización de la variable Bienestar emocional

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas y valor	Niveles
Habilidades emocionales Autoeficacia Habilidades sociales	Expresar sentimientos	1, 2, 3,	Escala ordinal Likert Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)	Bajo [23;53] Regular [54;84] Bueno [85;115]
	Resolución de problemas	4, 5, 6,		
	Empatía	7, 8,		
	Aprecio	9, 10.		
	Capacidad	11, 12, 13,		
	Responsabilidad	14, 15,		
	Autogestión	16, 17.		
	Consideración	18, 19, 20,		
	Participación activa	21,22,23		
	Comunicación			

Fuente: elaborado por Farfán et al. (2024).

Población y muestra

La población de estudio estuvo conformada por los docentes y estudiantes de una Institución Educativa de la jurisdicción de la Ugel 05 del distrito de San Juan de Lurigancho. La muestra de estudio estuvo conformada por 33 estudiantes de educación básica regular.

Técnica e instrumento

Técnica

Se utilizó la técnica de la encuesta para recolectar datos sobre las dos variables de Tutoría escolar y Bienestar emocional. Para Grasso (2006), expresó que “la encuesta es un procedimiento que permite explorar cuestiones que hacen a la subjetividad y al mismo tiempo obtener esa información de un número considerable de personas” (p.13).

Instrumento

Los instrumentos de investigación son de gran utilidad para el registro de los datos y favorecen el proceso de sistematización de la información (Chowdhury et al., 2019; Bandalos, 2018). El primer cuestionario recogió datos sobre la variable Tutoría escolar, que contiene 16 ítems siendo la escala y valores: Escala de Likert, Siempre (5), Casi siempre (4), A veces (3), Casi nunca (2), Nunca (1) y el segundo instrumento sobre la variable Bienestar emocional que contiene 23 ítems siendo la escala y valores: Escala de Likert, Siempre (5), Casi siempre (4), A veces (3), Casi nunca (2), Nunca (1).

Confiabilidad

Así mismo, Villasís et al. (2018), señaló que la confiabilidad de un instrumento es cuando se posee la capacidad para obtener resultados precisos a la luz de su propia consistencia interna del instrumento. Los resultados de la fiabilidad de la variable Tutoría escolar arroja un Alfa=0,858 y la de Bienestar emocional un Alfa=0,743. Ambos instrumentos tienen buen nivel y están aptos para su aplicación.

Resultados

Nivel de la variable 1: Tutoría escolar

Tabla 3. Nivel de las dimensiones de Tutoría escolar

Nivel	V1: Tutoría escolar		D1: Tutoría personal		D2: Tutoría grupal	
	f	%	f	%	f	%
Deficiente	1	3,0	1	3,0	1	3,0
Regular	7	21,2	6	18,2	13	39,4
Bueno	25	75,8	26	78,8	19	57,6
Total	33	100.0	33	100.0	33	100.0

Fuente: elaborado por Farfán et al. (2024).

En la tabla 3, se observa que la variable Tutoría escolar se encuentra en un nivel bueno con 75.8% en la dimensión de Tutoría individual se encuentra en un nivel bueno con un 78.8% y en la dimensión Tutoría grupal se ubica en un nivel bueno con un 57.6%. Lo que indica que, en la institución educativa se debe de trabajar en generar un ambiente en el cual los estudiantes sean los actores principales en el proceso de desarrollo de sus capacidades y habilidades para afrontar las diversas situaciones que les presente a lo largo de su vida académica y que su actuación sea de manera respetuosa con una mirada en las normas de convivencia y en una participación de un clima de aula positiva que contribuya decisivamente en el logro de aprendizajes sustantivos para la vida; siendo la base por excelencia el diálogo que es fundamental para la búsqueda de alternativas de solución, así también para la autovaloración, la autoestima, la autodefinición y la empatía.

Nivel de la variable 2: Bienestar emocional

Tabla 4. Nivel de las dimensiones de Bienestar emocional

Nivel	V2: Bienestar emocional		D1: Habilidades emocionales		D2: Empleo de estra- tegias		D3: Habilidades socia- les	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Deficiente	1	3,0	4	12,1	1	3,0	1	3,0
Regular	25	75,8	28	84,9	13	39,4	26	78,8
Bueno	7	21,2	1	3,0	19	57,6	6	18,2
Total	33	100,0	33	100,0	33	100,0	33	100,0

Fuente: elaborado por Farfán et al. (2024).

