

[ Coordinador ]

**Roberto Simbaña Q.**

# **Educación Integral**

Perspectivas multidimensionales y  
nuevas fronteras del aprendizaje

(Volumen II)



**Religación** Press

[Coordinador]  
Roberto Simbaña Q.

# Educación Integral

*Perspectivas Multidimensionales y Nuevas Fronteras del Aprendizaje  
(Volumen II)*



Quito, Ecuador  
2025

[Coordinator]  
Roberto Simbaña Q.

# Holistic Education

*Multidimensional Perspectives and New Frontiers of Learning*  
(Volume II).



Quito, Ecuador  
2025

# Religación Press

[Ideas desde el Sur Global]

## Equipo Editorial / Editorial team

Ana B. Benalcázar  
Editora Jefe / Editor in Chief  
Felipe Carrión  
Director de Comunicación / Scientific Communication Director  
Melissa Díaz  
Coordinadora Editorial / Editorial Coordinator  
Sarahi Licango Rojas  
Asistente Editorial / Editorial Assistant

## Consejo Editorial / Editorial Board

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 |  
Religación Press, is part of the editorial collection  
of the CICSHAL-RELIGACIÓN Research Center |  
Diseño, diagramación y portada | Design, layout and  
cover: Religación Press.  
CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.  
Correo electrónico | E-mail: [press@religacion.com](mailto:press@religacion.com)  
[www.religacion.com](http://www.religacion.com)

Disponible para su descarga gratuita en  
| Available for free download at | [https://  
press.religacion.com](https://press.religacion.com)

Este título se publica bajo una licencia de  
Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)  
This title is published under an Attribution  
4.0 International (CC BY 4.0) license.



## **CITAR COMO [ APA 7 ]**

Simbaña Q., R. (Coord.). (2025). *Educación Integral. Perspectivas Multidimensionales y Nuevas Fronteras del Aprendizaje (Volumen II)*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.295>

Derechos de autor | Copyright: Religación Press,

Primera Edición | First Edition: 2025

Editorial | Publisher: Religación Press

Materia Dewey | Dewey Subject: 370 - Educación

Clasificación Thema | Thema Subject Categories: JNA - Filosofía y teoría de la educación | JNC -

Psicología de la educación | JNT - Destrezas y técnicas de enseñanza | JNM - Enseñanza superior,

estudios avanzados

BISAC: EDU040000

Público objetivo | Target audience: Profesional / Académico | Professional / Academic

Colección | Collection: Educación

Soporte | Format: PDF / Digital

Publicación | Publication date: 2025-06-24

ISBN: 978-9942-561-40-4

Título: Educación Integral. Perspectivas Multidimensionales y Nuevas Fronteras del Aprendizaje

(Volumen II)

*Holistic Education. Multidimensional Perspectives and New Frontiers of Learning (Volume II)*

*Educação holística. Perspectivas multidimensionais e novas fronteiras do aprendizado (Volume II)*

## **Revisión por pares**

La presente obra fue sometida a un proceso de evaluación mediante el sistema de dictaminación por pares externos bajo la modalidad doble ciego. En virtud de este procedimiento, la investigación que se desarrolla en este libro ha sido avalada por expertos en la materia, quienes realizaron una valoración objetiva basada en criterios científicos, asegurando con ello la rigurosidad académica y la consistencia metodológica del estudio.

## **Peer Review**

This work was subjected to an evaluation process by means of a double-blind peer review system. By virtue of this procedure, the research developed in this book has been endorsed by experts in the field, who made an objective evaluation based on scientific criteria, thus ensuring the academic rigor and methodological consistency of the study.



## Coordinador

### **Roberto Simbaña Q.**

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 énfasis en los problemas del mundo actual.

Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina

- CICSAL-RELIGACION | Quito | Ecuador

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

[robertosimbana@religacion.com](mailto:robertosimbana@religacion.com)

## Autores/autoras

Roberto Simbaña Q., Ulises Daniel Barradas Arenas, Nancy Gabriela Fierro Flores, Mario Humberto Alcocer Campos, Juan Antonio Chi Kuk, Romelia De los Santos Manuel, Edgar Javier García Ocampo, Plácido Juárez Lucas, Ana Karen Vega Osorio, Fátima Alessandra González León, Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Skarlett Andrea Rojas Silva, Paulo Freire-Valdiviezo, Andrea Gómez-Ayora, María José Machado Gutiérrez, Israel Idrovo Landy, Claudine Benoit Ríos, Bertha Elizabeth Ramírez Romero, Irene Gregoria Vásquez Luján, Christeen Cjahua Ramirez, Susana Bertha Gutierrez Saldaña, Plácido Juárez Lucas, Itzel Morales Ramírez, María del Carmen Rubí González Márquez, Kenssel Yasser Jiménez Galaz, Juan Luis Dumont Valdevellano, Gilber Chura-Quispe, Wendy Luna Pineda, Bianca Daisa Laura De La Cruz, Edwin Gustavo Estrada-Araoz, Cristhian Ricardo Santos Gutierrez, Juan Sebastian Palacios Rodríguez, Nicolas Peña Ariza, Bertha Elizabeth Ramírez Romero, Christeen Cjahua Ramirez, Weslyn Erasmo Valverde Alva, Irene Gregoria Vásquez Luján



## Resumen

En el panorama educativo contemporáneo, caracterizado por rápidas transformaciones sociales, tecnológicas y culturales, se hace cada vez más evidente la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas tradicionales para responder a las complejas demandas del siglo XXI. Este libro surge como respuesta a esta imperiosa necesidad, presentando un análisis multidimensional que integra doce perspectivas fundamentales sobre innovación educativa, desarrollo de competencias y bienestar estudiantil. A través de sus doce capítulos, la obra ofrece un recorrido analítico que conecta investigaciones sobre aprendizaje lúdico, conciencia histórica, inclusión educativa, habilidades blandas, bienestar psicológico y pedagogías críticas, entre otros temas clave. Estos ejes, aunque aparentemente diversos, comparten un compromiso común con la transformación educativa y la formación integral de estudiantes y docentes.

Palabras clave:

Innovación pedagógica, Formación integral, Inclusión y diversidad, Enfoques críticos.

## Abstract

In the contemporary educational landscape, characterized by rapid social, technological and cultural transformations, the need to rethink traditional pedagogical practices in order to respond to the complex demands of the 21st century is becoming increasingly evident. This book arises as a response to this pressing need, presenting a multidimensional analysis that integrates twelve fundamental perspectives on educational innovation, competency development and student well-being. Through its twelve chapters, the book offers an analytical journey that connects research on playful learning, historical awareness, educational inclusion, soft skills, psychological well-being and critical pedagogies, among other key topics. These axes, although apparently diverse, share a common commitment to educational transformation and the integral formation of students and teachers.

Keywords:

Pedagogical innovation, Integral education, Inclusion and diversity, Critical approaches.

## Resumo

No cenário educacional contemporâneo, caracterizado por rápidas transformações sociais, tecnológicas e culturais, é cada vez mais evidente a necessidade de repensar as práticas pedagógicas tradicionais para atender às complexas demandas do século XXI. Este livro responde a essa necessidade premente ao apresentar uma análise multidimensional que integra doze perspectivas fundamentais sobre inovação educacional, desenvolvimento de competências e bem-estar do aluno. Por meio de seus doze capítulos, o livro oferece uma jornada analítica que conecta pesquisas sobre aprendizagem lúdica, consciência histórica, inclusão educacional, habilidades interpessoais, bem-estar psicológico e pedagogias críticas, entre outros temas importantes. Esses eixos, embora aparentemente diversos, compartilham um compromisso comum com a transformação educacional e a educação holística de alunos e professores.

Palavras-chave:

Inovação pedagógica, Educação integral, Inclusão e diversidade, Abordagens críticas.

## Contenido

Revisión por pares	6
Peer Review	6
Coordinador	8
Autores/autoras	8
Resumen	10
Abstract	10
Resumo	11
<b>Introducción. Innovación Educativa y Desarrollo Integral: estrategias Pedagógicas para el Siglo XXI</b>	
Roberto Simbaña Q.	17
<b>Capítulo 1</b>	
<b>Jugar para pensar: estrategias colaborativas para desarrollar la inteligencia lógico-matemática en primaria</b>	23
Ulises Daniel Barradas Arenas, Nancy Gabriela Fierro Flores, Mario Humberto Alcocer Campos, Juan Antonio Chi Kuk, Romelia De los Santos Manuel, Edgar Javier García Ocampo	23
<b>Capítulo 2</b>	
<b>Análisis y propuestas para favorecer los aprendizajes multinivel: fundamentación sociológica e interdisciplinaria</b>	40
Plácido Juárez Lucas, Ana Karen Vega Osorio, Fátima Alessandra González León	40
<b>Capítulo 3</b>	
<b>La conciencia histórica en la formación docente: fundamentos didácticos desde los conceptos de poder, democracia, cultura e identidad</b>	54
Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Skarlett Andrea Rojas Silva	54
<b>Capítulo 4</b>	
<b>Expectativas y posibilidades de la inclusión en la educación superior ecuatoriana: reflexiones desde una perspectiva interdisciplinaria</b>	75
Paulo Freire-Valdiviezo, Andrea Gómez-Ayora, María José Machado Gutiérrez, Israel Idrovo Landy	75
<b>Capítulo 5</b>	
<b>Entre el saber y el hacer colaborativo: una articulación necesaria en la formación inicial docente</b>	90
Claudine Benoit Ríos	90
<b>Capítulo 6</b>	
<b>Programa de habilidades blandas como estrategia para mejorar el perfil profesional de estudiantes de Educación</b>	101
Bertha Elizabeth Ramírez Romero, Irene Gregoria Vásquez Luján, Christeen Cjehua Ramirez, Susana Bertha Gutierrez Saldaña	101

**Capítulo 7**

***Aportes pedagógicos de maestras en la Grecia clásica: técnicas adaptables para la práctica educativa contemporánea*** 111

Plácido Juárez Lucas, Itzel Morales Ramírez, María del Carmen Rubí González Márquez 111

**Capítulo 8**

***Diferenciación curricular y desafíos lingüísticos para estudiantes con talento académico en inglés como lengua extranjera*** 122

Kenssel Yasser Jiménez Galaz, Juan Luis Dumont Valdevellano 122

**Capítulo 9**

***Factores de bienestar psicológico frente al estrés académico en jóvenes estudiantes de Perú*** 132

Gilber Chura-Quispe, Wendy Luna Pineda, Bianca Daisa Laura De La Cruz, Edwin Gustavo Estrada-Araoz 132

**Capítulo 10**

***Las huertas urbanas escolares como técnica pedagógica para atender la crisis ecológica actual*** 146

Cristhian Ricardo Santos Gutierrez, Juan Sebastian Palacios Rodríguez, Nicolas Peña Ariza 146

**Capítulo 11**

***Competencias investigativas y habilidades digitales en estudiantes universitarios*** 185

Bertha Elizabeth Ramírez Romero, Christeen Cjahua Ramirez, Weslyn Erasmo Valverde Alva, Irene Gregoria Vásquez Luján 185

**Capítulo 12**

***El desarrollo de la conciencia histórica en la enseñanza de la Historia: claves y desafíos pedagógicos*** 196

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda 196

## Tablas

	17
<b>Capítulo 1</b>	<b>23</b>
Tabla 1. Dimensiones del instrumento	28
Tabla 2. Estadísticas de Fiabilidad de Escala	29
Tabla 3. Propuesta de intervención	29
Tabla 4. Estadísticos descriptivos.	31
Tabla 5. Análisis inferencial	31
<b>Capítulo 3</b>	<b>54</b>
Tabla 1. Tipología de conciencia histórica propuesta por Rösen	56
Tabla 2. Relación entre tipos de conciencia histórica y habilidades del pensamiento histórico	58
Tabla 3. Criterios pedagógicos para abordar el concepto de poder como aprendizaje de tercer orden de la conciencia histórica	62
Tabla 4. Criterios pedagógicos para abordar el concepto de democracia como aprendizaje de tercer orden de la conciencia histórica	64
Tabla 5. Criterios pedagógicos para abordar el concepto de cultura como aprendizaje de tercer orden de la conciencia histórica	66
Tabla 6. Criterios pedagógicos para abordar el concepto de identidad como aprendizaje de tercer orden de la conciencia histórica	68
<b>Capítulo 9</b>	<b>132</b>
Tabla 1. Diagnóstico de estrés académico y bienestar psicológico.	136
Tabla 2. Correlaciones entre estrés académico y bienestar psicológico.	137
Tabla 3. Efecto de las dimensiones del estrés académico en el bienestar psicológico.	137
Tabla 4. Comparación del estrés académico y bienestar psicológico según sexo.	138
<b>Capítulo 11</b>	<b>185</b>
Tabla 1. Resultados a nivel general de correlación	189
Tabla 2. Resultados a nivel de estadística descriptiva de media, mediana, varianza, desviación estándar, mínimo, máximo, rango, asimetría y curtosis de las competencias investigativas y habilidades digitales	189
<b>Capítulo 12</b>	<b>196</b>
Tabla 1. Distinciones conceptuales entre conciencia histórica y pensamiento histórico en el ámbito educativo	203
Tabla 2. Conceptos de tercer orden y su vínculo con la conciencia histórica	206

## Figuras

<b>Capítulo 1</b>	23
Figura 1. Porcentaje de estudiantes por nivel de lenguaje matemático y el nivel cognitivo.	31
<b>Capítulo 6</b>	101
Figura 1. Propuesta: desarrollo de habilidades bland	105
<b>Capítulo 10</b>	146
Figura 1. Clarificación aproximada de los diversos momentos metódicos	148
Figura 2. Representación cartográfica de la ubicación del barrio “Oasis” en el municipio de Soacha. Adaptación	150
Figura 3. Representación cartográfica del barrio “El Oasis” y la ubicación de la I.E.B.A. Sede Oasis. Adaptación	153
Figura 4. Seguimiento a la huerta “Xua-Afro-Chakra	165
Figura 5. a. Plano de la distribución de los 45 metros cuadrados de la huerta dentro de la institución. b. Esquema de organización experimental de plántulas en la primera siembra	169
Figura 6. Proceso colectivo -construcción de las camas de siembra.	170
Figura 7. Empoderamiento comunitario - Construcción, cuidado y embellecimiento.	171
Figura 8. Jornadas de concientización. AINCA, Zona empresarial Cazuca, Aula viva, Círculo de la palabra y CC. Ventura.	172
Figura 9. Cosecha primera siembra.	174
Figura 10. Seguimiento a botellas de compostaje para medición de la tasa de descomposición de materia orgánica.	175
Figura 11. Segunda siembra a partir de semilleros y plántulas	175
Figura 12. Clasificación de plántulas, integración de la comunidad educativa y construcción de la maloca a cargo de padres de familia.	176
Figura 13. Visita huertas vecinas -Diálogo de saberes	177



Simbaña Q., R. (Coord.). (2025). Introducción. Innovación Educativa y Desarrollo Integral: Estrategias Pedagógicas para el Siglo XXI. En R. Simbaña Q. (Coord). *Educación Integral. Perspectivas Multidimensionales y Nuevas Fronteras del Aprendizaje (Volumen II)*. (pp. 17-20). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.295.c516>



# **Introducción. Innovación Educativa y Desarrollo Integral: estrategias Pedagógicas para el Siglo XXI**

Roberto Simbaña Q.

## **El contexto educativo actual: desafíos y oportunidades**

En el panorama educativo contemporáneo, caracterizado por rápidas transformaciones sociales, tecnológicas y culturales, se hace cada vez más evidente la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas tradicionales para responder a las complejas demandas del siglo XXI. Este libro surge como respuesta a esta imperiosa necesidad, presentando un análisis multidimensional que integra doce perspectivas fundamentales sobre innovación educativa, desarrollo de competencias y bienestar estudiantil. A través de sus doce capítulos, la obra ofrece un recorrido analítico que conecta investigaciones sobre aprendizaje lúdico, conciencia histórica, inclusión educativa, habilidades blandas, bienestar psicológico y pedagogías críticas, entre otros temas clave. Estos ejes, aunque aparentemente diversos, comparten un compromiso común con la transformación educativa y la formación integral de estudiantes y docentes.

## **Aprendizaje lúdico y colaborativo**

El primer capítulo establece los cimientos conceptuales de esta obra al presentar una experiencia pedagógica innovadora centrada en juegos colaborativos para desarrollar la inteligencia lógico-matemática en estudiantes de primaria. Los resultados, obtenidos mediante un diseño cuasiexperimental con pretest-postest, demuestran mejoras significativas en el rendimiento académico y en competencias como el razonamiento lógico y la resolución de problemas. Este enfoque lúdico encuentra eco en el capítulo 5, que explora técnicas colaborativas en la formación inicial docente, específicamente en la producción de informes académicos. La experiencia con 50 estudiantes universitarios revela cómo estas estrategias fomentan el pensamiento crítico y la construcción significativa del conocimiento, preparando a futuros educadores para implementar pedagogías innovadoras en sus aulas.

## **Factores del aprendizaje y conciencia histórica**

El capítulo 2 introduce una perspectiva filosófica y sociológica sobre los factores que intervienen en los procesos de aprendizaje, integrando conceptos del idealismo trascendental y la fenomenología para argumentar a favor de una mayor autoconciencia estudiantil en el aprendizaje. Esta preocupación por los fundamentos del conocimiento se amplía en los capítulos 3 y 12, que abordan la enseñanza de la historia desde el marco de la conciencia histórica. Basados en la tipología de Rösen, estos capítulos proponen criterios pedagógicos para trabajar conceptos complejos como poder, democracia e identidad, destacando la importancia de formar docentes capaces de articular pasado, presente y futuro en su práctica educativa. Juntos, estos tres capítulos subrayan la necesidad de enfoques educativos que vayan más allá de la mera transmisión de contenidos.

## **Inclusión y diversidad educativa**

El capítulo 4 plantea un enfoque revolucionario de la inclusión en la educación superior ecuatoriana, yendo más allá del acceso para proponer una transformación profunda de las estructuras, prácticas y culturas universitarias. Este análisis interdisciplinario de la diversidad humana contrasta con las limitaciones identificadas en el capítulo 8, que revela cómo el sistema educativo chileno frecuentemente pasa por alto las necesidades de estudiantes con talento académico, enfocándose principalmente en aquellos con necesidades educativas especiales diagnosticadas. Estos dos capítulos, aunque centrados en contextos

diferentes, comparten una crítica a los modelos educativos homogeneizantes y abogan por pedagogías verdaderamente inclusivas que reconozcan y valoren la diversidad de capacidades y necesidades de los estudiantes.

## **Formación docente y habilidades blandas**

El capítulo 6 aborda una laguna crítica en la formación docente: el desarrollo de habilidades blandas como comunicación asertiva, trabajo en equipo y gestión emocional. La propuesta presentada busca formar profesionales más reflexivos y humanizados, capaces de navegar los complejos desafíos de los entornos educativos contemporáneos. Complementariamente, el capítulo 7 rescata el legado marginado de mujeres filósofas griegas, argumentando que sus contribuciones pedagógicas, aunque ignoradas en gran parte de la historiografía tradicional, ofrecen valiosas perspectivas para la formación docente actual. Estos dos capítulos comparten un interés por enriquecer la preparación de los educadores, ya sea mediante la incorporación de competencias frecuentemente descuidadas en los currículos o a través de la recuperación de tradiciones pedagógicas olvidadas.

## **Bienestar estudiantil y pedagogías críticas**

El capítulo 9 examina una problemática creciente en los contextos educativos: el estrés académico y su impacto en el bienestar psicológico de los adolescentes. Realizado en una zona fronteriza entre Perú y Chile, el estudio emplea instrumentos psicométricos validados para analizar esta relación, subrayando la necesidad de políticas escolares que promuevan la salud mental estudiantil. Una perspectiva más transformadora aparece en el capítulo 10, que documenta una experiencia de huerta escolar en Colombia como estrategia pedagógica para abordar la crisis ecológica desde un enfoque comunitario y dialéctico. Finalmente, el capítulo 11 explora la relación entre competencias investigativas y habilidades digitales en estudiantes universitarios, revelando correlaciones significativas que tienen importantes implicaciones para la educación superior. Estos tres capítulos, aunque diversos en sus enfoques, comparten un compromiso con una educación que atienda tanto al desarrollo académico como al bienestar integral de los estudiantes.

## Conclusión

A lo largo de sus doce capítulos, esta obra establece varios ejes transversales que tejen una narrativa coherente sobre la educación en el siglo XXI:

1. Innovación pedagógica: Desde juegos colaborativos hasta huertas escolares, los capítulos presentan alternativas concretas a las prácticas educativas tradicionales.
2. Formación integral: La obra aboga consistentemente por enfoques educativos que desarrollen tanto competencias cognitivas como habilidades socioemocionales y éticas.
3. Inclusión y diversidad: Múltiples capítulos critican los modelos homogeneizantes y proponen estrategias para atender la diversidad de necesidades y capacidades estudiantiles.
4. Enfoques críticos: Ya sea a través de la conciencia histórica, la recuperación de filósofas marginadas o las pedagogías comunitarias, el libro promueve una educación que cuestione estructuras de poder y conocimiento hegemónicas.

La riqueza de esta obra radica en su pluralismo metodológico, que incluye diseños cuasiexperimentales, estudios cualitativos, revisiones documentales, análisis psicométricos y experiencias de investigación-acción. Esta diversidad refleja la complejidad de los fenómenos educativos y demuestra cómo diferentes enfoques de investigación pueden contribuir a comprender y transformar las prácticas pedagógicas.

Más que ofrecer conclusiones definitivas, este libro busca estimular la reflexión crítica y el debate informado sobre el futuro de la educación en nuestra región. Al conectar temas diversos pero interrelacionados -desde el aprendizaje lúdico hasta la salud mental estudiantil-, la obra invita a repensar las prácticas educativas desde múltiples ángulos y disciplinas.

Los capítulos combinan rigor analítico con propuestas concretas: desde programas específicos para desarrollar habilidades blandas en docentes hasta estrategias para implementar la conciencia histórica en las aulas, pasando por metodologías para hacer la educación más inclusiva y relevante. Este equilibrio entre diagnóstico crítico y construcción de alternativas representa uno de los mayores valores del libro.

En un momento donde los sistemas educativos enfrentan desafíos sin precedentes -desde la revolución digital hasta las crecientes demandas por equidad e inclusión-, esta obra ofrece herramientas conceptuales y prácticas para educadores, investigadores, policymakers y todos aquellos comprometidos con la construcción de una educación más significativa, relevante y transformadora en América Latina.





Barradas Arenas, U. D., Fierro Flores, N. G., Alcocer Campos, M. H., Chi Kuk, J. A., De los Santos Manuel, R., y García Ocampo, E. J. (2025). Jugar para pensar: estrategias colaborativas para desarrollar la inteligencia lógico-matemática en primaria. En R. Simbaña Q. (Coord). *Educación Integral. Perspectivas Multidimensionales y Nuevas Fronteras del Aprendizaje (Volumen II)*. (pp. 23-38). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.295.c517>



## Capítulo 1

### ***Jugar para pensar: estrategias colaborativas para desarrollar la inteligencia lógico-matemática en primaria***

Ulises Daniel Barradas Arenas, Nancy Gabriela Fierro Flores, Mario Humberto Alcocer Campos, Juan Antonio Chi Kuk, Romelia De los Santos Manuel, Edgar Javier García Ocampo

---

#### **Resumen**

El capítulo presenta una experiencia pedagógica centrada en el uso de juegos colaborativos como estrategia para desarrollar la inteligencia lógico-matemática en estudiantes de sexto grado de educación primaria. La propuesta se sustenta en el aprendizaje activo y lúdico, incorporando actividades diseñadas para promover la comprensión de consignas, el razonamiento lógico, la aplicación de operaciones básicas y la formulación de estrategias para la resolución de problemas. El estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental de tipo pretest-postest aplicado a un solo grupo de 38 estudiantes. La intervención se desarrolló durante ocho semanas mediante sesiones semanales que integraron dinámicas de juego orientadas al trabajo colaborativo y al desarrollo del pensamiento lógico-matemático. Para evaluar el impacto de la propuesta se diseñó un instrumento específico alineado con las competencias del nivel educativo, cuya validez fue determinada por jueces expertos y cuya confiabilidad fue medida mediante el alfa de Cronbach y el omega de McDonald. Los resultados obtenidos evidencian mejoras significativas en todas las dimensiones evaluadas, con un incremento notable en el rendimiento general tras la intervención. El estudio concluye que los juegos colaborativos representan una herramienta didáctica eficaz para favorecer el aprendizaje significativo de las matemáticas, al tiempo que fortalecen la interacción social, la autorregulación del aprendizaje y la motivación estudiantil. Este enfoque se propone como una alternativa innovadora frente a las prácticas tradicionales de enseñanza, promoviendo ambientes inclusivos, participativos y orientados al desarrollo de competencias cognitivas de orden superior.

Palabras clave:

Aprendizaje basado en juegos; Inteligencia lógico-matemática; Educación primaria; Resolución de problemas; Trabajo colaborativo.

## Introducción

En el contexto actual de la educación primaria, uno de los grandes desafíos pedagógicos es fomentar el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática de forma significativa y accesible para todos los estudiantes. Frente a los métodos tradicionales centrados en la repetición mecánica y la memorización, emergen enfoques didácticos innovadores que promueven el aprendizaje activo, colaborativo y contextualizado. Entre ellos, el aprendizaje basado en juegos ha cobrado relevancia como estrategia eficaz para generar experiencias lúdicas que estimulan el pensamiento lógico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo.

Diversos estudios destacan que el juego en el aula no solo mejora la motivación y la participación del alumnado, sino que también fortalece habilidades cognitivas esenciales al involucrar procesos como la reflexión, la toma de decisiones y la aplicación de conocimientos matemáticos en situaciones reales. Esta perspectiva coloca al docente en un rol mediador, capaz de diseñar experiencias didácticas que articulen el contenido curricular con la interacción significativa entre pares. Asimismo, permite atender a la diversidad del aula al adaptar los desafíos a distintos niveles de desempeño.

El presente capítulo aborda una experiencia pedagógica desarrollada con estudiantes de sexto grado de primaria, en la que se implementó una propuesta de intervención basada en juegos colaborativos para potenciar la inteligencia lógico-matemática. A través de un enfoque cuasiexperimental, se evaluaron las habilidades de los estudiantes antes y después de la intervención, considerando dimensiones clave como la comprensión de consignas, el razonamiento lógico, la aplicación de operaciones y las estrategias de resolución de problemas. Los resultados evidencian avances significativos, lo que respalda la integración de metodologías lúdicas y colaborativas en la enseñanza de las matemáticas como una vía para transformar la práctica docente y favorecer aprendizajes más profundos y significativos.

## Aprendizaje basado en juegos

El juego, desde una perspectiva pedagógica, ha sido reconocido como una poderosa herramienta para el aprendizaje significativo, especialmente en los niveles educativos iniciales y primarios. Más allá de su carácter recreativo, el juego constituye una actividad compleja que involucra procesos cognitivos, emocionales y sociales fundamentales para el desarrollo integral del estudiante. Vasquez et al. (2024), menciona que los juegos deben estar diseñados para involucrar a los estudiantes en actividades interactivas y desafiantes que requieren el uso de

habilidades matemáticas y razonamiento lógico, mejorando así su comprensión y motivación hacia las matemáticas.

Para León et al. (2016), los juegos motivan a los niños a participar y concentrarse en las actividades, lo cual es esencial para su aprendizaje. La educadora juega un papel crucial en este proceso al ofrecer apoyo y crear un entorno en el que los niños se sientan cómodos, a través de juegos activos, los niños mejoran su capacidad para seguir instrucciones y resolver problemas, el aprendizaje basado en juegos se presenta como un método eficaz para enseñar a los niños a resolver problemas y desarrollar su pensamiento lógico de manera divertida y significativa (Cuello et al., 2020).

De acuerdo con Patiño (2019), el aprendizaje basado en juegos permite que los estudiantes tengan experiencias de aprendizaje más dinámicas y divertidas, lo que puede fortalecer sus procesos cognitivos y facilitar la asimilación de conceptos matemáticos, por tanto, existe la necesidad de capacitar a los docentes en estas estrategias didácticas para potenciar el aprendizaje de los estudiantes, sugiriendo talleres y formación específica en el uso de juegos educativos

Quintanilla (2020), menciona el uso de juegos lúdicos permite que los alumnos experimenten el aprendizaje de una manera divertida y creativa, haciendo que el proceso educativo sea más atractivo, como una estrategia de enseñanza eficaz para la materia de matemáticas en la educación primaria.

## **Didáctica de la matemática en educación primaria**

La enseñanza de las matemáticas en el nivel de educación primaria representa uno de los mayores retos pedagógicos, dado que sienta las bases para el desarrollo del pensamiento lógico, la comprensión numérica y la resolución de problemas en etapas posteriores. En la actualidad existe una necesidad de diseñar estrategias pedagógicas efectivas que mejoren la comprensión de los enunciados matemáticos, lo que es fundamental en esta etapa educativa (Alvarado, 2023).

De acuerdo con Arteaga-Martínez et al. (2020), menciona que la didáctica de la matemática en la educación primaria generalmente se enfoca en desarrollar la comprensión de conceptos fundamentales a través de la exploración, la conjetura y la resolución de problemas. Las tareas deben ser apropiadas y desafiantes para involucrar a los estudiantes en la resolución de problemas (Sepúlveda et al., 2009).

Triana-Muñoz et al. (2016), mencionan que los procesos cognitivos y metacognitivos son fundamentales en el aprendizaje, especialmente en el contexto de la enseñanza de matemáticas, estos procesos permiten que los estudiantes no solo realicen tareas o algoritmos, sino que también reflexionen sobre su propio

aprendizaje y comprendan los conceptos subyacentes. León y Escoza (2020), mencionan que los procesos de aprendizaje en matemáticas no son aislados, sino que implican aspectos sociales y afectivos, lo cual está relacionado con entornos de aprendizaje específicos y con el objetivo de construir comunidades de aprendizaje en las que tanto docentes como estudiantes interactúan para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo.

A su vez, Suástegui y Gell (2022), mencionan que el objetivo del docente no es únicamente que los estudiantes se conviertan en especialistas, sino que también desarrollen la capacidad de cuestionarse y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Este enfoque didáctico incluye la socialización del contenido matemático, donde el docente guía a los estudiantes a contextualizar y utilizar el conocimiento en momentos adecuados, promoviendo una comprensión más profunda

En la resolución de problemas matemáticos, el desarrollo de habilidades y estrategias no solo contribuye a mejorar la resolución de problemas matemáticos, sino que también fomenta un aprendizaje más autónomo y dirigido, lo que es esencial en la educación matemática, es de gran importancia la autonomía, autodirección y autorregulación como habilidades clave para facilitar la resolución de problemas matemáticos (Zenteno et al., 2018).

## **Procesos cognitivos y metacognitivos en el aprendizaje**

El aprendizaje efectivo de las matemáticas no solo requiere la adquisición de conocimientos y habilidades técnicas, sino también el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos que permiten a los estudiantes comprender, reflexionar y aplicar el conocimiento de forma autónoma. La importancia de desarrollar habilidades de razonamiento matemático y comunicación en los estudiantes, lo cual implica un nivel de reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje (Sabirin et al., 2021).

Por tanto, estos procesos son esenciales para mejorar la capacidad de resolución de problemas, ya que influyen en cómo los estudiantes procesan la información y reflexionan sobre su propio aprendizaje (Berrocal & Palomino, 2022). Las estrategias utilizadas para resolver problemas, que incluyen entender y analizar el problema, planificar una solución, organizar los datos y evaluar el resultado. Estos procesos son esenciales para el razonamiento y la formulación de soluciones eficaces a problemas matemáticos (Iriarte, 2011).

Para Vilatuña et al. (2024), los procesos cognitivos se relacionan con la capacidad de los niños para procesar la información y desarrollar habilidades como el conteo, la clasificación y la resolución de problemas. Se indica que es

fundamental que los niños expresen su pensamiento lógico al interactuar con materiales didácticos como los bloques lógicos, por tanto, se puede inferir que el aprendizaje también implica la reflexión sobre el propio pensamiento. Es importante que la pedagogía favorezca la discusión y una comprensión más profunda de las matemáticas, lo que implica un entendimiento más amplio de los procesos metacognitivos en la educación (Symons y Pierce, 2018).

En el contexto de la resolución de problemas matemáticos estos deben incluir habilidades como el razonamiento lógico, la abstracción y la generalización, que son fundamentales para descomponer problemas matemáticos y entenderlos mejor (Hansen y Hadjerrouit, 2021). Los estudiantes deben ser capaces de pensar algorítmicamente, lo que implica abordar los problemas de manera sistemática y organizada (Lopes y Costa, 2019).

## Metodología

### *Enfoque y diseño de la investigación*

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental de tipo pretest–postest con un solo grupo. Este enfoque permitió medir de manera objetiva el impacto de una intervención pedagógica basada en juegos colaborativos en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática en estudiantes de sexto grado de educación primaria. La elección del diseño cuasiexperimental se debió a la imposibilidad de conformar grupos equivalentes mediante asignación aleatoria, utilizando un grupo intacto existente en la institución educativa.

### *Población y muestra*

Para este trabajo de investigación la muestra está conformada por 38 estudiantes (17 hombres y 21 mujeres) del sexto grado de primaria con edades entre 10 y 11 años, caracterizada por una alta participación de los padres de familia en las actividades escolares y un entorno culturalmente diverso.

El presente estudio se llevó a cabo en tres etapas.

**Diagnóstico inicial (pretest):** se aplicó una prueba diagnóstica diseñada para evaluar habilidades relacionadas con la inteligencia lógico-matemática, como el razonamiento lógico, la comprensión de problemas matemáticos y la capacidad de aplicar operaciones básicas en situaciones abstractas.

**Intervención:** se implementó una estrategia pedagógica basada en juegos colaborativos durante ocho semanas, con sesiones de cinco horas semanales. Las actividades incluyeron dinámicas lúdicas, desafíos grupales y resolución de problemas contextualizados, orientadas a estimular el razonamiento lógico y el trabajo en equipo.

**Evaluación final (postest):** se aplicó una prueba equivalente a la inicial para medir el impacto de la intervención. Los resultados obtenidos en ambas pruebas fueron comparados estadísticamente para determinar diferencias significativas en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática.

### **Instrumento de recolección de los datos**

El instrumento tiene como fin evaluar aspectos del trabajo colaborativo y la participación durante la intervención para sistematizar los puntajes obtenidos por cada estudiante en ambas evaluaciones y facilitar el análisis comparativo, fue diseñado con base en los elementos teóricos de la inteligencia lógico-matemática. Se construyó a partir de cuatro dimensiones principales, cada una con indicadores específicos que permiten evaluar el nivel de desarrollo en los estudiantes (tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones del instrumento

<b>Dimensión</b>	<b>Descripción</b>
1. Comprensión de consignas matemáticas	Evalúa la capacidad del estudiante para leer, interpretar y comprender situaciones problemáticas.
2. Razonamiento lógico	Mide la habilidad para establecer relaciones lógicas entre datos y deducir conclusiones.
3. Aplicación de operaciones matemáticas	Valora la capacidad de aplicar adecuadamente las operaciones básicas en el contexto de un problema.
4. Estrategias de resolución de problemas	Analiza la habilidad para formular y aplicar estrategias para resolver problemas de forma autónoma.

Fuente: elaboración propia.

La validez se llevó a cabo mediante jueces expertos y alineadas con los aprendizajes esperados del nivel educativo correspondiente, para la confiabilidad se utilizó el alfa de Cronbach y omega de McDonald que garantizan el proceso de medición de la consistencia para la confiabilidad de la información (tabla 2).

Tabla 2. Estadísticas de Fiabilidad de Escala

Alfa de Cronbach	$\omega$ de McDonald
0.917	0.921

Fuente: elaboración propia con apoyo de software Jamovi

## Propuesta de intervención

La propuesta se organizó en torno a ocho sesiones semanales de trabajo, con una duración aproximada de cinco horas por semana. Cada sesión incluyó actividades lúdicas con estructura de juego, diseñadas para promover la reflexión, el diálogo y la toma de decisiones en grupo. Las actividades se planificaron de forma progresiva, incrementando la complejidad cognitiva y la demanda de razonamiento lógico a lo largo de la intervención (tabla 3).

Tabla 3. Propuesta de intervención

<b>Propósito general: Que los alumnos resuelvan problemas matemáticos por medio del trabajo colaborativo.</b>						
Semana	Propósito	Estrategias	Acciones	Recursos	Evaluación	Tiempo
1	Presentar el plan de acción a los padres de familia.	Juegos colaborativos.	Sesión 1 (1:30 horas). -Explicar la problemática y la propuesta a los padres de familia. -Presentar videos reflexivos. -Realizar juegos colaborativos.	-Proyector -Laptop -Videos -Diapositivas -Hojas de colores.	Preguntas sobre el procedimiento.	22 de noviembre (1:30 horas)
	Reconocer la habilidad de los estudiantes sobre las operaciones básicas.	Juegos interactivos (internet).	Sesión 2 (1:30 horas) -Explicar la actividad- -Establecer metas y roles. -Conformación de equipos. <hr/> Sesión 3 (2 horas) -Desarrollar los juegos interactivos. Sesión 4. (1 hora) -Comunicación y validación de resultados. -Aplicar el instrumento preguntas sobre el procedimiento.	-Proyector -Computadora -Mouse inalámbrico. -Ejercicio de evaluación.	Preguntas sobre el procedimiento.	Del 18 al 22 de noviembre (4:30 horas)

**Propósito general: Que los alumnos resuelvan problemas matemáticos por medio del trabajo colaborativo.**

Semana	Propósito	Estrategias	Acciones	Recursos	Evaluación	Tiempo
2	Identificar los conocimientos de los alumnos sobre la utilización de las operaciones básicas para la resolución de problemas.	Mata-moscas	Sesión 5 (1:30 horas) -Explicar la actividad, -Establecer metas y roles. -Conformación de equipos.	- Hojas de colores. - Tarjetas.	Preguntas sobre el procedimiento.	Del 25 al 29 de noviembre (5 horas)

Fuente: elaboración propia.

Los juegos fueron seleccionados según los siguientes criterios: que fomentaran el razonamiento lógico, la aplicación de operaciones básicas, la cooperación entre compañeros y la resolución de problemas en contextos significativos. Se utilizaron materiales didácticos manipulables como tarjetas, dados, fichas, reglas, papel kraft, rotuladores y recursos visuales elaborados por el docente. La mayoría de los juegos fueron de elaboración propia, ajustados al nivel cognitivo del grupo y vinculados al contenido curricular de matemáticas de sexto grado.

El docente actuó como mediador del aprendizaje, guiando el proceso sin intervenir directamente en la solución de los retos. Su función fue plantear preguntas generadoras, propiciar el diálogo entre pares y promover la reflexión metacognitiva sobre las estrategias utilizadas.

## Resultados

El análisis de los datos obtenidos a través del pretest y postest aplicado a los 38 estudiantes participantes permitió evaluar el impacto de la intervención basada en juegos colaborativos sobre el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática. Los resultados se presentan en función de las cuatro dimensiones evaluadas: comprensión de consignas matemáticas, razonamiento lógico, aplicación de operaciones matemáticas y estrategias de resolución de problemas.

El 63% del grupo aún se encuentra en un nivel básico o por debajo del mínimo esperado, lo cual evidencia la necesidad de fortalecer las estrategias de enseñanza. El incremento gradual en los niveles de complejidad alcanzados por el 26% y el 11% sugiere que las intervenciones didácticas comienzan a mostrar resultados positivos, pero aún hay áreas de mejora (figura 1).

Figura 1. Porcentaje de estudiantes por nivel de lenguaje matemático y el nivel cognitivo.



Fuente: elaboración propia.

La comparación de los puntajes promedio en el pretest y el postest evidenció mejoras significativas en todas las dimensiones evaluadas. En la prueba diagnóstica (pretest), el grupo obtuvo una media general de 63.5 puntos sobre 100, mientras que en la evaluación final (postest), la media se incrementó a 85.2 puntos. Esta diferencia refleja un avance global de 21.7 puntos tras la aplicación de la estrategia didáctica (tabla 4).

Tabla 4. Estadísticos descriptivos.

Dimensión	Media Pretest	Media Postest	Diferencia
Comprensión de consignas	62.3	83.7	+21.4
Razonamiento lógico	61.5	84.0	+22.5
Aplicación de operaciones	66.8	86.1	+19.3
Estrategias de resolución	63.4	87	+23.6

Fuente: elaboración propia.

Se aplicó una prueba t de Student para muestras relacionadas con el objetivo de contrastar estadísticamente las medias del pretest y postest. Los resultados arrojaron una diferencia estadísticamente significativa ( $p < 0.05$ ) en cada una de las dimensiones, lo que indica que la mejora observada no se debió al azar (tabla 5).

Tabla 5. Análisis inferencial

Dimensión	T	Gl	p-valor	Significancia
Comprensión de consignas	9.21	37	0.000	Significativa
Razonamiento lógico	10.08	37	0.000	Significativa

Dimensión	T	Gl	p-valor	Significancia
Aplicación de operaciones	8.34	37	0.000	Significativa
Estrategias de resolución	10.72	37	0.000	Significativa

Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos demuestran que la implementación de juegos colaborativos como estrategia pedagógica incidió positivamente en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática de los alumnos. La mejora en el desempeño académico, tanto en lo individual como en lo grupal, valida la efectividad del enfoque lúdico y cooperativo como medio para fortalecer habilidades matemáticas de orden superior.

## Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten concluir que la implementación de una estrategia didáctica basada en juegos colaborativos tuvo un impacto positivo y significativo en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática de los alumnos de sexto grado de educación primaria.

En primer lugar, el análisis cuantitativo evidenció una mejora sustancial en los niveles de desempeño entre el pretest y el postest, reflejando avances en la comprensión de consignas, el razonamiento lógico, la aplicación de operaciones matemáticas y la formulación de estrategias para la resolución de problemas. Las diferencias estadísticas encontradas demuestran la eficacia de la intervención en el fortalecimiento de competencias matemáticas de orden superior.

En segundo lugar, los juegos colaborativos favorecieron un ambiente de aprendizaje dinámico, motivador y participativo, en el cual los estudiantes interactuaron, discutieron y construyeron colectivamente soluciones, activando procesos de pensamiento crítico y metacognitivo. Esta experiencia confirmó que el aprendizaje significativo se potencia cuando el conocimiento se construye en contextos sociales, lúdicos y desafiantes.

Por otra parte, se identificaron diferencias en los niveles de desempeño al inicio de la intervención: un grupo de estudiantes no logró resolver ningún problema, mientras que otros alcanzaron niveles básicos o semicomplejos del lenguaje matemático. No obstante, al cierre del proceso, se observó una redistribución positiva del desempeño, lo que sugiere que la estrategia permitió reducir las brechas de aprendizaje y atender a la diversidad del aula.

Finalmente, se concluye que los juegos colaborativos constituyen una herramienta pedagógica valiosa para la enseñanza de las matemáticas, especialmente en lo que respecta al desarrollo de la inteligencia lógico-matemática. Su integración en la práctica docente cotidiana puede contribuir a superar el enfoque tradicional centrado en la memorización, promoviendo en cambio la resolución de problemas como eje formativo.

## Discusión

Los resultados del estudio revelan que la implementación de juegos colaborativos como estrategia didáctica tuvo un impacto significativo en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática en los estudiantes de sexto grado de primaria. El incremento de 21.7 puntos en la media general entre el pretest y el postest, así como las diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones evaluadas, evidencian la efectividad de la propuesta pedagógica.

Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que destacan el potencial de las estrategias lúdicas en la enseñanza de las matemáticas. Por ejemplo, estudios recientes han demostrado que el uso de dinámicas de juego fomenta la motivación, el pensamiento crítico y la resolución de problemas contextualizados (Vilatuña et al., 2024); (Vasquez et al., 2024). En particular, el juego permite a los estudiantes interactuar, explorar diferentes estrategias, construir significados y apropiarse del conocimiento de forma activa y significativa (Cuello et al., 2020; Echeverría et al., 2011).

Asimismo, el presente estudio respalda la visión de que el trabajo colaborativo y la mediación docente potencian los procesos metacognitivos y la autonomía en el aprendizaje. Iriarte (2011) y Zenteno et al. (2018), destacan que las estrategias basadas en la autorregulación, la reflexión guiada y el trabajo en grupo permiten avanzar de un pensamiento operativo concreto hacia formas más abstractas y complejas de razonamiento lógico.

A diferencia de enfoques tradicionales centrados en la memorización y repetición mecánica, esta propuesta transforma la enseñanza matemática en una experiencia activa, participativa y cooperativa. Tal como señalan Symons y Pierce (2018), el diseño de entornos de aprendizaje colaborativos, mediados por actividades significativas, facilita la comprensión profunda de conceptos matemáticos.

Por otra parte, aunque la mayoría de los estudiantes mostró avances, se mantiene un porcentaje significativo en niveles básicos o inferiores. Este aspecto refuerza lo señalado por Berrocal y Palomino (2022), quienes advierten que la percepción y calidad de las estrategias de enseñanza inciden en el desempeño

matemático. De este modo, se sugiere profundizar en el análisis de los factores que limitan el avance de ciertos estudiantes, especialmente aquellos con menores niveles iniciales de competencia.

En suma, los resultados de esta investigación no solo validan el uso de juegos colaborativos como recurso didáctico eficaz, sino que también aportan evidencia para una transformación pedagógica orientada a fortalecer competencias cognitivas de orden superior, fomentar la inclusión y responder a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje en el aula.

## Futuras líneas de investigación

A partir de los hallazgos obtenidos en este estudio, se identifican varias rutas posibles para futuras investigaciones. En primer lugar, se recomienda profundizar en el análisis de los factores individuales y contextuales que influyen en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática, especialmente en estudiantes que presentan bajo rendimiento, con el fin de diseñar estrategias diferenciadas y más inclusivas.

En segundo lugar, sería pertinente ampliar el alcance de la intervención a otros niveles educativos o grados escolares, para explorar su efectividad en distintas etapas del desarrollo cognitivo. También se sugiere realizar estudios comparativos entre enfoques didácticos tradicionales y estrategias basadas en el juego, con muestras más amplias y controles más rigurosos que permitan validar los resultados.

Asimismo, una línea prometedora sería investigar el papel de las tecnologías digitales y entornos virtuales de aprendizaje en la implementación de juegos colaborativos matemáticos, así como su impacto en la motivación, la participación y el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Finalmente, se considera relevante explorar la formación docente en el diseño e implementación de actividades lúdicas, analizando cómo influye su nivel de preparación y actitud hacia estas metodologías en la calidad de la enseñanza y en los resultados de aprendizaje del alumnado.

## Referencias

Alvarado, P. (2023). Resolución de problemas matemáticos mediados por la comprensión lectora. *Revista de Investigaciones de La Universidad Le Cordon Bleu*, 10(1), 104–116. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2023v10n1.010>

- Arteaga-Martínez, B., Macías, J., & Pizarro, N. (2020). La representación en la resolución de problemas matemáticos: un análisis de estrategias metacognitivas de estudiantes de secundaria. *Uniciencia*, 34(1), 263–280. <https://doi.org/10.15359/ru.34-1.15>
- Berrocal, C., & Palomino, A. (2022). Capacidad de resolución de problemas matemáticos y su relación con las estrategias de enseñanza en estudiantes del primer grado de secundaria. *Educación Matemática*, 34(2), 275–288. <https://doi.org/10.24844/EM3402.10>
- Cuello, A., Mestra, M., & Robles, J. (2020). Estrategias lúdicas para el desarrollo de la competencia de Resolución de Problemas Matemáticos en Entornos Escolares. *Assensus Revista de Investigación Educativa y Pedagógica*, 5(9), 110–131.
- Echeverría, J., Pacenza, M. I., & Urquijo, S. (2011). Participación de estudiantes en actividades académicas. Motivación y nivel de información. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 3(2), 82–93.
- Hansen, N., & Hadjerrouit, S. (2021). *Exploring students' computational thinking for mathematical problem-solving: a case study*. 18th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2021).
- Iriarte, A. (2011). Desarrollo de la competencia resolución de problemas desde una didáctica con enfoque metacognitivo. *Revista Del Instituto de Estudios En Educación Universidad Del Norte*, (15), 1–21.
- León, A., Casas, J., & Restrepo, G. (2016). Desarrollo del pensamiento lógico basado en resolución de problemas en niños de 4 a 5 años. *Panorama Politécnico Gran colombiano Colombia*, 10(19), 98–107.
- León, C., & Escoza, Y. (2020). Uso de recursos educativos abiertos en matemáticas para la formación integral de estudiantes de grado séptimo de educación básica secundaria. *PANORAMA Politécnico Gran colombiano, Colombia*, 14(26), 1–27.
- Lopes, J., & Costa, C. (2019). *Digital Resources in Science, Mathematics and Technology Teaching – How to Convert Them into Tools to Learn*. T Communications in Computer and Information Science.
- Patiño, C. (2019). Juegos Educativos Implementados por el Docente como Estrategia para el Conocimiento Matemático de los Niños. *Revista Científica*, 4(11), 67–81.
- Quintanilla, N. (2020). Estrategias lúdicas dirigidas a la enseñanza de la matemática a nivel de Educación Primaria. *Mérito Revista de Educación*, 2(6), 143–157.
- Sabirin, M., Aminah, S., Muhniansyah, M., & Atsnan, F. (2021). Students' skills performing on mathematical reasoning and communication through group investigation learning model. *Journal Pengembangan Pembelajaran Matematika (JPPM)*, 3(2), 112–128.
- Sepúlveda, A., Medina, C., & Sepúlveda, D. (2009). La resolución de problemas y el uso de tareas en la enseñanza de las matemáticas. *Educación Matemática*, 21(2), 79–115.

- Suástegui, S., & Gell, A. (2022). El desarrollo del pensamiento lógico desde el numérico: una visión pedagógica. *Universidad Pedagógica Enrique José Varona, Cuba*, (75), 1–11.
- Symons, D., & Pierce, R. (2018). *Aligning Online Mathematical Problem Solving with the Australian Curriculum*. Proceedings of the 41st Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Triana-Muñoz, M., Ceballos-Londoño, J., & Villa-Ochoa, J. (2016). Una dimensión didáctica y conceptual de un instrumento para la Valoración de Objetos Virtuales de Aprendizaje. *El caso de las fracciones. Entramado*, 12(2), 166–186.
- Vasquez, M., Estrella, E., Tovar, M., Macas, S., Chacon, D., Estrella, R., & Cadena, A. (2024). Estrategias Lúdicas para el Desarrollo del Pensamiento Lógico-Matemático en Educación Básica. *Ciencia Latina*, 8(4), 9862–9880.
- Vilatuña, V., Maldonado, B., Morales, L., & Bastidas, B. (2024). Bloques lógicos y la inteligencia matemática en la educación inicial de la Parroquia Rural de Pintag, Ecuador. *Universidad Regional Autónoma de Los Andes Ecuador*, 11(3), 360–374.
- Zenteno, F., Carhuachin, A., & Rivera, T. (2018). Resolución de problemas matemáticos en el curso de Pensamiento Lógico Matemático I. *Horizonte de La Ciencia*, 8(15). <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2018.15.460>

***Playing to think: collaborative strategies to develop logical-mathematical intelligence in primary school***

***Brincando para pensar: estratégias colaborativas para desenvolver a inteligência lógico-matemática no ensino fundamental***

**Ulises Daniel Barradas Arenas**

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 042 | Carmen | Campeche | México  
<https://orcid.org/0000-0001-7122-6582>  
[ulises.barradas@upn042.edu.mx](mailto:ulises.barradas@upn042.edu.mx)  
[udba4@hotmail.com](mailto:udba4@hotmail.com)

Profesor investigador nivel C en el sistema nacional de investigadores, asesor de tesis de licenciatura y maestría, doctor en tecnología educativa y sistemas computacionales.

**Nancy Gabriela Fierro Flores**

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 042 | Carmen | Campeche | México  
<https://orcid.org/0009-0009-1540-591X>  
[nancy.fierro@upn042.edu.mx](mailto:nancy.fierro@upn042.edu.mx)  
[nagafi77@hotmail.com](mailto:nagafi77@hotmail.com)

Licenciada en informática, Maestría en Administración, Doctorado en Educación.

**Mario Humberto Alcocer Campos**

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 042 | Carmen | Campeche | México  
<https://orcid.org/0009-0003-6633-4775>  
[mario.alcocer@upn042.edu.mx](mailto:mario.alcocer@upn042.edu.mx)

Profesor investigador de la universidad pedagógica nacional, doctor en educación y coordinador de titulación en la maestría en pedagogía y práctica docente.

**Juan Antonio Chi Kuk**

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 042 | Carmen | Campeche | México  
<https://orcid.org/0009-0007-4438-0040>  
[juan.chi@upn042.edu.mx](mailto:juan.chi@upn042.edu.mx)

Director de la unidad UPN 042, asesor de proyectos de tesis, profesor investigador en las áreas de pedagogía y práctica docente.

**Romelia De los Santos Manuel**

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 042 | Carmen | Campeche | México  
<https://orcid.org/0009-0009-3641-8832>  
[romelia.delossantos@upn042.edu.mx](mailto:romelia.delossantos@upn042.edu.mx)  
[melism264@hotmail.com](mailto:melism264@hotmail.com)

Doctora en ciencias de la educación. Docente frente a grupo en la LEA y de la MPPD en la UPN042, investigadora, directora de tesis, lectora, sinodal. Persona responsable, con deseos de superación y actualización para beneficio de los alumnos.

**Edgar Javier García Ocampo**

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 042 | Carmen | Campeche | México  
<https://orcid.org/0009-0005-7088-5865>  
[edgar.garcia@upn042.edu.mx](mailto:edgar.garcia@upn042.edu.mx)  
[edgar.ocampomx@gmail.com](mailto:edgar.ocampomx@gmail.com)

Ingeniero en Sistemas Computacionales con sólida formación técnica y analítica. Maestro en Pedagogía y Práctica Docente, con enfoque en el área de informática educativa. Especializado en la integración de tecnologías digitales en contextos de enseñanza-aprendizaje.

**Abstract**

This chapter presents a pedagogical experience focused on the use of collaborative games as a strategy to develop logical-mathematical intelligence in sixth-grade primary school students. The proposal is grounded in active and playful learning, incorporating activities designed to promote comprehension of instructions, logical reasoning,

application of basic operations, and the formulation of problem-solving strategies. The study follows a quantitative approach, using a quasi-experimental pretest-posttest design with a single group of 38 students. The intervention was carried out over eight weeks through weekly sessions that included structured games aimed at fostering teamwork and logical-mathematical thinking. A specific evaluation instrument was designed for this study, aligned with the educational level's competencies. Its validity was confirmed by expert judgment, and its reliability was assessed using Cronbach's alpha and McDonald's omega coefficients. The results show significant improvements in all evaluated dimensions, with a notable increase in overall performance after the intervention. The study concludes that collaborative games are an effective didactic tool to enhance meaningful mathematical learning, while also strengthening social interaction, self-regulation, and student motivation. This approach is proposed as an innovative alternative to traditional teaching practices, promoting inclusive, participatory learning environments aimed at developing higher-order cognitive skills. Keywords: Game-based learning; Logical-mathematical intelligence; Primary education; Problem solving; Collaborative work.

## Resumo

O capítulo apresenta uma experiência pedagógica focada no uso de jogos colaborativos como estratégia para desenvolver a inteligência lógico-matemática em alunos do sexto ano do ensino fundamental. A proposta baseia-se na aprendizagem ativa e lúdica, incorporando atividades destinadas a promover a compreensão de instruções, o raciocínio lógico, a aplicação de operações básicas e a formulação de estratégias para a resolução de problemas. O estudo está enquadrado em uma abordagem quantitativa, com um projeto quase experimental de pré-teste-pós-teste aplicado a um único grupo de 38 alunos. A intervenção foi desenvolvida durante oito semanas por meio de sessões semanais que integraram dinâmicas de jogo orientadas para o trabalho colaborativo e o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. Para avaliar o impacto da proposta, foi elaborado um instrumento específico, alinhado com as competências do nível educacional, cuja validade foi determinada por juizes especialistas e cuja confiabilidade foi medida usando o alfa de Cronbach e o ômega de McDonald. Os resultados obtidos mostram melhorias significativas em todas as dimensões avaliadas, com um aumento notável no desempenho geral após a intervenção. O estudo conclui que os jogos colaborativos representam uma ferramenta didática eficaz para promover a aprendizagem significativa da matemática, ao mesmo tempo em que fortalecem a interação social, a autorregulação da aprendizagem e a motivação dos alunos. Essa abordagem é proposta como uma alternativa inovadora às práticas tradicionais de ensino, promovendo ambientes inclusivos e participativos orientados para o desenvolvimento de habilidades cognitivas de ordem superior. Palavras-chave: Aprendizagem baseada em jogos; Inteligência lógico-matemática; Ensino fundamental; Resolução de problemas; Trabalho colaborativo.



Juárez Lucas, P., Vega Osorio, A. K., y González León, F. A. (2025). Análisis y propuestas para favorecer los aprendizajes multinivel: fundamentación sociológica e interdisciplinar. En R. Simbaña Q. (Coord). *Educación Integral. Perspectivas Multidimensionales y Nuevas Fronteras del Aprendizaje (Volumen II)*. (pp. 40-52). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.295.c518>



## Capítulo 2

### *Análisis y propuestas para favorecer los aprendizajes multinivel: fundamentación sociológica e interdisciplinaria*

Plácido Juárez Lucas, Ana Karen Vega Osorio, Fátima Alessandra González León

---

#### Resumen

El presente estudio examina los diferentes factores que intervienen en los aprendizajes de los estudiantes a cualquier edad y nivel educativo, se utiliza el enfoque cualitativo a través del análisis sociológico y mediante la matriz interdisciplinar que permite demostrar la multiplicidad factorial en los aprendizajes, además, la pertinencia de la participación de los diferentes sujetos y actores sociales. Se utilizan de forma implícita diferentes categorías comprensivas e interpretativas que provienen del idealismo trascendental (hegelianismo), así como la fenomenología de Husserl y la vertiente del problema de la conciencia histórica de Heidegger y Gadamer. Se concluye que los problemas de aprendizaje en estudiantes de distintos niveles escolares son atendidos en su mayoría desde los actores educativos, dado que éstos, diseñan, planean e intervienen para contribuir en las mejoras en los aprendizajes, pero en gran medida el fortalecimiento cognoscitivo debe provenir de la iniciativa e interés por parte de los sujetos de aprendizaje que se determina con el estudiante en su categoría sociológica genérica. Por lo anterior, se sugiere que los esfuerzos educativos también deben contemplar un plan pedagógico para generar autoconciencia estudiantil para el aprendizaje.

Palabras clave:

Aprendizajes; factores psicopedagógicos; actores educativos; estudiantes

## Introducción

La aprehensión del conocimiento se relaciona con factores internos y externos al sujeto en formación, la mayoría de los estudios relacionados con la adquisición o problemas de aprendizaje se han abordado desde sus componentes mediáticos más próximos al alumno, como; sus emociones, el entorno familiar y la atención pedagógica, la mayoría desde problemas específicos relacionados con el enfoque psicológico y enseguida el factor social. Por lo anterior, es imprescindible desarrollar los factores que intervienen en los aprendizajes de los estudiantes desde el enfoque interdisciplinar, justificando que los problemas pedagógicos de los procesos de enseñanza y aprendizaje involucran múltiples disciplinas, y que el diálogo entre disciplinas es necesario para coordinar propuestas y soluciones desde el plano individual y colectivo del sector educativo.

Una de las ocupaciones principales de Amos Comenio (1630/1998) en su *Didáctica Magna* que hoy en día no se ha conseguido aun en el sistema escolarizado, la organización de un sistema educativo que funcione de manera armónica y logre enlazar los aprendizajes previos con los presentes, esa lógica tiene más sentido si se toman en cuenta las edades en los estudiantes y los grados académicos.

El presente estudio aborda las propuestas para favorecer los aprendizajes en los estudiantes multinivel, se trata de analizar desde la concepción de la capacidad humana las diferentes condiciones en las que el individuo aprende con su interacción social y natural, con ello se aborda un enfoque interdisciplinario que tenga utilidad en cualquier grado escolar y bajo diferentes condiciones culturales.

Se parte del hecho fenomenológico educativo en el cual, la interpretación y comprensión intenta abordar la mayoría de las situaciones y englobar la mayoría de los sujetos en su condición de racionalidad social y biológica.

## Desarrollo

### *La condición natural de los aprendizajes*

El punto de partida genérico sugiere que las personas tienen capacidades potenciales que pueden desarrollarse según las condiciones de su entorno natural y social. Lo anterior es una premisa que describe al ser humano en cuanto *ser* o ente con los atributos de lo real, desde Marx (1844), en sus *manuscritos económico-filosóficos* se describen como *unicidad, objetividad y dialéctica*, es decir; como todo aquello que no depende de la *cosa en sí* o del *sujeto en sí mismo*, sino que depende más bien de la influencia de su exterior. Desde esta fundamentación es claro que no existe una determinación total sobre los estudiantes con una condición relevante

en los aprendizajes y dificultades cognitivas, se dice que los condicionantes o estimulantes al desarrollo son cruciales para resolver los problemas en los aprendizajes cotidianos de distintos niveles educativos.

Es necesario entonces el respaldo de *la zona de desarrollo próximo* de Vygotsky, los *andamiajes* de J. Bruner, el *desarrollo socioemocional* de D. Goleman, como fundamentos de lo que puede y debe trabajarse desde la exterioridad del estudiante. Con gran pertinencia, los intelectuales de la educación experimentaron sobre escenarios diferenciados para lograr obtener los resultados que hoy en día se toman como leyes básicas de la educación en la mayoría de los casos.

Las condiciones positivas y negativas relativas con los aprendizajes en individuos a cualquier edad pueden describirse mediante patrones sociológicos y psicológicos según la clasificación del problema, y prestando atención a ambas situaciones, se verá que la condición a la que responde el ser humano es una combinación de su interior y la influencia de factores de su exterior natural y social. Varios enfoques polarizados han surgido por su postura tratando de explicar una sola vía a esos fenómenos relativos con el aprendizaje, pero ya desde mediados del siglo XX los constructivistas comprobaron que las manifestaciones positivas y negativas en los aprendizajes de estudiantes se relacionan con la combinación de factores propios del entorno de cada individuo, y también se ha demostrado que un mismo entorno no afecta ni favorece a varios individuos y, finalmente, que las afectaciones o motivaciones del exterior del individuo, no se manifiestan en el mismo orden.

Algunos estudiosos de los aprendizajes como Cervantes et al. (2020), sugieren que la mayoría de la condición natural que motiva de los aprendizajes en estudiantes se concentra en el estilo lúdico y kinestésico, lo cual sugiere relacionar la enseñanza con la práctica del sentido común y de la vida diaria para en la que interviene la experiencia del individuo.

La diversidad de estilos de aprendizaje revela la naturaleza del ser humano que se manifiesta de distintas formas, bajo distintas condiciones, tiempos, ritmos y adaptaciones al medio social y natural, aunque se le describan y se clasifiquen bajo ciertas normativas o taxonomías, sigue representando la condición natural de los aprendizajes humanos (Valle et al., 1998).

### *¿Qué pasa con los aprendizajes?*

La pregunta sobre los aprendizajes en estudiantes multinivel es compleja, porque obedece a numerosas circunstancias y contextos, que deben abordarse desde la interdisciplina como eje mediático que permite la participación de las diferentes ciencias y estudiosos de los problemas educativos con las

interpretaciones y comprensión que ello requiere. Las percepciones están engranadas en una red de múltiples formas de comprender e interpretar una realidad global y dentro de ella, realidades individuales (Pantoja et al., 2013).

Según lo anterior, es comprensible enmarcar las diferentes fenomenologías para los aprendizajes para acercarse a mejorar la comprensión de lo que acontece en diferentes contextos, con diferentes actores y en un mismo tiempo.

1. **Vertiente psicosocial.** Los problemas ya son complejos con respecto de los aprendizajes y la enseñanza, se considera una forma o enfoque analítico que engloba el comportamiento y/o conducta de los individuos desde dos polos aparentemente opuestos, pero complementarios en la realidad del sujeto de aprendizaje, esto es; el ser humano en su individualidad y su colectividad. Desde este enfoque, algunos fenómenos que ocurren con los aprendizajes tienen que ver *de forma epistemológica ascendente* con:
  - a) *Adquisición de emociones como producto de la sociabilidad y dialógica del seno familiar*
  - b) *Manifestación y regulación emocional del estudiante como producto de la relación social en el aula en las primeras etapas escolares.*
  - c) *Regulación y conciencia de las emociones hacia otros por parte de los estudiantes, sobre todo en niveles escolares superiores*
  
2. **Condición histórico-social.** Es una aportación educativa que proviene del materialismo histórico de Marx y Engels, y refiere a las capacidades que han sido moldeadas con el paso del tiempo y con determinadas condiciones favorables o desfavorables del entorno natural y sociocultural, de lo cual, deriva una conciencia o ideología de lucha, trabajo y esfuerzo o bien, en una mentalidad y actitud pasiva y sin hambre de conocimiento. Con justa razón, Ramírez Díaz (2010), refiere a la adquisición de criterio del ser humano como estudiante, debido a su naturaleza biológica y a su condición histórico-social (naturaleza y vida comunitaria). En esa vertiente del materialismo histórico y su aplicación educativa, otros autores como Gramsci (1924), afirman que la condición de adquisición de conciencia del ser humano en formación se debe a la orientación de su entorno social, es mediática para que el ser humano conozca sus alcances y limitaciones producto de la edad y las condiciones formativas o académicas.
  
3. **Determinación biológico-evolutivo.** Refiere a las capacidades y condiciones asignadas a las personas, independientemente de la cultura, lenguaje o historia. Funciona en las condiciones físicas y cognitivas en las que, el ser humano no tiene injerencia por más que se esfuerce, existe un límite y un alcance para cada ser humano. Todo ello sorprende a la ciencia y

sociedad por los resultados que manifiestan los aprendizajes humanos que, con mucha preparación y acondicionamientos, no se logran los resultados esperados, por otra parte, e igual en varias circunstancias, los humanos logran aprendizajes y resultados físicos con poco o nula preparación. En ambos casos, existe una determinación biológico-evolutiva.

4. **Factores interculturales.** Los aprendizajes también se ven influidos por la interacción intercultural de las comunidades e individuos, eso significa que la motivación y/o inhibición del interés por aprender puede cambiar cuando las comunidades conviven entre sí (Eventos artísticos, concursos múltiples, intercambio académico, vacaciones) en ese sentido, los individuos experimentan mediante los sentidos, el intercambio de actitudes, sentidos, formas comunicativas y ocurre un *proceso de emisión-recepción de códigos lingüísticos y actitudinales* que son adoptados y reproducidos en escala variable, afectando de forma positiva o negativa en los aprendizajes estudiantiles.
5. **Elementos Socio-étnico.** El origen étnico de los estudiantes puede ser un motor o una limitante que los estudiantes perciben de forma acertada o confusa según la información de su exterior y su valoración personal. Como elementos socio étnicos en el ámbito educativo, se entiende como las capacidades de hablar otro idioma, usos y costumbres propias de un lugar sociocultural determinado. Con frecuencia se ha visualizado que los estudiantes que dominan una lengua extra aparte del idioma común de la sociedad en la que viven, desarrollan mejores aprovechamientos académicos y lingüísticos si se lo proponen.
6. **Prácticas académicas y pedagógicas.** Es una vertiente que refiere a toda la estimulación y favorecimiento de las buenas prácticas pedagógicas en el aula, facilitadas por los docentes hacia los estudiantes. Es en esta condición que, la combinación de factores puede resultar en condiciones favorables o desfavorables para los aprendizajes. Léanse las implicaciones de los dos siguientes ejemplos:
  - a) *Estudiantes que viven en un entorno social y familiar agradable, que interactúan con su comunidad de forma sana y apropiada, en esas circunstancias, se han dotado de condiciones positivas de salud, reconocen ellos su pasado, cultura y origen étnico, acuden a escuelas donde se les enseña, se les orienta y capacita adecuadamente y con el trato pertinente.*
  - b) *Estudiantes que habitan entornos sociales y familiares conflictivos, donde su interacción comunitaria alusiva a situaciones problemáticas y de injusticia, y agregando que por su origen familiar han nacido con algunos padecimientos de salud que condicionan su aprendizaje, no pueden reconocer sus raíces étnicas, por lo que su conciencia de identidad no es*

*clara, y asisten a instituciones educativas donde los procesos docentes no se desarrollan con propiedad, derivan de una nula orientación y terminan por desinteresarse en los estudios.*

De los ejemplos anteriores se nota un contraste que deriva de consecuencias e implicaciones que van más allá de los aprendizajes académicos, implicaciones personales que involucran circunstancias familiares y sociales que crecen exponencialmente hacia las formas positivas o negativas según la intervención educativa. Aunque la atención pedagógica no puede resolver las consecuencias negativas de los estudiantes con aprovechamiento regular en los individuos y garantizar éxitos rotundos a los buenos estudiantes, pero en ambos casos puede generar conciencia en cada individuo, tal condición de autorreflexión es la máxima ayuda que la educación puede brindar a los educandos, para que analicen y sean actores en la transformación de su propia realidad.

### *Problemas de aprendizajes por nivel educativo*

Los problemas en los aprendizajes responden a un grado de complejidad y a un cierto número de factores multidisciplinares, aun siendo considerados de forma común como “normales”, la atención pedagógica para un mejor aprovechamiento académico en las aulas es con frecuencia difícil sin los elementos didácticos y en mayor grado, sin la adecuada responsabilidad de los gestores educativos desde la institución hasta los niveles de toma de decisiones estructurales (Rus Arboledas, 2010).

Desde el punto de vista mediático, las prácticas pedagógicas denotan la identificación y/o percepción de problemas desde la docencia, para un acercamiento interpretativo, resulta factible realizarlo por niveles escolares.

1. *Educación básica.* Todos los problemas son importantes y cada uno requiere de una atención especial, pero de forma notoria, los aprendizajes de lecto-escritura prevalecen en los primeros años de preescolar y primaria, en los grados medios y altos de primaria las operaciones básicas y la lectura fluida son una preocupación docente. En secundaria, se requieren dominios de las operaciones frecuentes de uso cotidiano y el acercamiento adecuado a las operaciones de razonamiento matemático de orden superior. Con respecto al área de lenguas, la comprensión lectora es una dificultad que se atiende, pero persiste en múltiples formas. Además del acercamiento unidisciplinario a las ciencias experimentales, es una dificultad considerable. Se espera que los estudiantes obtengan bases unidisciplinarias para el manejo de la memoria, la adquisición de lenguaje básico y aspectos comprensivos.

La atención a estos temas la realizan distintas técnicas pedagógicas, destacando los métodos lúdicos y kinestésicos.

2. *Media superior.* Los profesores de bachilleratos y preparatorias esperan que sus estudiantes dominen la lectura de forma fluida y comprensiva, pero esto no ocurre en grandes porcentajes, de la misma manera las competencias matemáticas en relación el álgebra y el cálculo diferencial e integral no son de pleno dominio en los educandos. Se puede decir aquí, que las deficiencias en los aprendizajes en este nivel intervienen en gran medida para elegir profesión, la cual se da por varias circunstancias, entre ellas, la vocación y las fortalezas académicas.
3. *Superior y posgrado.* Las dificultades en los aprendizajes son multidisciplinares que prevalecen desde los niveles anteriores, pero la diferencia es que las dificultades del nivel superior son producto de la voluntad del estudiante por decidir cierta profesión, donde una consideración fundamental es elegir profesión de su agrado, pero también de gran dominio disciplinar, entonces en términos menos relevantes están los procesos docentes.
4. *Formación continua.* Las prácticas pedagógicas relativas a las diferentes formas de educación continua (diplomados, cursos y talleres) denotan dificultades de todos los niveles escolares, mostrando las deficiencias de saberes y conocimientos que se expresan en la escritura de textos y presentación de trabajos de investigación.

Según lo anterior y relativo a los problemas de aprendizaje, el punto esencial es una secuencia que deriva en implicaciones directas y colaterales como las siguientes: a) los problemas no se identifican adecuadamente, por lo que no se atienden, b) cuando se atienden, no siempre se realiza de forma apropiada y es a destiempo, c) los actores que intervienen en la prevención y corrección de aprendizajes no siempre se comprometen e involucran como se debe, d) por parte de los estudiantes no siempre ponen de su parte para corregir y remontar sus aprendizajes.

El análisis anterior sugiere un problema de gran escala y de corresponsabilidad, por lo tanto, su atención también debe ser la coparticipación. Lo que sucede con frecuencia es que cada gremio culpa al anterior o posterior y pocos sujetos pedagógicos trabajan al menos desde la investigación o la docencia en la atención pedagógica multidisciplinar para mejorar los aprendizajes en los estudiantes, Gadamer (1963), ya lo tenía claro con el *problema de la conciencia histórica*, su desglose hace más de medio siglo sigue vigente en el análisis educativo del siglo XXI.

Al respecto de la atención hacia los problemas de los aprendizajes en el aula multinivel, la fenomenología de E. Husserl sugiere una medida rigurosa en la

cual, no se le quita responsabilidad ni atención a los actores educativos, más bien encomienda a los estudiantes en la medida de su grado de conciencia, hacerse responsables de favorecer su propio aprendizaje, esto significa que, el estudiante ya no debe rehuir de su propio interés por aprender y en consecuencia debe verse obligado a buscar información, orientación y generar confianza que requiere para asegurar la comprensión de sus estudios (Bolio, 2012).

La posibilidad de que los estudiantes tengan autoconciencia y autoatención se relaciona con el grado de conciencia que desarrollen según van adquiriendo edad, además y determinadamente, el modelo educativo debe reconfigurarse para que los actores pedagógicos trabajen el desarrollo emancipatorio de los estudiantes, para que estos gestionen su conocimiento (Yáñez, 2008).

### *Propuestas generales para generar ambientes favorables para el aprendizaje*

Generar propuestas educativas para subsanar las deficiencias cognitivas requiere del enfoque crítico y realista, por eso deben sugerirse no solo desde el plano escolar y sus actores, sino teniendo en cuenta a los sujetos comunitarios y la estructura educativa superior a la variante institucional. En ese sentido, pueden construirse propuestas participativas como las siguientes:

- I. *Gestión oportuna de normas y reglamentos por parte de autoridades escolares en favor de mejores ambientes de aprendizaje.* Considerando que las normas y reglamentos median entre pensamientos, lenguaje y acción, donde estos son diferentes por naturaleza, pero los códigos sociales deben conducir a una interacción y trabajo sano que propicie mejores condiciones educativas para el aprendizaje y la enseñanza. En el diseño de las normas debe participar la mayoría de los sujetos educativos con la idea de fortalecer los alcances de los reglamentos, incorporando lo más justo y racional posible las formas de proceder en la convivencia escolar.
- II. *Respaldo justo a los procesos docentes y estudiantiles por parte de las autoridades superiores de estructura o sector.* Es una propuesta que no se animan a realizar numerosas autoridades por favorecer parcialmente a alguna facción de los actores educativos, pero es pertinente y oportuna la medida de balancear racionalmente los casos de controversia académica y asuntos relativos a las conductas de estudiantes, docentes y administrativos, para mejorar la impartición de justicia en las instituciones educativas. Aristóteles (432 a.C. / 2003) se refería al *justo medio* cuando la autoridad educativa y política estaba frente a un conflicto entre varios actores y debían resolverlo haciendo de lado las primeras impresiones emocionales, más bien escuchando argumentos de las partes y recabando pruebas contundentes para tomar un veredicto.

- III. *Mejores procesos docentes.* Es la sugerencia más notoria en la mayoría de los discursos socio educativos. La mejora en la enseñanza siempre se ha planteado de forma tradicional en poner cuidado desde el diagnóstico, la planeación y didáctica de las clases, *realizado desde los docentes para los estudiantes.* Lo sugerente es que los procesos docentes consideren la valoración de los estudiantes para los docentes, lo que puede incluir, valoración de dominio temático (fortaleza formativa), valoración didáctica (pautas para mantener el interés estudiantil) y manejo de grupo (fomento del respeto, escuchar y resolver conflictos). Cabe mencionar que el *escuchar la voz de los estudiantes* puede ser una fortaleza o una debilidad, dado que implica: conocer la actitud, trabajo y disposición de los grupos de estudiantes para saber qué tan acertada es la valoración que están realizando estos de sus docentes.
- IV. *Iniciativas estudiantiles para favorecer los aprendizajes.* La disposición a adquirir nuevos aprendizajes mediante el trabajo siempre será una de las mejores formas en las que los estudiantes favorecen sus aprendizajes, pero ese interés por aprender tiene motivaciones o inhibidores como el apoyo familiar, la orientación docente, y el círculo de amistades del estudiante. Lo anterior lo analizaron los ilustrados en su forma positiva Rousseau (1762/2010) en el *Emilio de la Educación*, se señalan las intenciones genuinas de los estudiantes, y en la forma negativa N. Maquiavelo (1532/1999), en *el príncipe* se alude a la intención del estudiante por aprobar las asignaturas por el medio que sea, pues *el fin justifica los medios.* Los estudiantes pueden organizarse para tomar asesorías por pares estudiantes o de algún profesor; hoy existen herramientas que implican usar Internet para su mejor aprovechamiento. Los estudiantes también pueden dirigirse y apoyarse de las recomendaciones orientadoras de los docentes de mayor confianza o afinidad, lo cual fortalecerá significativamente las estrategias de aprender más y mejor.
- V. *¿Qué pueden hacer los padres de familia para favorecer el aprendizaje?* Al menos en la etapa de educación básica y media superior, son los principales responsables de la educación de sus hijos. Lo cual implica el seguimiento, apoyo y orientación consecutiva y diaria de todos los procesos formativos de sus hijos, lo cual, a su vez, implica la responsabilidad y e interés de guiarlos en todo momento, debido a la conciencia y la construcción de criterio hasta antes de alcanzar la edad adulta.
- VI. *Acciones desde la comunidad para favorecer los aprendizajes.* La participación comunitaria no es imparcial, pero tampoco parcial, eso significa que su influencia es determinada en función del grado de interacción que el sujeto establezca con sus miembros, de esta manera se recomienda una

valoración por parte del sujeto hacia la comunidad de donde pertenece, sobre todo para disminuir o aumentar la relación social según la emotividad que puede generar la comunidad en las ganas de aprender del individuo.