En la tabla 4, se observa que en la variable Bienestar emocional se encuentra en un nivel regular con un 75.8%; en la dimensión de habilidades emocionales se ubica en un nivel regular con un 84.9%; en la dimensión de empleo de estrategias se encuentra en un nivel bueno con un 57.6% y en la dimensión de autoeficacia se encuentra en un nivel regular con un 78.8%. Estos resultados dan a entender la necesidad de implementar acciones articuladas desde la mirada pedagógica y una mayor comunicación con el entorno familiar para optimizar las capacidades emocionales en los educandos; ya que, esto afecta de manera esencial en el mejor aprovechamiento de las actividades educativas. Asimismo, se debe de implementar a través de sesiones de aprendizaje actividades que se encuentren orientadas a brindar soporte emocional y fortalecer la autoestima en los educandos.

Contrastación de hipótesis

Tabla 5. Relación entre el bienestar emocional y las dimensiones de la variable tutoría escolar

Tutoría escolar (Dimensiones)	Bienestar emocional	
	ρ	Sig.
Tutoría personal	0.365	0.037
Tutoría grupal	0.240	0.048

Fuente: elaborado por Farfán et al. (2024).

En la tabla 5, se evidencia que existe una relación significativa de la variable Bienestar emocional y las dimensiones de la variable Tutoría escolar; de esta manera con la dimensión de tutoría escolar se asocia con un rho=0.365 en un nivel moderado; con la dimensión de tutoría grupal con un rho=0.240 en un nivel moderado Esto quiere decir que entre las variables existe una relación directa y positiva; esto permite aceptar la inferencia estadística a la vez que es una fuente de información valiosa para la toma de decisiones a nivel institucional.

Tabla 6. Relación entre Tutoría escolar y Bienestar emocional

	Bienestar emocional	
	ρ	Sig.
Tutoría escolar	0.307	0.047

Fuente: elaborado por Farfán et al. (2024).

En la tabla 6, se evidencia que existe una relación significativa entre las variables Tutoría escolar y Bienestar emocional con un $\rho=0.307$ y un $p\text{-valor}=0.047<0.05$; el grado de relación entre los constructos según el coeficiente de correlación de Spearman es positiva y moderada (Montes et al., 2021).

Discusión

En relación al objetivo del estudio fue determinar la relación entre la tutoría escolar y el bienestar emocional en estudiantes de secundaria. De los resultados se evidencia que existe una relación significativa entre las variables Tutoría escolar y Bienestar emocional ($\rho=0.365$ y $p=0.047<0.05$) en un nivel moderado; además, la variable Tutoría escolar y sus dimensiones se encuentra en un nivel bueno con 75.8%; en la dimensión de Tutoría individual con un 78.8% y en la dimensión Tutoría grupal con un 57.6%; para la variable Bienestar emocional y sus dimensiones se encuentra en un nivel regular con un 75.8%; en la dimensión de habilidades emocionales con un 84.9%; en la dimensión de empleo de estrategias se encuentra en un nivel bueno con un 57.6% y en la dimensión de habilidades sociales se encuentra en un nivel regular con un 78.8%. Se concuerda con, Chipana (2024), acerca de que, el bienestar emocional esta referido a que los individuos son capaces de gestionar sus emociones, establecer relaciones positivas, y tomar decisiones responsables, lo que contribuye a su desarrollo integral, los resultados revelan que existe influencia entre el bienestar emocional y la convivencia escolar en estudiantes de secundaria (Nagelkerke=0.391 y $p=0.000<0.05$). De igual modo se concuerda con Atauchi (2023), la tutoría tiene como propósito esencial la formación integral del educando, en tanto que los resultados muestran una incidencia significativa entre la tutoría en el aprendizaje significativo ($R^2=0.409$ y $p=0.000<0.05$). Se respalda a Calachagua (2021), ya que la tutoría mejora la calidad de vida de los estudiantes, para ello los resultados muestran una relación significativa entre la tutoría y el éxito escolar ($t=2.359$ y $p=0.020<0.05$). Así también, concordamos con Mesones (2021), la tutoría es una acción de carácter pedagógica que busca brindar la atención en aspectos socioformativos, se evidencia una relación significativa entre la tutoría y el rendimiento académico ($r=0.744$ y $p=0.001<0.05$). De acuerdo con Benites (2019), la tutoría es un proceso constante de consejería y orientación escolar proporcionando acciones que fortalezcan las capacidades emocionales y actitudes en los educandos; se evidencia una relación significativa entre la tutoría escolar y hábitos de estudios ($\rho=0.341$ y $p=0.015<0.05$). Finalmente, Guerrero (2018), la tutoría es decisiva en el proceso de aprendizaje de los estudiantes llegándose a los resultados brindan una relación significativa entre la tutoría y la convivencia escolar ($\rho=0.619$ y $p=0.003<0.05$).

Conclusiones

En las instituciones educativas es prioritaria la atención a la labor de tutoría escolar ya que representa un pilar trascendental para el buen desempeño académico de los estudiantes, y optimiza los procesos de aprendizaje de los educandos, teniendo en consideración que el tutor tiene un mayor acercamiento a las necesidades individuales y grupales de los estudiantes para establecer un mejor grado de comunicación y participación en las actividades pedagógicas programadas en la escuela y en el cumplimiento de la responsabilidad personal y académica.

Asimismo, el bienestar emocional es un factor determinante en el proceso de desarrollo humano sustentado en los valores éticos y que brindará la fortaleza a los estudiantes en el logro de los objetivos educativos y en la integración en la comunidad educativa; en tal sentido, un estudiante que mantiene su equilibrio emocional aunado a un acompañamiento tutorial y a nivel del núcleo familiar elevará su nivel en logros de aprendizaje esperado.

Referencias

- Aguirre Benítez, E. L., Herrera Zamorano, B. R., Vargas Huicochea, I., Ramírez López, N.L., Aguilar Vega, L., Aburto-Arciniega, M. B., & Guevara-Guzmán, R. (2018). La tutoría como proceso que fortalece el desarrollo y crecimiento personal del alumno. *Investigación en Educación Médica*, 7(25), 3-9.
- Arciniegas, O., Álvarez, S., Castro, L., & Maldonado, C. (2021). Inteligencia emocional en estudiantes de la Universidad Autónoma de Los Andes. *Revista Conrado*, 17(78), 127-133.
- Atauchi Zúñiga, C. K. (2023). *Tutoría académica y aprendizaje significativo de los alumnos de enfermería de una universidad particular del Cusco, 2023* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Badillo Guzmán, J. (2007). La tutoría como estrategia viable de mejoramiento de la calidad de la educación superior. Reflexiones en torno al curso. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 5, 1-22.
- Barrera Hernández, L. F., Sotelo Castillo, M. A., Barrera Hernández, R. A., & Aceves Sánchez, J. (2019). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 1(2), 244-251.
- Benites Albán, I. R. (2019). *Tutoría escolar y hábitos de estudio en estudiantes de 5º de secundaria de la IE Santa Teresa de Ávila-Comas, 2018* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Bisquerra Alzina, R., & Hernández Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del psicólogo*, 8(1), 58-65.
- Calachagua Arosquipa, M. Y. (2021). *Tutoría y éxito escolar en estudiantes de primaria de una institución educativa de Caravelí, Arequipa, 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Carranza Esteban, R. F., Hernández, R. M. & Alhuay Quispe, J. (2017). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de pregrado de psicología. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales*, 13(2), 133-146. <https://bit.ly/3mq5GUt>