## Conclusiones

Los aprendizajes en el ser humano están condicionados de forma parcial desde la vertiente biológica, más tarde, con los trabajos didáctico-pedagógicos, adquieren formas más comprensibles y con prospectiva potencial. De forma circundante, la comunidad y los grupos sociales de quienes se rodea el estudiante, influyen fuertemente en momentos estructurales de la construcción del criterio y/o conciencia del individuo. Así, las estrategias educativas deben considerar los ambientes de interacción y dialógica en que están inmersos los estudiantes en la vida diaria para intervenir adecuadamente en el momento requerido.

El reconocimiento de la condición biológica que determina el potencial cognoscitivo del estudiante en cualquier nivel y etapa de su vida aporta la claridad para no solicitarle actividades teórico/prácticas que no puede realizar o bien, prepararlo con otros esquemas de rigurosidad considerando sus grandes capacidades intelectuales y/o físicas.

Los padres de familia tienen la posibilidad de analizar el ambiente social comunitario que rodea a sus hijos, valorar su influencia y acorde con su criterio, dejar o mover al estudiante hacia un ambiente más propicio para su aprendizaje.

Los esfuerzos de los actores educativos (padres, docentes y autoridades escolares) deben considerar aspectos formativos que lleven a la autoconciencia del estudiante para que éste asuma su responsabilidad gradual y consecutiva de sus aprendizajes, según las variantes: edad y entorno sociocultural.

## Referencias

- Aristóteles (432 a.C./2003). *La república*. Gredos.
- Bolio, AP, (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (65),20-29.
- Cervantes López, M. J., Llanes Castillo, A., Peña Maldonado, A. A., & Cruz Casados, J. (2020). Estrategias para potenciar el aprendizaje y el rendimiento académ-

- mico en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), 579-594.
- Comenio A. (1630/1998). *Didáctica Magna*. Porrúa.
- Gadamer, H. G. (1963). *El problema de la conciencia histórica*. Kairós.
- Gramsci, A. (1924). *Pedagogía alternativa: La formación de los intelectuales*. Trota.
- Maquiavelo, N. (1532/1999). *El príncipe*. Santillana.
- Marx. K. (1844). *Manuscritos Económico-filosóficos*. Alianza.
- Pantoja Ospina, M. A., Duque Salazar, L. I., y Correa Meneses, J. S. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación*, (64), 79-105.
- Ramírez Díaz F. (2010). *Pensamiento, trabajo humano y sociedad*. Colección Tlatemoa, Universidad Autónoma Chapingo.
- Rousseau J. (1762/2010). *El Emilio de la educación*. Mundiprensa.
- Rus Arboledas, A., (2010). Los problemas de la educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(1), 415-427.
- Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L. M., & Fernández Suárez, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6), 53-68.
- Yáñez, Á. X., (2008). Dos décadas de una relación atormentada: Martin Heidegger y Edmund Husserl 1909-1929. *Contribuciones desde Coatepec*, (15).

***Analysis and proposals to promote multilevel learning: sociological and interdisciplinary foundations***

***Análise e propostas para promover a aprendizagem multinível: fundamentos sociológicos e interdisciplinares***

**Plácido Juárez Lucas**

Centro Regional de Formación Docente e investigación Educativa (CREDOMEX) | Axapusco | México  
<https://orcid.org/0000-0003-4358-8169>  
[aquilesleon807@gmail.com](mailto:aquilesleon807@gmail.com)

**Ana Karen Vega Osorio**

Centro Regional de Formación Docente e investigación Educativa (CREDOMEX) | Axapusco | México  
<https://orcid.org/0009-0006-5162-9943>  
[vegaoskaren@gmail.com](mailto:vegaoskaren@gmail.com)

**Fátima Alessandra González León**

Centro Regional de Formación Docente e investigación Educativa (CREDOMEX) | Axapusco | México  
<https://orcid.org/0009-0009-2198-7485>  
[fatimaalesandra40@gmail.com](mailto:fatimaalesandra40@gmail.com)

**Abstract**

The present study examines the different factors that intervene in the learning of students at any age and educational level, using the qualitative approach through sociological analysis and through the interdisciplinary matrix that allows demonstrating the multiplicity of factors in learning, as well as the relevance of the participation of the different subjects and social actors. Different comprehensive and interpretative categories coming from transcendental idealism (Hegelianism) are implicitly used, as well as Husserl's phenomenology and Heidegger's and Gadamer's historical consciousness problem. It is concluded that the learning problems in students of different school levels are mostly attended from the educational actors, since they design, plan and intervene to contribute to improvements in learning, but to a great extent the cognitive strengthening must come from the initiative and interest on the part of the subjects of learning that is determined with the student in its generic sociological category. Therefore, it is suggested that educational efforts should also contemplate a pedagogical plan to generate student self-awareness for learning.

Keywords: learning; psycho-pedagogical factors; educational actors; students.

**Resumo**

Este estudo examina os diferentes fatores que intervêm na aprendizagem de alunos de qualquer idade e nível educacional. Utiliza uma abordagem qualitativa por meio da análise sociológica e da matriz interdisciplinar que permite demonstrar a multiplicidade de fatores na aprendizagem, além da relevância da participação de diferentes sujeitos e atores sociais. Diferentes categorias abrangentes e interpretativas são implicitamente utilizadas, provenientes do idealismo transcendental (hegelianismo), bem como da fenomenologia de Husserl e do aspecto do problema da consciência histórica de Heidegger e Gadamer. Conclui-se que os problemas de aprendizagem dos alunos nos diferentes níveis de ensino são, em sua maioria, abordados pelos atores educacionais, uma vez que estes projetam, planejam e intervêm para contribuir com melhorias na aprendizagem, mas em grande medida o fortalecimento cognitivo deve advir da iniciativa e do interesse dos sujeitos da aprendizagem, o que é determinado pelo aluno em sua categoria sociológica genérica. Portanto, sugere-se que os esforços

educacionais também incluem um plano pedagógico para gerar autoconsciência do aluno para a aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem; fatores psicopedagógicos; atores educacionais; estudantes



Álvarez Sepúlveda, H. A., y Rojas Silva, S. A. (2025). La conciencia histórica en la formación docente: fundamentos didácticos desde los conceptos de poder, democracia, cultura e identidad. En R. Simbaña Q. (Coord). *Educación Integral. Perspectivas Multidimensionales y Nuevas Fronteras del Aprendizaje (Volumen II)*. (pp. 54-73). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.295.c519>



## Capítulo 3

### *La conciencia histórica en la formación docente: fundamentos didácticos desde los conceptos de poder, democracia, cultura e identidad*

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Skarlett Andrea Rojas Silva

---

#### Resumen

Este capítulo propone criterios pedagógicos para desarrollar la conciencia histórica en la formación de futuros profesores de historia en Chile, enfocados en los conceptos de tercer orden: poder, democracia, cultura e identidad. A partir de la tipología de Rösen, se plantean orientaciones pedagógicas que permiten abordar estos ejes de forma gradual, crítica y contextualizada. Metodológicamente, se llevó a cabo una revisión de alcance de documentos académicos disponibles en plataformas como Scielo, Scopus, ProQuest, Dialnet y Google Académico, con el objetivo de identificar patrones comunes en su tratamiento didáctico. Los resultados subrayan la relevancia de una enseñanza histórica que articule pasado, presente y futuro para promover una ciudadanía reflexiva y activa. Se concluye que la incorporación de criterios específicos para trabajar estos conceptos fortalece una enseñanza transformadora de la historia, orientada a formar docentes críticos, conscientes de los procesos sociales y preparados para enfrentar los desafíos educativos en contextos democráticos.

Palabras clave:

Conciencia histórica; Formación docente; Poder; Democracia; Cultura; Identidad.

## Introducción

En el contexto actual de la formación docente en Chile —marcado por reformas curriculares, tensiones sociopolíticas y demandas ciudadanas surgidas tras el estallido social de 2019— resulta imprescindible repensar el sentido formativo de la enseñanza de la historia. Este escenario ha evidenciado las limitaciones de un modelo educativo centrado en la memorización de contenidos y la reproducción de narrativas hegemónicas, planteando el desafío de formar docentes capaces de promover una comprensión crítica del pasado, comprometida con el presente y abierta a imaginar futuros alternativos.

En este marco, la enseñanza de la historia cumple un rol clave en la formación de ciudadanía democrática y sujetos reflexivos. Como sostienen Álvarez (2023) y Chávez (2024), enseñar historia no se limita a transmitir conocimientos factuales, sino que implica desarrollar competencias históricas para interpretar, contextualizar y evaluar críticamente los procesos del pasado. Esta premisa requiere superar enfoques tradicionales y avanzar hacia propuestas didácticas orientadas a la promoción de la conciencia histórica.

Esta conciencia, entendida como la capacidad de dar sentido a la experiencia humana articulando pasado, presente y futuro, constituye una competencia esencial en la enseñanza de la historia (Gadamer, 1993; Santisteban y Anguera, 2014; Álvarez y Rojas, 2024). Para Rüsen (2005, 2010), se expresa mediante estructuras narrativas que permiten interpretar el pasado y orientar la acción. Su tipología —tradicional, ejemplar, crítica y genética— ha sido clave para establecer progresiones formativas significativas en contextos educativos.

No obstante, la conciencia histórica no se limita a lo cognitivo: también incluye dimensiones éticas, afectivas y políticas, que permiten a los estudiantes interpretar hechos controvertidos, comprender transformaciones sociales e imaginar futuros posibles (Santisteban, 2017; Ortega et al., 2024). Su desarrollo exige experiencias educativas situadas, que interpelen al alumnado desde su realidad sociocultural. En este contexto, los conceptos de tercer orden —poder, democracia, cultura, identidad, entre otros— adquieren centralidad como categorías clave para fomentar una conciencia histórica avanzada.

Diversos estudios han destacado la importancia de integrar estos aprendizajes en la formación del profesorado de Historia, por su potencial para conectar el pasado con los desafíos presentes, enriquecer la formación ciudadana crítica y fomentar debates actuales sobre derechos humanos, participación política, diversidad e identidades colectivas (Nordgren y Johansson, 2015; Dessingué, 2020; Edling y Macrine, 2021; Alvén, 2021; Álvarez, 2023; Carretero, 2024; Álvarez y Rojas, 2024). Además, su inclusión didáctica favorece la construcción de espacios formativos más democráticos, inclusivos y orientados a la justicia social.

En este contexto, el presente capítulo propone orientaciones pedagógicas para trabajar los conceptos de tercer orden (poder, democracia, cultura e identidad) en la formación inicial docente, con el fin de forjar una conciencia histórica avanzada, particularmente en sus formas crítica y genética. Se busca así consolidar el rol de la Historia como una herramienta clave para comprender el mundo, cuestionar las narrativas dominantes y formar profesores comprometidos con la democracia, la memoria y los derechos humanos.

### Tipología de conciencia histórica y conceptos de tercer orden

Los conceptos de tercer orden en la enseñanza de la historia permiten trascender los aprendizajes memorísticos, favoreciendo el desarrollo de una conciencia histórica avanzada que articule pasado, presente y futuro (Nordgren y Johansson, 2015; Dessingué, 2020; Edling y Macrine, 2021; Alvé, 2021; Carretero, 2024). Esta perspectiva se fundamenta en la teoría de Rüsen (2005, 2010), quien concibe la conciencia histórica como una síntesis narrativa que permite a los sujetos comprender su experiencia temporal y orientar su acción en el mundo.

Para orientar la enseñanza de la historia, Rüsen (2005, 2010), propone una tipología de cuatro formas de conciencia histórica —tradicional, ejemplar, crítica y genética—, que representan distintos niveles de complejidad en la interpretación del pasado. La siguiente tabla resume sus características:

Tabla 1. Tipología de conciencia histórica propuesta por Rüsen

Tipo de conciencia histórica	Definición	Ejemplo
Tradicional	Comprende el pasado como un legado valioso e inmutable que debe conservarse. Se orienta a reforzar la identidad colectiva, la estabilidad social y la continuidad de valores, mediante la transmisión de una memoria consensuada y sin cuestionamientos.	Celebraciones del Día de la Bastilla en Francia que exaltan la Revolución Francesa como mito fundacional, sin abordar sus contradicciones internas o consecuencias sociales negativas.
Ejemplar	Selecciona hechos del pasado que sirven como modelo de conducta o lección moral aplicable al presente. El pasado es útil para repetir ejemplos de virtud o evitar errores, pero no necesariamente se cuestiona en profundidad.	Evocación de la figura de Winston Churchill en el contexto de la Segunda Guerra Mundial como ejemplo de liderazgo firme y resistencia ante la adversidad.
Crítica	Cuestiona las narrativas históricas dominantes, analizando las estructuras de poder, las exclusiones y los silencios del pasado. Reconoce el carácter construido de la historia y busca evidenciar las distintas perspectivas en conflicto.	Relectura crítica del colonialismo europeo en África y Asia, incluyendo las voces de las poblaciones colonizadas y denunciando las consecuencias del imperialismo en términos de explotación, racismo y violencia.

Tipo de conciencia histórica	Definición	Ejemplo
Genética	Comprende el pasado como una construcción en constante reinterpretación, donde el presente se entiende como resultado de procesos históricos abiertos y transformables. Permite proyectar futuros posibles desde el análisis crítico del pasado y el reconocimiento de su complejidad.	Análisis de los movimientos de derechos civiles en Estados Unidos como parte de una larga genealogía de lucha por la igualdad, conectando pasado y presente en función de la proyección de nuevas demandas democráticas y sociales.

Fuente: versión adaptada de Rösen (2005, 2010) y Álvarez (2023).

Estas formas de conciencia histórica no se presentan de manera jerárquica ni lineal, sino como modalidades que pueden coexistir y reflejar distintos niveles interpretativos (Rösen, 2005; Santisteban, 2017; Álvarez, 2023). Esta tipología resulta clave para adaptar las estrategias didácticas al nivel cognitivo del estudiantado, así como para abordar de forma progresiva los conceptos de tercer orden.

Dichos conceptos —como poder, democracia, cultura, identidad, ciudadanía, justicia o género— poseen una profunda carga ética y política, y resultan esenciales para una enseñanza de la historia orientada al análisis crítico del pasado y su proyección hacia un futuro más justo y consciente (Alvén, 2021; Álvarez, 2023; Carretero, 2024). Abordarlos desde niveles avanzados de conciencia histórica —especialmente desde las formas crítica y genética— permite fomentar una ciudadanía reflexiva, informada y comprometida (Rösen, 2010; Freire, 2014; Santisteban, 2017). En este sentido, el desarrollo de una conciencia histórica avanzada se encuentra estrechamente vinculado con el fortalecimiento de habilidades propias del pensamiento histórico, concebidas como capacidades transversales que no solo permiten interpretar el pasado de manera crítica, sino también actuar en el presente de forma ética y fundamentada (Santisteban, 2017; Ibagón y Miralles, 2022). La siguiente tabla muestra cómo se relacionan los distintos niveles de conciencia histórica con dichas habilidades:

Tabla 2. Relación entre tipos de conciencia histórica y habilidades del pensamiento histórico

Tipo de conciencia histórica	Enfoque general	Habilidades del pensamiento histórico
Tradicional	Concibe el pasado como un legado valioso que debe preservarse. Reproduce relatos nacionales o canónicos centrados en héroes, gestas fundacionales y valores considerados permanentes. No se cuestionan las fuentes ni las interpretaciones.	Uso básico del tiempo histórico (anterioridad/posterioridad); comprensión lineal y literal de los relatos; escasa o nula problematización del contenido histórico.
Ejemplar	Utiliza el pasado como fuente de modelos de conducta, lecciones morales o advertencias. El relato histórico se selecciona en función de su utilidad pedagógica para el presente, pero no se analiza en profundidad su complejidad o contexto.	Identificación de causas y consecuencias simples; conexión valorativa con episodios históricos; uso instrumental del pasado sin análisis profundo.
Crítica	Cuestiona las narrativas dominantes, evidenciando los silencios, exclusiones y conflictos presentes en los relatos históricos. Busca comprender el pasado como construcción social e ideológica.	Análisis comparativo de fuentes; evaluación de intencionalidades; empatía histórica; desarrollo de un juicio de valor frente a las injusticias del pasado; comprensión de la historia como conflicto.
Genética	Entiende el pasado como un proceso abierto, en permanente reinterpretación. Relaciona el pasado con el presente y proyecta sus implicancias hacia el futuro. Favorece la comprensión de los cambios estructurales en el tiempo.	Razonamiento contrafactual; interpretación multicausal; reconocimiento de la historicidad de los problemas actuales; uso del pasado para imaginar alternativas y promover la transformación social.

Fuente: elaboración propia.

Enseñar la interrelación entre la conciencia histórica y las competencias del pensamiento histórico desde una perspectiva cognitiva implica generar experiencias de aprendizaje que desarrollen el razonamiento histórico profundo, la argumentación crítica y la conciencia del estudiantado como sujeto histórico. No obstante, su escasa presencia en los currículos escolares y en la formación docente inicial constituye una de las principales barreras para avanzar en este enfoque (Nordgren y Johansson, 2015; Dessingué, 2020; Edling y Macrine, 2021; Carretero, 2024).

Superar esta brecha exige transformar las prácticas educativas, integrando los conceptos de tercer orden como herramientas ético-cognitivas que fortalezcan

la formación ciudadana. Como advierten Ibagón y Miralles (2022), una enseñanza centrada en la transmisión de información limita el desarrollo de la conciencia histórica, mientras que un enfoque crítico permite reestructurar el currículo hacia propuestas formativas centradas en la comprensión y la participación democrática.

En el contexto chileno de post-estallido social (2019-2020), conceptos como democracia, poder, cultura e identidad adquieren una renovada relevancia. Las movilizaciones sociales han impulsado una relectura crítica de la democracia como proceso participativo, del poder como estructura transformable y de la identidad y cultura como construcciones históricas en disputa. En este escenario, la enseñanza de la historia se proyecta como un espacio clave para formar estudiantes capaces de analizar críticamente el pasado e intervenir activamente en el presente (Álvarez, 2023; Carretero, 2024).

Para ello, es urgente fortalecer la formación docente, dotando al profesorado de herramientas teóricas y metodológicas que les permitan abordar estos conceptos de forma crítica, inclusiva y situada. Atendiendo a este desafío, los estándares pedagógicos y disciplinarios del Ministerio de Educación (2021), enfatizan la necesidad de actualizar los programas de Pedagogía en Historia para promover prácticas que favorezcan el desarrollo del pensamiento histórico complejo, la empatía, la diversidad cultural y la construcción de una conciencia democrática e intercultural.

## Metodología

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo de tipo interpretativo, sustentado en el paradigma humanista y orientado por los principios del método inductivo. Se llevó a cabo una revisión de alcance de literatura especializada, utilizando como estrategia el diseño narrativo de tópico (Hernández, 2018; Bisquerra, 2019), con el propósito de explorar cómo los conceptos de tercer orden —poder, democracia, cultura e identidad— pueden ser abordados en la formación docente para favorecer el desarrollo de la conciencia histórica.

La selección del corpus documental se realizó mediante una búsqueda sistemática de artículos científicos, capítulos de libros y documentos normativos disponibles en bases de datos académicas reconocidas, tales como Scielo, Scopus, ProQuest, Dialnet y Google Académico. Para asegurar la calidad y pertinencia de las fuentes, se aplicaron tres criterios principales: primero, la actualidad de las publicaciones, priorizando textos publicados en la última década sin excluir aquellos aportes teóricos fundamentales previos (como los de Jörn Rüsen);

segundo, la relevancia temática, seleccionando investigaciones centradas en la conciencia histórica, la enseñanza de la historia, la ciudadanía crítica y el abordaje didáctico de conceptos de tercer orden; y tercero, la adecuación contextual, considerando especialmente trabajos provenientes de América Latina y España, por su cercanía cultural y afinidad con el sistema educativo chileno.

El proceso de búsqueda inicial permitió identificar 52 publicaciones. Tras aplicar los criterios de inclusión, se seleccionaron 38 textos pertinentes. Estos fueron sometidos a una lectura exploratoria para evaluar su adecuación a los objetivos del estudio, seguida de una lectura profunda orientada a identificar citas, conceptos, definiciones, ejemplos y enfoques vinculados con los conceptos de tercer orden de la conciencia histórica. A partir de ello, se construyó una matriz de análisis que organizó los textos según su nivel de aporte teórico y didáctico.

El análisis cualitativo de los documentos permitió identificar dos ejes temáticos recurrentes: por un lado, la conciencia histórica como competencia clave para la formación de una ciudadanía crítica; y por otro, la enseñanza de los conceptos de tercer orden desde un enfoque interdisciplinario, con énfasis en sus dimensiones éticas, sociales, culturales e identitarias. Estas categorías reflejan una orientación común en la literatura revisada hacia una enseñanza de la historia centrada en la reflexión crítica, la participación ciudadana y el reconocimiento de la diversidad como pilares del desarrollo de la conciencia histórica.

La interpretación de los textos se realizó desde una perspectiva hermenéutica, considerando los principios de comprensión profunda propuestos por Gadamer (1993), quien plantea que toda interpretación implica una fusión de horizontes entre el lector y el texto. Asimismo, se recogió el enfoque de Ricoeur (2006), quien sostiene que comprender un texto implica ir más allá de su significado literal para alcanzar su sentido potencial. Esta aproximación permitió analizar las fuentes considerando su historicidad, las condiciones sociales de producción del conocimiento y las implicancias pedagógicas para la enseñanza de la historia en contextos actuales y socialmente situados.

## Resultados

La revisión de la literatura evidenció patrones recurrentes en el abordaje didáctico de los conceptos de poder, democracia, cultura e identidad. Estos aspectos permiten establecer orientaciones pedagógicas que ayudan a guiar la enseñanza de la historia hacia el desarrollo de una conciencia histórica de tipo crítica o genética, entendida como aquella que no solo interpreta el pasado, sino que lo proyecta hacia la construcción de futuros posibles, posicionando al sujeto como agente activo y participativo en la sociedad (Rüsen, 2010; Freire, 2014; Santisteban,

2017). En esta línea, los estudios analizados muestran una clara tendencia hacia la consideración de criterios pedagógicos que superan la transmisión de contenidos memorísticos, promoviendo en su lugar una reflexión profunda sobre la relación entre pasado, presente y futuro. Esta perspectiva reafirma la concepción de la conciencia histórica como una herramienta clave para la orientación temporal de la acción humana (Rüsen, 2005; 2010). A continuación, se presentan los principales hallazgos organizados según los cuatro conceptos seleccionados y analizados.

## Poder

El concepto de poder, según la literatura especializada, constituye un eje fundamental para el análisis e interpretación de las dinámicas sociales, los conflictos históricos y las diversas formas de autoridad que han configurado las relaciones humanas a lo largo del tiempo. En términos generales, el poder puede entenderse como la capacidad de influir en otros, incluso contra su voluntad, y ha sido abordado desde distintas perspectivas teóricas. Weber (2014), lo concibe como la imposición de la voluntad en una relación social, destacando su dimensión coercitiva. Foucault (1992), lo redefine como una estrategia relacional que circula en los discursos y prácticas sociales, alejándose de visiones estructurales. Arendt (2009), por su parte, enfatiza su carácter colectivo, basado en la acción conjunta y la participación ciudadana, distinguiéndolo de la violencia y resaltando su potencial transformador.

Desde una perspectiva didáctica, el concepto de poder ofrece herramientas para cuestionar su ejercicio, distribución y legitimación a lo largo de la historia, lo cual es esencial para promover una comprensión crítica del pasado y sus proyecciones actuales. En el contexto chileno, el estallido social de 2019 ha motivado a replantear la enseñanza del poder desde una mirada crítica, pues, como señala Álvarez (2023), el análisis del conflicto y sus repercusiones actuales puede contribuir a una educación histórica liberadora y participativa. Bajo esta premisa, enseñar el poder implica superar su enfoque institucional y abordarlo a partir de experiencias históricas de dominación y resistencia —como la dictadura, los movimientos sociales o la exclusión estructural—, permitiendo así identificar continuidades y rupturas en el tiempo. Esto favorece el desarrollo de una conciencia histórica crítica y genética, entendida como la capacidad de reconocer el poder como una construcción histórica, situada y transformable (Santisteban y Anguera, 2014; Carretero, 2024).

En la formación docente, el abordaje crítico del poder es clave, ya que dotar a los futuros profesores de competencias para analizar relaciones de dominación y generar reflexión en el aula fortalece prácticas educativas orientadas a la justicia social, los derechos humanos y la participación democrática. Asimismo, concebir

el poder como un aprendizaje de tercer orden permite interpelar narrativas escolares naturalizadas y promover relatos más inclusivos y contextualizados. Así, los docentes en formación se reconocen como actores políticos y pedagógicos capaces de incidir en la transformación social. La siguiente tabla sintetiza los criterios pedagógicos requeridos para abordar didácticamente el concepto de poder como aprendizaje de tercer orden vinculado al desarrollo de la conciencia histórica:

Tabla 3. Criterios pedagógicos para abordar el concepto de poder como aprendizaje de tercer orden de la conciencia histórica

<b>Criterio pedagógico</b>	<b>Descripción</b>
Contextualización sociohistórica del concepto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover la comprensión del poder como una construcción histórica, que varía según tiempo, espacio y actores implicados.–Articular el análisis de poder con procesos históricos concretos, como la formación del Estado-nación, los movimientos sociales o las dictaduras.</li> <li>- Fomentar el uso de fuentes primarias y secundarias que revelen relaciones de poder explícitas e implícitas en distintos contextos históricos.</li> </ul>
Progresión cognitiva desde la identificación a la problematización	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñar experiencias de aprendizaje progresivas. En el nivel inicial, se debe reconocer formas visibles de poder (instituciones, líderes, leyes, etc.). En un nivel intermedio, se analizan las relaciones de poder y subordinación considerando clase, género, etnia o ideología. Finalmente, en un nivel avanzado, se debe problematizar las estructuras de poder y sus mecanismos de legitimación, incorporando perspectivas teóricas críticas.</li> </ul>
Integración de marcos teóricos críticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incorporar marcos conceptuales de autores como Michel Foucault, Hannah Arendt, Max Weber, Antonio Gramsci y Pierre Bourdieu, entre otros.</li> <li>- Relacionar el concepto de poder con categorías como hegemonía, biopoder, dominación simbólica y participación, para enriquecer el análisis histórico.</li> </ul>
Relación con la realidad actual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer vínculos entre el análisis histórico del poder y su expresión en el presente, como las crisis de legitimidad democrática, el rol de los medios o las demandas ciudadanas.</li> <li>- Fomentar la conciencia crítica sobre cómo las estructuras de poder condicionan las experiencias actuales de los sujetos en la sociedad.</li> </ul>
Didáctica reflexiva y situada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñar secuencias didácticas que incluyan dilemas históricos, debates, estudios de caso y análisis de narrativas, en donde el poder sea un eje transversal.</li> <li>- Valorar la diversidad de interpretaciones y fomentar el pensamiento histórico como una herramienta crítica frente a las narrativas hegemónicas.</li> </ul>
Ética y ciudadanía crítica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompañar el análisis del poder con una reflexión ética sobre la responsabilidad del profesorado en la formación de ciudadanos conscientes.</li> <li>- Vincular el concepto de poder con valores democráticos como la justicia, la participación y los derechos humanos, para promover una ciudadanía crítica y transformadora.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

## Democracia

En relación con el concepto de democracia, los estudios revisados coinciden en la necesidad de superar enfoques procedimentales o normativos, con el propósito de convertirla en una experiencia formativa auténtica dentro del aula. La democracia, en su sentido más general, puede definirse como una forma de organización política en la que el poder reside en el pueblo, ejercido de manera directa o indirecta a través de representantes elegidos. No obstante, su significado ha evolucionado a lo largo de la historia y ha sido interpretado desde diversas perspectivas teóricas. Dahl (1989), destaca su carácter participativo e inclusivo, centrado en la igualdad y el control ciudadano. Sartori (2005), la define como un método de decisión colectiva basado en la representación y garantías institucionales. Mouffe (2007), aporta una visión crítica, resaltando el disenso como parte esencial del proceso democrático. Por su parte, Sen (1999), vincula la democracia con las libertades sustantivas necesarias para el desarrollo humano.

Desde una perspectiva formativa, enseñar la democracia implica comprenderla no como un conjunto estático de normas, sino como una construcción histórica en permanente disputa. González (2006), advierte que no debe abordarse como una herencia universal, sino como una conquista social que exige constante defensa y actualización. En esta línea, Santisteban (2017), plantea que desarrollar la conciencia histórica es clave para formar una ciudadanía crítica capaz de deliberar y tomar decisiones informadas ante los desafíos del mundo globalizado.

En este contexto, como sostiene Álvarez (2020), formar docentes que enseñen la democracia desde un enfoque crítico exige superar modelos transmisivos y promover una pedagogía participativa y contextualizada. Esto implica conocer sus marcos institucionales, y entender sus dimensiones éticas, sociales e históricas, generando experiencias de aula que estimulen el pensamiento crítico y la construcción colectiva del conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, el tratamiento didáctico del concepto debe orientarse al desarrollo de la conciencia histórica crítica y genética, entendida como la capacidad de proyectar aprendizajes del pasado hacia la construcción de futuros más justos e inclusivos. Así, el aula se transforma en un espacio de ejercicio democrático, donde la democracia se aprende, se vive y se construye. La siguiente tabla presenta criterios pedagógicos para abordar el concepto de democracia como aprendizaje de tercer orden de la conciencia histórica:

Tabla 4. Criterios pedagógicos para abordar el concepto de democracia como aprendizaje de tercer orden de la conciencia histórica

Criterio pedagógico	Descripción
Contextualización histórico-temporal del concepto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar la democracia como una construcción social e histórica que ha variado según el tiempo, el espacio y los actores implicados.</li> <li>- Incluir experiencias diversas de participación política y formas de exclusión, desde la democracia ateniense, las revoluciones liberales y los procesos de democratización latinoamericanos.</li> </ul>
Progresión cognitiva desde lo descriptivo a lo crítico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñar una secuencia que inicie con la identificación de instituciones y prácticas democráticas, avance hacia la comprensión de los conflictos en torno a su legitimación y culmine con el análisis crítico de sus límites, tensiones y desafíos.</li> <li>- Promover la problematización de conceptos como representación, soberanía y participación.</li> </ul>
Vinculación con experiencias históricas de lucha por la democracia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incorporar estudios de caso como la transición chilena a la democracia, el movimiento estudiantil de 2011 o el estallido social de 2019.</li> <li>- Analizar estos procesos como escenarios donde la democracia es tensionada, disputada y resignificada.</li> </ul>
Inclusión de marcos teóricos plurales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integrar enfoques teóricos diversos (liberal, republicano, deliberativo, agonista, etc.) a partir de autores como Dahl, Mouffe, Sen y Habermas.</li> <li>- Promover debates en torno a las distintas concepciones de democracia y su aplicación en contextos concretos.</li> </ul>
Articulación con la realidad contemporánea	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar el estudio histórico de la democracia con los desafíos actuales: crisis de representación, populismo, participación digital, movimientos sociales, entre otros.</li> <li>- Fomentar la reflexión sobre el rol del profesor como formador de ciudadanos críticos y comprometidos con la vida democrática.</li> </ul>
Didáctica activa y situada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar metodologías participativas como debates, análisis de discursos, simulaciones, dilemas éticos y estudio de fuentes.</li> <li>- Enfatizar el uso de preguntas problematizadoras que estimulen la toma de posición y la argumentación desde diversas perspectivas.</li> </ul>
Dimensión ética y ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer la formación de una conciencia histórica orientada a la defensa de los derechos humanos, la justicia social y la igualdad.</li> <li>- Reflexionar sobre el papel del docente en la promoción de valores democráticos dentro y fuera del aula.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

## Cultura

El concepto de cultura, según la bibliografía revisada, posee un gran potencial para visibilizar memorias, identidades y tradiciones diversas que coexisten en las sociedades. Lejos de ser estática, se entiende como una construcción social

dinámica y plural, cuya comprensión resulta clave para desarrollar una conciencia histórica genética en la formación docente.

De forma general, la cultura incluye conocimientos, valores, normas, símbolos y prácticas compartidas que se transmiten y transforman entre generaciones. Tylor (1871), la define como un “todo complejo” adquirido por las personas como miembros de la sociedad. Geertz (2017), desde una visión interpretativa, la concibe como un sistema de significados compartidos, proponiendo una “descripción densa” de las prácticas humanas. Williams (1983), destaca su complejidad conceptual, identificando tres dimensiones: desarrollo intelectual, modo de vida y prácticas simbólicas, y subraya su carácter histórico y político. Por su parte, Bourdieu (2016), introduce el *habitus cultural*, revelando cómo las prácticas culturales reflejan y reproducen desigualdades sociales en función de la posición de los sujetos en el espacio social.

En este marco, la conciencia histórica genética permite comprender la cultura y el patrimonio no como entidades fijas o consagradas oficialmente, sino como construcciones sociales en disputa, cargadas de significados que emergen del contexto, las experiencias colectivas y la mirada de quienes las resignifican (Santisteban, 2017; Álvarez y Rojas, 2024). Desde esta perspectiva, la enseñanza del patrimonio se transforma en una vía para reconocer la pluralidad de memorias presentes en las distintas culturas y promover una conexión significativa con el entorno socioterritorial. Esta mirada propone una didáctica cultural que visibilice expresiones no hegemónicas —como las memorias de pueblos originarios o las prácticas cotidianas— y que, como plantea Álvarez (2023), resignifique el patrimonio como herramienta pedagógica crítica. De este modo, la cultura deja de ocupar un lugar marginal y se convierte en un espacio de conflicto simbólico, resistencia y transformación.

Asimismo, este enfoque rompe con visiones eurocéntricas y homogeneizantes de la historia escolar, ya que favorece identidades abiertas e interculturales, reconociendo que la historia es múltiple y está atravesada por voces diversas. En el ámbito de la formación docente, ello implica fomentar una mirada crítica y pedagógicamente sensible a la diversidad cultural, mediante prácticas educativas que promuevan el reconocimiento del otro y la problematización de los discursos dominantes.

Abordar la cultura como aprendizaje de tercer orden permite a los futuros docentes diseñar propuestas didácticas contextualizadas, que conecten con las realidades socioculturales de sus estudiantes y propicien experiencias significativas en torno a la identidad, la pertenencia y la construcción de sentido histórico. Así, se promueve una enseñanza transformadora que fomenta sujetos históricos activos, críticos y reflexivos. Desde esta perspectiva, la cultura se concibe como un proceso histórico, dinámico y en constante disputa, cuyas prácticas

deben ser problematizadas en relación con el poder, la memoria y la identidad. A continuación, se presentan criterios pedagógicos que orientan su abordaje didáctico desde una conciencia histórica genética, situada e intercultural:

Tabla 5. Criterios pedagógicos para abordar el concepto de cultura como aprendizaje de tercer orden de la conciencia histórica

Criterio pedagógico	Descripción
Contextualización histórica del concepto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordar la cultura como un proceso histórico y social que varía según tiempo, lugar y actores involucrados.</li> <li>- Reconocer su evolución desde concepciones etnocéntricas hasta visiones más inclusivas y críticas, como las propuestas por la antropología cultural, los estudios poscoloniales y los estudios culturales.</li> </ul>
Progresión cognitiva desde la descripción a la problematización	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñar secuencias didácticas que inicien con la identificación de manifestaciones culturales (arte, lenguaje, religión, costumbres, etc.), avancen hacia el análisis de sus funciones simbólicas y culminen con la problematización de sus relaciones con el poder, la identidad, la exclusión y la resistencia.</li> </ul>
Incorporación de perspectivas plurales e interseccionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducir miradas diversas sobre la cultura (étnica, de género, generacional, territorial, etc.) que permitan visibilizar voces silenciadas en la historia escolar.</li> <li>- Analizar cómo las culturas subalternas han resistido y reinterpretado los discursos hegemónicos a lo largo del tiempo.</li> </ul>
Articulación entre cultura, memoria e identidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar la relación entre cultura y construcción identitaria, incluyendo los usos públicos del pasado, los patrimonios culturales, la memoria histórica y los conflictos de representación.</li> <li>- Promover el análisis crítico de qué y quiénes se consideran parte de la “cultura oficial”.</li> </ul>
Relación con el presente y el entorno	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vincular el estudio histórico de la cultura con prácticas culturales contemporáneas, fenómenos de globalización, apropiaciones culturales, dinámicas de inclusión/exclusión y expresiones de diversidad cultural en contextos escolares y comunitarios.</li> </ul>
Didáctica reflexiva, crítica y situada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar el uso de fuentes culturales diversas (textos, imágenes, objetos, relatos orales y expresiones artísticas) y metodologías activas (análisis de casos, talleres de interpretación, debates patrimoniales, etc.).</li> <li>- Estimular el pensamiento crítico y el diálogo intercultural.</li> </ul>
Dimensión ética y ciudadanía intercultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover una conciencia histórica ética y crítica que reconozca la diversidad cultural como un valor democrático. Incentivar actitudes de respeto, empatía y valoración de las diferencias, para formar docentes capaces de contribuir a la construcción de comunidades escolares más inclusivas y dialogantes.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

## Identidad

El concepto de identidad es fundamental en la construcción de la conciencia histórica, ya que se relaciona con la memoria, la subjetividad y la historicidad del sujeto. Se entiende como una noción compleja, dinámica y multidimensional que permite a individuos y colectivos reconocerse y ser reconocidos dentro de una comunidad, en un proceso continuo influido por la experiencia, la cultura y la historia. Desde los estudios culturales, Hall (1996), plantea que la identidad es una construcción discursiva, relacional y cambiante. Castells (1997), la define como un proceso de construcción de sentido basado en atributos culturales, y distingue tres tipos: legitimadora, de resistencia y proyectiva. Bauman (2005), resalta su carácter inestable en la modernidad líquida, mientras que Erikson (1968), desde la psicología social, la concibe como un proceso psicosocial que se consolida especialmente en la adolescencia, mediante la integración de la historia personal con los roles sociales.

La literatura especializada, en consecuencia, coincide en que la identidad es una construcción relacional, dinámica y profundamente política, configurada en diálogo con las memorias del pasado, las tensiones del presente y las proyecciones hacia el futuro. En este marco, González (2006), al analizar textos escolares, identifica un giro desde concepciones esencialistas hacia enfoques más inclusivos que reconocen a migrantes, pueblos originarios y sectores históricamente marginados como sujetos históricos activos. Este cambio contribuye a visibilizar que las identidades no son fijas ni homogéneas, sino el resultado de procesos de conflicto, exclusión, resistencia y resignificación.

Desde un enfoque pedagógico, enseñar la identidad como aprendizaje de tercer orden implica comprender su valor formativo en tanto construcción social, histórica y situada. Este enfoque permite vincular las experiencias escolares con memorias locales, conflictos sociales y formas diversas de habitar el mundo para fomentar una conciencia histórica compleja. En la formación docente, esto supone dotar a los futuros profesores de herramientas teóricas y metodológicas para reconocer la diversidad identitaria de sus estudiantes y actuar como mediadores entre narrativas históricas dominantes y memorias subalternas. Incorporar el concepto de identidad desde una conciencia histórica crítica y genética permite concebir la enseñanza como un proyecto ético-político orientado a la empatía histórica, la inclusión y la formación ciudadana (Rüsen, 2010; Santisteban, 2017; Álvarez, 2023).

Por tanto, abordar la identidad requiere superar visiones lineales y homogéneas de la historia, pues implica promover narrativas múltiples, transformadoras y situadas que reconozcan dimensiones como género, etnia, clase y cultura. A continuación, se presentan criterios pedagógicos que orientan su tratamiento en la formación docente de forma gradual, crítica e intercultural:

Tabla 6. Criterios pedagógicos para abordar el concepto de identidad como aprendizaje de tercer orden de la conciencia histórica

Criterio pedagógico	Descripción
Contextualización histórica y cultural del concepto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordar la identidad como una construcción social e histórica, vinculada a procesos de memoria, pertenencia, exclusión y reconocimiento.</li> <li>- Mostrar cómo las identidades individuales y colectivas se han conformado en contextos de conflicto, resistencia o hegemonía, atendiendo a sus dimensiones de clase, etnia, género o nación.</li> </ul>
Progresión cognitiva desde la identificación a la problematización	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comenzar con el reconocimiento de elementos identitarios visibles (símbolos, lenguas, tradiciones, etc.), avanzar hacia el análisis de las narrativas que los sustentan y culminar con la problematización de los discursos identitarios como construcciones contingentes, en disputa y mediadas por el poder.</li> </ul>
Incorporación de voces subalternas y memorias silenciadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integrar relatos históricos y culturales que visibilicen identidades marginadas por los relatos dominantes: pueblos originarios, comunidades afrodescendientes, mujeres, disidencias sexuales, sectores populares, entre otros.</li> <li>- Analizar cómo estas identidades han sido negadas, resistidas o reconfiguradas a lo largo del tiempo.</li> </ul>
Relación entre identidad, historia y memoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar cómo la identidad se configura a partir de procesos de memoria colectiva, usos del pasado e imaginarios históricos.</li> <li>- Promover el análisis crítico de los relatos nacionales que tienden a homogeneizar identidades y excluir la diversidad cultural, social y territorial de los sujetos históricos.</li> </ul>
Vinculación con el presente y el entorno escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer puentes entre la construcción histórica de la identidad y los desafíos actuales: migraciones, interculturalidad, discriminación, nacionalismo, redes sociales.</li> <li>- Fomentar que los futuros docentes reconozcan y valoren la diversidad identitaria presente en sus comunidades educativas.</li> </ul>
Didáctica dialógica y situada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar metodologías que favorezcan el diálogo intercultural, el trabajo con autobiografías, relatos de vida, análisis de símbolos, medios y representaciones identitarias. –Promover el aprendizaje significativo mediante experiencias que vinculen lo personal, lo local y lo global.</li> </ul>
Dimensión ética y formación ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar actitudes de respeto, empatía y reconocimiento mutuo.</li> <li>- Formar docentes capaces de generar espacios educativos donde la construcción identitaria sea abordada desde una perspectiva crítica, plural e inclusiva, como base para una ciudadanía democrática, diversa y solidaria.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

## Conclusión

A partir de la revisión de la literatura, se reafirma la necesidad de promover una enseñanza de la historia orientada al desarrollo progresivo de la conciencia histórica, con especial énfasis en sus formas crítica y genética. Estos tipos de conciencia permiten comprender el pasado como una construcción social en disputa, vincularlo con los desafíos del presente y proyectarlo hacia futuros posibles. En este marco, la historia deja de ser una simple narración factual para convertirse en una herramienta formativa que sitúa a los estudiantes como agentes activos en la comprensión y transformación de su realidad.

Los conceptos de tercer orden —poder, democracia, cultura e identidad— se revelan como categorías clave para dinamizar una enseñanza de la historia significativa, reflexiva y situada. Cuando se abordan desde una perspectiva didáctica contextualizada, estos conceptos permiten conectar los contenidos históricos con las experiencias vitales del estudiantado, facilitando procesos de aprendizaje profundo que trascienden la memorización de hechos. La literatura revisada aporta criterios pedagógicos que orientan su tratamiento desde dimensiones fundamentales como el conflicto, la participación, la diversidad y la memoria. Así, el concepto de poder se vincula al análisis crítico de la autoridad y las estructuras de dominación; la democracia, a la construcción de ciudadanía activa e informada; la cultura, a la valoración de patrimonios múltiples y no hegemónicos; y la identidad, al reconocimiento de la pluralidad histórica de los sujetos.

Desde esta perspectiva, se hace indispensable aplicar las orientaciones pedagógicas dadas para integrar estos conceptos con los contextos reales del estudiantado, favoreciendo el desarrollo de competencias narrativas, interpretativas y argumentativas. Por tanto, no basta con que los futuros profesores dominen contenidos disciplinares: es imprescindible que comprendan la dimensión ética, política y pedagógica del conocimiento histórico. En esta línea, formar docentes que sepan enseñar con y desde los conceptos de tercer orden requiere incorporar en su trayectoria formativa espacios de reflexión crítica, trabajo con narrativas diversas, análisis de memorias conflictivas y diseño de estrategias didácticas situadas. Solo así será posible transitar de una enseñanza reproductiva hacia una enseñanza crítica y emancipadora, capaz de contribuir a la formación de una ciudadanía consciente, democrática y comprometida con la transformación social.

Sin embargo, esta propuesta también plantea importantes desafíos y abre interrogantes que requieren ser abordados en investigaciones futuras: ¿cómo garantizar que estos enfoques lleguen efectivamente a las aulas más allá del plano curricular? ¿Qué resistencias institucionales podrían obstaculizar la implementación de una didáctica transformadora? ¿Cómo evaluar el desarrollo

de la conciencia histórica en los futuros docentes de manera rigurosa y formativa? ¿Y de qué modo acompañar a los docentes en formación para que comprendan, apropien y apliquen estos enfoques en contextos complejos?

En este sentido, se vuelve especialmente relevante investigar cómo los futuros docentes perciben y trabajan los conceptos de tercer orden durante su formación inicial y cómo los articulan con su práctica pedagógica, especialmente en escenarios marcados por tensiones sociales, memorias conflictivas o procesos de cambio. Esta línea de indagación puede aportar valiosos insumos para fortalecer la coherencia entre la formación docente, la enseñanza de la historia y el compromiso democrático.

Como proyección, se plantea la necesidad de avanzar en estudios empíricos que analicen la implementación concreta de estos criterios en distintos niveles del sistema educativo. Será clave explorar cómo metodologías activas —como el aprendizaje basado en proyectos, la indagación histórica o el trabajo con narrativas— pueden fortalecer el vínculo entre historia escolar, conciencia histórica y justicia social. Asimismo, se propone indagar el impacto de estas estrategias en la construcción de una conciencia histórica situada, particularmente en contextos de alta conflictividad o transformación social, como el Chile posterior al estallido social de 2019.

## Agradecimientos

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

## Referencias

- Álvarez, H. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, (26), 442-459. <https://doi.org/10.31876/rsc.v26i0.34138>
- Álvarez, H. (2023). Desarrollo de la conciencia histórica: La formación de futuros profesores chilenos en la era post-estallido social. En *Enseño de História: Novas perspectivas* (pp. 88-98). Editora Científica. <https://doi.org/10.37885/231014782>

- Álvarez, H., y Rojas, S. (2024). Hacia una formación docente reflexiva: Construyendo conciencia histórica en el Chile del post-estallido social. En R. Simbaña Q. (Ed.). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen II* (pp. 18-26). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.190.c235>
- Alvén, F. (2021). Opening or closing Pandora's box? – Third-order concepts in history education for powerful knowledge. *El Futuro del Pasado*, (12), 245-263. <https://doi.org/10.14201/fdp202112245263>
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Paidós.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Losada.
- Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Bourdieu, P. (2016). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Penguin Random House.
- Carretero, M. (2024). *Históricamente: Claves para pensar (y contar) otras versiones del pasado*. Siglo XXI Editores.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol. 2: El poder de la identidad*. Alianza Editorial.
- Chávez, C. (2024). Profesorado en formación y desarrollo del pensamiento histórico en universidades chilenas. *Perfiles Educativos*, 46(184), 111-126. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61328>
- Dahl, R. A. (1989). *Democracy and its critics*. Yale University Press.
- Dessingué, A. (2020). Developing critical historical consciousness: Re-thinking the dynamics between history and memory in history education. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (1), 1-17. <http://hdl.handle.net/11250/2645533>
- Edling, S. & Macrine, S. (2021). *Transnational feminist politics, education and social justice: Post democracy and post truth*. Bloomsbury.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Geertz, C. (2017). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- González, M. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia: Una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (5), 21-30.
- Hall, S. (1996). Who needs "identity"? In S. Hall, & P. du Gay, (eds.). *Questions of cultural identity* (pp. 1-17). SAGE Publications.
- Hernández, R. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

- Ibagón, N., y Miralles, P. (2022). Conciencia histórica e interés en la historia de los estudiantes colombianos y españoles de educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (24), 1-14. <https://doi.org/10.24320/revdie.2022.24.e18.3938>
- Ministerio de Educación (2021). *Estándares de la Profesión Docente: Carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales Educación Media*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).
- Mouffe, C. (2007). *El retorno de lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Nordgren, K., & Johansson, M. (2015). Intercultural historical learning: A conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 1-25.
- Ortega, D., Alonso, C., y de Andrés, B. (2024). Niveles de conciencia histórica y tratamiento de temas controvertidos en entornos digitales: Un estudio de caso con futuro profesorado español de Educación Secundaria. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(2).
- Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn.
- Rüsen, J. (2010). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Editora UFPR.
- Santisteban, A. y Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados*, (19), 249-267.
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, (53), 87-99. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Sartori, G. (2005). *Elementos de teoría política*. Alianza Editorial.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Alfred Knopf.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture*. John Murray.
- Weber, M. (2014). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Williams, R. (1983). *Keywords: A vocabulary of culture and society*. Oxford University Press.

## ***Historical awareness in teacher training: Didactic foundations from the concepts of power, democracy, culture and identity***

### ***Consciência histórica na formação de professores: fundamentos didáticos a partir dos conceitos de poder, democracia, cultura e identidade***

**Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda**

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

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

halvarez@ucsc.cl

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

**Skarlett Andrea Rojas Silva**

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

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

srojas@ebasica.ucsc.cl

## **Abstract**

This chapter proposes pedagogical criteria for developing historical awareness in the training of future history teachers in Chile, focusing on the third-order concepts of power, democracy, culture, and identity. Based on Rösen's typology, pedagogical guidelines are proposed that allow for a gradual, critical, and contextualized approach to these topics. Methodologically, a scoping review of academic documents available on platforms such as Scielo, Scopus, ProQuest, Dialnet, and Google Scholar was conducted with the aim of identifying common patterns in their didactic approach. The results underscore the importance of historical teaching that articulates past, present, and future to promote reflective and active citizenship. It is concluded that the incorporation of specific criteria for addressing these concepts strengthens transformative history teaching, aimed at training critical teachers who are aware of social processes and prepared to face educational challenges in democratic contexts.

Keywords: Historical awareness; Teacher training; Power; Democracy; Culture; Identity.

## **Resumo**

Este capítulo propõe critérios pedagógicos para o desenvolvimento da consciência histórica na formação de futuros professores de história no Chile, com foco nos conceitos de terceira ordem: poder, democracia, cultura e identidade. A partir da tipologia de Rösen, são propostas diretrizes pedagógicas que permitam abordar esses eixos de forma gradual, crítica e contextualizada. Metodologicamente, foi realizada uma revisão de escopo de documentos acadêmicos disponíveis em plataformas como Scielo, Scopus, ProQuest, Dialnet e Google Acadêmico, com o objetivo de identificar padrões comuns em seu tratamento didático. Os resultados ressaltam a importância do ensino histórico que articule passado, presente e futuro para promover a cidadania reflexiva e ativa. Conclui-se que a incorporação de critérios específicos para a abordagem desses conceitos fortalece o ensino transformador de História, visando à formação de professores críticos, atentos aos processos sociais e preparados para enfrentar os desafios educacionais em contextos democráticos.

Palavras-chave: Consciência histórica; Formação de professores; Poder; Democracia; Cultura; Identidade.



Freire-Valdiviezo, P., Gómez-Ayora, A., Machado Gutiérrez, M. J., y Idrovo Landy, I. (2025). Expectativas y posibilidades de la inclusión en la educación superior ecuatoriana: reflexiones desde una perspectiva interdisciplinaria. En R. Simbaña Q. (Coord). *Educación Integral. Perspectivas Multidimensionales y Nuevas Fronteras del Aprendizaje (Volumen II)*. (pp. 75-88). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.295.c520>



## Capítulo 4

### ***Expectativas y posibilidades de la inclusión en la educación superior ecuatoriana: reflexiones desde una perspectiva interdisciplinaria***

Paulo Freire-Valdiviezo, Andrea Gómez-Ayora, María José Machado Gutiérrez, Israel Idrovo Landy

---

#### **Resumen**

Este capítulo aborda la inclusión educativa en el contexto de la educación superior ecuatoriana, destacando su relevancia, haciendo énfasis en las expectativas y posibilidades a partir de la reflexión interdisciplinaria. A diferencia de los enfoques tradicionales centrados únicamente en el acceso, aquí se plantea la inclusión como una transformación profunda de las estructuras, prácticas y culturas universitarias. El abordaje interdisciplinario de la inclusión, en contextos educativos, permite la comprensión y atención de la diversidad humana en su complejidad, analizando los sistemas culturales, simbólicos y de poder que se generan en los espacios universitarios, aportando marcos para comprender la accesibilidad, la autonomía y bienestar de los estudiantes, promoviendo herramientas pedagógicas y epistemológicas que amplían fronteras de expresión, representación y participación, favoreciendo el reconocimiento de la alteridad desde un enfoque de derechos. A lo largo del capítulo se exploran las posibilidades, desafíos y expectativas para aportar al debate de la inclusión en la educación superior ecuatoriana.

Palabras clave:

Educación inclusiva; enseñanza superior; inclusión social; universidad.

## Introducción

La educación inclusiva ha sido tradicionalmente asociada con los niveles de educación básica o secundaria, donde los marcos normativos y pedagógicos han buscado garantizar el acceso, permanencia y éxito escolar de estudiantes en situación de vulnerabilidad. No obstante, en los últimos años, la necesidad de pensar y aplicar la inclusión en la educación superior se ha vuelto imperiosa, de manera que, la legislación ecuatoriana en términos de educación superior ha normado los temas de inclusión dentro de los procesos académicos y administrativos en la universidad ecuatoriana. Las transformaciones sociales, culturales, tecnológicas y políticas exigen que las universidades asuman un papel activo en la promoción de la equidad y la justicia social, y esto implica cuestionar sus propias estructuras, prácticas y discursos.

Las universidades, como espacios de producción de conocimiento, formación de futuros profesionales y científicos, cumple con un rol central en la configuración de los modelos de ciudadanía, trabajo y convivencia que se despliegan en la sociedad (Lizama et al., 2018). Atender a una población estudiantil cada vez más diversa en términos de capacidades, culturas, lenguas, género y trayectorias y contextos socioeconómicos no es solo una demanda ética o legal, sino una necesidad institucional para responder con pertinencia a los desafíos contemporáneos. Esta diversidad, lejos de representar un problema, puede y debe convertirse en una fuente de riqueza epistemológica, metodológica y humana para la educación superior.

Sin embargo, garantizar una educación verdaderamente inclusiva en el ámbito universitario requiere mucho más que políticas de acceso o ajustes razonables. Es necesario problematizar los supuestos que sostienen el funcionamiento de las instituciones de educación superior, desde los criterios de excelencia académica hasta los modos de evaluación, los modelos pedagógicos y los lenguajes legitimados (Andrade, 2011). En este proceso, el enfoque interdisciplinario se vuelve indispensable, ya que permite articular distintas formas de conocimiento para comprender la complejidad de la inclusión en este nivel educativo.

Abordar la inclusión en la universidad ecuatoriana requiere integrar distintas formas de conocimiento que permitan comprender tanto las estructuras culturales como las condiciones sociales y subjetivas que inciden en la experiencia educativa. Esta mirada amplia facilita el análisis de las prácticas institucionales, las dinámicas de exclusión y los sentidos que circulan en torno a la diversidad. Al mismo tiempo, posibilita el diseño de estrategias que promuevan el bienestar, la accesibilidad y la participación plena del estudiantado. Incorporar perspectivas que reconozcan otras maneras de comunicar, expresar y aprender enriquece el quehacer educativo, fomentando la empatía y el reconocimiento de la diferencia

como valor (Correa Jaramillo et al., 2020). En conjunto, el enfoque interdisciplinario permite construir una comprensión más holística, crítica y sensible de lo que implica incluir en la universidad, superando reduccionismo y promoviendo transformaciones reales en los entornos de enseñanza y aprendizaje, así como en los espacios de convivencia social.

Este capítulo intenta ser un aporte a la discusión sobre las posibilidades, los problemas y la importancia de adoptar una mirada interdisciplinaria para abordar la educación inclusiva en la educación superior. A partir del análisis de literatura, experiencias institucionales y marcos conceptuales, se propone reflexionar sobre cómo las universidades pueden convertirse en espacios más justos, diversos y sensibles (Paz-Maldonado, 2020). La inclusión, en este sentido, no se plantea como una excepción que debe gestionarse, sino como una condición estructural de la vida universitaria y una apuesta por una educación transformadora.

Esta discusión se alimenta de la investigación realizada por el grupo de Etnografía Interdisciplinaria Kaleidos, de la Universidad de Cuenca, titulada “Estado situacional, expectativas, y posibilidades de la educación inclusiva: experiencias de estudiantes con discapacidad de la Universidad de Cuenca”, proyecto de investigación que resultó ganador del II Concurso Universitario de Proyectos de Investigación-Vinculación, convocado por el Vicerrectorado de Investigación y la Dirección de Vinculación con la sociedad de la Universidad de Cuenca.

## **Posibilidades de la inclusión en la educación superior ecuatoriana**

La inclusión en la educación superior tiene el potencial de transformar las universidades en espacios más democráticos, equitativos y socialmente comprometidos. Al abrir sus puertas a la población estudiantil diversa en términos culturales, lingüísticos, funcionales, afectivos y sociales, las instituciones de educación superior no solo amplían su alcance, sino que se colocan a la vanguardia de las transformaciones necesarias en contextos marcados por la desigualdad (Brito et al., 2019). Reconocer la diversidad como una riqueza permite repensar las lógicas de enseñanza aprendizaje, descentralizar los saberes hegemónicos y promover el diálogo intercultural dentro y fuera del aula (Lizama et al., 2018). Estos procesos no solo enriquecen el entorno académico, sino que también fomentan el desarrollo de habilidades fundamentales para la convivencia en un mundo globalizado.

El reconocimiento de la diversidad no se agota en una declaración de principios, debe traducirse en acciones institucionales concretas, entre las cuales, se puede mencionar la adaptación de contenidos curriculares para atender

distintos estilos de aprendizaje, el uso de tecnologías de apoyo que faciliten la participación de estudiantes con diversas capacidades, la flexibilización de metodologías y evaluaciones, y la adecuación de los espacios físicos y digitales para garantizar su accesibilidad universal (Paz-Maldonado, 2020). Estas medidas no sólo benefician a estudiantes con discapacidad o en situación de vulnerabilidad, sino que elevan la calidad de la enseñanza para toda la comunidad universitaria, al generar entornos más flexibles, interactivos y centrados en el estudiante.

La inclusión también implica repensar los mecanismos de ingreso, permanencia y egreso. En este sentido, es necesario revisar los criterios de admisión, las exigencias académicas, los sistemas de evaluación y las condiciones de acompañamiento institucional. Las universidades deben preguntarse a quiénes dejan fuera, con qué argumentos, y qué acciones pueden tomar para revertir estas exclusiones que tiene un carácter histórico (Andrade, 2011). Esto incluye, por ejemplo, la implementación de programas de nivelación, tutorías personalizadas, becas de apoyo económico y servicios de orientación que consideren las múltiples dimensiones del bienestar estudiantil. La inclusión exige una política integral, sostenida y transversal, que atraviese todas las áreas y niveles de la vida universitaria.

Desde esta perspectiva, se destaca que la inclusión no es solo una estrategia de justicia social, sino también, una vía para fortalecer la calidad institucional. Las universidades que suman un compromiso real con la inclusión desarrollan mayor capacidad de innovación, adaptabilidad y reflexión crítica (Brito et al., 2019). Al desafiar las estructuras tradicionales, generan ambientes de aprendizaje más ricos, dinámicos y colaborativos, en los que la diversidad se convierte en una fuente de aprendizaje y creatividad (González, 2014). En lugar de ver la diferencia como una dificultad que debe ser gestionada, estas instituciones la reconocen como un recurso valioso para la construcción de conocimiento y ciudadanía.

En definitiva, apostar por una educación superior inclusiva implica redefinir la misión misma de la universidad ecuatoriana en el siglo XXI. Ya no se trata únicamente de formar profesionales con altos niveles de conocimiento técnicos, sino de cultivar sujetos críticos, empáticos y comprometidos con la transformación social. La inclusión es una oportunidad para democratizar el saber, profundizar el debate académico y social, y construir comunidades académicas más humanas, diversas y justas. Se trata, entonces, de transformar la universidad no solo en función de quienes ya están adentro, sino también de quienes históricamente han quedado excluidos.

## Desafíos de la inclusión en la educación superior ecuatoriana.

La inclusión en la educación superior tiene el potencial de transformar las universidades en espacios más democráticos, equitativos y socialmente comprometidos. Este tipo de educación no se limita a permitir el ingreso de estudiantes diversos, sino que implica modificar la estructura, práctica y culturas institucionales para garantizar la participación significativa y el éxito académico de todos. En contextos de creciente pluralidad, donde conviven distintas identidades, trayectorias y necesidades, promover la inclusión significa reconocer que la diversidad no es una excepción, sino la norma.

En términos pedagógicos, la inclusión se expresa en el diseño de propuestas curriculares que consideren distintos estilos y ritmos de aprendizaje, que reconozcan saberes no hegemónicos y que contemplen diversas formas de evaluar y acreditar los conocimientos. Esto no solo beneficia a personas con discapacidades o en situaciones de vulnerabilidad, sino que mejora la experiencia educativa para toda la comunidad estudiantil (Soto, 2003). Cuando los contenidos son presentados de forma accesible, cuando los docentes emplean estrategias activas, colaborativas y contextualizadas, se amplía el alcance y la profundidad del aprendizaje (Gross, 2016). La flexibilidad curricular, en este sentido, se convierte en una herramienta clave para una enseñanza significativa e inclusiva.

Las políticas inclusivas también suponen un rediseño del entorno universitario. La creación de espacios físicos accesibles, el uso de tecnologías de apoyo, la disponibilidad de servicios de acompañamientos académicos, psicológico y social, y la existencia de canales institucionales para la denuncia de discriminación, son componentes indispensables de una universidad verdaderamente inclusiva (Bartolomé et al., 2021). De la misma manera, la inclusión debe expresarse en los sistemas de admisión, becas, tutorías y orientación vocacional, procurando equidad en las oportunidades de ingreso, permanencia y egreso. Estas acciones, lejos de ser “privilegios” para algunos, configuran condiciones necesarias para el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

Desde una perspectiva institucional, la inclusión representa una oportunidad para repensar los fundamentos mismos de la universidad. Las instituciones de educación superior que apuestan por la inclusión no solo ganan en la legitimidad social, sino que también fortalecen su calidad interna. Al desafiar las estructuras tradicionales de exclusión, se generan espacios más creativos, abiertos al cambio y capaces de responder con mayor pertinencia a las demandas de las comunidades y del entorno. La inclusión no debilita la excelencia académica, por el contrario, la amplía y la resignifica desde una mirada ética y transformadora.

La inclusión en la educación superior no debe verse únicamente como una meta a alcanzar, sino como un proceso dinámico, en permanente construcción.

Requiere compromiso político, reflexión crítica y voluntad institucional para revisar prácticas consolidadas, escuchar las voces históricamente silenciadas y promover un cambio cultural profundo. Las universidades tienen la oportunidad de convertirse en laboratorios de ciudadanía y buen vivir, en los que se ensayen formas más justas de convivencia y de producción de conocimiento (Bartolomé et al., 2021). Apostar por la inclusión es, en definitiva, apostar por una universidad pública, pertinente y al servicio de todos los sectores de la sociedad.

### **Mirada interdisciplinaria de la inclusión.**

La inclusión educativa no puede ser abordada de manera efectiva desde una sola disciplina, ya que se trata de un fenómeno profundamente complejo, atravesado por múltiples dimensiones sociales, culturales, políticas, económicas y subjetivas (Crosso, 2010). Comprender y transformar los sistemas educativos para hacerlos realmente inclusivos exige una articulación de saberes que permita leer la diversidad humana en toda su profundidad, sin reducirla a categorías normativas ni a diagnósticos clínicos. La interdisciplinariedad no solo suma perspectivas distintas, sino que habilita nuevas preguntas, lenguajes y modos de intervención que enriquecen la comprensión de lo educativo y potencian su dimensión transformadora.

La antropología, como disciplina que estudia las prácticas culturales, las representaciones sociales y las relaciones de poder, ofrece herramientas fundamentales para repensar la inclusión, desde una mirada crítica, en contextos universitarios. Desde esta perspectiva, se reconoce que las nociones de “normalidad”, “capacidad”, “rendimiento” o incluso “éxito académico” no son neutras, sino que se construyen social e históricamente, en función de parámetros que muchas veces excluyen a quienes no encajan en modelos dominantes (Gross, 2016). Comprender la universidad como un espacio también atravesado por jerarquías culturales, simbólicas y epistémicas permite visibilizar las formas en que ciertos cuerpos, saberes y trayectorias han sido sistemáticamente deslegitimados o invisibilizados.

Uno de los grandes aportes de la antropología a la educación inclusiva es el enfoque etnográfico, que permite dar voz a los actores involucrados, especialmente a aquellos cuyas experiencias suelen quedar al margen del discurso institucional (González, 2014). A través de investigaciones cualitativas situadas, es posible reconstruir las vivencias de estudiantes y con eso generar insumos para políticas y prácticas educativas más sensibles, contextualizadas y justas. La etnografía también permite identificar barreras no evidentes, como las expectativas sociales, los códigos implícitos o las dinámicas simbólicas que obstaculizan la participación plena.

Desde el campo de las ciencias de la salud, la inclusión educativa se aborda con un fuerte anclaje en los derechos humanos y bienestar integral (Reyes, 2018). La Organización Mundial de la Salud y otros organismos internacionales han insistido en que la discapacidad no reside en la persona, sino en la interacción entre sus condiciones y los entornos que no están preparados para recibirla (Saavedra et al., 2017). Este enfoque ecológico y biopsicosocial plantea que la accesibilidad debe entenderse en un sentido amplio, que va desde la eliminación de barreras físicas hasta la adecuación de materiales, tecnologías, servicios y actitudes.

Las ciencias de la salud tienen un papel clave en la identificación de necesidades específicas, pero también en la construcción de entornos que promuevan la autonomía, la dignidad y la participación activa de todas las personas (Reyes, 2018). Su aporte puede ser fundamental en procesos de evaluación acompañamiento y adecuación curricular, así como en el diseño de programas institucionales que incluyan componentes de salud mental, cuidado comunitario y promoción del bienestar. Además, su mirada contribuye a desmedicalizar ciertas experiencias que, sin desconocer el sufrimiento, pueden abordarse, también, desde marcos pedagógicos, sociales o culturales.

Por otro lado, el arte constituye una vía poderosa para la expresión de la diversidad humana y para el desarrollo de pedagogías sensibles a las múltiples formas de estar en el mundo. A diferencia de los lenguajes académicos convencionales, que suelen privilegiar la argumentación lógica, la escritura formal y la racionalidad técnica, las prácticas artísticas abren espacios para lo emocional, lo simbólico, lo intuitivo y lo corporal (Andrade, 2011). En contextos educativos, el arte no solo enriquece las experiencias de aprendizaje, sino que posibilita otras formas de conocimiento, más ligadas a la vivencia, la experimentación y la sensibilidad social.

En la educación superior, la incorporación de metodologías artísticas permite desarrollar competencias interculturales, promover la empatía y generar ambientes de convivencia más respetuosos a la diferencia. Talleres de teatro o fotografía, laboratorios de creación visual, espacios de escritura creativa o experiencias sonoras pueden actuar como puentes para el reconocimiento de la alteridad y para la elaboración colectiva de sentidos. Estos espacios, además, resultan especialmente valiosos para estudiantes que encuentran dificultades en los modos tradicionales de participación académica, ya sea por razones lingüísticas, cognitivas, emocionales o sociales.

Las artes también desafían la idea de que la inclusión debe ajustarse a los marcos preestablecidos de lo académico. Al abrir la posibilidad de otras formas de representación, evaluación y validación del conocimiento, permiten resignificar la experiencia universitaria desde un lugar más plural. En este sentido, el arte no

es solo un complemento estético o recreativo, sino una herramienta pedagógica, política y epistemológica que puede contribuir decisivamente a la construcción de comunidades educativas inclusivas.

La sinergia entre antropología, ciencias de la salud y arte no solo amplía las posibilidades de análisis, sin que ofrece caminos concretos para transformar las prácticas institucionales. Mientras la antropología nos ayuda a comprender cómo operan las exclusiones en el plano cultural, simbólico y estructural, las ciencias de la salud aportan una mirada sobre las condiciones materiales y psicofísicas del aprendizaje, y el arte nos invita a pensar y sentir la inclusión desde lenguajes que superan lo técnico. Juntas, estas disciplinas ofrecen un marco robusto para imaginar y construir universidades más humanas, abiertas y diversas.

Asumir una mirada interdisciplinaria frente a la inclusión no significa diluir las especificidades disciplinares, sino ponerlas en diálogo para potenciar sus capacidades críticas y creativas (Saavedra et al., 2017). En un mundo cada vez más interconectado, incierto y desigual, las universidades no pueden seguir funcionando desde lógicas fragmentadas. Apostar por la interdiscipliniedad es, en definitiva, apostar por una educación capaz de responder a la complejidad del presente, y de hacerlo con justicia, sensibilidad y compromiso transformador.

## **Propuestas para una educación superior inclusiva**

Avanzar hacia una educación superior verdaderamente inclusiva requiere no solo de voluntad política, sino también de una transformación profunda de las estructuras, prácticas y culturas institucionales. Las universidades, como centros de formación, investigación y producción de conocimiento tienen la responsabilidad de repensarse a sí mismas a la luz de los desafíos contemporáneos de la diversidad, la equidad y la justicia social. La inclusión no debe ser concebida como una política compensatoria dirigida únicamente a grupos vulnerables, sino como una dimensión transversal que atraviese todos los aspectos de la vida universitaria (Chiroleu, 2009). Para ello, es imprescindible diseñar políticas institucionales claras, sostenidas y coherentes, que establezcan principios rectores, marcos normativos, estrategias de acción y mecanismos de evaluación. Estas políticas deben ser construidas colectivamente y adaptadas a los contextos particulares de cada institución, de modo que respondan con pertinencia a las realidades sociales, culturales y económicas del territorio.

Uno de los pilares fundamentales de este proceso es la formación del personal docente y administrativo en enfoques inclusivos. La inclusión no se logra solo con normas o infraestructura, sino a través de relaciones pedagógicas basadas en el respeto, la empatía y el reconocimiento de la diversidad como valor

(Rodríguez et al., 2022). Es necesario que quienes enseñan y gestionan en la universidad cuenten con herramientas conceptuales, metodológicas y éticas para identificar y transformar las prácticas excluyentes, muchas veces naturalizadas. La capacitación continua en temas como género, discapacidad, interculturalidad, derechos humanos y accesibilidad resulta esencial para construir entornos educativos más equitativos y respetuosos de la dignidad de todas las personas.

Al mismo tiempo, es crucial promover la participación activa de los propios estudiantes en el diseño, evaluación y mejora de las condiciones de inclusión. Los y las estudiantes no deben ser concebidos como meros beneficiarios de políticas institucionales, sino como agentes fundamentales en la construcción de una universidad más democrática (Gross, 2016). Espacios como gremios estudiantiles, mesas de diálogo, colectivos, asambleas y redes de apoyo deben ser fortalecidos como mecanismos para canalizar sus voces, propuestas y demandas. Esta participación también favorece el sentido de pertenencia, la corresponsabilidad y la formación de ciudadanía crítica, elementos clave en cualquier proyecto educativo transformador.

La accesibilidad debe ser entendida en un sentido amplio, que incluya lo físico, lo comunicacional y lo digital. No se trata solo de contar con rampas o ascensores, sino de garantizar que todas las personas puedan acceder y participar plenamente en las actividades académicas, sociales y culturales de la universidad (Toboso & Arnau, 2008). Esto implica desde el diseño de páginas web y plataformas educativas accesibles, hasta la producción de materiales en formatos diversos, pasando por el uso de tecnologías de apoyo, la provisión de intérpretes de lengua de señas, la eliminación de barreras idiomáticas, entre otras acciones. La accesibilidad no debe ser una excepción ni una adaptación posterior, sino un principio rector del diseño universal de los entornos de aprendizaje.

Asimismo, fomentar la investigación interdisciplinaria entorno a la educación inclusiva permite generar conocimiento situado, crítico y transformador. Las universidades deben convertirse en espacios que no solo reproduzcan discursos inclusivos, sino que los investiguen, los problematicen y los enriquezcan. La colaboración entre disciplinas como la pedagogía, la antropología, la sociología, la psicología, la medicina, el arte y el derecho, entre muchas otras, abre posibilidades para comprender mejor las múltiples dimensiones de la exclusión y proponer estrategias más integrales y sostenibles para superarla. Esta investigación debe ser también participativa y contar con la voz de los propios actores que viven procesos de exclusión o marginación dentro del sistema universitario.

Incorporar el arte y las prácticas estéticas como herramientas pedagógicas inclusivas ofrece un campo fértil para reconfigurar los modos de enseñar, aprender y convivir en la universidad. Las expresiones artísticas no solo permiten otras formas de comunicación y representación, sino que favorecen el desarrollo de la

sensibilidad, la creatividad y la empatía. En arte en este sentido, no es accesorio, sino una vía para democratizar el conocimiento, expandir las formas de expresión y fomentar una adecuación que sea, a la vez, crítica, afectiva y transformadora.

## Conclusiones

La educación inclusiva superior no debe concebirse como un conjunto de medidas aisladas ni como una respuesta puntual a la presencia de determinados grupos en situación de vulnerabilidad. Más bien, debe entenderse como una transformación estructural, cultural y ética del sistema universitario en conjunto. Esta transformación implica replantear los fundamentos de la enseñanza, la evaluación, la investigación y la gestión institucional, para asegurar que todas las personas, independientemente de sus características, trayectorias o condiciones, puedan participar, aprender y desarrollarse plenamente. La inclusión, en este sentido, no es una concesión, sino una condición indispensable para una educación verdaderamente democrática.

Uno de los aportes fundamentales de este capítulo ha sido resaltar la necesidad de abordar la inclusión desde una perspectiva interdisciplinaria. La antropología, las ciencias de la salud y el arte, entre otras disciplinas, permiten ampliar el horizonte de comprensión sobre la diversidad, desnaturalizar las prácticas excluyentes y ofrecer caminos concretos para su transformación. Estos enfoques, lejos de ser ajenos al quehacer universitario, pueden enriquecer profundamente los procesos pedagógicos, los marcos curriculares y las estrategias institucionales. Pensar la inclusión desde múltiples saberes nos obliga a abandonar visiones reduccionistas y a asumir la complejidad como un valor formativo.

Además, se ha argumentado que la diversidad no debilita la calidad académica, sino que la fortalece. La presencia de estudiantes diversos, en términos culturales, lingüísticos, funcionales, afectivos y sociales, desafía a la universidad a replantearse sus métodos y lenguajes, pero también ofrece oportunidades valiosas para innovar, crear y crecer. Las instituciones que apuestan por la inclusión no solo amplían su legitimidad social, sino que también construyen entornos más humanos, empáticos y cooperativos. La inclusión no debe ser un horizonte abstracto, sino una práctica cotidiana que se refleje en políticas, relaciones, materiales, espacios y discursos.

Finalmente, el compromiso con la educación inclusiva en el ámbito universitario no es solo una responsabilidad institucional, sino una tarea colectiva y permanente. Requiere la participación activa de todos los actores: docentes, estudiantes, directivos, personal técnico y comunidades externas. Se trata de un proceso inacabado, que demanda apertura al cambio, sensibilidad política

y voluntad de escucha. Construir una educación superior más justa, equitativa e inclusiva es, en definitiva, una apuesta por el reconocimiento de la dignidad humana, por el derecho a prender en libertad, y por el derecho a aprender en libertad, y por la posibilidad.

## Referencia

- Andrade, X. (2011). *Discapacidades en el Ecuador: perspectivas críticas, miradas etnográficas*. Ediciones FLACSO, Ecuador.
- Bartolomé, D., Martínez, L., & GARCÍA, V. V. (2021). La inclusión en la educación superior ecuatoriana: algunas iniciativas. *Revista espacios*, 42(9), 57-68.
- Brito, S., Basualto Porra, L., & Reyes Ochoa, L. (2019). Inclusión social/educativa, en clave de educación superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 157-172.
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Población*, 9(3.1), 1-15.
- Correa Jaramillo, R., Vidal Yepes, L. A., Marmolejo Sarmiento, E. A., & Sánchez Moncayo, C. N. (2020). Procesos de inclusión en la educación superior en Colombia, México y Chile. *Revista Palobra*, «Palabra Que Obra, 20(1), 96-112.
- Crosso, C. (2010). El derecho a la educación de personas con discapacidad: Impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 79-95.
- González, A. O. (2014). Los desafíos de la «inclusión» en la educación superior latinoamericana en el siglo XXI. *Universitaria: Docencia, Investigación E Innovación*, 3(2), 65-85.
- Gross, M. M. (2016). Accesibilidad al proceso educativo en el entorno universitario. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-17
- Lizama, O., Gil, F., & Rahmer, B. (2018). *La experiencia de la inclusión en la educación superior en Chile*. Editorial Universidad de Santiago de Chile.
- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 32, 123-146.
- Reyes, Y. G., Benítez, S. N. G., Vaca, D. J. G., & Guarango, P. A. R. (2018). Principales retos a la inclusión en la educación superior ecuatoriana. *Enfermería Investiga: Investigación, Vinculación, Docencia y Gestión*, 3(1), 84-90.
- Rodríguez, R. F. B., Fernández, I. I. O., & Cachinell, B. M. L. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *Revista UNIANDES Episteme*, 9(1), 101-116.