- Chipana Castañeda, D. (2024). *Bienestar emocional en la convivencia escolar en estudiantes del VII ciclo de una institución educativa pública, Abancaj, Apurímac, 2024* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Chowdhury, H., Alam, F., & Mustary, I. (2019). Development of an innovative technique for teaching and learning of laboratory experiments for engineering courses. *Energy Procedia*, 160, 806- 811. <https://n9.cl/u7m1lux>
- Cruzata-Martínez, A., Bellido, R., Velázquez-Tejeda, M., & Alhuay-Quispe, J. (2018). La tutoría como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias de investigación en posgrado. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 09-62. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.252>
- Delgado, R., Gallegos, F., & Loayza, L. (2010). *Constructos básicos para la investigación científica*. UAP.
- Díaz Calderón, Z. M. (2022). La acción tutorial en estudiantes de educación secundaria. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencia de la Educación*, 6(25), 1556-1562. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.434>
- Fragoso Luzuriaga, R. (2018). Inteligencia emocional en estudiantes de educación superior. Análisis a través de técnicas mixtas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 231–240. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n2.v1.1334>
- Gil Albarova, A., Martínez Odría, A., Tunnicliffe, A., & Moneo, J.M. (2013). University students and the quality of the tutorial project. *Evaluation and improvements. REDU*, 11(2), 63-87. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5567>
- Gómez Chipana, E. (2020). Análisis correlacional de la formación académico-profesional y cultura tributaria de los estudiantes de Marketing y Dirección de Empresas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 478-483.
- González Pérez, E., Pose García, Ángela S., & Carmenates Romero, Y. (2021). La tutoría en la formación inicial del docente, en el contexto de la unidad docente: la tutoría en la formación inicial del docente. *Didáctica Y Educación*, 12(2), 44–57.
- Gordillo Caicedo, A. L. (2023). Well-being and emotional education in higher education. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 414-428. <https://doi.org/10.33996/revista-horizontes.v7i27.526>
- Grasso, L. (2006). *Encuestas elementos para su diseño y análisis*. Encuentro Grupo.
- Guerrero Zorrilla, T. M. (2018). *Gestión tutorial y convivencia escolar de los estudiantes de cuarto de secundaria del distrito de Huaura, 2018* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://goo.su/r97siv>
- Mejía, E. (2005). *Metodología de la investigación científica*. UNMSM
- Mesones Vásquez, L. I. (2021). *Gestión tutorial y rendimiento académico en estudiantes de 6to grado de una institución educativa de Magdalena del Mar, Lima, 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://goo.su/9OAOv7>
- Molina Aviles, M. (2004). La tutoría: Una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior. *Universidades*, 28, 35-39. <https://goo.su/WZGG>

- Mujica, F., Orellana, N., & Luis-Pascual, J. (2019). Perspectiva moral de las emociones en los contextos de educación formal. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 69-90.
- Navarrete Cazales, Z., & Tomé López, J. (2022). La tutoría en la educación superior. Una aproximación histórica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(39), 209-230. <https://doi.org/10.9757/Rhela>
- Nogueira, C. (2024). Educación Emocional y Bienestar Psicológico en la Universidad. *Revista Iberoamericana ConCiencia*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.32654/ConCiencia.9-1.1>
- Oriol, X., Mendoza, M., Covarrubias, C., & Molina, V. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: El papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14280>
- Rodríguez, S., Piñero, I., Regueiro, B., Estévez, I., Valle, A., y Núñez, J. C. (2018). Bienestar emocional de los estudiantes universitarios: el papel de la orientación a metas y las percepciones de control. *Publicaciones*, 48(1), 173–181. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7324>
- Rodríguez-Barboza, J. R. (2024). Inteligencia Emocional como Factor Determinante en el Rendimiento Académico en Estudiantes. *Revista Docentes 2.0*, 17(1), 400–411. <https://doi.org/10.37843/rtd.v17i1.496>
- Rojas Ochante, S. E. (2020). *El liderazgo del tutor y su incidencia en los factores de convivencia escolar en los colegios Pamer de Lima Metropolitana, 2018* [Tesis de maestría, Universidad de San Martín de Porres]. <https://lc.cx/ZK9pYA>
- Roque Gómez, D. A. (2022). *Gestión de la convivencia escolar en docentes tutores de educación secundaria de la institución educativa Santa Inés – Yungay, 2021* [Tesis de maestría, Universidad de San Martín de Porres]. <https://n9.cl/x9vg6>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Salinas Salgado, E., & Gamboa Graus, M. E. (2024). Educación emocional como pilar de la tutoría efectiva en la Educación Media Superior. *Didáctica Y Educación*, 15(1), 285–310.
- Santiago García, R. (2012). La importancia del tutor en el ejercicio de la tutoría en instituciones de educación superior. *Atenas*, 1(17), 72-82.
- Tolentino Cisneros, G. L. (2022). *Relación entre el clima escolar y la tutoría educativa en estudiantes del cebsa Tupac Amaru de la victoria de la Ugel 03- Lima-Perú, 2020* [Tesis de maestría, Universidad de San Martín de Porres].
- Torres Fernández, P. A. (2016). Acerca de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación educativa cubana actual. *Atenas*, 2(34), 1-10.
- Vázquez, C., & Hervás, G. (2008). *Salud positiva del síntoma al bienestar*. Desclée de Brouwer.
- Villasís-Keever M. A, Márquez-González, H, Zurita-Cruz, J. N., Miranda-Novales, G., & Escamilla-Núñez A. El protocolo de investigación VII. Validez y confiabilidad de las mediciones. *Rev Alerg Mex.*, 65(4), 414-421.