- Saavedra, S., Arcia, P., & Sotelo, C. (2017). *Transversalidad e interdisciplinariedad: ejes de articulación ontológica para la inclusión en educación superior*. Congresos CLABES.
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1), 1-16.
- Toboso, M., y Arnau, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. Araucaria. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10(20), 64-94.

***Expectations and possibilities of inclusion in Ecuadorian higher education: reflections from an interdisciplinary perspective***

***Expectativas e possibilidades de inclusão no ensino superior equatoriano: reflexões desde uma perspectiva interdisciplinar***

**Paulo Freire-Valdiviezo**

Universidad de Cuenca | Cuenca | Ecuador

<https://orcid.org/0000-0001-5370-0033>

paulo.freire@ucuenca.edu.ec

Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca. Investigador del Grupo de Etnografía Interdisciplinaria del Departamento Interdisciplinario de Espacio y Población

**Andrea Gómez-Ayora**

Universidad de Cuenca | Cuenca | Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-0032-7607d>

andrea.gomez@ucuenca.edu.ec

Docente de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Cuenca. Investigadora del Grupo de Etnografía Interdisciplinaria del Departamento Interdisciplinario de Espacio y Población

**María José Machado Gutiérrez**

Universidad de Cuenca | Cuenca | Ecuador

<https://orcid.org/0000-0001-8777-142X>

maria.machado@ucuenca.edu.ec

Docente de la Facultad de artes de Universidad de Cuenca. Investigadora del Grupo de Etnografía Interdisciplinaria del Departamento Interdisciplinario de Espacio y Población

**Israel Idrovo Landy**

Universidad de Cuenca | Cuenca | Ecuador

<https://orcid.org/0000-0003-0822-8731>

israel.idrovo@ucuenca.edu.ec

Docente de la Facultad de ciencias médicas de la Universidad de Cuenca. Investigador del Grupo de Etnografía Interdisciplinaria del Departamento Interdisciplinario de Espacio y Población

**Abstract**

This chapter addresses educational inclusion in the context of Ecuadorian higher education, highlighting its relevance and emphasizing expectations and possibilities through interdisciplinary reflection. Unlike traditional approaches focused solely on access, inclusion is presented here as a profound transformation of university structures, practices, and cultures. An interdisciplinary approach to inclusion in educational contexts allows for understanding and addressing human diversity in all its complexity, analyzing the cultural, symbolic, and power systems generated in university spaces. It provides frameworks for understanding accessibility, student autonomy, and well-being, and promotes pedagogical and epistemological tools that expand boundaries of expression, representation, and participation, fostering the recognition of otherness from a rights-based perspective. Throughout the chapter, the possibilities, challenges, and expectations for contributing to the debate on inclusion in Ecuadorian higher education are explored.

Keywords: Inclusive education; higher education; social inclusion; university.

**Resumo**

Este capítulo aborda a inclusão educacional no contexto do ensino superior equatoriano, destacando sua relevância e enfatizando expectativas e possibilidades por meio da reflexão interdisciplinar. Diferentemente das abordagens tradicionais focadas apenas no acesso, a inclusão é apresentada aqui como uma transformação profunda das

estruturas, práticas e culturas universitárias. Uma abordagem interdisciplinar à inclusão em contextos educacionais permite a compreensão e a atenção à diversidade humana em toda a sua complexidade. Analisa os sistemas culturais, simbólicos e de poder gerados nos espaços universitários. Ele fornece estruturas para entender acessibilidade, autonomia e bem-estar do aluno. Promove ferramentas pedagógicas e epistemológicas que expandem os limites da expressão, representação e participação, e fomenta o reconhecimento da alteridade a partir de uma perspectiva baseada em direitos. Ao longo do capítulo, são exploradas as possibilidades, os desafios e as expectativas para contribuir com o debate sobre inclusão no ensino superior equatoriano.

Palavras-chave: Educação inclusiva; ensino superior; inclusão social; universidade.



Benoit Ríos, C. (2025). Entre el saber y el hacer colaborativo: una articulación necesaria en la formación inicial docente. En R. Simbaña Q. (Coord). *Educación Integral. Perspectivas Multidimensionales y Nuevas Fronteras del Aprendizaje (Volumen II)*. (pp. 90-99). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.295.c521>



## Capítulo 5

### *Entre el saber y el hacer colaborativo: una articulación necesaria en la formación inicial docente*

Claudine Benoit Ríos

---

#### Resumen

Este ensayo presenta una reflexión en torno a la implementación de técnicas colaborativas en la formación inicial del profesorado de Educación Básica, específicamente en la producción del género informe. A partir de una propuesta interdisciplinaria, se examina cómo estas estrategias didácticas potencian el desarrollo del pensamiento crítico y lógico, favoreciendo aprendizajes significativos y replicables en la práctica pedagógica futura. La experiencia, que involucró a 50 estudiantes universitarios, consideró el diseño y aplicación de estrategias para el aprendizaje colaborativo en las áreas de matemática y lenguaje. Se analizan las dificultades experimentadas y se argumenta sobre la necesidad de transitar hacia un paradigma educativo centrado en la colaboración, la reflexión y la construcción significativa del conocimiento. Los principales hallazgos relevan el valor de las metodologías colaborativas en la formación inicial docente, puesto que este enfoque promueve una actitud de aprendizaje continuo, donde la co-construcción y la retroalimentación mutua devienen pilares esenciales para el desarrollo de competencias profesionales.

Palabras claves:

Formación inicial docente; género informe; interdisciplinariedad; metodologías activas; pensamiento crítico; técnicas colaborativas.

## Introducción

La creciente complejidad de diferentes realidades educativas exige actualmente un replanteamiento de las formas de abordaje de la enseñanza y aprendizaje, con una orientación hacia procesos más colaborativos y reflexivos (Ferrada y Contreras, 2021). En este sentido, uno de los grandes desafíos está en la formación profesional de docentes capaces de responder a las demandas de una sociedad cada vez más exigente y en constante cambio. Este reto implica, para las instituciones formadoras, el despliegue de las estrategias adecuadas a fin de que futuros docentes desarrollen las competencias necesarias para la integración de los saberes disciplinares, la reflexión sobre la práctica pedagógica y la promoción de aprendizajes sólidos en aula. En este escenario, la formación inicial docente adquiere un papel clave y transformador de la enseñanza, puesto que se ocupa de un requerimiento social y educativo sustentado en el bienestar del estudiantado.

Cuando la docencia se concibe como un acto reflexivo y estratégico, la formación del profesorado debe centrarse en la incorporación de metodologías activas (Peralta y Guamán, 2020; Jiménez Hernández et al., 2020), que permitan articular los saberes teóricos con las prácticas pedagógicas situadas y contextualizadas. Esta articulación podría materializarse mediante la instalación de técnicas colaborativas, en tanto una importante estrategia para la construcción del conocimiento (Troussas et al., 2023). En coherencia con estos planteamientos, el presente ensayo surge del análisis y la reflexión en torno a una experiencia pedagógica interdisciplinaria llevada a cabo con estudiantes de dos menciones de la carrera Pedagogía en Educación Básica, en una universidad chilena. La experiencia, que tuvo como eje la producción de un informe académico, desde una perspectiva colaborativa, se enfocó en la construcción de conocimientos con base en la práctica y el trabajo conjunto. En otras palabras, se trató de una propuesta que trascendió los límites de una asignatura, promoviendo el diálogo entre disciplinas y la respuesta a los desafíos reales del aula.

La pregunta que guió la experiencia y desemboca en este ensayo fue: ¿De qué manera influye la implementación de metodologías colaborativas en la integración del conocimiento teórico y práctico a lo largo de la formación inicial del profesorado? A partir de esta interrogante, fue posible profundizar respecto de los objetivos de aprendizaje, los conocimientos previos, las metodologías abordadas, las estrategias didácticas empleadas en las áreas de matemática y lenguaje para la elaboración de los informes, y en cómo los criterios interdisciplinarios son trastocados por un enfoque en la colaboración y la reflexión. Lo que aquí se expone no se trata únicamente de un cambio metodológico, sino de una transformación integral acerca de la forma en que se concibe y vivencia el aprendizaje en la formación inicial docente. Optar por la colaboración implica ir más allá del trabajo en grupo; supone repensar el rol docente, conlleva una valorización del

diálogo pedagógico dentro del aula y, sobre todo, constituye una apuesta por la construcción conjunta de sentidos.

## **Desarrollo: aprender a enseñar colaborativamente**

En la actualidad, hablar de una educación integral conlleva, intrínsecamente, la revisión de los modelos tradicionales de enseñanza y la adopción de enfoques más dinámicos, participativos e inclusivos (Folgueiras et al., 2019). Para dar respuesta a este propósito, las metodologías activas y las técnicas colaborativas han emergido como uno de los factores ineludibles en la formación del profesorado, debido a su potencial para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, asimismo, a su capacidad para modificar la manera en que se concibe el conocimiento: no como algo dado y tampoco como un fenómeno individual, sino principalmente como una construcción colectiva, que contribuye al enriquecimiento de la persona.

El mencionado cambio de paradigma supone que futuros docentes trabajen en el desarrollo de habilidades que trasciendan lo disciplinar y que coloquen en el centro la necesidad de comunicarse efectivamente y desenvolverse de forma asertiva en sociedad (Xie y Derakhshan, 2021). Así, los énfasis estarían en el desempeño junto a otros para el logro de objetivos comunes. Por su parte, la comunicación al interior de los grupos colaborativos (Lai, 2021), haría posible relevar valores como el respeto, la empatía, la escucha activa, la toma de decisiones compartidas, la argumentación y la reflexión en torno a los propios aprendizajes. En las diversas fases del proceso, el trabajo colaborativo se erige como aquella estrategia didáctica capaz de articular saberes, habilidades y actitudes necesarios para el desarrollo de la práctica docente.

En relación con el contexto descrito, el aula pasa de concebirse exclusivamente como un lugar para la transmisión de contenidos disciplinares, a convertirse en un espacio formativo, donde destaca el valor del diálogo para la interacción significativa, la co-construcción del conocimiento y la responsabilidad compartida entre los participantes de la situación comunicativa (Benoit Ríos et al., 2024). Bajo esta óptica, el rol del estudiantado universitario debe indisolublemente ser extrapolado a su labor como futuro educador. En este sentido, aprender a enseñar colaborativamente entraña más que saber cómo implementar una metodología en aula: se traduce a una experiencia formativa de encuentro con el otro, en la que la colaboración deja de ser un medio para devenir una forma de ser y estar en el ejercicio profesional. En otros términos, se configura como una práctica reflexiva e intencionada, capaz de transformar el saber y el hacer docente, en pos de la construcción de comunidades de aprendizaje que permitan abordar los diversos desafíos educativos.

Ahondando en estas cuestiones, surgen precisamente otras dos preguntas: ¿Qué aportes ofrecen las técnicas colaborativas en la construcción de saberes significativos a lo largo de la formación inicial del profesorado? y ¿de qué manera la implementación de estas metodologías constituye una alternativa pertinente para fortalecer el pensamiento lógico y crítico en quienes se forman como futuros docentes? La propuesta de trabajo que dio origen a este ensayo se sitúa, en efecto, en esta reflexión. Como se presentó previamente, la experiencia interdisciplinaria que vinculó las áreas de matemática y lenguaje en la producción escrita del informe reveló que el trabajo colaborativo no solo facilita el abordaje de contenidos y el desarrollo de habilidades comunicativas, sino, especialmente, estimula procesos de pensamiento lógico, que subyacen a la coordinación con otros para la articulación de ideas, el respaldo consistente de decisiones y la organización coherente de la información considerando las diversas perspectivas de los integrantes de cada grupo.

Estos planteamientos refuerzan la idea de que el fortalecimiento de las competencias escritas no contribuye únicamente al dominio disciplinar, sino también al desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Para Moyano y Blanco (2021), “la experiencia didáctica del desarrollo de competencias de escritura aplicada a la enseñanza de contenidos disciplinares se presenta como un campo de mutua implicación entre aprendizaje y desarrollo del lenguaje” (p. 112). Desde esta perspectiva, el intento por desarrollar el pensamiento lógico y crítico del profesorado mediante la implementación de estrategias activas reporta un objetivo que, en apariencia, puede ser simple; sin embargo, encierra ciertas complejidades asociadas a los sentidos involucrados en el aprender y el enseñar en contextos escolares y universitarios. Con ello, la articulación entre el saber y el hacer se manifiesta en un reto para el profesorado, pues este requiere lograr una comprensión sólida de los procesos cognitivos, sociales y afectivos implicados en la construcción colectiva del conocimiento. La reflexión ha permitido demostrar que la formación inicial docente debería tener su centro en la generación de experiencias enriquecedoras orientadas al cuestionamiento permanente y el análisis reflexivo.

A la luz del modelo formativo basado en competencias y resultados de aprendizaje, el desarrollo del pensamiento lógico se vuelve el motor que induce al estudiantado hacia su propio acercamiento con el conocimiento. La definición de los resultados de aprendizaje y las competencias de los perfiles de egreso son los elementos nucleares que aportan en esta línea; del mismo modo, el logro de dicho perfil debe estar respaldado con evidencias que hagan explícita la vinculación entre los aprendizajes, fruto de las actividades formativas y el futuro desempeño profesional (CINDA, 2014). De acuerdo con Villa Sánchez (2020), este enfoque requiere movilizar las capacidades, destrezas y potencialidades del alumnado, con el propósito de que logren el máximo desarrollo de sus competencias. En la

medida en que es capaz de utilizar recursos cognitivos y estrategias adecuadas a sus necesidades, se convierte en un ente activo del proceso, capaz de resolver con autonomía y precisión las diversas problemáticas que emergen en su itinerario formativo. En este contexto, el razonamiento lógico se reconoce como uno de los procesos cognitivos básicos que viabiliza aplicar el conocimiento, analizarlo y transformarlo. Sus implicaciones didácticas interpelan al profesorado hacia una formación integral que combina el dominio de saberes disciplinares con el desarrollo de competencias claves para el ejercicio profesional.

Especialmente en el ámbito universitario, el estudiantado necesita aprender y reflexionar a partir de sus propias capacidades, habilidades, conocimientos previos y estrategias inferenciales. Sin la facultad de realizar inferencias, el sistema cognitivo humano se vería limitado a respuestas estrictamente memorísticas, lo que imposibilitaría la resolución efectiva y autónoma de problemas complejos. De ahí que algunas investigaciones referentes al razonamiento recurran a la lógica como un criterio fundamental para evaluar los procesos de pensamiento y establecer las leyes que rigen la construcción del conocimiento (Barba Ayala et al., 2022; Pachón et al., 2016), lo que permite comprender de mejor manera cómo se genera y valida el saber en contextos educativos. Esta perspectiva destaca la importancia de una formación docente con conciencia crítica sobre los modos en que se aprende y se enseña, de cara a los diversos desafíos educacionales actuales.

La experiencia académica, respaldada por la literatura especializada, ha evidenciado que los principales constreñimientos en el aprendizaje universitario se vinculan precisamente con dificultades para la aplicación de procedimientos lógicos del pensamiento. Según Travieso Valdés y Hernández Díaz (2017), estas dificultades se manifiestan, por ejemplo, en la resolución de tareas teóricas, en la argumentación de ideas y en el empleo de estrategias memorizadas, que no siempre resultan eficaces para la realización de análisis teóricos ni para resolver situaciones que conllevan una comprensión profunda y un mayor razonamiento. Por su parte, para Iriarte et al. (2010), se vuelve necesario avanzar en investigaciones que exploren cómo evoluciona el razonamiento lógico durante la formación universitaria y determinen la influencia de los programas formativos en su desarrollo.

Con base en este marco, se facilita el diseño de intervenciones encauzadas a la consecución de una formación profesional más acorde con las necesidades académicas y sociales (Compare y Albanesi, 2023). Un diagnóstico a las metodologías que futuros docentes declaraban conocer, tanto por su experiencia en la universidad como en sus prácticas en escuelas, hizo posible apreciar que, si bien había cierta familiaridad con el discurso de las metodologías activas, su implementación seguía aún siendo susceptible de mejora, especialmente al considerar algunos contextos escolares donde prevalece el enfoque de transmisión del conocimiento. En atención al desarrollo del informe académico, se reveló que la

implementación de metodologías activas y colaborativas reporta en el profesorado en formación beneficios a nivel disciplinar y didáctico, debido a su eficacia y potencial formativo en la construcción de una identidad docente comprometida y preparada para generar cambios sustanciales en materia educacional. A este respecto, la reflexión del profesorado se centró en cómo la colaboración, en tanto herramienta pedagógica, favorece los procesos de comprensión y producción lingüística, transversales en la formación académica. Asimismo, el trabajo colaborativo se instaló como una experiencia de aprendizaje para la promoción de la autoconfianza, la responsabilidad compartida y la reflexión pedagógica relativa a la práctica.

El diseño e implementación de las tareas colaborativas emergió como el eje articulador del proceso de escritura del informe. Una mirada a la teoría y a la práctica deja entrever el valor de la colaboración para la participación integral en torno al conocimiento. Esta idea es consistente con lo señalado por Villalobos-López (2022), para quien, precisamente, el papel de este tipo de metodologías de aprendizaje se orienta al fomento de la participación dinámica del estudiantado en su propio proceso formativo. La experiencia en el estudiantado y entre los docentes formadores remarca la existencia de un espacio de construcción colectiva que va más allá de las perspectivas disciplinares y pedagógicas. En este cruce de saberes, las propuestas desarrolladas implicaron un trabajo significativo que integró contenidos, habilidades, competencias y actitudes, con un foco en el rol del estudiante (De la Torre-Bueno y Méndez, 2021). Dentro de los hallazgos más importantes, se constata que las estrategias colaborativas resignifican el rol del profesorado en formación, en la medida en que les permite avanzar desde su experiencia personal como estudiante a su vivencia docente, en la que demuestra capacidad para planificar, ejecutar y evaluar la práctica colaborativa. La conexión con otros, en este sentido, promovió la metacognición referente a la forma de aprender y enseñar, al tiempo que impulsó habilidades imprescindibles para desempeñarse en sociedad.

En este punto conviene retomar la pregunta antes planteada: ¿de qué manera la implementación de la metodología colaborativa constituye una alternativa pertinente para fortalecer el pensamiento lógico y crítico en quienes se forman como futuros docentes? Una respuesta a este cuestionamiento comporta comprender que la colaboración impulsa la dinámica del aula, promoviendo formas de aprendizaje activo donde la reflexión y la toma de decisiones conjuntas devienen importantes pilares del quehacer pedagógico. De este modo, la formación docente sería el momento propicio para desafiar al futuro profesorado a pensar críticamente apoyado por el diálogo con sentido y por la reflexión sistemática. En consecuencia, se continúa con el propósito de configurar un perfil profesional capaz de responder a los desafíos educativos actuales mediante prácticas situadas, equitativas y colaborativas que posibiliten vincular la teoría y la práctica.

## Conclusiones

Una reflexión sobre el aporte de la metodología colaborativa en la formación inicial docente implica mucho más que reconocer sus implicaciones didáctico-prácticas. Para el profesorado en formación, conlleva especialmente relevar el sitio desde el cual se forja su identidad profesional, que, aparte de la vocación, se espera esté caracterizada por la capacidad de tomar decisiones asertivas con otros para el logro de los objetivos vinculados con su ejercicio docente. Estratégicamente, reviste tanto la construcción del trabajo personal como también el trabajo con otras personas. En condiciones concretas, es una invitación a aprender a enseñar con sentido y con una valoración cierta por el otro. El presente ensayo relata, desde una perspectiva reflexiva, una experiencia formativa asociada a la elaboración de un informe siguiendo una perspectiva colaborativa. Los principales hallazgos dan cuenta de que, cuando es situado y contextualizado, el trabajo colaborativo tiene el poder de co-construir un producto académico y, asimismo, de generar nuevos conocimientos a partir del aprendizaje conjunto.

Una mirada al aprendizaje y al rol docente dirige la atención hacia la enseñanza como una práctica dialógica y dinámica, en la cual la construcción del conocimiento se materializa a través de una interacción significativa con otros y de la adopción de una perspectiva crítica respecto del proceso formativo. Bajo estos lineamientos, las instituciones universitarias han declarado poner el énfasis en la formación de docentes competentes en su área disciplinar y en el ejercicio de habilidades cognitivas complejas, que faciliten orientar con eficacia los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este compromiso se encuentra alineado con la configuración de un perfil de egreso que dé respuesta a las necesidades del medio educacional. Cobra, acá, gran valor el desarrollo del pensamiento lógico del profesorado, que, como se ha esbozado, entraña la correcta apropiación de los conocimientos teórico-prácticos y, a su vez, la capacidad para asumir aprendizajes activos y reflexivos.

Uno de los aprendizajes destacables que deja esta experiencia es que el conocimiento disciplinar y didáctico no asegura, por sí mismo, la eficiencia de las prácticas docentes. Para que ello se haga patente, es fundamental que el profesorado en formación demuestre las competencias necesarias para desenvolverse adecuadamente en diversos contextos reales y, a través de un análisis reflexivo, dar respuesta a los desafíos asociados con su quehacer docente. Según las vivencias relatadas, un proceso situado de generación del informe les permite construir aprendizajes significativos, que se representan en el desarrollo de habilidades comunicativas y en la apropiación de su saber docente. En este sentido, las experiencias de aprendizaje colaborativo constituyen un puente entre la teoría y la práctica, ya que facilitan procesos de reflexión con otros, toma de decisiones conjuntas y mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

Finalmente, hay que destacar que durante la producción de textos se evidenció una articulación entre el saber, el desarrollo del pensamiento lógico y el trabajo colaborativo. De esta manera, se reafirma la necesidad de que la enseñanza disciplinar no funcione aisladamente, sino mediante un diálogo entre saberes y personas que trabajan para el logro de un objetivo común. Un enfoque interdisciplinario entre las menciones hizo posible identificar el aporte de las habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales a la construcción conjunta del conocimiento. A este respecto, la competencia argumentativa, la capacidad inferencial, el pensamiento lógico, la toma de decisiones y la escritura colaborativa resultaron ser esenciales para el proceso formativo. Estas habilidades que definen el perfil docente no solo se complementan, sino que se potencian cuando se implementan estrategias de colaboración, puesto que surgen oportunidades de aprendizaje individual y grupal. La formación de docentes capaces de enseñar a sus futuros estudiantes a reflexionar y trabajar colaborativamente requiere un compromiso personal e institucional y, en paralelo, exige revisar las prácticas pedagógicas en el aula universitaria, a fin de propiciar experiencias de aprendizaje que enriquezcan aún más el perfil de egreso del profesorado. Sin duda, entre el saber y el hacer colaborativo se construye una articulación indispensable para la integración del conocimiento, la reflexión y la actuación en escenarios educativos cada vez más complejos.

## Referencias

- Barba Ayala, J., Guzmán Torres, C., Aroca Fárez, A. y Fernández Álvarez, D. (2022). Desarrollo del pensamiento lógico a través de juegos didácticos en la educación básica elemental. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 513-520.
- Benoit Ríos, C., Uribe Cruces, C., y Toloza Mancilla, K. (2024). Diálogo en el aula: facilitadores y barreras desde una mirada colaborativa. *Conrado*, 20(99), 28-38.
- CINDA (2014). *Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la Educación Superior*. CINDA.
- 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>
- Iriarte, F., Espelta, Á., Zapata, E., Cortina, L., Zambrano, E. y Fernández, F. (2010). El razonamiento lógico en estudiantes universitarios. *Zona próxima*, 12, 40-61.
- Jiménez Hernández, D., González Ortiz, J., y Tornel Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- 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>
- Moyano, E., y Blanco, N. (2021). Función del lenguaje en el proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento. *Signum: Estudos Da Linguagem*, 24(3), 95-116. <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2021v24n3p95>
- Pachón, L., Parada, R., y Chaparro, A. (2016). El razonamiento como eje transversal en la construcción del pensamiento lógico. *Paxis & Saber* 7(14), 219-243. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.19053/22160159.5224>
- 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>
- Travieso Valdés, D., y Hernández Díaz, A. (2017). El desarrollo del pensamiento lógico a través del proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(1), 53-68. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10420749>
- 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 Sánchez, 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/rtd.v13i2.316>
- Xie, F., & Derakhshan, A. (2021). A conceptual review of positive teacher interpersonal communication behaviors in the instructional context. *Front. Psychol*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708490>

## ***Between Knowledge and Collaborative Practice: A Necessary Articulation in Initial Teacher Education***

### ***Entre o conhecimento e a ação colaborativa: uma articulação necessária na formação inicial de professores***

**Claudine Benoit Ríos**

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

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

[cbenoit@ucsc.cl](mailto:cbenoit@ucsc.cl)

[claudbenoit@gmail.com](mailto:claudbenoit@gmail.com)

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**

This essay presents a reflection on the implementation of collaborative techniques in the initial teacher education of basic-education instructors, specifically in report writing. Drawing on an interdisciplinary framework, it examines how these instructional strategies enhance the development of critical and logical thinking, thereby fostering meaningful and replicable learning in future pedagogical practice. The study, which involved fifty university students, entailed the design and application of collaborative learning strategies in the areas of mathematics and language. The challenges encountered are analyzed, and the necessity of transitioning to an educational paradigm centered on collaboration, reflection, and the meaningful construction of knowledge is argued. The principal findings underscore the value of integrating collaborative methodologies into initial teacher preparation, since this approach cultivates a continuous-learning mindset in which co-construction and mutual feedback become essential pillars for the development of professional competencies.

Keywords: Teacher training; report genre; interdisciplinarity; active methodologies; critical thinking; Collaborative work; collaborative techniques.

### **Resumo**

Este ensaio apresenta uma reflexão sobre a implementação de técnicas colaborativas na formação inicial de professores da Educação Básica, especificamente na produção do gênero reportagem. Usando uma abordagem interdisciplinar, examinamos como essas estratégias de ensino aprimoram o desenvolvimento do pensamento crítico e lógico, promovendo uma aprendizagem significativa e replicável na prática de ensino futura. A experiência, que envolveu 50 estudantes universitários, considerou o desenho e a implementação de estratégias de aprendizagem colaborativa nas áreas de matemática e linguagem. São analisadas as dificuldades vivenciadas e discutida a necessidade de caminhar para um paradigma educacional centrado na colaboração, na reflexão e na construção significativa do conhecimento. Os principais resultados destacam o valor das metodologias colaborativas na formação inicial de professores, uma vez que esta abordagem promove uma atitude de aprendizagem contínua, onde a co-construção e o feedback mútuo se tornam pilares essenciais para o desenvolvimento de competências profissionais.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; gênero sem forma; interdisciplinaridade; metodologias ativas; pensamento crítico; técnicas colaborativas.



Ramírez Romero, B. E., Vásquez Luján, I. G., Cjahua Ramirez, C., y Gutierrez Saldaña, S. B. (2025). Entre el saber y el hacer colaborativo: una articulación necesaria en la formación inicial docente. En R. Simbaña Q. (Coord). *Educación Integral. Perspectivas Multidimensionales y Nuevas Fronteras del Aprendizaje (Volumen II)*. (pp. 101-109). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.295.c522>



## Capítulo 6

### *Programa de habilidades blandas como estrategia para mejorar el perfil profesional de estudiantes de Educación*

Bertha Elizabeth Ramírez Romero, Irene Gregoria Vásquez Luján, Christeen Cjahua Ramírez, Susana Bertha Gutierrez Saldaña

---

#### Resumen

El estudio tiene como objetivo proponer un programa de desarrollo de habilidades blandas que contribuya al fortalecimiento de las competencias del perfil de egreso en estudiantes del programa de Educación, con el fin de mejorar su desempeño profesional, académico, personal y social en contextos educativos diversos. Por ello la propuesta responde a la necesidad de formar profesionales que sean capaces de comunicarse de manera asertiva y efectiva, trabajar en equipo, liderar con ética, autorregular y gestionar sus emociones y reflexionar críticamente sobre su propia práctica pedagógica, de acuerdo con nuestra experiencia estas competencias no consideradas en el currículo y la implementación de esta son necesarios para el ejercicio docente. La propuesta pretende la mejora significativa en el desarrollo de habilidades blandas de los futuros docentes, procurar mística y mayor conciencia para el logro del perfil de egreso, y la consolidación de una formación docente más humana, reflexiva y transformadora.

Palabras clave: Habilidades blandas; asertividad; autorregulación; formación docente; gestión de las emociones.

## Introducción

Actualmente las estrategias para el desarrollo de habilidades blandas, en el marco del diseño didáctico humanista han adquirido fuerza dentro de la investigación psicopedagógica, lo cual hace necesario profundizar en este tema, tal es así que una de las principales razones de estos cambios es: El bajo rendimiento en todos los niveles de enseñanza y especialmente en la universidad, la falta de entrenamiento en el desarrollo de habilidades sociales y aptitudes docentes, ha conllevado a que estudiosos en la materia puedan mostrarnos sus resultados de investigación, tal es así citamos los casos que a nuestro parecer merecen relevancia señalarlo: Los estudios de Stenberg (1993), con su teoría triárquica, hacen referencia a tres inteligencias: Componencial, experiencial y práctica. En este contexto las habilidades blandas, también llamadas habilidades socioemocionales, son fundamentales para la vida, porque permiten desempeñarnos adecuadamente en nuestro entorno. Estas habilidades se agrupan en tres y son: habilidades interpersonales, cognitivas y de control emocional, estas habilidades no actúan de forma aislada, sino que se complementan entre sí, porque ayuda a que el ser humano pueda desenvolverse adecuadamente en el ámbito personal y profesional, y es que entre las habilidades blandas destacan la comunicación asertiva, empatía, pensamiento crítico, toma de decisiones entre otras que permiten que la persona que las posea pueda interactuar con sus pares de la mejor manera (De la Ossa, 2021).

Las habilidades facilitan al individuo a desempeñarse eficazmente en el trabajo, es por ello que actualmente más empresas deciden contratar a personas que las tengan (Fuentes et al., 2021). Las grandes empresas han dejado de lado las calificaciones o certificados e incluso la experiencia, para darle pase a las habilidades blandas en cada entrevista porque ven necesario incluir a profesionales que tengan capacidad para resolver problemas, ser líderes y mantener una buena comunicación con el equipo de trabajo (Espinoza y Gallegos, 2020). Pero estas habilidades no están siendo incluidas en el currículo educativo, a pesar de que los expertos indican que están son valoradas hoy en día, y es que el trabajo en equipo, la toma de decisiones, el liderazgo, el afrontamiento, responsabilidad y autocontrol podrían ayudar a fortalecer mejor al estudiante (Lozano et al., 2022). Son pocos los sistemas que se enfocan en desarrollar habilidades blandas en sus estudiantes, aun sabiendo que al desarrollarlas nace la fortaleza del ser humano para lidiar con situaciones caóticas (Cadillo-Leiva et al., 2021). Cabe mencionar que si bien, no son muchas las universidades que incluyen módulos referentes a habilidades interpersonales o llamadas habilidades blandas, esto no es suficiente para que los estudiantes las adquieran. Por ello el docente tiene la responsabilidad de practicar estas habilidades en aula, esto lo pueden hacer aprovechando sus propias habilidades y transmitir las a sus alumnos, además se les debe orientar que

el poseer estas habilidades aumentan la posibilidad que las empresas hoy en día los contraten o que puedan ascender profesionalmente, porque lo que necesitan es un ser humano plenamente funcional (Mozgalova et al., 2021). Los programas orientados a fortalecer habilidades blandas originan que el estudiante logre un aprendizaje más significativo (Mucha-Huamán, 2023), e incluso tiene un efecto positivo en su desempeño académico lo que demuestra que las habilidades blandas son fundamentales para un desarrollo integral del estudiante (Ventura, 2019).

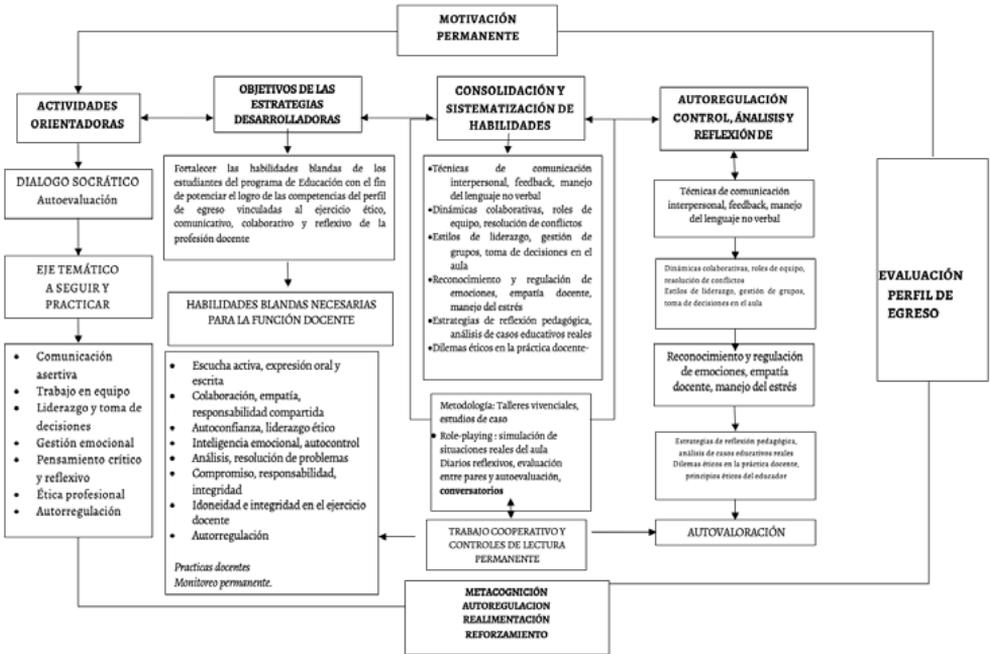
Las habilidades blandas, sino son desarrolladas adecuadamente en los estudiantes pueden impedir que estos alcancen sus metas a largo plazo, especialmente sino desarrollan un autocontrol emocional, debido a que este aspecto permite un mejor desenvolvimiento social. Cabe mencionar que los estudiantes no son formados solo en conocimiento, sino de forma holística, por ello la importancia de poder implementarlas (López y Lozano, 2021). Los docentes cumplen un rol importante en la adquisición de las habilidades blandas en los estudiantes, por ello es importante que estos se capaciten adecuadamente, porque no solo aportarían a la mejora de un clima laboral positivo sino también en el desarrollo integral del estudiante (Zambrano-Chamba et al., 2023).

Las estrategias que utilice el docente con los alumnos son esenciales para su aprendizaje y no solo a nivel cognitivo sino a nivel socioemocional. Las estrategias pedagógicas, garantizan que el estudiante se dote de herramientas para lidiar con situaciones de riesgo que puedan existir no solo dentro de las aulas sino fuera de ellas, si bien las estrategias disciplinarias también ayudan a reducir situaciones de riesgo, no siempre se van a implementar, por ello se tiene que transmitir o desarrollar habilidades blandas para que el estudiante sea un sujeto crítico y socialmente responsable de sus actos (Maldonado et al., 2020). (Lachira et al., 2020), recomienda que un programa en base a las habilidades blandas debe contener ciertas características tales como: La comunicación asertiva, que es un dialogo y comportamiento que evidencia el respeto mutuo con las personas que convivimos, esta habilidad implica expresar ideas y emociones de manera honesta y directa, respetando ideas, derechos u opiniones de los demás. En el docente esta habilidad es primordial porque genera un impacto en la promoción del aprendizaje autodirigido al estudiante, siempre guiándose mediante un modelo constructivista con el objetivo de desarrollar un sentido crítico y reflexivo (Bernal et al., 2022). Así mismo cabe precisar que la empatía forma parte de esta necesidad como la capacidad de poder comprender y conectar con los pensamientos o emociones de otro individuo, por ello hablar de empatía no solo se hace referencia a un lado racional sino emocional, y es que este aspecto permite tener relaciones más auténticas y establecer vínculos positivos, si bien la empatía no implica justificar las acciones de las personas, si ayuda a comprender su perspectiva sobre la situación y así poder generar un ambiente no solo de tolerancia sino de soluciones sin deteriorar las relaciones interpersonales (Cordero et al., 2020).

En la formación profesional de los futuros docentes, los planes de estudio suelen enfocarse en el desarrollo de conocimientos teóricos y competencias técnicas relacionadas con la enseñanza, observándose que persiste una insuficiente atención al desarrollo de las habilidades blandas en la formación docente tales como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la inteligencia emocional, la asertividad, la empatía, el liderazgo ético, la autorregulación y la capacidad de resolución de conflictos, lo que ha nuestro entender debe asumir y practicar el futuro educador. Es preciso señalar que estas habilidades, consideradas fundamentales para una práctica pedagógica efectiva y humanista, deben estar explícitamente contempladas en los perfiles de egreso por las instituciones formadoras de maestros y carreras humanas, no obstante se observa que los estudiantes presentan dificultades para desenvolverse con asertividad en contextos sociales complejos, colaborar con otros actores educativos o gestionar adecuadamente sus emociones ante situaciones de estrés o conflicto en el aula, ante ello se considera necesario implementar un programa que aborde el desarrollo de habilidades blandas como un componente esencial de la formación del futuro docente, y fortaleciendo la preparación para enfrentar los desafíos de la tarea docente. La formación integral de los futuros profesionales de la educación exige no solo el dominio de conocimientos teóricos y prácticos, sino también el desarrollo de habilidades blandas, estas competencias son fundamentales para el ejercicio docente en entornos complejos y cambiantes.

Este estudio pretende se desarrolle la implementación de un programa específico que fortalezca estas habilidades en los estudiantes, con miras a potenciar el cumplimiento de los estándares del perfil de egreso y, en consecuencia, mejorar la calidad educativa desde la formación del docente.

Figura 1. Propuesta: desarrollo de habilidades blandas



Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

La formación de habilidades blandas es fundamental para el logro del perfil de egreso en los estudiantes de Educación, por cuanto estas competencias fortalecen la dimensión humana, ética y social del quehacer docente, complementando los conocimientos pedagógicos y de especialización.

La implementación de un programa de habilidades blandas permite a los futuros docentes reconocer, ejercitar y reflexionar activamente sobre sus competencias interpersonales y emocionales, promoviendo una formación más integral y contextualizada.

El programa constituye una estrategia viable para complementar la formación académica con el componente socioemocional y ético, fortaleciendo el perfil de egreso institucional y aportando a una docencia más empática, colaborativa y transformadora.

La inclusión del programa en el currículo formativo contribuye directamente a la calidad de la educación, al preparar egresados más competentes, conscientes y comprometidos con los desafíos actuales de la labor educativa.

## Referencias

- Cadillo-Leiva, G. S., Valentín-Centeno, L. M., y Huaire-Inacio, E. J. (2021). Estrategias para mejorar las habilidades blandas en estudiantes de educación básica. En C. Milagros Arispe, (ed.). *I Congreso de Investigación e Innovación Multidisciplinario Virtual*. Universidad Norbert Wiener.
- Alava, I. E., Chorlango, E. P., Gómez, J. F., Lema, H. W., y Vela, C. P. (2024). La resolución pacífica de conflictos implementada por una institución educativa y su influencia en la reducción de las problemáticas estudiantiles del bachillerato. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(6), 3092–3122. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3229>
- Bernal-Álava, Á., Cañarte-Vélez, C., Macias-Parrales, T., y Ponce-Castillo, M. (2022). La comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científica - profesional*, 7(4), 682-695.
- Cordero-Clavijo, A. M., Córdova-Tobar, N. J., Moreira-Sarmiento, M. C., y Quevedo-Jumbo, J. M. (2020). Habilidades blandas, un factor de competitividad en el perfil del servidor público. *Polo del Conocimiento* 5(5), 41-63.
- De La Ossa, V. J. (2022). Habilidades blandas y ciencia. *Revista colombiana de ciencia animal recia*, 14(1). <https://doi.org/10.24188/recia.v14.n1.2022.945>
- Espinoza, M. A., y Gallegos, D. (2020). Habilidades blandas en la educación y la empresa: Mapeo Sistemático. *Revista Científica UISRAEL*, 7(2), 39–56. <https://doi.org/10.35290/rcui.v7n2.2020.245>
- Fuentes, G., Moreno, L., Rincón, D., y Silva, M. (2021). Evaluación de las habilidades blandas en la educación superior. *Formación universitaria*, 14(4), 49-60. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400049>
- Lachira, D. S., Luján, P. E., Mogollón, M. M., y Silva Juárez, R. (2020). La comunicación asertiva: una estrategia para desarrollar las relaciones interpersonales. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 2(3), 72–82. <https://doi.org/10.38186/difcie.23.06>
- Lozano, M., Lozano, E. y Ortega, M. (2022). Habilidades blandas una clave para brindar educación de calidad: revisión teórica. *Conrado*, 18(87), 412-420.
- Maldonado, D., Salcedo, C., García, S., Molano, A., Blanco, C., y Vargas, A. (2020). Prácticas usadas en los colegios de Bogotá para prevenir consumo de sustancias psicoactivas y agresión por estudiantes de secundaria y media. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79) 1-23. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9851>
- McDaniel, S. H., & Salas, E. (2018). The science of teamwork: Introduction to the special issue. *American Psychologist*, 73(4), 305–307. <https://doi.org/10.1037/amp0000337>

- Mozgalova, N. G., Baranovska, I. G., Hlazunova, I. K., & Kazmirchuk, N. (2021). Methodological foundations of soft skills of musical art teachers in pedagogical institutions of higher education. *Linguistics and Culture Review*, 5(2), 317-327. <https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS2.1355>
- Mucha-Huamán, W. (2023). Habilidades blandas para el logro de aprendizaje de los estudiantes de nivel superior. *Investigación Valdizana*, 17(2), 69-77. <https://doi.org/10.33554/riv.17.2.1837>
- Program on Negotiation. (2024, 15 de enero). What is conflict resolution, and how does it work? Harvard Law School. <https://n9.cl/qeyfc>
- Sánchez-Macías, I., Rodríguez-Media, J., y Aparicio-Herguedas, J. L. (2021). Evaluar la creatividad y las funciones ejecutivas: propuesta para la escuela del futuro. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.456041>
- Vargas, J. (2019). *La existencia de habilidades blandas y su influencia en el desempeño laboral de los estudiantes de ingeniería industrial de la modalidad Gente que Trabaja de la Universidad Continental- Sede Arequipa* [Tesis de Maestría, Universidad Continental].
- Ventura, W. (2019). *Desarrollo de habilidades blandas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes de sexto grado de nivel primaria de la institución educativa "43006-Tala" del distrito de Torata – Moquegua 2019* [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional de San Agustín De Arequipa].
- Zambrano-Chamba, M., Vallejo-Piza, G., y Tafur-Méndez, F., (2023). Investigación: Habilidades blandas como complemento para la formación profesional de los estudiantes. 593 *Digital Publisher CEIT*, 8(3), 257-267 <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.3.1627>

## ***Soft skills program as a strategy to improve the professional profile of education students***

### ***Programa de soft skills como estratégia para aprimorar o perfil profissional de estudantes de educação***

#### **Bertha Elizabeth Ramírez Romero**

Universidad Nacional del Santa | Nuevo Chimbote | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-0416-1704>

[berely6503@gmail.com](mailto:berely6503@gmail.com)

[bramirez@uns.edu.pe](mailto:bramirez@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](mailto:kattty_1114@hotmail.com)

[ivasquez@uns.edu.pe](mailto:ivasquez@uns.edu.pe)

#### **Christeen Cjahlua Ramirez**

Universidad Privada del Norte | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0001-9381-6786>

[christeen.cr@gmail.com](mailto:christeen.cr@gmail.com)

[christeen.cjahlua@upn.pe](mailto:christeen.cjahlua@upn.pe)

#### **Susana Bertha Gutierrez Saldaña**

Universidad Nacional del Santa | Nuevo Chimbote | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-5626-9303>

[susyalb@hotmail.com](mailto:susyalb@hotmail.com)

[sgutierrez@uns.edu.pe](mailto:sgutierrez@uns.edu.pe)

## **Abstract**

The study aims to propose a soft skills development program that contributes to strengthening the competencies of the graduate profile in students of the Education program, in order to improve their professional, academic, personal, and social performance in diverse educational contexts. Therefore, the proposal responds to the need to train professionals capable of communicating assertively and effectively, working in teams, leading ethically, self-regulating and managing their emotions, and critically reflecting on their own teaching practice. Based on our experience, these competencies, which are not considered in the curriculum and their implementation, are necessary for teaching. The proposal aims to significantly improve the development of soft skills in future teachers, provide a more humane and reflective sense of self-awareness for achieving the graduate profile, and consolidate a more humane, reflective, and transformative teacher training.

Keywords: Soft skills; assertiveness; self-regulation; teacher training; emotion management.

## **Resumo**

O estudo tem como objetivo propor um programa de desenvolvimento de soft skills que contribua para o fortalecimento das competências do perfil de egressos do curso de Educação, visando aprimorar seu desempenho profissional, acadêmico, pessoal e social em diversos contextos educacionais. Portanto, a proposta responde à necessidade de formar profissionais capazes de comunicar de forma assertiva e eficaz, trabalhar

em equipe, liderar com ética, autorregular e gerir as emoções e refletir criticamente sobre a própria prática docente. Em nossa experiência, essas competências, que não são consideradas no currículo e em sua implementação, são necessárias para a prática docente. A proposta visa aprimorar significativamente o desenvolvimento de habilidades interpessoais dos futuros professores, fomentar maior empatia e conscientização para o alcance do perfil do egresso e consolidar uma formação docente mais humana, reflexiva e transformadora.

Palavras-chave: Habilidades sociais; assertividade; autorregulação; formação de professores; gestão de emoções.



Juárez Lucas, P., Morales Ramírez, I., y González Márquez, M. del C. R. (2025). Aportes pedagógicos de maestras en la Grecia clásica: técnicas adaptables para la práctica educativa contemporánea. En R. Simbaña Q. (Coord). *Educación Integral. Perspectivas Multidimensionales y Nuevas Fronteras del Aprendizaje (Volumen II)*. (pp. 111-120). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.295.c523>



## **Capítulo 7**

### ***Aportes pedagógicos de maestras en la Grecia clásica: técnicas adaptables para la práctica educativa contemporánea***

Plácido Juárez Lucas, Itzel Morales Ramírez, María del Carmen Rubí González Márquez

---

#### **Resumen**

El presente estudio explora las contribuciones pedagógicas de mujeres filósofas en la cultura griega, enfocándose en su potencial intelectual y legado en las escuelas de pensamiento de la época. Sin embargo, sus obras han sido marginadas en la historiografía y filología moderna, y rara vez se clasifica dentro de las corrientes clásicas griegas. El objetivo principal de este estudio fue analizar los aportes de estas filósofas griegas a través de una revisión documental exhaustiva de fuentes directas e indirectas. Los resultados revelaron gran contribución a la formación académica y los procesos docentes actuales. Se argumenta que la aplicación pedagógica de las ideas de estas mujeres filósofas debe adaptarse a las necesidades de los estudiantes y docentes contemporáneos. Para comprender su legado, es necesario agrupar sus obras según las corrientes y escuelas de pensamiento de su época, considerando los términos ontológicos y científicos del momento.

Palabras clave:

Mujeres filósofas; Aportes pedagógicos; Adecuaciones prácticas; Historicidad.

## Introducción

Las contribuciones al conjunto de las ciencias y la filosofía, en la historia de la cultura, no siempre suele reconocer el aporte de todas las personas que participan de este trabajo, sin embargo, las razones son múltiples; *hechos e interpretaciones*<sup>1</sup>, y van desde lo cultural, condiciones geográficas, roles sociales y hasta condiciones de vocación personal voluntaria. Fuere como fuere, existe un condicionamiento que ha dejado a las mujeres relegadas de estos reconocimientos, ya sea por calidad o por cantidad, en esa condición se retoman numerosas interpretaciones que se sustentan en diversos análisis, al respecto aquí, solo se tratará sobre los aportes educativos de aquellas mujeres filósofas con base en una historicidad documental de diferentes fuentes directas e indirectas de acuerdo con la historia comparada.

La temporalidad griega alude a numerosos parajes físicos y espacios de reflexión, donde hubo lugar a la praxis dialógica para los procesos de enseñanza y aprendizaje, las ciudades estado griegas presenciaron el papel de los ciudadanos de diversas procedencias del Ática y Peloponeso que asistieron a las capitales por diversas razones, entre ellas la creación de nuevos conocimientos por medio de reuniones en plazas específicas o hasta por motivos de acuerdos políticos y sociales que repercutían en la vida de los pueblos Aqueos.

Con numerosos antecedentes documentales, nos ha llegado hasta hoy, algunas de las formas de vida, organización social y comunitaria de las que regían la cotidianidad de los pelasgos en todo el territorio griego, algunos como la vida campirana de Tucídides, los relatos de Homero y Jenofonte, no son más que ejemplos vivos de la historia de mujeres y hombres que irrumpen en un espacio especial de la historiografía antigua, al respecto de lo anterior, la mujer realiza labores de sustento familiar que implican la elaboración de alimentos, cuidado del ganado y actividades agrícolas y de recolección de vegetales para el uso doméstico.

En un primero momento parece que las actividades antes descritas, sumergen a la mujer en una relación de nivel secundario, pero al contrario de ello, desempeñan ya desde entonces, una labor de cimentación cultural, dado que su trabajo siempre ha representado la realización concreta de: alimentación familiar y comunitaria, cuidados familiares, desarrollo de la domesticación y mejoramiento genético de especies animales y vegetales, y apoyo de las industrias de estado griegas.

El trabajo manual es solo una pequeña parte del aporte por parte las mujeres griegas, cabe mencionar que su presencia ha estado también en el trabajo intelectual, desde la organización de ideas familiares, hasta el aporte estratégico en la planificación de guerras, el que se estudia de forma especial en este trabajo

---

1 Parágrafo de Friedrich Nietzsche, acerca de conocer la verdad.

es la virtud del pensamiento de las mujeres, del cual, se extrae el sentido de aplicación educativo, adecuando los términos en los contextos actuales de siglo XXI.

De forma epistemológica, el aporte femenino es real y objetivo; es decir, se manifiesta independientemente de que los sujetos sean conscientes de ello o no. Bajo esa premisa, está de manifiesto que, las adaptaciones educativas que proceden de la cultura griega son importantes dada la inmensa riqueza de pensamiento de esa temporalidad. En ese sentido, los resultados del trabajo hermenéutico realizado pueden presentarse de forma individual o en conjunciones de varias autoras, es menester que algunos aportes subyacen a mención de trabajos ya abordados de forma persistente por la tradición occidental.

## **Materiales y métodos**

Se realizó una investigación cualitativa, desde el método hermenéutico con el apoyo documental con fuentes especializadas acorde con la temática.

Es preciso señalar que el procedimiento utilizado llevó al estudio de las mujeres filósofas en este análisis, además es importante precisar qué; la historia griega no se reduce a estas personas que se abordan, más bien es mucho más rica, amplia y profunda, sin embargo la pretensión como objeto de estudio fue identificar y explicitar los aportes puramente pedagógicos que se pueden retomar para la práctica educativa de la sociedad actual, a razón de ello, la información disponible más amplia, permite construir mayores patrones de las técnicas pedagógicas utilizadas en el pasado griego, así como la filosofía educativa que siguieron.

La primera fase consistió en revisar las fuentes históricas en las que se tiene mención el aporte de las mujeres dentro de la ciencia y filosofía, seguido de ello, bajo el procedimiento de muestreo intencional no probabilístico, se seleccionaron aquellas autoras intelectuales de mayor renombre en las cuales, los textos hacen menciones particulares sobre su proceder científico. Una fuente elemental en la recopilación de información especializada fueron las entrevistas semiestructuradas que se realizaron a estudiosos del tema, tales como; profesores de historia antigua de distintas universidades públicas a saber: Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad de Guadalajara, El colegio de México y Universidad Autónoma Metropolitana. De manera final, se procedió a sistematizar la aportación pedagógica a manera de estilos de enseñanza o metodología didáctica que utilizaron según los trabajos que realizaron. Algunas de las pistas hermenéuticas se localizaron en la narrativa especializada de autores secundarios que hablaron y escribieron sobre las filósofas griegas.

## Resultados y discusión

Se presentan los resultados de acuerdo con las bases pedagógicas encontradas y haciendo una adaptación hermenéutica sobre la narrativa histórica documental de las principales fuentes antes expuestas.

### **Cleobulina o Eumetida de Atenas** (Aprox. 570 a. C.).

La mayoría de los aportes realizados por esta filósofa fueron de forma oral, es decir, fue una intelectual que le fascinaba enseñar y practicar con frecuencia con sus estudiantes, los escritos que han llegado de ella a la actualidad por medio de traducciones, tiene que ver con: *El maestro del enigma*, en esta obra breve la enseñanza central se trata de la prudencia en el actuar de las personas, recomendaba que se hablara solo lo suficiente, dado que los seres humanos, están predeterminados a decir cosas que no nos han preguntado y dichos datos o información que se vierte de más, puede ser usado en contra del sujeto que lo expreso, y *la enseñanza del criterio resolutivo contextual*: refiere a las formas pedagógicas donde los docentes deben inducir la enseñanza para que los estudiantes resuelvan sus problemas o intenten hacerlo con los recursos materiales y dialógicos que disponen en su contexto, para ello deberán tener control sobre sí mismos, eso les permitirá un mejor manejo de las situaciones problemáticas (Méndez, 2022).

Con base en lo anterior, el criterio resolutivo del docente, según Cleobulina, significa:

- i. Observar el entorno y conocer sus elementos, por nombre y función para poder darles utilidad o aplicación.
- ii. Preguntar con los habitantes locales sobre el uso de los recursos del entorno
- iii. Pedir a los habitantes locales una muestra sobre el uso de los recursos del entorno
- iv. Selección y aplicación de materiales del entorno con los estudiantes.

Al respecto Cleobulina, conoció muy bien su entorno, desarrolló numerosos materiales para la enseñanza de acuerdo con los recursos de su tiempo y espacio donde se desarrolló. Lo anterior enseña al docente a integrar soluciones para sus clases diarias de acuerdo con lo que tiene a su alrededor, ya sea de forma directa o inducida.

### **Aspasia de Mileto** (470-410 a. C.).

De acuerdo con Gilles Ménage (2009), en su *historia de las mujeres filósofas*, Aspasia fue maestra de Pericles; brillante orador y reconocido gobernante en la época dorada de Atenas, Grecia. Este dato no suele considerarse (los maestros de los maestros) sobre todo, tratándose de las primeras raíces griegas de donde

se suelen partir los antecedentes de la enseñanza y la contribución a la filosofía clásica. Aspasia fue maestra de elocuencia, así como lo describen numerosos griegos de la época como Plutarco, se dice que Aspasia enseñaba que *la habilidad de la elocuencia en la retórica debe concretarse en asegurar fuertes relaciones de amistad*, ella enseñó con el ejemplo, cuando Pericles se hizo hombre de estado entabla relación con él por medio de casamiento, la historia sugiere que influyó en las decisiones de estado. Aspasia enseña también *la prudencia para hablar y actuar*, esta condición ella la puso en práctica al impartir sus clases con sus discípulos, logrando formar grandes líderes militares y políticos con el ya mencionado Pericles.

**Julia Domna de Atenas** (170-217 A.C.). *sobre el conocimiento sensitivo*

Aunque su nombre más bien parece de origen romano, fue una brillante mujer que enseñó filosofía en la ciudad de Atenas, para la aplicación pedagógica, Julia Domna sugiere que los estudiantes de filosofía deben tener una preparación previa de los sentidos perceptivos con el mundo natural, es decir, antes de abordar cualquier concepto deben aprender a observar de distintas maneras, primero con la mirada, luego con el tacto y posteriormente practicar nociones de espacio y tiempo, lo cual ha de sugerir estar preparado para el estudio de conceptos de mayor complejidad (Ménage, 2009).

**Miro de Rodas**, *sobre el reconocimiento y valía de la historia oral*

No se sabe si fue hermana o madre de Homero, pero su aporte tiene que ver con el estudio la virtud social, hacer el bien común desde el poder o las posiciones sociales, se sabe que sus tratados versan sobre cómo adquirieron el poder algunas reinas mujeres. Para tal estudio se valió de inferencias históricas que apuntalaban su filosofía del poder, una de las herramientas de estudio, hoy se le conoce como método de la historia oral. Al respecto, enseña que, realizando las preguntas adecuadas, se puede obtener información valiosa de los grandes sabios o sabias, lo cual sugiere, una técnica pertinente hoy en día. Miro de Rodas logró un gran reconocimiento de su época al influir de forma determinante en las aptitudes de Homero, quien fue uno de los grandes sabios griegos que trascendieron a la historia por su pedagogía poética que se analiza en Juárez (2024) en la *historicidad de los maestros griegos*.

**Hipatia de Alejandría; pedagogía circunstancial y del valor** (370-415).

Una de las mujeres con mayor renombre de la antigüedad griega. En primer lugar, recuérdese que procede de una de las ciudades griegas con mayor concentración y difusión del conocimiento, dado que, la cultura alejandrina exigía la preparación académica por medio de la lectura de su gran biblioteca, de la cual no se tiene nada en actualidad, debido a que un gran incendio de la época ptolemaica la consumió en su totalidad. Su contribución a la educación trata sobre *la pedagogía de los buenos valores*, de la cuál, numerosos escritores de la antigüedad reconocen sus procedimientos y su propiedad para coordinar grupos académicos

y proyectos de investigación de su época. Se sabe que Sócrates toma ejemplos de ella y los narra en su *historia eclesiástica*. De ella también se enseña la *templanza circunstancial*, la cual sugiere de forma pedagógica que, el ser humano tiene que sostener su palabra aun en situaciones donde se le presione retractarse de sus ideas y pensamientos. Esta enseñanza es oportuna hoy en día, en numerosas situaciones en las que los sujetos de enseñanza y aprendizaje se encuentran como producto de su ambiente socioeducativo, familiar y comunitario (Méndez, 2022).

### **Hiparquia de Tracia; pedagogía de la motivación (300 a. C.).**

De acuerdo con Ménage (2009), Hiparquia de Tracia fue reconocida en el mundo griego por su decidida actitud hacia el aprendizaje con preguntas y la enseñanza segura. Una mujer enseñó la motivación del acompañamiento a estudiantes, afirmó que gran parte de las dificultades de los estudiantes de cualquier escuela se deben a la falta de seguridad para preguntar y saber cómo preguntar, lo que genera una doble dificultad en los aprendizajes si no se atiende el problema. Hiparquia sugiere que es necesario empoderar a los estudiantes mediante dinámicas de exposición oral con apoyos de ayudas visuales y también mediante dinámicas de juego en los lugares donde se enseña.

### **FloreCIMIENTO de las dialécticas o hijas de Diodoro: Argia, Teognida, Artemisia y Pantaclea (siglos IV-III a. C.).**

Filón escribe un texto considerable de estas grandiosas mujeres filosofas que dedicaron la mayor parte de su vida a la educación de jóvenes que introducían eficazmente a las escuelas disponibles de aquel tiempo. Estas mujeres representaron una corriente parecida a la que hoy en día conocemos con el nombre de Escuela de Frankfurt, en la tradición griega, donde florecieron estas brillantes mujeres, existieron enfoques críticos, conservadores y liberales. La dialéctica que defendieron las hijas de Diodoro fue de considerable aporte pedagógico. Por eso, fueron partidarias de métodos pedagógicos de enseñanza continuos, sostuvieron que la mejor forma de enseñar filosofía a los estudiantes era mediante ciclos continuos dialécticos, donde los estudiantes resolvían problemas aplicando una metodología de análisis por partes e integrándolas en una síntesis integral. Las filosofas dialécticas pensaron antes que Marx, que los procesos analíticos para resolver problemas de la realidad pueden enseñarse exitosamente en las escuelas, de acuerdo con Filón, las hijas de Diodoro enseñaban el método dialéctico como un proceso interminable para mejorar de forma indefinida los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de distintas disciplinas. Bajo este sentido, es importante señalar que Marx profundizó el método dialéctico y lo llevó al terreno del análisis económico, justamente para describir e interpretar la sociedad inglesa del siglo XVIII.

### **Diotima (400 A.C.)**

Contemporánea de Sócrates, fue una maestra griega distinguida, ella nos

dejó un legado muy importante mediante *la pedagogía de la autenticidad*, en la cual, exhorta al docente a trabajar la enseñanza con firmeza y seguridad. Diotima basó su pedagogía en la valoración original del pensamiento de cada ser humano, sostuvo que el reconocimiento al estudiante es el primer paso para acercarse a conocerlo, y, por lo tanto, a conocer sus inquietudes como aprendiz de la vida.

Un aspecto que destaca en su enseñanza es hacer ver a cada estudiante que su valor y potencial es único e irrepetible, señala así que los estudiantes y docentes deben trabajar diariamente en la autoestima para lograr la conciencia de los sujetos sobre lo que realizan. Diotima trabajó el sentido del reconocimiento desde el amor propio, señaló asimismo que, en los procesos de enseñanza y aprendizajes, no resulta conveniente la comparación de estilos de enseñanza ni de aprendizaje, dado que cada trabajo le rinde frutos a quien le ejercita.

Fundamento como tesis central: pedagogía de la autenticidad, “valora lo que eres, lo que tienes, desarrolla tu ser y tu potencial, ayuda a otros a entenderse a sí mismos y a valorarse”.

Posibilidades pedagógicas para la actualidad:

- i. *Enseñar la valoración personal sin dejar de valorar al otro.* En los procesos de enseñanza y aprendizaje, la valoración hacia sí mismo del sujeto no siempre es una realidad en los estudiantes, para ello, el profesor puede realizar varias dinámicas de trabajo colaborativo donde se analicen o se expongan esos criterios personales.
- ii. *Fomentar el reconocimiento individual y social.* Dentro y fuera del aula, los docentes pueden fomentar el reconocimiento al trabajo individual y grupal de sus estudiantes, una forma efectiva de realizar el reconocimiento es mediante el trato cortés y amable, mismo que se logra percibiendo y tratando a los estudiantes como adultos, o como niños, (dependiendo del grado escolar) haciendo hincapié en el sentido común de ellos, así como en el potencial que pueden desarrollar dentro y fuera del aula.
- iii. *Desarrollo educativo mediante la convivencia.* Los niños y adultos suelen potenciar su desarrollo cognitivo mediante dinámicas de convivencia social, muchos autores ya desde la antigüedad lo han mencionado. Los docentes pueden planear actividades y realizarlas en función de la afinidad o la integración grupal, según la relación entre compañeros.

## Fintis

De origen espartano, Fintis fue una mujer sabia que enseñaba numerosos temas de filosofía e historia del conocimiento de su tiempo, trabajó al lado de Platón y otros grandes filósofos, ella es reconocida por su gran labor en la rama de la Ética (Ortega, 1985). Su pedagogía se basaba en saber proceder con prudencia, del que se beneficiaron numerosos intelectuales de su época, enseñaban a tomar buenas decisiones según el contexto y la gravedad de los problemas. Con frecuencia aconsejaba que los estudiantes evitasen los problemas en la medida de lo posible, por otro lado, cuando ya era inevitable entrar en conflicto, sugería que se tomaran decisiones lo más racionales posibles, tratando siempre de sufrir el menor daño posible. Argumentó que no era necesario mantener una vida de venganzas cuando se era objeto de injusticias.

*Fundamento educativo como aporte principal:* pedagogía de la prudencia. Saberse conducir desde el plano individual, social y familiar, más por ética que por compromiso.

Algunos de los elementos más destacados de su pedagogía pueden aplicarse en la actualidad y son los siguientes:

1. *Enseñar la prudencia en la escuela.* Con frecuencia solo se suele corregir la actitud por parte de los docentes hacia los estudiantes como medida disciplinaria en las aulas, pero falta enseñar prudencia a los estudiantes, mediante charlas de orientación vocacional sobre todo en horarios de la mañana, cuando están más atentos y receptivos. Saber conducirse de forma verbal y escrita en la formalidad cuando solicitan algún apoyo o cuando manifiestan alguna inquietud grupal o individual.

## Teano de Crotona

Fue una mujer audaz que vivió en el tiempo de Pitágoras, del cual fue estudiante y después esposa, tuvo cinco hijos y de acuerdo con Vázquez (2000). Al morir Pitágoras Teano se hace cargo de la escuela. Se han encontrado numerosos aportes pedagógicos, dentro de los cuales, el tratado de la piedad destaca como filosofía de vida, además, su pedagogía se basaba en la enseñanza de la prudencia y la medida, sostiene que la mayoría de los momentos en los cuales se toman decisiones importantes en la vida llevaban consigo la virtud de evitar los excesos por defecto y por demasía, algo parecido a la templanza de Platón. Además de lo anterior, su enseñanza también se enfocaba en asegurarse que sus estudiantes fueran de actitudes equilibradas para no perturbar la tranquilidad de la naturaleza, los ambientes educativos deben sostenerse entendiendo al otro, desde su interés y mediante el respeto y la comunicación.

## Reconocimiento permanente y por naturaleza propia

Con este apartado se enfatiza al carácter propio y natural que tienen las mujeres en su determinación por dar vida, y vivir dando sentido a muchas otras vidas en el trayecto. El trabajo que realizan muchas mujeres es indispensable en la sociedad de cualquier cultura del mundo, existe en él, esfuerzo, detalle y certeza en la excelencia. De todos los atributos que puede externar su participación del trabajo sobresale la capacidad de resolver y aportar a la innovación educativa como el ser humano que es (Abbagnano, 1994). El reconocimiento entonces a la mujer educadora y todas las formas de oficios en los que participa es natural y no tiene que ver con la valía social, solo es un hecho innegable y concreto, así como lo decía Marx, un hecho objetivo, es decir, que existe independientemente de que lo pensemos o no. Entonces, esa objetividad, se expresa como atributo de lo real y lo racional, porque tiene cabida dentro de la existencia humana y es, de facto, una manifestación permanente (Jenofonte, 1993).

La calidad educativa que brinda una mujer trasciende la pedagogía, y se expresa en múltiples formas de la vida cotidiana de cada familia, cuando desarrolla como sabe hacerlo en las maneras éticas y emotivas con los hijos que cría y enseña, que corrige y apoya, en todos esos momentos hay una pedagogía implícita y numerosas veces inconscientes, pero que, al final aporta.

## Referencias

- Abbagnano, N., y A. Visalberghi. (1994). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Jenofonte. (1993). *Recuerdos de Sócrates*. Económico. Gredos
- Ménage, G. (2009). *Historia de las mujeres filosofas*. Herder
- Méndez, A. V. (2022). Gardella, Mariana y Victoria Juliá, El enigma de Cleobulina. Traducción de testimonios, acompañada de estudio preliminar, notas y apéndice, prólogo de Walter O. Kohan, Buenos Aires, Teseo. *Nova Tellus*, 40(1), 265-268. <https://doi.org/10.19130/iifl.nt.2022.40.1.432582>
- Ortega, G. J. (1985). *En torno a Galileo. El hombre y la gente*. Porrúa
- Vázquez, M. F. (2000). Las corrientes educativas en la Grecia clásica desde la perspectiva del concepto postura. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXX(1), 89-116.

***Pedagogical contributions of female teachers in classical Greece: adaptable techniques for contemporary educational practice***

***Contribuições pedagógicas de professoras na Grécia clássica: técnicas adaptáveis para a prática educacional contemporânea***

**Plácido Juárez Lucas**

Centro Regional de Formación Docente e investigación Educativa (CREDOMEX) | Axapusco | México  
<https://orcid.org/0000-0003-4358-8169>  
[aquilesleon807@gmail.com](mailto:aquilesleon807@gmail.com)

**Itzel Morales Ramírez**

Centro Regional de Formación Docente e investigación Educativa (CREDOMEX) | Axapusco | México  
<https://orcid.org/0009-0000-7967-8583>  
[itzel.mora.191202@gmail.com](mailto:itzel.mora.191202@gmail.com)

**María del Carmen Rubí González Márquez**

Centro Regional de Formación Docente e investigación Educativa (CREDOMEX) | Axapusco | México  
<https://orcid.org/0009-0000-7757-211X>  
[mc.rubi.g@gmail.com](mailto:mc.rubi.g@gmail.com)

**Abstract**

This study explores the pedagogical contributions of women philosophers in Greek culture, focusing on their intellectual potential and legacy in the schools of thought of their time. However, their works have been marginalized in modern historiography and philology, and are rarely classified within the classical Greek currents. The main objective of this study was to analyze the contributions of these Greek philosophers through an exhaustive documentary review of direct and indirect sources. The results revealed their significant contributions to current academic training and teaching processes. It is argued that the pedagogical application of the ideas of these women philosophers must be adapted to the needs of contemporary students and teachers. To understand their legacy, it is necessary to group their works according to the current currents and schools of thought of their time, considering the ontological and scientific terms of the time.

Keywords: Women philosophers; Pedagogical contributions; Practical adaptations; Historicity

**Resumo**

Este estudo explora as contribuições pedagógicas de mulheres filósofas na cultura grega, com foco em seu potencial intelectual e legado nas escolas de pensamento da época. Entretanto, suas obras foram marginalizadas na historiografia e filologia modernas e raramente são classificadas dentro das correntes clássicas gregas. O objetivo principal deste estudo foi analisar as contribuições desses filósofos gregos por meio de uma revisão documental exaustiva de fontes diretas e indiretas. Os resultados revelaram uma contribuição significativa para a formação acadêmica e os processos de ensino atuais. Argumenta-se que a aplicação pedagógica das ideias dessas filósofas deve ser adaptada às necessidades dos estudantes e professores contemporâneos. Para entender seu legado, é necessário agrupar suas obras de acordo com as correntes e escolas de pensamento de sua época, considerando os termos ontológicos e científicos da época.

Palavras-chave: Mulheres filósofas; Contribuições pedagógicas; Ajustes práticos; Historicidade.



Jiménez Galaz, K. Y., y Dumont Valdevellano, J. L. (2025). Diferenciación curricular y desafíos lingüísticos para estudiantes con talento académico en inglés como lengua extranjera. En R. Simbaña Q. (Coord). *Educación Integral. Perspectivas Multidimensionales y Nuevas Fronteras del Aprendizaje (Volumen II)*. (pp. 122-130). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.295.c524>



## Capítulo 8

### *Diferenciación curricular y desafíos lingüísticos para estudiantes con talento académico en inglés como lengua extranjera*

Kenssel Yasser Jiménez Galaz, Juan Luis Dumont Valdevellano

---

#### Resumen

La siguiente investigación aborda una temática educativa que consiste en develar analíticamente las prácticas de enseñanza que el docente emplea con estudiantes con talento académico en la asignatura de inglés en Enseñanza Media de la Escuela Particular Subvencionada de la comuna de Padre Las Casas. Para llevar a cabo esta investigación, se planteó un diseño cualitativo interpretativo, utilizando un estudio de caso único. Para el análisis, se tomaron elementos de la teoría fundamentada, como la codificación abierta, que surge del examen minucioso de los datos para identificar y contextualizar significados, segmentando, comparando y contrastando información y la codificación axial, donde se establecieron categorías para organizar y clasificar los datos según marcos teóricos predefinidos. La técnica de recolección de información fue la entrevista semiestructurada. Los resultados develan que el docente desarrolla, planifica y crea sus actividades de manera uniforme, sin utilizar un diseño específico para trabajar con estudiantes que poseen talento académico, enfatizando adecuaciones con reducción de contenido solo para aquellos con necesidades educativas especiales. Es preciso aplicar adecuaciones curriculares a estudiantes con talento académico; sin embargo, se concluye que el docente solo las implementa para alumnos diagnosticados en el Programa de Integración Escolar (PIE), descartando el talento académico que también requiere atención.

Palabras clave:

Didáctica; estrategia didáctica; diseño; talento académico.

## Educación inclusiva y Decreto N° 83<sup>1</sup>

Para una educación inclusiva y de calidad, en 2015 se creó el Decreto N° 83, donde se entrega orientaciones y estrategias para la diversificación de la enseñanza, aprobando criterios y adecuaciones curriculares dirigidas a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). El objetivo principal de este documento es fomentar la transformación de las prácticas educativas mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), un enfoque centrado en la planificación flexible que responde a los estilos, ritmos y habilidades de todos los estudiantes (Valencia y Hernández, 2017).

Sin embargo, el docente es un agente clave para materializar esta transformación. Para ello, se requiere diseñar, implementar y evaluar procesos que permitan abordar los desafíos con herramientas pertinentes y eficiencia (Valencia & Hernández, 2017). El diseño de la enseñanza es inherente a cada docente y se entiende como una práctica pedagógica constante, cuya función es guiar el aprendizaje mediante estrategias significativas, planificación contextualizada (considerando cultura, necesidades y experiencias estudiantiles) y reflexión disciplinar orientada a metodologías indagatorias (Flores & Sammons, 2013). Así, su finalidad es organizar coherentemente las prácticas en el aula, estableciendo metas claras y estrategias concretas para satisfacer las necesidades cognitivas de los estudiantes.

## Metodología

### Paradigma de investigación

Este estudio se sitúa en el marco del paradigma **hermenéutico-interpretativo**, dado que estudia la experiencia cotidiana del mundo vivido y la describe a través de la interacción de los significados construidos por los actores (Guba & Lincoln, 1994). Asimismo, adopta un enfoque hermenéutico porque se centra en la interpretación y comprensión de aspectos específicos y concretos, analizando hechos inmediatos a la luz de experiencias previas y otros elementos que contribuyan a una mejor comprensión de la situación estudiada (Ruiz, 2003).

El paradigma de la interpretación hermenéutica tiene como objetivo

---

1 Publicado previamente en: Jiménez-Galaz, K. Y., & Dumont-Valdeavellano, J. L. (2025). Diferenciación curricular y desafíos lingüísticos para estudiantes con talento académico en inglés como segunda lengua: Curricular differentiation and linguistic challenges for academically talented students in English as a second language. *Multidisciplinary Latin American Journal (MLAJ)*, 3(1), 572-584. <https://doi.org/10.62131/MLAJ-V3-N1-028>

interpretar los datos de las narrativas que emergen de un contexto, cuyo análisis conduce al conocimiento y a la generación de interpretaciones (Crabtree y Miller, 1981, citados en Vásquez, 1999). Para Barrero et al. (2011), la interpretación hermenéutica es fundamental para definir el objeto de estudio dentro de una disciplina, permitiendo establecer qué se debe investigar, qué preguntas formular, cómo hacerlo y bajo qué reglas interpretar las respuestas obtenidas.

A partir de lo anterior, esta investigación se articula bajo el paradigma **hermenéutico-interpretativo**, con el fin de develar las prácticas de enseñanza que emplean los docentes con estudiantes de talento académico en la asignatura de inglés en Educación Media, mediante un proceso de interpretación contextualizada.

### **Tipo de investigación**

La metodología utilizada en esta investigación corresponde a un enfoque cualitativo, con el cual se detallan los fenómenos tal como se manifiestan en la realidad (Gurdián-Fernández, 2007). El método cualitativo busca conceptualizar la realidad a partir de conocimientos, actitudes y valores que orientan el comportamiento de las personas que comparten un contexto espacio-temporal. A través de este método, el objetivo es captar el significado y las interpretaciones que los individuos comparten sobre la realidad social estudiada (Villamil, 2003).

Se trata de descripciones detalladas de situaciones, eventos, interacciones y comportamientos observables, incorporando la voz de sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, expresadas por ellos mismos (Sandín, 2003). Por consiguiente, busca develar las prácticas empleadas por el docente en estudiantes con talento académico y el diseño de enseñanza que este emplea para abordarlos. Se sustenta en un enfoque de carácter social, por lo tanto, es una investigación basada en entrevistas semiestructuradas y en la observación analítica de documentos de intervenciones, con efecto en las prácticas empleadas por el docente en el aprendizaje, puesto que permite interpretar los significados que los sujetos asignan a su realidad para comprender un fenómeno.

### **Interaccionismo simbólico**

En cuanto a la base epistemológica de esta investigación, corresponde al interaccionismo simbólico, dado que el eje de las búsquedas de esta perspectiva conceptual y metodológica es la dinámica de producción de significación por parte de los actores sociales, es decir, los significados que las personas asignan al mundo que les rodea (Gurdián-Fernández, 2007).

Blumer (citado en Gurdíán-Fernández, 2007), afirma que el interaccionismo simbólico reposa en tres premisas fundamentales: (i) La primera consiste en que las personas actúan respecto de las cosas e incluso de las otras personas sobre la base del significado que estas tienen para ellas. De modo que las personas no responden a estímulos o exteriorizan guiones culturales. (ii) La segunda premisa corresponde a que los significados son productos de carácter social que surgen durante la interacción; es decir, que los significados emergen de la interacción constante que las personas tienen con su entorno. (iii) La tercera y última premisa es la más fundamental del interaccionismo simbólico, ya que, para Blumer, los actores sociales asignan significado a situaciones, a otras personas, así como a las cosas y a sí mismos, a través de un proceso de interpretación.

Gurdíán-Fernández (2007), menciona que un rasgo característico del interaccionismo simbólico es que se aparta de forma radical de aquellas teorías sociales que, trabajando el problema de la significación como eje de análisis de la realidad humana, presuponen la existencia de significados sociales ocultos tras el mundo fenoménico de las apariencias (p. 90).