School tutoring and emotional well-being in high school students

Tutoria escolar e bem-estar emocional em estudantes do ensino médio

Jorge Luis Manchego Villarreal

Universidad de San Martín de Porres | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0003-0192-3694>

jmanchegov@usmp.pe

Profesional en Educación obtuvo el grado académico de Doctor en Educación en la Universidad de San Martín de Porres. Labora en la Escuela de Posgrado de la Universidad de San Martín de Porres, Lima-Perú.

Johnny Félix Farfán Pimentel

Universidad César Vallejo | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0001-6109-4416>

felix13200@hotmail.com

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>

dfarfanp@ucvvirtual.edu.pe

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.

Job Colquichagua Zevallos

Universidad César Vallejo | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0001-8934-5619>

jcolquichagua@ugel05.edu.pe

Profesional en Educación obtuvo el grado académico de Doctor en Educación en la Universidad César Vallejo. Es director de una institución educativa. Labora en la Ugel 05 de San Juan de Lurigancho, Lima-Perú.

Luis Carmelo Fuertes Meza

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0001-5058-2828>

lfuertes@une.edu.pe

Profesional en Educación obtuvo el grado académico de Doctor en Educación en la mención de Ciencias de la Educación en la Universidad César Vallejo. Labora en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima-Perú.

Liz Gabriela Sanabria Rojas

Universidad César Vallejo | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0003-4993-4886>

lizsanabriarojas@gmail.com

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 una institución educativa de la Ugel 05, Lima-Perú.

Abstract

In the educational field, school tutoring actions are crucial, as they will provide educational support to students with the purpose of developing socio-emotional skills and abilities that will result in an optimization of the learning processes; likewise, emotional well-being is essential in the process of human development based on ethical values and that will affect the personal strength of students to achieve educational objectives and integration into the educational community; in this sense, a student who maintains his emotional balance together with tutoring support and at the family level will raise his level of expected learning achievements. The objective of the study was to determine the relationship between school tutoring and emotional well-being in secondary school students. The results showed that there is a significant relationship between school tutoring and emotional well-being ($\rho=0.307$ and $p=0.047$). It was concluded that school tutoring is essential in the educational work and is associated with the emotional well-being of schoolchildren.

Keywords: School tutoring; Emotional well-being; Training; Communication; Students.

Resumo

No campo educacional, as ações de tutoria escolar são cruciais, pois proporcionarão apoio educacional aos alunos com o propósito de desenvolver habilidades e competências socioemocionais que resultarão na otimização dos processos de aprendizagem; da mesma forma, o bem-estar emocional é essencial no processo de desenvolvimento humano baseado em valores éticos e que afetará a força pessoal dos alunos para alcançar objetivos educacionais e a integração na comunidade escolar; nesse sentido, um aluno que mantém seu equilíbrio emocional juntamente com o apoio da tutoria e no nível familiar elevará seu nível de conquistas de aprendizagem esperadas. O objetivo do estudo foi determinar a relação entre a tutoria escolar e o bem-estar emocional em estudantes do ensino secundário. Os resultados mostraram que há uma relação significativa entre a tutoria escolar e o bem-estar emocional ($\rho=0,307$ e $p=0,047$). Concluiu-se que o acompanhamento escolar é essencial no trabalho educacional e está associado ao bem-estar emocional dos alunos.

Palavras-chave: Tutoria escolar; Bem-estar emocional; Treinamento; Comunicação; Estudantes.



Religación **Press**

Ideas desde el Sur Global



Religación
Press