## **Nivel/alcance del estudio**

El presente estudio se define de alcance descriptivo, dado que los datos recogidos corresponden a la realidad particular de estudiantes de la asignatura de inglés de segundo ciclo de un establecimiento subvencionado de Padre Las Casas, en relación con las prácticas de enseñanza que emplea el docente con estudiantes con talento académico.

Los estudios descriptivos buscan interpretar y dar a conocer los atributos y características de un fenómeno analizado, describiendo las particularidades, hechos, situaciones y perfiles de personas y grupos. La información recabada posibilita evaluar y realizar análisis que permiten establecer predicciones o encontrar nuevas vetas de investigación (Sampieri et al., 2004). En la investigación con alcance descriptivo de tipo cualitativo, se busca realizar estudios narrativos constructivistas que describan representaciones subjetivas emergentes en un grupo humano sobre un determinado fenómeno. Ramos (2020), añade que la investigación descriptiva tiene características importantes, como describir un fenómeno, contextos y eventos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan, buscando especificar las propiedades y características de las personas, los perfiles y de grupos o comunidades.

Para Tamayo y Tamayo (2003), la investigación descriptiva consiste en representar, reproducir o figurar, por medio del lenguaje, mediante la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hace sobre los aspectos más dominantes

o relevantes de una persona, grupo o cosa. La investigación descriptiva trabaja sobre realidades de hechos, caracterizándose por presentar una interpretación en profundidad de un fenómeno.

La información que devela esta investigación, desde su objeto de estudio, queda respaldada con la evidencia materializada dentro de su naturaleza de socialización de acciones, las cuales se relacionan con el diseño de enseñanza empleado por el docente en estudiantes con talento académico en la asignatura de inglés.

## **Diseño**

El diseño del estudio es de caso único, cuyo objetivo es comprender un fenómeno social, otorgando una aproximación entre la teoría y la práctica. Se caracteriza por un registro sucesivo a lo largo del tiempo (sesiones, semanas y días) sobre la conducta de un determinado grupo y consiste en una descripción detallada de casos individuales (Ato et al., 2012).

Al respecto, Yin (1994, citado en Jiménez & Comet, 2016), establece el estudio de caso único como una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo actual cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes. Stake (2005), argumenta que el estudio de caso único tiene especificidades propias, teniendo un valor en sí mismo, con características particulares, y pretende alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar, cuya elección obedece al interés intrínseco del mismo.

## **Conclusiones**

Primer objetivo: Develar el diseño de enseñanza que valora y emplea el docente al trabajar con estudiantes con talento académico en la asignatura de inglés.

En primer lugar, el docente trabaja de manera uniforme con los estudiantes, adaptando y valorando la capacidad y el talento que poseen para desenvolverse en clases. Utiliza herramientas y estrategias didácticas que permiten desarrollar dicho talento, aplicando adecuaciones curriculares y retroalimentación estratégica para guiar su desempeño. Además, emplea un diseño pedagógico direccionado a explorar los conocimientos de los estudiantes, entregándoles herramientas que fomentan su creatividad fuera del aula.

Se observa que el docente diseña actividades que promueven el ingenio y el autodescubrimiento, ajustándose al nivel de los estudiantes para incrementar

su curiosidad por el aprendizaje del idioma. Asimismo, demuestra interés por conocer las necesidades, habilidades y características individuales de cada estudiante, incorporando tecnologías y estrategias innovadoras. Por ejemplo, sugiere páginas web, juegos y estilos musicales acordes a sus intereses, lo que facilita un aprendizaje significativo.

Sin embargo, se evidencia que el docente no utiliza un diseño específico para abordar el talento académico. Sus actividades son de carácter heterogéneo, lo que, si bien favorece el desarrollo general del estudiante, no maximiza el potencial de aquellos con habilidades sobresalientes.

Segundo objetivo: Describir las prácticas de evaluación que emplea el docente para estudiantes con talento académico en inglés.

Los resultados muestran que las prácticas evaluativas son tradicionales, centradas en la medición de aprendizajes mediante pruebas sumativas y actividades como speaking. Estas se alinean con los objetivos del programa de estudio y las directrices de la unidad educativa.

No obstante, también se identifica una evaluación formativa, donde el docente analiza los contenidos junto a los estudiantes, fomentando la colaboración y combinando perspectivas constructivistas y conductistas. Este enfoque innovador incluye herramientas tecnológicas y metodologías lúdicas, evitando diseños punitivos. Los estudiantes responden positivamente, mostrando mayor confianza y motivación durante las evaluaciones.

Tercer objetivo: Describir las adecuaciones curriculares para estudiantes con talento académico en inglés.

El docente realiza adecuaciones curriculares activas y flexibles, adaptándose a las necesidades individuales. Incorpora innovaciones tecnológicas y metodológicas que facilitan el trabajo en el aula. Sin embargo, aunque aplica estrategias diferenciadas, su enfoque sigue siendo general, sin enfatizar en adecuaciones específicas para el talento académico. Es crucial que el establecimiento reconozca las necesidades de estos estudiantes, implementando acciones rigurosas que potencien sus habilidades e intereses. Esto requiere diseños pedagógicos específicos y una formación docente continua en educación para el talento.

## Referencias

Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2012). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

- Barrero, C., Bohórquez, L., & Mejía, M. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Itinerario Educativo*, 25(57), 101-120.
- Flores, M., & Sammons, P. (2013). *Assessment for learning: Effects and impact*. CfBT Education Trust.
- Guardián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. IDER.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164.
- Jiménez, V., & Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoques metodológicos. *ACADEMO*, 3(2).
- Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3). <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Ruiz, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sampieri, R. H., Fernández-Collado, C., & Baptista, L. P. (2004). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. Limusa S.A.
- Valencia, C., & Hernández, O. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, 4(40), 105-113.
- Vásquez, L. (1999). Hermenéutica y narratividad en la educación. *Entramados: educación y sociedad*, 1(1), 69-81.
- Villamil, O. (2003). Investigación cualitativa, como propuesta metodológica para el abordaje de investigaciones de terapia ocupacional en comunidad. *Umbral Científico*, 1(2).

## ***Curricular differentiation and linguistic challenges for academically talented students in English as a foreign language.***

## ***Diferenciação curricular e desafios linguísticos para alunos academicamente talentosos em inglês como língua estrangeira***

**Kenssel Yasser Jiménez Galaz**

Universidad Mayor | Santiago de Chile | Chile

<https://orcid.org/0009-0000-2494-6288>

[jimenez.kenssel@gmail.com](mailto:jimenez.kenssel@gmail.com)

Magíster en Ciencias de la Educación con mención en Currículum y Evaluación. Universidad Mayor. Diplomado en Metodología en Investigación en Ciencias Sociales. Universidad Finis Terrae; Profesor de inglés. Universidad del Mar

**Juan Luis Dumont Valdevellano**

Universidad Austral de Chile | Santiago de Chile | Chile

<https://orcid.org/0009-0001-7162-6428>

[juanchodumont@gmail.com](mailto:juanchodumont@gmail.com)

Magíster en Ciencias de la Educación mención Currículum y Evaluación. Universidad Mayor. Magister en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Universidad Católica de Temuco. Diplomado en Didáctica de la Música. Pontificia Universidad Católica de Chile; Profesor de Enseñanza Técnico Profesional mención Turismo. Universidad Austral de Chile

### **Abstract**

The following research addresses an educational issue that consists of analytically unveiling the teaching practices that teachers use with academically talented students in the subject of English in middle school at a private subsidized school in the community of Padre Las Casas. In order to carry out this research, an interpretative qualitative design was proposed, using a single case study. For the analysis, elements of grounded theory were used, such as open coding, which arises from a thorough examination of the data to identify and contextualize meanings, segmenting, comparing and contrasting information, and axial coding, where categories were established to organize and classify the data according to predefined theoretical frameworks. The data collection technique was the semi-structured interview. The results reveal that teachers develop, plan and create their activities in a uniform manner, without using a specific design to work with academically talented students, emphasizing adaptations with content reduction only for those with special educational needs. It is necessary to apply curricular adaptations to students with academic talent; however, it is concluded that the teacher only implements them for students diagnosed in the School Integration Program (PIE), discarding the academic talent that also requires attention.

Keywords: Didactics; teaching strategy; design; academic talent.

### **Resumo**

A pesquisa a seguir aborda um tema educacional que consiste em revelar analiticamente as práticas de ensino que os professores empregam com alunos academicamente talentosos na disciplina de Inglês no Ensino Médio na Escola Particular Subsidiada do município de Padre Las Casas. Para a realização desta pesquisa, foi proposto um delineamento qualitativo interpretativo, utilizando-se um estudo de caso único. Para a análise, foram utilizados elementos da teoria fundamentada, como a codificação aberta, que surge do exame minucioso dos dados para identificar e contextualizar significados, segmentando, comparando e contrastando informações, e a codificação axial, onde categorias foram estabelecidas para organizar e classificar os dados de

acordo com referenciais teóricos predefinidos. A técnica de coleta de informações foi a entrevista semiestruturada. Os resultados revelam que os professores desenvolvem, planejam e criam atividades de maneira uniforme, sem utilizar um design específico para trabalhar com alunos academicamente talentosos, enfatizando adaptações com conteúdo reduzido apenas para aqueles com necessidades educacionais especiais. Ajustes curriculares devem ser feitos para alunos com talento acadêmico; No entanto, conclui-se que o professor só os implementa para alunos diagnosticados no Programa de Integração Escolar (PIE), descartando talentos acadêmicos que também requerem atenção.

Palavras-chave: Didática; estratégia de ensino; projeto; talento acadêmico.



Chura-Quispe, G., Luna Pineda, W., Laura De La Cruz, B. D., y Estrada-Araoz, E. G. (2025). Factores de bienestar psicológico frente al estrés académico en jóvenes estudiantes de Perú. En R. Simbaña Q. (Coord). *Educación Integral. Perspectivas Multidimensionales y Nuevas Fronteras del Aprendizaje (Volumen II)*. (pp.132-144). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.295.c525>



## Capítulo 9

### ***Factores de bienestar psicológico frente al estrés académico en jóvenes estudiantes de Perú***

Gilber Chura-Quispe, Wendy Luna Pineda, Bianca Daisa Laura De La Cruz, Edwin Gustavo Estrada-Araoz

---

#### **Resumen**

Este capítulo aborda el bienestar psicológico en estudiantes de secundaria en relación con el estrés académico, una problemática frecuente en el contexto escolar contemporáneo. El texto se enmarca en el enfoque de la salud mental positiva y examina cómo las exigencias educativas influyen en las experiencias emocionales de los adolescentes. El propósito del estudio es analizar la interacción entre estos dos factores desde una perspectiva cuantitativa. La investigación se desarrolló en una institución educativa ubicada en la zona fronteriza entre Perú y Chile, con una muestra representativa de estudiantes matriculados en los niveles de secundaria. Se emplearon instrumentos psicométricos validados que permitieron evaluar los niveles de estrés académico y bienestar psicológico en la población participante. A lo largo del capítulo, se describen los principales factores que inciden en la salud mental escolar, con especial atención a los estresores relacionados con el entorno educativo. Asimismo, se contextualiza el interés del estudio en la necesidad de fortalecer políticas escolares que promuevan el bienestar emocional de los adolescentes. El capítulo ofrece un panorama comprensivo del fenómeno, integrando dimensiones personales, sociales y educativas.

Palabras clave:

Bienestar social; Estrés mental; Enseñanza secundaria; Psicología; Salud mental.

## Introducción

El bienestar psicológico se refiere a la experiencia subjetiva de sentirse bien y funcionar de manera eficaz en la vida diaria. Este concepto abarca emociones positivas como la felicidad, así como la capacidad de afrontar los desafíos de forma adecuada (García et al., 2023). En el contexto escolar, el bienestar psicológico es esencial para el desarrollo integral del estudiante, ya que contribuye a enfrentar tanto los retos académicos como los personales. No obstante, las altas exigencias escolares y familiares pueden generar estrés académico, entendido como un estado de tensión emocional provocado por las presiones del entorno educativo (Anjala, 2024). Cuando los estudiantes perciben que no pueden cumplir con estas demandas, su bienestar psicológico puede verse afectado de manera significativa.

Entre el 26 % y el 28 % de los estudiantes presentan niveles altos o extremos de estrés, lo cual representa una problemática creciente en los entornos escolares. La Organización Mundial de la Salud (2024), advierte que la presión académica constituye una de las principales causas de malestar psicológico entre adolescentes, elevando el riesgo de padecer ansiedad, depresión y agotamiento emocional. Esta condición, además de afectar el aprendizaje, compromete la satisfacción con la vida (Barbayannis et al., 2022). En este marco, la presión por obtener buenos resultados académicos se configura como uno de los factores más influyentes en la salud emocional del estudiantado.

En el caso peruano, el Ministerio de Educación (2022), ha manifestado preocupación respecto al incremento del estrés académico en estudiantes tras la pandemia. La combinación de presión escolar y escasos recursos psicológicos puede intensificar este problema, afectando el rendimiento académico y el bienestar emocional. Investigaciones nacionales recientes indican que aproximadamente el 57.1 % de los estudiantes presentan niveles altos o moderados de estrés (Farfán-Latorre et al., 2023), situación que repercute negativamente en su autoestima, salud mental y procesos de aprendizaje (Vansoeterstede et al., 2024).

Estudios realizados en diversos países han evidenciado la relación entre el estrés académico y el bienestar psicológico (Barbayannis et al., 2022; Cassidy & Boulos, 2023; Špiljak et al., 2022), destacando su impacto en distintas culturas y niveles educativos. Factores como la competitividad, la presión por obtener resultados elevados y la incertidumbre sobre el futuro agravan esta problemática (Gázquez Linares et al., 2022), lo cual enfatiza la necesidad de implementar acciones que promuevan el bienestar emocional en contextos escolares.

A pesar del creciente interés por este tema, en el contexto peruano existe un vacío importante de investigaciones que aborden la relación entre el estrés académico y el bienestar psicológico en estudiantes de secundaria. Esta preocupación se intensifica en los grados superiores, donde muchos escolares

asisten también a academias preuniversitarias como parte de su preparación para el ingreso a la universidad. Esta situación es aún más desafiante en contextos socioeconómicos adversos, donde la exigencia académica se combina con carencias materiales, configurando un entorno estresante que podría afectar la salud emocional del estudiantado.

El bienestar psicológico es un estado dinámico influido por múltiples factores del entorno y está vinculado a la satisfacción de expectativas personales, familiares y escolares. Para manejar las situaciones estresantes, los adolescentes emplean distintas estrategias de afrontamiento, que varían según la percepción individual del estrés (Nguyen-Thi et al., 2024). Bajo esta perspectiva, se plantea la hipótesis de que el estrés académico ejerce un efecto negativo sobre el bienestar psicológico de los estudiantes de secundaria, siendo este efecto más marcado en mujeres debido a las diferencias en la percepción y afrontamiento del estrés.

El objetivo de esta investigación fue determinar el efecto del estrés académico en el bienestar psicológico de estudiantes de secundaria, así como identificar el estado de ambas variables y las diferencias existentes en función del sexo.

## Métodos

### Tipo y diseño de investigación

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de alcance explicativo y diseño relacional-causal, con un corte transversal. Se midieron dos variables principales con el objetivo de identificar el grado de relación entre ellas. Asimismo, se consideró un diseño descriptivo-comparativo, dado que se analizaron diferencias en las variables según características sociodemográficas (Supo Condori & Zacarías Ventura, 2020). La investigación se llevó a cabo entre los meses de marzo y junio del año 2024, en una institución educativa ubicada en la ciudad de Tacna, Perú, en la zona fronteriza con Chile.

### *Participantes*

La muestra estuvo conformada por 357 estudiantes del nivel secundario, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional. Los criterios de inclusión establecieron que los participantes debían estar matriculados en el nivel secundario, tener entre 14 y 18 años de edad, brindar su asentimiento informado y contar con el consentimiento firmado por sus padres o tutores. Se excluyeron aquellos estudiantes con diagnósticos médicos o psicológicos que

podieran afectar su percepción del bienestar psicológico o del estrés académico, así como quienes no completaron voluntariamente el cuestionario.

### **Instrumentos**

Para la evaluación del bienestar psicológico se utilizó la Escala de Bienestar Psicológico (SPWB\_LS), validada en población adolescente peruana por Chauca y Briones (2023). Esta escala contiene 13 ítems organizados en cinco dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, crecimiento personal y propósito en la vida. Utiliza una escala tipo Likert de cuatro puntos, donde 1 representa “totalmente en desacuerdo” y 4 “totalmente de acuerdo”. La confiabilidad y validez psicométrica de este instrumento han sido respaldadas en estudios previos.

El estrés académico se midió mediante el Inventario SISCO, adaptado y validado para estudiantes peruanos por Quito Rojas (2019). Este instrumento está compuesto por 21 ítems distribuidos en tres dimensiones: estresores, reacciones y estrategias de afrontamiento. Utiliza una escala Likert de seis niveles, que va desde “nunca” (0) hasta “siempre” (5). El instrumento presenta elevados índices de confiabilidad ( $\alpha = 0.916$ ;  $\Omega = 0.918$ ), además de adecuados indicadores de validez de contenido y constructo. Ambos instrumentos fueron seleccionados por su adecuación al contexto educativo adolescente y sus propiedades psicométricas sólidas.

### **Procedimiento y análisis de datos**

El proceso de recolección de datos se realizó con la autorización institucional correspondiente. Posteriormente, se obtuvo el consentimiento informado de los padres de familia y el asentimiento de los estudiantes. La aplicación de los instrumentos fue presencial, en aulas asignadas por la institución, bajo supervisión del equipo investigador. Se garantizó un ambiente controlado que permitiera la adecuada comprensión de los ítems y la confidencialidad de las respuestas. Se explicó a los participantes el propósito del estudio, su participación voluntaria y el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

Una vez recogida la información, los datos fueron revisados para asegurar su integridad antes del procesamiento. El análisis descriptivo se realizó utilizando los programas SPSS (versión 26) y Microsoft Excel. Para el análisis inferencial se aplicaron las pruebas Rho de Spearman, regresión lineal y U de Mann-Whitney, en función de los objetivos específicos del estudio.

Se garantizó en todo momento la protección de la identidad de los participantes y el resguardo ético de su integridad. No se realizaron intervenciones que implicaran riesgos físicos o psicológicos, por lo que el estudio fue clasificado como de mínimo riesgo.

## Resultados

### *Diagnóstico del estrés académico y el bienestar psicológico*

Los datos muestran que la mayoría de los estudiantes presentó un nivel medio de estrés académico (44.5 %). Las dimensiones del estrés también se ubicaron mayoritariamente en niveles medios: estresores académicos (50.7 %), síntomas y reacciones (43.4 %) y estrategias de afrontamiento (57.4 %). Respecto al bienestar psicológico, el 54.9 % de los participantes se ubicó en un nivel alto, así como en las dimensiones de autoaceptación (51.8 %), relaciones positivas (49.9 %) y autonomía (44.0 %). Por otro lado, las dimensiones de propósito en la vida y crecimiento personal se ubicaron mayormente en nivel medio (53.5 % en ambas).

Tabla 1. Diagnóstico de estrés académico y bienestar psicológico.

Variables	Bajo		Medio		Alto	
	N°	%	N°	%	N°	%
EA	61	17.1	181	50.7	115	32.2
SR	156	43.7	155	43.4	46	12.9
AF	94	26.3	205	57.4	58	16.2
EAC	123	34.5	159	44.5	75	21.0
AA	31	8.7	141	39.5	185	51.8
RP	31	8.7	148	41.5	178	49.9
AT	69	19.3	157	44.0	131	36.7
PV	6	1.7	191	53.5	160	44.8
CP	9	2.5	110	30.8	238	66.7
BPS	34	9.5	127	35.6	196	54.9

*Fuente: elaboración propia tomado de las encuestas aplicadas*

Nota. EA: Estresores académicos; SR: Síntomas y reacciones; AF: Estrategias de afrontamiento; EAC: Estrés académico total; AA: Autoaceptación; RP: Relaciones positivas; AT: Autonomía; PV: Propósito en la vida; CP: Crecimiento personal; BPS: Bienestar psicológico.

### *Correlaciones entre las variables*

Los análisis correlacionales indican que los estresores académicos presentan asociaciones significativas con la autoaceptación ( $r = 0.154$ ;  $p < 0.01$ ) y con el propósito en la vida ( $r = 0.128$ ;  $p < 0.05$ ). Asimismo, se identificó una correlación

significativa entre las estrategias de afrontamiento y el crecimiento personal ( $r = 0.111$ ;  $p < 0.05$ ). No se encontraron correlaciones significativas entre el estrés académico total y las dimensiones del bienestar psicológico.

Tabla 2. Correlaciones entre estrés académico y bienestar psicológico.

Variables	AA	RP	CP	PV	AT	BPS
EA	0.154**	0.050	-0.025	0.128*	-0.034	0.075
SR	0.035	0.092	-0.008	0.069	-0.004	0.069
AF	0.080	0.046	0.111*	-0.008	0.061	-0.048
EAC	-0.005	-0.006	0.036	0.027	0.002	-0.042

Fuente: elaboración propia

### *Efectos del estrés académico sobre el bienestar psicológico*

En los modelos de regresión lineal, se observó que los estresores académicos fueron los únicos con efecto significativo sobre dos dimensiones del bienestar: autoaceptación ( $\beta = 0.128$ ;  $p = 0.009$ ) y propósito en la vida ( $\beta = 0.157$ ;  $p = 0.001$ ). Las demás dimensiones del bienestar y el puntaje general no evidenciaron efectos significativos frente a las demás dimensiones del estrés académico. Las estrategias de afrontamiento y los síntomas no mostraron efectos relevantes en las dimensiones del bienestar psicológico.

Tabla 3. Efecto de las dimensiones del estrés académico en el bienestar psicológico.

Variables	Coefficientes	BPS	AA	RP	AT	PV	CP
EAC	F	1.998	0.094	0.007	0.139	0.271	0.678
	R2	0.005	0.000	0.000	0.000	0.001	0.002
	B	-0.026	0.002	-0.001	0.002	0.002	-0.003
	$\beta$	-0.069	0.015	-0.004	0.018	0.026	-0.041
	p	0.158	0.759	0.932	0.710	0.603	0.411

Variables	Coefficientes	BPS	AA	RP	AT	PV	CP
EA	F	2.416	6.839	0.143	0.556	10.355	2.145
	R2	0.006	0.016	0.000	0.001	0.025	0.005
	B	0.079	0.046	0.007	-0.009	0.039	-0.014
	$\beta$	0.076	0.128	0.019	-0.037	0.157	-0.072
	p	0.121	0.009	0.705	0.456	0.001	0.144
RS	F	1.13	0.372	0.776	0.66	1.666	3.752
	R2	0.003	0.001	0.002	0.002	0.004	0.009
	B	0.028	0.006	0.008	-0.005	0.008	-0.010
	$\beta$	0.052	0.030	0.043	-0.04	0.063	-0.095
	p	0.289	0.542	0.379	0.417	0.197	0.053
AF	F	1.406	1.095	0.599	0.82	0.152	1.988
	R2	0.003	0.003	0.001	0.002	0.000	0.005
	B	-0.084	0.026	0.019	0.016	0.007	0.019
	$\beta$	-0.014	0.051	0.038	0.045	0.019	0.069
	p	0.236	0.296	0.439	0.366	0.697	0.159

Fuente: elaboración propia tomado de las encuestas aplicadas

### Diferencias según sexo

El análisis U de Mann-Whitney evidenció diferencias significativas entre hombres y mujeres en los estresores académicos ( $Z = -2.460$ ;  $p = 0.014$ ) y en los síntomas y reacciones ( $Z = -3.717$ ;  $p < 0.001$ ), siendo más altas en las mujeres. No se encontraron diferencias significativas por sexo en las estrategias de afrontamiento, el nivel total de estrés académico ni en ninguna de las dimensiones del bienestar psicológico.

Tabla 4. Comparación del estrés académico y bienestar psicológico según sexo.

Variables	Mujeres (153)	Hombres (204)	UMann-Whitney	Z	p
	M(DE)	M(DE)			
EA	21.53(5.170)	19.95(5.331)	13238.50	-2.460	0.014
SR	36.35(10.149)	32.33(9.621)	12023.00	-3.717	0.000
AF	16.12(3.735)	16.28(3.798)	15134.50	-0.491	0.623
EAC	72.80(14.176)	70.17(14.513)	14054.50	-1.609	0.108
AA	9.55(1.983)	9.58(1.822)	15585.50	-0.022	0.983

Variables	Mujeres (153)	Hombres (204)	UMann-Whitney	Z	p
	M(DE)	M(DE)			
RP	9.51(2.007)	9.58(1.833)	15538.00	-0.071	0.943
AT	5.95(1.427)	5.87(1.250)	14683.50	-0.982	0.326
PV	9.44(1.400)	9.42(1.251)	15496.50	-0.118	0.906
CP	6.77(1.174)	6.95(0.940)	14623.00	-1.067	0.286
BPS	41.56(5.778)	41.64(5.149)	15413.50	-0.200	0.841

*Fuente: elaboración propia tomado de las encuestas aplicadas*

## Discusión

Los resultados del estudio mostraron que, si bien no se identificó un impacto directo del estrés académico en el bienestar psicológico total, sí se observaron efectos significativos de los estresores sobre dos dimensiones específicas: la autoaceptación y el propósito en la vida. En términos generales, la mayoría de los estudiantes experimentó niveles moderados de estrés académico (44,5 %) y niveles altos de bienestar psicológico (54,9 %). Asimismo, se encontró que las mujeres tienden a presentar mayores niveles de estresores académicos, síntomas y reacciones asociadas.

Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que destacan diversos factores estresores en el entorno escolar, tales como la sobrecarga de tareas, las características de las evaluaciones, la dificultad en la comprensión de contenidos y la relación con el docente (Barbayannis et al., 2022; Cassidy & Boulos, 2023; Špiljak et al., 2022). Las tareas extensas y repetitivas pueden provocar respuestas emocionales negativas, mientras que aspectos como la autoeficacia, la inteligencia emocional y la actitud del docente influyen de manera positiva en el bienestar estudiantil. Por tanto, una relación emocional negativa con los docentes o un ambiente excesivamente competitivo puede afectar tanto el bienestar como el rendimiento académico (Gázquez Linares et al., 2022).

En cuanto a las diferencias por sexo, se ha demostrado que las mujeres presentan mayor vulnerabilidad frente a los factores estresores. Este fenómeno podría explicarse desde una perspectiva neuroendocrina, debido a la mayor actividad de orexinas, que genera respuestas exageradas al estrés en las mujeres (Grafe & Bhatnagar, 2020). Estudios previos señalan que más de dos tercios de los casos de trastornos por estrés corresponden a mujeres (Brivio et al., 2020), quienes incluso duplican la probabilidad de experimentar síntomas de estrés en comparación con los hombres (Audet, 2019).

Los resultados obtenidos respaldan la Teoría Transaccional del Estrés y el Afrontamiento propuesta por Lazarus y Folkman (1986), la cual postula que el estrés surge cuando las demandas del entorno se perciben como superiores a los recursos personales disponibles para enfrentarlas. Desde un enfoque aplicado, se recomienda que las instituciones educativas, en articulación con instancias profesionales como el Colegio de Psicólogos, desarrollen diagnósticos situacionales que permitan diseñar estrategias para fortalecer el bienestar emocional del estudiantado.

Entre las principales limitaciones del estudio destaca su diseño transversal, que restringe el análisis a un momento específico. Por ello, se sugiere realizar investigaciones longitudinales o con intervenciones educativas que permitan observar cambios a lo largo del tiempo. También se plantea la necesidad de ampliar la muestra a contextos diversos, incluyendo zonas rurales, con el objetivo de lograr una mayor representatividad y enriquecer la comprensión del fenómeno.

## Conclusiones

Los hallazgos de este estudio permiten afirmar que el estrés académico no presenta un efecto directo sobre el bienestar psicológico total de los estudiantes de secundaria. Sin embargo, se identificó que los estresores académicos influyen significativamente en la autoaceptación y el propósito en la vida, dos dimensiones fundamentales del bienestar.

Asimismo, se evidenció que las mujeres son más propensas a experimentar estresores académicos, síntomas y reacciones asociadas, lo que plantea la necesidad de considerar un enfoque de género en las intervenciones escolares. Factores como la sobrecarga de tareas, la relación docente-estudiante, la competitividad y la dificultad en la comprensión de contenidos, afectan de manera diferenciada a las y los estudiantes.

El estudio destaca la importancia de atender el bienestar psicológico en el ámbito escolar como una dimensión prioritaria. Se recomienda desarrollar estrategias de acompañamiento emocional, diagnósticos institucionales y acciones integradas entre las escuelas y los profesionales de la salud mental, con el fin de prevenir efectos negativos del estrés académico en los adolescentes.

## Referencias

- Anjala, K. (2024). Understanding the Academic Stress: Factors, Impact and Strategies: A Review. *International Journal of Advance Research and Innovation*, 12(1), 11–16. <https://doi.org/10.69996/ijari.2024003>
- Audet, M. C. (2019). Stress-induced disturbances along the gut microbiota-immune-brain axis and implications for mental health: Does sex matter? *Frontiers in Neuroendocrinology*, 54. <https://doi.org/10.1016/j.yfrne.2019.100772>
- Barbayannis, G., Bandari, M., Zheng, X., Baquerizo, H., Pecor, K. W., & Ming, X. (2022). Academic Stress and Mental Well-Being in College Students: Correlations, Affected Groups, and COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.886344>
- Beroíza-Valenzuela, F. (2024). The challenges of mental health in Chilean university students. *Frontiers in Public Health*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1297402>
- Brivio, E., Lopez, J. P., & Chen, A. (2020). Sex differences: Transcriptional signatures of stress exposure in male and female brains. *Genes, Brain and Behavior*, 19(3). <https://doi.org/10.1111/gbb.12643>
- Cassidy, T., & Boulos, A. (2023). Academic Expectations and Well-Being in School Children. *Journal of Child and Family Studies*, 32(7), 1923–1935. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02548-6>
- Chauca C., M., & Briones F., R. (2023). Propiedades psicométricas de la escala de bienestar psicológico de riff en adolescentes de lima norte. *Acta psicológica peruana*, 8(2), 247–271. <https://doi.org/10.56891/acpp.v8i2.405>
- Farfán-Latorre, M., Estrada-Araoz, E. G., Lavilla-Condori, W. G., Ulloa-Gallardo, N. J., Calcina-Álvarez, D. A., Meza-Orue, L. A., Yancachajlla-Quispe, L. I., & Rengifo Ramírez, S. S. (2023). Mental Health in the Post-Pandemic Period: Depression, Anxiety, and Stress in Peruvian University Students upon Return to Face-to-Face Classes. *Sustainability*, 15(15). <https://doi.org/10.3390/su151511924>
- García, D., Kazemitabar, M., & Asgarabad, M. H. (2023). The 18-item Swedish version of Ryff's psychological wellbeing scale: psychometric properties based on classical test theory and item response theory. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1208300>
- Gázquez Linares, J. J., Molero Jurado, M. del M., Pérez-Fuentes, M. del C., Martos Martínez, Á., & Simón Márquez, M. del M. (2022). Mediating Role of Emotional Intelligence in the Relationship between Anxiety Sensitivity and Academic Burnout in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 572. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010572>
- Grafe, L. A., & Bhatnagar, S. (2020). The contribution of orexins to sex differences in the stress response. *Brain Research*, 1731. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2018.07.026>

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca.
- Ministerio de Educación. (2022). *El impacto del COVID-19 en la salud mental y deserción universitaria: respuestas para la continuidad*. Minedu.
- Nguyen-Thi, H.-P., Truong, A. N., Le, V. T., Kieu Nguyen, X. T., & Tran-Chi, V.-L. (2024). The Relationship between Academic Performance, Peer Pressure, and Educational Stress as It Relates to High School Students' Openness to Seeking Professional Psychological Help. *Journal of Curriculum and Teaching*, 13(1). <https://doi.org/10.5430/jct.v13n1p83>
- Organización Mundial de Salud. (2024, 11 de octubre). Salud mental del adolescente. <https://n9.cl/heooh>
- Quito Rojas, N. J. E. (2019). *Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del Estrés Académico en estudiantes de nivel secundaria de una institución educativa pública del distrito de Breña – 2019* [Tesis de titulación, Universidad César Vallejo].
- Špiljak, B., Vilibić, M., Glavina, A., Crnković, M., Šešerko, A., & Lugović-Mihić, L. (2022). A Review of Psychological Stress among Students and Its Assessment Using Salivary Biomarkers. *Behavioral Sciences*, 12(10). <https://doi.org/10.3390/bs12100400>
- Supo Condori, J. A., & Zacarías Ventura, H. R. (2020). *Metodología de la Investigación Científica*. Bioestadístico EEDU EIRL.
- Vansoeterstede, A., Cappe, E., Ridremont, D., & Boujut, E. (2024). School burnout and schoolwork engagement profiles among French high school students: Associations with perceived academic stress and social support. *Journal of Research on Adolescence: The Official Journal of the Society for Research on Adolescence*, 34(3), 969–986. <https://doi.org/10.1111/jora.12991>

## ***Psychological well-being factors in the face of academic stress in young students in Peru***

### ***Fatores de bem-estar psicológico diante do estresse acadêmico em jovens estudantes no Peru***

#### **Gilber Chura-Quispe**

Escuela de Posgrado Newman | Tacna | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-3467-2695>

[gilber.chura@epnewman.edu.pe](mailto:gilber.chura@epnewman.edu.pe)

Licenciado en Educación con especialidad en Lengua y Literatura, Magíster en Docencia Universitaria e Investigación Científica, y Doctor en Ciencias de la Educación. Cuenta con múltiples segundas especialidades y publicaciones científicas en revistas indexadas.

#### **Wendy Luna Pineda**

Universidad Privada de Tacna | Tacna | Perú

<https://orcid.org/0009-0008-9081-2817>

[w12016056411@virtual.upt.pe](mailto:w12016056411@virtual.upt.pe)

Egresada de la carrera de Psicología de la Universidad Privada de Tacna. Se ha formado con sólidos conocimientos en el área de la salud mental y el bienestar psicológico. Actualmente busca aplicar sus competencias en proyectos orientados al desarrollo personal y social.

#### **Bianca Daisa Laura De La Cruz**

Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann | Tacna | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-0579-5944>

[bianca.laura@unjbg.edu.pe](mailto:bianca.laura@unjbg.edu.pe)

[b.laura.dlcruz@gmail.com](mailto:b.laura.dlcruz@gmail.com)

Licenciada en Comunicación Social con especialidad en Periodismo y Relaciones Públicas y Magister en Gerencia Pública. Se interesa por la innovación educativa, la escritura académica y el desarrollo de entornos de aprendizaje transformadores

#### **Edwin Gustavo Estrada-Araoz**

Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios | Madre de Dios | Perú

<https://orcid.org/0000-0003-4159-934X>

[gestrada@unamad.edu.pe](mailto:gestrada@unamad.edu.pe)

Doctor en Educación y magíster en Psicología Educativa y Administración de la Educación por la Universidad Privada César Vallejo. Actualmente se desempeña como docente e investigador en la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. Sus líneas de investigación abarcan habilidades sociales, educación virtual y clima escolar en estudiantes.

## **Abstract**

This chapter explores psychological well-being in secondary school students in relation to academic stress, a common concern in today's educational settings. The discussion is framed within the positive mental health approach and examines how academic demands influence adolescents' emotional experiences. The main purpose of the study is to analyze the interaction between psychological well-being and academic stress from a quantitative perspective. The research was conducted in a secondary school located in the border area between Peru and Chile, involving a representative sample of enrolled students. Validated psychometric instruments were used to assess levels of academic stress and psychological well-being in the study population. Throughout the chapter, key factors influencing school-based mental health are described, with particular attention given to stressors associated with the educational environment. The chapter also addresses the importance of creating supportive school conditions that help adolescents manage academic pressure and maintain their emotional balance. The content offers a comprehensive overview of the topic, integrating personal, social, and educational dimensions relevant to the well-being of secondary students in the Latin American context. This study contributes to the ongoing discussion about the

role of schools in promoting mental health and emotional development among youth, especially in regions with complex educational and social dynamics.

Keywords: Social welfare; Mental stress; Secondary education; Psychology; Mental health

## **Resumo**

Este capítulo aborda o bem-estar psicológico de estudantes do ensino médio em relação ao estresse acadêmico, um problema comum no contexto escolar contemporâneo. O texto se enquadra na abordagem de saúde mental positiva e examina como as demandas educacionais influenciam as experiências emocionais dos adolescentes. O objetivo do estudo é analisar a interação entre esses dois fatores a partir de uma perspectiva quantitativa. A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino localizada na fronteira entre Peru e Chile, com uma amostra representativa de alunos matriculados no ensino médio. Instrumentos psicométricos validados foram utilizados para avaliar os níveis de estresse acadêmico e bem-estar psicológico na população participante. Ao longo do capítulo, são descritos os principais fatores que influenciam a saúde mental escolar, com atenção especial aos estressores relacionados ao ambiente educacional. O interesse do estudo também se contextualiza na necessidade de fortalecer políticas escolares que promovam o bem-estar emocional dos adolescentes. O capítulo oferece uma visão abrangente do fenômeno, integrando dimensões pessoais, sociais e educacionais.

Palavras-chave: Bem-estar social; Estresse mental; Ensino secundário; Psicologia; Saúde mental.



Santos Gutierrez, C. R., Palacios Rodríguez, J. S., y Peña Ariza, N. (2025). Las huertas urbanas escolares como técnica pedagógica para atender la crisis ecológica actual. En R. Simbaña Q. (Coord), *Educación Integral. Perspectivas Multidimensionales y Nuevas Fronteras del Aprendizaje (Volumen II)*. (pp. 146-183). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.295.c526>



## Capítulo 10

### ***Las huertas urbanas escolares como técnica pedagógica para atender la crisis ecológica actual***

Cristhian Ricardo Santos Gutierrez, Juan Sebastian Palacios Rodríguez, Nicolas Peña Ariza

---

#### **Resumen**

El presente trabajo expone el proceso y los resultados parciales de la praxis de investigación desarrollada por parte de una red de maestros, maestras y estudiantes pertenecientes a la institución educativa Buenos Aires, sede Oasis, ubicada en la comuna 4 del municipio de Soacha, Cundinamarca, durante el año 2024. Aquí se propuso la construcción de una huerta escolar como técnica pedagógica, desde la que se pudiese atender la crisis ecológica a la que se enfrenta la humanidad en tanto que especie, a saber: la crisis de las relaciones que hemos tenido los seres humanos para con otros seres vivos. Sentipensar el barrio como territorio u espacio-habitable, la escuela en tanto que institución político-pedagógica en disputa y la construcción de subjetividades-colectividades como materialidades críticas, fue lo que delineó el horizonte ontológico y epistemológico del proyecto, mientras que su ruta metodológica estuvo inscrita en el materialismo dialéctico de Karl Marx y la relectura hecha por Enrique Dussel sobre el mismo. Este trabajo es una apuesta ética y política por la producción, reproducción y desarrollo de la vida -humana y no humana- en comunidad.

Palabras claves:

Huerta escolar; territorio; escuela; subjetividades; técnica pedagógica.

## Introducción

*“De allá yo vengo, del caserío, vengo del río que es madre y padre. Vengo de mamá partera que parió, junto a la tierra, la libertad”*

*(Iqualada, La muchacha).*

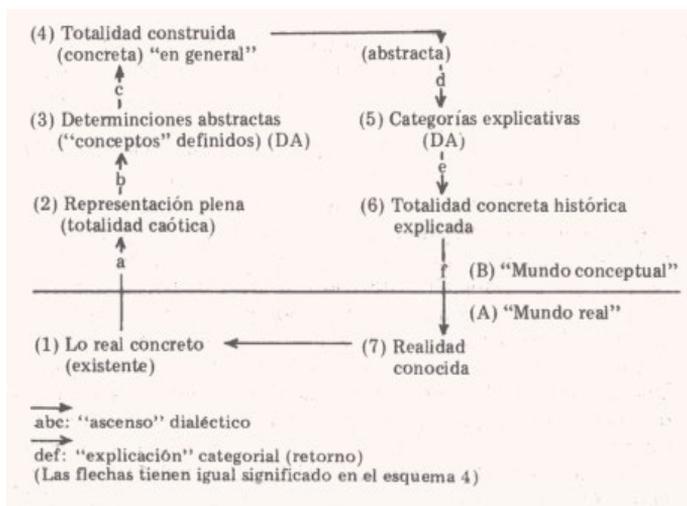
Asistimos ante una crisis que actualmente amenaza “la posibilidad de la simple vida desnudada” (Dussel, 1996, p, 129), que atenta contra la materialidad viviente del planeta, una crisis que algunos teóricos han denominado como climática, ambiental, civilizatoria o planetaria, pero en el fondo no es más que una crisis de las relaciones que hemos tenido los seres humanos para con los otros seres vivos. Estamos ante un punto de inflexión en donde las prácticas y formas de sentipensar nuestra relación con la naturaleza, imperantes en la narrativa del capitaloceno, han obligado a la especie humana a transformar cada espacio habitable en una trinchera que permita poner en disputa las relaciones sociales -humanas y no humanas- realmente existentes, buscando encontrar nuevos horizontes en la praxis de las materialidades vivientes para así devenir en una sociedad distinta.

En este sentido, la escuela contemporánea, entendida como institución político-pedagógica (Dussel, 1991), se presenta como un espacio habitable fértil para la producción, reproducción y desarrollo de nuevas formas de acción y pensamiento que encarnan la sociedad, lo anterior en tanto que la escuela se enuncia “como una instancia de reproducción de las relaciones sociales de dominación y, por tanto, de las formas de conciencia y representación ideológica que les dan legitimidad” (Téllez, 2002. p, 98); si la escuela puede reproducir las relaciones dominantes, también es posible plantear la escuela como un campo de combate (Zuleta, 2010), que permita en cada institución poner en disputa las relaciones sociales imperantes y crear nuevas formas de sentir y actuar frente a las crisis realmente existentes.

Dicho esto, el presente trabajo se orienta bajo el siguiente interrogante: ¿cómo desde la praxis desarrollada en la escuela se puede hacer frente a la crisis de las relaciones que hemos tenido los seres humanos para con los otros seres vivos? Sin pretender agotar aquí esta cuestión, será la apuesta de una red de maestros y maestras, estudiantes y comunidad educativa en general, entorno a la construcción de una huerta escolar, la fuerza que ha ejercido está en la construcción de nuevas subjetividades u/o colectividades y su impacto en el territorio, aquello que dará cuenta de Otras formas de sensibilidad, cuidado, hospitalidad y habitabilidad, como una posible respuesta a la crisis. La huerta que lleva por nombre “Xua-afro-chakra” tiene lugar en el municipio de Soacha, Cundinamarca, en la I.E Buenos Aires, sede Oasis.

El orden de exposición del documento -siguiendo la dialéctica propuesta por Marx y releída por Enrique Dussel<sup>1</sup>- será en dos partes y tres momentos tal como se evidencian en el siguiente esquema:

Figura 1. Clarificación aproximada de los diversos momentos metódicos



Fuente: Dussel (1991).

Siguiendo la figura 1, las próximas líneas se presentarán según este orden: La primera parte, pretende describir tácitamente el estado de cosas que interpelo las subjetividades de los integrantes del proyecto. Aquí, *el momento 1 o realidad concreta*, plantea este proceso descriptivo bajo tres espectros: a) El espacio habitable (territorio-barrio Oasis), b) la escuela (Institución político-pedagógica- I.E Buenos Aires, sede Oasis); c) las subjetividades (resensibilización – comunidad educativa). Vale la pena aclarar que estos tres espectros en mención son transversales a las dos partes y los tres momentos que se expone en los siguientes apartados.

El momento 2 o totalidad construida, propone la reflexión, conceptual y categorial, sobre el momento inmediatamente anterior, es decir, la descripción tácita del estado de cosas que interpelo las subjetividades de los integrantes del proyecto. La segunda parte, se propone dar cuenta de las transformaciones que se

<sup>1</sup> Para ahondar sobre esta cuestión ver los textos de Enrique Dussel: La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse (1985), Hacia un Marx desconocido. Un comentario de los manuscritos del 61-63 (1988), y El último Marx (1863-1882). Para una versión sintética de la cuestión, ver el texto de Crísthian Santos: El método dialéctico de Marx como horizonte interpretativo de los estudios del lenguaje y la comunicación en la interacción social. En MARX: Doscientos años después (1818-2018).

han producido, a partir de la reflexión teórico-práctica sobre la realidad concreta, por medio del proyecto de la huerta escolar. Así, el momento 3 se circunscribe a cuestionamientos tales como: ¿Por qué apostarle a la huerta escolar como mediación para la transformación de la realidad concreta del barrio Oasis, de la escuela que lleva su mismo nombre y su comunidad educativa? ¿Cómo la huerta escolar ha contribuido a la transformación de esta realidad concreta en mención? ¿Cómo lo “nuevo” real concreto, emergente de la realidad conocida, posibilita nuevas realidades construidas?

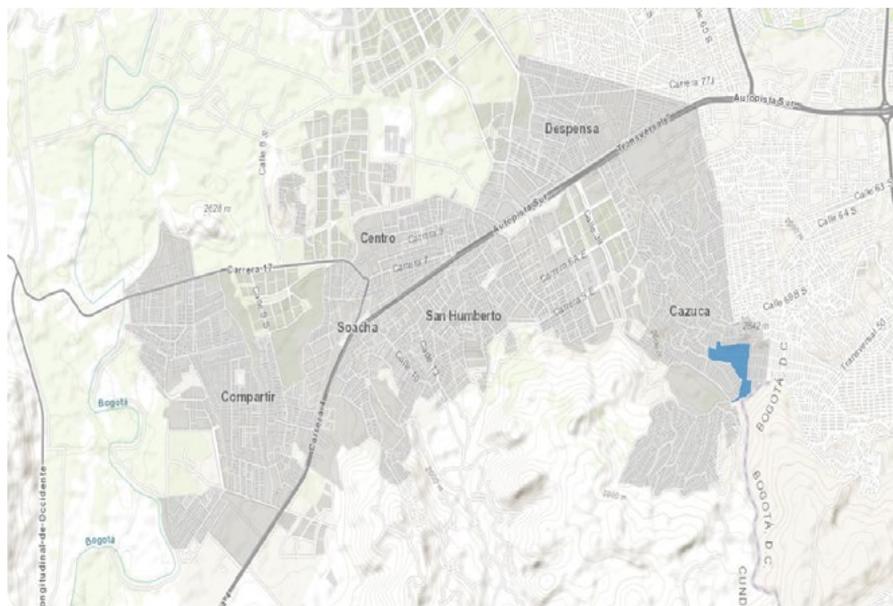
*El “Oasis” como realidad concreta: barriada, escuela y comunidad.*

Para abordar el caso de la población que se encuentra enmarcada en el proceso del proyecto de la huerta, lo primero que se buscará es la descripción del territorio o espacio-habitable que acoge en su vientre a la comunidad (educativa), junto con las condiciones materiales que lo condicionan, para luego pasar a la institución educativa y finalizar describiendo lo relacionado con la comunidad educativa y los sujetos que la conforman.

*Condiciones materiales del barrio “El Oasis”*

Las siguientes líneas son una invitación al lector para que se transporte al municipio de Soacha, en la montaña que sirve como referente geográfico para identificar la frontera con la capital del país en lo que se conoce como Sierra Morena, ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar; el mencionado lugar se enuncia en términos político-administrativo como “Comuna 4”, y contiene en su haber un barrio denominado “El Oasis”, el cual se esconde detrás de la montaña que el ciudadano promedio logra observar desde el transporte público de la ciudad. El barrio en cuestión yace a los pies de la montaña, limitando con el humedal “El lago” -totalmente cubierto y rodeado por montañas- y adicional a lo anterior, es reflejo de muchas de las realidades sociales que se configuran en los espacios socio-geográficos del territorio colombiano.

Figura 2. Representación cartográfica de la ubicación del barrio “Oasis” en el municipio de Soacha. Adaptación



Fuente: IDER (2025).

Una de las principales características del territorio en mención es la de ser habitada, y conformada desde sus orígenes, por población en condición de desplazamiento, funcionando como radiografía de la situación que se vive en el país, ejemplo de lo anterior lo evidencia María Cristina Tavera, al afirmar que el barrio El Oasis se caracteriza por haber sido receptor de “población desplazada procedente específicamente del litoral pacífico” (Tavera, 2004, p. 21). Adicional, se destaca el hecho de que barrios como el que se aborda como objeto de reflexión en el presente texto, se caracterizan por ser Subnormales<sup>2</sup> (ilegales, sin titulación de tierra), de ahí que estos sectores no hagan parte de los registros municipales, debido al carácter ilegal de su conformación. (Tavera, 2004, p. 21)

Situación que genera a la comunidad que habita el territorio un bajo acceso de servicios públicos básicos.

Lo anterior permite entender que gran parte de la comunidad que pertenece al barrio “El Oasis” se identifica históricamente como parte de las comunidades afrodescendientes, característica que comparte con barrios cercanos, ubicados

2 Si bien el concepto “subnormales” es propio de la autora, es preciso señalar que no compartimos dicha nominación ya que su polisemia posibilita malas interpretaciones o lo que es más grave, prácticas discursivas excluyentes.

en Ciudad Bolívar, que es la tercera localidad con mayor presencia de grupos afrodescendientes presentes en la capital del país, tal y como se puede observar en el documento *Comunidades étnicas de Bogotá tomo #4, afrocolombianos, negros y palenqueros* realizado durante el 2020 en la alcaldía de Claudia López.

Adicional a las características demográficas y socio-económicas del lugar, también es posible evidenciar distintas características en el orden socio-político y de seguridad, lo anterior como producto de la relación que guarda el territorio con la historia del conflicto armado y del accionar paramilitar en Bogotá y las periferias, un ejemplo de esto se puede evidenciar en el texto *¿del paramilitarismo al paramilitarismo? Radiografía de una paz violenta* y en el artículo *urbanización del conflicto en la región metropolitana Bogotá-Cundinamarca*, realizado por Manuel Torres; documento en el que se expresa la forma en la que el territorio ha tenido que vivir la pesadilla de ser cuna del accionar paramilitar contemporáneo y cargar con el peso de que fue uno de los sitios de mayor presencia de dicho tipo de organizaciones antes del acuerdo de paz que se desarrolló con las AUC en el 2006, ejemplo de la situación que se ha mencionado es el surgimiento del accionar de la organización denominada “Los Paisas” en el municipio, cuando se narra, en la investigación, que “Los Paisas empezaron a hacer incidencia para el lado de El Oasis, comenzaron a aliarse con las colonias de nigas de allá, con los famosos tumaqueños” (Giraldo, 2022, p, 286).

Fruto del panorama expuesto hasta este punto es posible evidenciar que el barrio “El Oasis” se puede enunciar como un territorio que se configura como la periferia de las periferias, en tanto es territorio marginado de los procesos de urbanización del municipio de Soacha, que es, a su vez, un municipio periférico del desarrollo urbano de la capital y que se configura, en tanto que barriada, como el lugar que cobija y recibe a gran parte de las comunidades marginadas de diversas zonas periféricas del país, evidenciado en los flujos migratorios generados por el desplazamiento, variables que caracterizan demográficamente a este espacio-habitable.

Es preciso añadir que este territorio, actualmente, también recibe flujos migratorios que no solo provienen del interior del país, sino que también migran de otros lugares, como es el caso de aquellos sujetos originarios de la República Bolivariana de Venezuela, transformando el lugar en un espacio-habitable con un alto grado de población flotante debido a su inestabilidad política y las dinámicas migratorias consecuentes. Esto ha llevado a una transformación del espacio-habitable y a la inmersión de la población flotante de migrante en las dinámicas de violencia organizada y microtráfico. Con este último elemento el barrio “El Oasis” queda configurado como un territorio que se caracteriza por ser un espacio-habitable que expresa la carnalidad multicultural propia del territorio nacional, la cual confluye en medio de un contexto de miseria históricamente constituida como consecuencia del abandono del territorio por parte de la institucionalidad

y enmarcada en un contexto de violencia sistémica derivada de la presencia de grupos paramilitares y bandas de microtráfico que hacen presencia en el lugar.

### **Locus de enunciación: la sede “El Oasis” como periferia de la periferia.**

La I.E.B.A se encuentra ubicada en la comuna 4 del municipio de Soacha, dicha institución cuenta con 5 sedes, las cuales son, a saber: Principal, Oasis, Paz y Patria, Rincón del lago y Robles; las dos de mayor tamaño y población son la Principal y Oasis. Las sedes de la I.E.B.A se encuentran dispersas por las dos zonas que configuran la comuna 4 como lo son altos de Cazucá y Ciudadela Sucre. Más específicamente en los barrios Bellavista, El Oasis, San Rafael, Rincón del Lago y Robles.

En el caso de la presente investigación sus reflexiones se centran, específicamente, en la sede “El Oasis”, abordando, de manera concreta las problemáticas, retos y realidades que afronta la comunidad que habita el barrio poseedor del mismo nombre de la sede. La institución en mención cuenta con dos jornadas pedagógicas, mañana y tarde, siendo la primera la jornada de bachillerato y la segunda de primaria. En el caso de la jornada mañana, que es en la que inicia el proceso, cuenta con una población aproximada de 350 estudiantes, dentro de los cuales se encuentra una notoria volatilidad étnica que refleja la realidad concreta del territorio al cual se debe la institución, además, pone de manifiesto su condición de diversidad ya que está conformada por negritudes, comunidades indígenas, población de Bogotá, población local, desplazados de múltiples regiones del país e inmigrantes venezolanos.

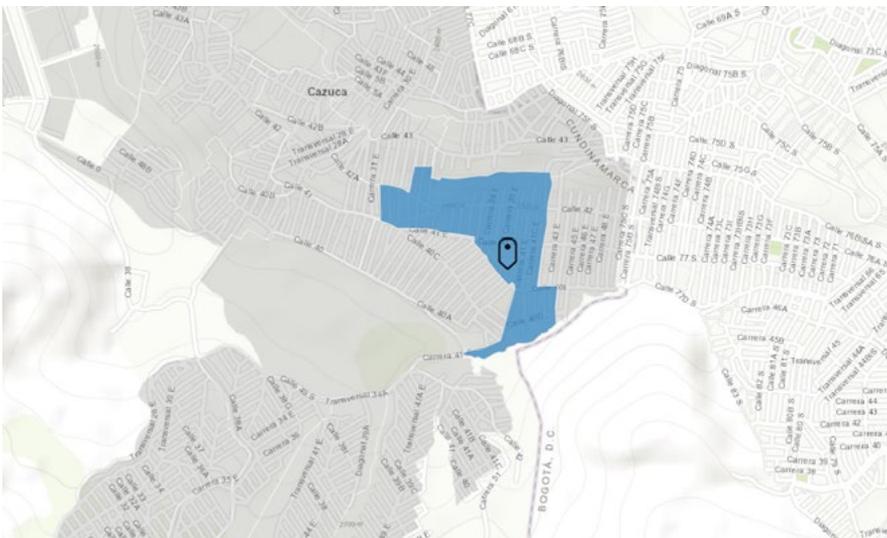
Conforme a las condiciones materiales y físicas que caracterizan la institución, destaca el hecho de que esta se ubica en la vía que conduce al ingreso del barrio, es decir que se configura como la puerta de acceso al barrio. La institución, al igual que el resto de edificaciones del barrio, carece de un acceso pleno a servicios públicos básicos, teniendo que enfrentar constantes cortes en los servicios de agua y luz; asimismo, comparte con el barrio las condiciones ambientales que lo caracterizan, viéndose afectada por altos márgenes de contaminación del aire y contaminación generada por la forma en la que la comunidad maneja los residuos que produce; se agudiza la contaminación por las fábricas de quema de plásticos y de material reciclable que se encuentran presentes en el lugar, al igual que por las minas de extracción de arena y producción de ladrillos que hacen presencia en el territorio y que son en la mayoría de casos de carácter ilegal, sumándose a lo anterior fábricas de producción de bocadillo que se encuentran en el territorio. Es oportuno señalar que una parte de la población que vive en el barrio trabaja en estos espacios, cuestión que configura unas relaciones de interdependencia,

las cuales permiten la reproducción de las dinámicas sociales, ambientales, económicas y políticas en el territorio.

La institución se caracteriza por estar rodeada de residuos de índole biótico y abiótico, generados por la comunidad, pues no existen prácticas culturales y ambientales de manejo de residuos, razón por la cual la población estudiantil camina entre los plásticos y los desechos biológicos que se arrojan a las calles por parte de la comunidad. Por último, la institución se ve marcada por la falta de una infraestructura vial adecuada para el transporte interno y externo al barrio, teniendo trochas en lugar de calles; sumado a lo anterior, es recurrente la presencia de aguas negras que circulan frente a las puertas de la institución educativa, cuestión originada por la falta de alcantarillado en el lugar y que genera altos márgenes de contaminación por gases, lo cual representa un significativo riesgo biológico y de salud en la comunidad educativa.

En este orden de ideas, la institución educativa no cuenta con espacios verdes en su interior, siendo el asfalto, el cemento y el ladrillo lo que representa el campo de juego y el espacio de interacción con la naturaleza que caracteriza al lugar. A nivel infraestructural los salones en los que se desarrolla la vida académica se hayan deteriorados y con un alto grado de inestabilidad, contando con techos de asbesto y con muebles en malas condiciones. La institución tiene la particularidad de que el lote en el que fue construida por la comunidad fue donado y su infraestructura es propia de un proceso de vivienda urbanística, más no de un plantel educativo de carácter público.

Figura 3. Representación cartográfica del barrio “El Oasis” y la ubicación de la I.E.B.A. Sede Oasis. Adaptación



Fuente: IDER (2025).

### **Locus de enunciación: subjetividades en disputa**

Las subjetividades que se configuran en la I.E.B.A Sede Oasis, están permeadas evidentemente por las dinámicas sociales que se viven en el barrio, las dinámicas globales y regionales, como también por las tensiones, fuerzas y relaciones de poder que circulan dentro de la institución educativa. Es la corporalidad viviente del sujeto inmerso en los procesos formativos de la escuela, aquella en la que recae toda posibilidad de producción, reproducción y desarrollo de la vida humana y no humana en comunidad.

En este sentido, son los niños, niñas, jóvenes, maestros y maestras, comunidad educativa en general, quienes encarnan el locus de enunciación<sup>3</sup> de la presente investigación. Un estudiantado marcado por la violencia estructural del país -víctimas del desplazamiento forzado, habitabilidad en condiciones de pobreza extrema, racismo y xenofobia- a su vez, marcados por la naturalización de unas prácticas violentas soportadas en una lógica del microtráfico, la ley del más fuerte o en sofismas tales como “hecha la ley hecha la trampa” o “el vivo vive del bobo”. Además, unos niños, niñas y jóvenes producto de familias disfuncionales con fuertes problemas de violencia intrafamiliar y como si fuera poco, con necesidades que ya su cuerpo las devela en torno a salud, nutrición, aflicciones emocionales.

A pesar de las condiciones materiales de vulnerabilidad del estudiantado, son sus procesos de concientización<sup>4</sup>, su diversidad y su situación de víctima<sup>5</sup> aquello que les permite seguir resistiendo y re-existiendo. Son unas subjetividades que aún se proyectan a partir de sus raíces afrodescendientes e indígenas, ponen en cuestión el ideal blanco-mestizo y se potencian desde su reconocimiento como inmigrantes. Lo anterior, marca los procesos de relacionamiento de cada sujeto para consigo mismo y con los otros. Si bien sus prácticas están cargadas

---

3 Cuando se habla de puntos de enunciación subsumimos el concepto de “localización” utilizado por Dussel (Dussel, Política de la liberación. Historia mundial y crítica., 2007) para denotar “... la acción hermenéutica por la que el observador se <<sitúa>> (comprometidamente) en algún lugar sociohistórico, como sujeto de enunciación de un discurso, y por ello es el lugar <<desde donde>> se hacen las preguntas problemáticas (de las que se tiene autoconciencia crítica o no) que constituyen los supuestos de una episteme época...” (p.15)

4 Es el tránsito de una conciencia ingenua, del desplazamiento entre el silencio de una cultura y el des-enmudecimiento de esta, hacia la transformación de las estructuras de dominación, hacia una conciencia crítica.

5 La víctima es aquel sujeto que desde la totalidad no es reconocido como otro, es negado desde su dignidad humana, pero más aún, es considerado como objeto e instrumento. Desde aquí es donde se juzgan los discursos y normas que con pretensión de verdad, bondad y legitimidad violentan la exterioridad, la cual se funda bajo el principio de alteridad; creador y negador de la totalidad (Santos, 2018, p. 45).

de la violencia estructural, local y simbólica que los ha producido, también de los horizontes epistemológicos moderno-coloniales-capitalistas que han trazado su forma de entender y vivir en el mundo – con la naturaleza- es en dichas prácticas donde se puede observar lo que hace a la escuela un campo de combate, esto es, la circulación de unas subjetividades en disputa que en tanto que móviles, pueden seguir siendo lo que el territorio, las relaciones de poder y las dinámicas estructurales han hecho con ellos o, por el contrario, reafirmarse en su condición, tomar conciencia de ello he intentar transformarla. Así, la disputa por unas nuevas subjetividades es imperante y en el marco de la presente investigación es la piedra angular para la transformación de las relaciones que hemos tenido los seres humanos para con los otros seres vivos, crisis a la que se asiste hoy como especie.

Por otro lado, maestros y maestras, comunidad educativa en general, no son ajenos a las dinámicas descritas hasta aquí. En su mayoría, la población docente es oriunda del municipio. En sus integrantes también reposa la diversidad, la apropiación del territorio y la sensibilidad frente a las condiciones materiales de la comunidad educativas. La población docente oscila entre 12 y 15 docentes de múltiples formaciones con diferentes grados de antigüedad. La I.E.B.A Sede Oasis se asume como parte de una macro-comunidad constituida por los diferentes actores que hacen parte de la comuna cuatro (4), desde agentes vecinales (tenderos, habitantes no vinculados directamente con la institución), formas de organización barrial (consejos juveniles, de mujeres y adultos mayores), colectivos microempresariales (conformados por las “plasticeras” y recicladores de la zona), organizaciones macroempresariales privadas (por ejemplo AINCA), hasta entidades territoriales públicas del municipio (la Corporación Autónoma Regional-CAR).

Contando con lo expuesto hasta este punto, nos proponemos a continuación realizar la exposición de las categorías teóricas y analíticas bajo las cuales se entiende el proyecto, abordando la cuestión en torno a la comprensión del territorio, de la escuela y de los sujetos, esto con el fin de pasar a la tercera parte que se enuncia como la presentación de los resultados que se han obtenido en el trabajo y, con ello, de los aportes y las reflexiones que se han logrado obtener. Veamos esto.

## Hacia una totalidad construida: el Oasis como teoría, categoría y concepto.

*“Los látigos de cuero serán harina blanda  
cuando localice mi piel americana  
todo verdugo será pequeño insecto”  
(Sinfonía número siete para máquina de escribir, Darío Lemos).*

A continuación, se busca presentar lo concerniente a la perspectiva teórica bajo la cual se ha comprendido la multiplicidad de fenómenos que encarnan el territorio “El oasis”. Para tales fines, se realiza el abordaje de tres conceptos-categorías que se consideran vitales: primero, el territorio y la comunidad que lo habita; segundo, la escuela como campo de combate, en tanto “institución político-pedagógica”; por último, la subjetividad de la comunidad educativa que habita el lugar, bajo la óptica de la interseccionalidad y las relaciones sociales que las caracterizan.

### El Oasis como territorio.

Las preguntas por ¿cómo se entiende el territorio?, ¿qué implicaciones ético-políticas tiene tal o cual concepto de territorio?, ¿qué horizontes socio-económicos proyecta? y ¿qué procesos culturales encarna?, son cuestionamientos que orientan las siguientes líneas. Para ello es preciso mencionar en un primer momento que la perspectiva de territorio expuesta por Arturo Escobar resulta crucial para el desarrollo de nuestras hipótesis de trabajo, ya que al afirmar sobre el territorio que es “material y simbólico al tiempo, biofísico y epistémico, pero más que todo es un proceso de apropiación socio-cultural de la naturaleza y de los ecosistemas que cada grupo social efectúa desde su “cosmovisión” u “ontología” (Escobar, 2014, p, 91), nos permite entender que el territorio queda como un lugar determinado por el movimiento de la correlación de fuerzas sociales que se encuentran presentes en el mismo, es decir, ese territorio es antes que nada un espacio de proyección, de posibilidad para las comunidades que lo habitan.

En el caso del barrio El Oasis es menester recordar que las comunidades que habitan el lugar son una multiplicidad de grupos sociales que han sufrido las más diversas formas de dominación, siendo esta situación la que entrelaza a “El Oasis” a la totalidad de las comunidades que conforman el lugar. En este sentido, para Dussel (2006), estas comunidades ahora son parte de lo que se denomina en una política de la liberación como “bloque social de los oprimidos”. Es su encarnación de negatividad en cuanto a las múltiples necesidades no satisfechas, situación que define a la comunidad que habita ese lugar dentro de “la gran masa irredenta [...], la que ansía grandes y sabias transformaciones de todos los órdenes” (Dussel, 2006, p,64).

La volatilidad y la multiplicidad de dinámicas sociales que caracterizan al lugar han dejado en una condición de “potencia”, no solo a las subjetividades y colectividades que allí habitan, sino también al territorio y las relaciones que *en/con/para* él se tejen. Según Dussel (2009), la potencia es la voluntad originaria de vivir que puede ser delegada a otros y así transformarse en “potestas” o institucionalización del poder de querer-hacer vivir, es decir, en el caso de “El oasis”, su condición originaria de vulnerabilidad es una radiografía focalizada de múltiples actores pertenecientes al concepto de pueblo, y que, en tanto son pueblo, guardan ese elemento de “voluntad de vida” que caracteriza a la humanidad, pero en la condición que se enuncia como “poder en-sí” (Dussel, 2006, p, 18). Cuestión que se puede observar en las mismas prácticas sociales, subjetividades y relaciones sociales que caracterizan a la comunidad que encarna el territorio y que es justamente lo que se busca evidenciar desde los resultados que se obtuvieron en el desarrollo de la investigación, tal y como se verá en la siguiente etapa del presente documento.

Dicha condición de “potencia” que caracteriza a la comunidad y por ende al territorio es justamente la posibilidad, el horizonte de sentido, que se espera vislumbrar por medio del trabajo que se desarrolla en el proceso de la “huerta XUA-Afro-Chakra”, por tanto, la presente investigación comprende que, más allá de la simple observación, se pretende aportar a la superación de las condiciones materiales que hoy caracterizan el mencionado contexto, pues se tiene claro que la “ciencia ha de ser concebida para entender las contradicciones del capitalismo y actuar sobre ellas, con elementos ideológicos capacitados para superar a éste” (Borda, 2022). Es decir, se investiga a la luz del horizonte que plantea la posibilidad de “aproximarse mejor a la realidad para entenderla y transformarla” (Borda, 2022 p, 268).

Dicha transformación se ve determinada por el trabajo que la comunidad realice para materializar su propia voluntad de vida y es justamente en ese lugar donde se incrusta el proyecto de huerta escolar, en tanto que pone en disputa, frente a la realidad existente en el lugar, la forma de concebir, relacionarse y existir con “el otro”. Ese proceso se presenta al interior de la escuela, lo cual remite a la segunda categoría que se expone a continuación.

### **De escuela a oasis comunitario.**

El presente espacio asume a la escuela como una “institución político-pedagógica” (Dussel, 1991), en tanto que la escuela es el lugar en que la sociedad ha destinado el proceso de reproducción de la vida social en los niños, niñas y jóvenes, los cuales “son disciplinados para ser un día parte responsable de la ciudad o adultos en el nivel erótico” (Dussel, 1991. p, 12), elemento conceptual que

deja claro el cómo la escuela sirve de pivote entre la vida en familia y la vida en comunidad, y al mismo tiempo, en cómo la escuela determina el proyecto que vislumbra el sistema cultural imperante en la sociedad, cuestión que ha llevado a que, en muchos casos, la educación sea “el procedimiento mediante el cual las clases dominantes preparan en la mentalidad y la conducta de los niños las condiciones fundamentales de su propia existencia” (Ponce, 2004, p. 109).

No obstante, dicha realidad obliga a los actores que confluyen en las instituciones educativas a pensar nuevas formas para generar procesos de transformación en la vida de los sujetos que conforman la comunidad educativa, procesos que permitan generar espacios humanos posibles en los que puedan germinar subjetividades mutantes y relaciones sociales disruptivas que permiten transformar los contextos en los que se desarrolla la vida la comunidad. Contando con que la IEBA, sede “El Oasis” es un espacio de interacción de la multiplicidad de actores que configuran el territorio y que el territorio en mención es un coagulo social que refleja en su composición múltiples elementos pertenecientes al bloque de lo popular (tal y como se pudo ver en el acápite anterior), al bloque de los oprimidos; entonces es preciso entender que en sus raíces, en su historia no contada y opacada por la cultura de masas, por la cultura de la totalidad capitalista, se encuentra el centro de lo que es la cultura popular, no solo al barrio, sino al territorio nacional<sup>6</sup>, cultura popular que se caracteriza por ser “el centro más incontaminado e irradicativo de la resistencia del oprimido (como nación neocolonial o como clases sociales marginales) contra el opresor” (Dussel, 1991. p, 83).

Con base en esa característica no expresada, pero encarnada en la comunidad educativa del IEBA-O, es que el proceso de huerta escolar adquiere sentido en cuanto se precipita a la comunidad educativa como un territorio de diferencia, como un espacio de diferencia que puede constituir realidades materiales, sociales y subjetivas que son disruptivas frente al modelo educativo actual que se encuentra estructurado bajo un modelo que produce y reproduce

[...] la aptitud para poder recibir y manejar adecuadamente los canales (televisión, radio, revistas, diarios, etc.) y los códigos (alfabeto, lenguaje, gestos, etc.), a través de los cuales y en estructuras fijas (tales como el “esquema” de una historieta para niños) se le introyectará una información dominadora, alienante. (Dussel, 1996. p, 79)

---

6 Dicha situación como producto de la confluencia de multiplicidad de actores que encarnan diversas formas de dominación y que se han encontrado como efecto de los flujos migratorios que caracterizan al país. Es decir, por esa amalgama interracial e intercultural de la que se compone el territorio es posible identificar la cultura popular de diversas zonas del país, en tanto que se encuentran presentes habitantes de las más diversas zonas del país.

Frente a ese modelo existente, frente a esa condición que mantiene a la comunidad educativa en condición de “*potentia*” es que se estructura la necesidad de aportar elementos para construir un modelo educativo que se pueda enmarcar dentro de lo que Freire (2005), denominó “pro-yecto pedagógico liberador”, el cual cuenta con la característica de potenciar, desear y permitir “el despliegue de las fuerzas creadoras del niño, de la juventud, del pueblo” (Dussel, 1991.p, 83). Todo lo anterior en consonancia con la perspectiva que apunta a crear “una educación que permita y fomente el desarrollo de la persona, es decir, que las posibilidades de desarrollo del individuo no estén determinadas por el mercado” (Zuleta, 2010, p, 23).

Este proceso que se menciona busca concretar el proyecto de la huerta escolar Xua-Afro-Chakra como técnica pedagógica o instrumento práctico que posibilite una didáctica transformadora, ya que pretende sublimar, proyectar, develar, en los participantes del proceso<sup>7</sup> su propia conciencia de ser pueblo, o más específicamente, los valores, prácticas y perspectivas que son propios de esa cultura popular que se muestra como el “momento más auténtico de la cultura nacional y tiene como su negación (por introyección del sistema opresor) la cultura de masas” (Dussel, Pedagogía de la liberación, p, 83).

Para la concreción del horizonte que se busca alcanzar desde el presente trabajo, existe también la necesidad de que los maestros piensen su relación con el otro (el otro en tanto comunidad, docentes, directivos, estudiantes, trabajadores, etc...) es decir, que el maestro debe poner en juego lo que se entiende por pedagogía y lo que refiere hablar de *pedagógica*, es decir, esa “parte de la filosofía que piensa la relación cara-a-cara del padre-hijo, maestro-discípulo, médico psicólogo-enfermo, filósofo-no filósofo, político-ciudadano, etc...” (Dussel, 1991. p, 11)

En torno a lo mencionado se resalta que el objetivo, en este caso, del maestro, es el de despojarse de su pretensión de explicador(a), de esa “*razón explicadora*” que “antes que ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido entre espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos” (Ranciere, 2002, p, 8), para lo anterior es preciso entender que el maestro debe, antes que nada, adquirir el potencial de ser aprendiz, de escuchar la voz del otro<sup>8</sup>

---

7 En un segundo momento proyectarlas a la comunidad educativa en su conjunto y, en último término, como reflejo de lo anterior, proyectarlo a la comunidad y al territorio en un acto de devolución sistémica, propia del compromiso del investigador y de sujeto vivo de la comunidad, en cuanto perteneciente a la comunidad educativa.

8 Esta mencionada voz del otro se vislumbra como una de las mayores necesidades en el proceso de construcción de una pedagogía liberadora, o como se enuncia desde Dussel cuando recuerda que “En la pedagógica la voz del Otro significa el contenido que se revela, y es sólo a partir de la revelación del Otro que se cumple la acción educativa. El discípulo se revela al maestro;

como el elemento más necesario para la ruptura con la escuela dominadora, en ese orden de ideas, el maestro se inserta en la lógica según la cual “ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 1971, p. 61).

Para la materialización de la mencionada perspectiva pedagógica, la huerta se enuncia como el escenario perfecto, en tanto se posiciona como ese “mundo mediador” en la relación entre el “estudiante” y el “docente”; pues todas las partes del proceso, al calor del trabajo realizado en la huerta se ven obligados a despojarse de los territorios de su función social y, para enfrentar las necesidades de la huerta, se ven obligados a devenir en nuevas formas de relación con el otro, que le permitan construir prácticas liberadoras en el proceso.

Ahora bien, ese proceso pedagógico se encuentra condicionado por el rostro concreto que adquiere la relación o el vínculo que se desarrolla entre los participantes del proceso, dicha cuestión corresponde a la comprensión de la subjetividad que caracteriza a los participantes del proceso de la huerta; el abordaje de dicha categoría se propone en el siguiente acápite.

## Oasis de subjetividades

El abordaje teórico por medio del cual se busca comprender a los sujetos que componen el territorio, parte de entender esa multiplicidad de sujetos configurados con raíces múltiples, de diverso origen, de diversa región, de diverso lugar en la escala social que los condiciona como producto del papel que cumplen en la taxonomía productiva que caracteriza a su carnalidad. Es decir que el texto asume el reto de

pensar en las categorías de género, raza, clase, etnia o sexualidad como aquellas que nos permiten reflexionar y dar cuenta de las desigualdades derivadas de las diferencias (o del proceso de diferenciación) en términos de construcción social y no como algo natural; evidencian las jerarquías y las relaciones de poder involucradas en esas diferencias y que construyen otredades. (Cejas & Muñoz. 2021. p, 46)

---

el maestro se revela al discípulo. Si la voz del niño, la juventud y el pueblo no es escuchada por el padre, el maestro y el Estado, la educación liberadora es imposible” (Dussel, 1991, p. 90).

Con base en lo anterior se puede evidenciar que la apuesta es por un abordaje interseccional que permita entender la particularidad que contiene cada uno de los sujetos de la comunidad educativa que se interrelacionan en el contexto del trabajo desarrollado en la huerta.

Dicha dimensión de multiplicidad en el contexto de las subjetividades que caracterizan a la IEBA-O se abordan como una amalgama social que no hace falta segmentar, descomponer o disgregar para poder entender sus diversas perspectivas, ni mucho menos esa pulsión de vida que guardan en sí, en tanto clases dominadas pertenecientes al “concepto de pueblo”. Lo anterior muestra que dicha categoría conceptual se instala como pivote para materializar la unidad en el ámbito de la multiplicidad que caracteriza a las subjetividades del territorio, es decir que se abordan desde la unidad que sería propia de lo rizomático, pues

El rizoma conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza; el rizoma pone en juego regímenes de signos muy distintos e incluso estados de no-signos. El rizoma no se deja reducir a lo uno ni a lo múltiple. No es lo uno que deviene dos, ni tampoco que devendría tres, cuatro o cinco, etc... (Deleuze & Guattari, 2004, p.25)

La subjetividad que se privilegia desde estas letras no es otra que la que se ha construido como una amalgama de los múltiples rostros de la dominación. Pues los sujetos que configuran el proceso son todas víctimas de distintas formas de exclusión y dominación que genera la totalidad capitalista y pertenecen a un territorio que los somete a otras formas de dominación y violencia- compartida por todos de manera sistemática- aun cuando presuman diversas subjetividades. Son, en su condición, una amalgama de periferias que sufren formas de dominación y violencia de manera paralela desde sus diversos lugares, situación que hace que sea justamente esa negatividad en la satisfacción de sus necesidades en confrontación con su voluntad de vida lo que los mantiene plegados. Es lo que Adolfo Chaparro en su libro *Modernidades Periféricas. Archivo para la historia conceptual de América Latina* (2020), denomino simultaneidad.<sup>9</sup>

En este espacio que se busca vislumbrar aquella subjetividad mutante que se ha construido desde la concatenación de esas múltiples formas de dominación de la que son víctimas, la cual padecen de forma simultánea los sujetos que habitan

---

9 La simultaneidad es un dispositivo genealógico y cognitivo que implica hablar de temporalidad, entendida esta como la “relación de intersecciones e interferencias entre distintos tiempos societales que coinciden en el espacio del sistema mundo” (Chaparro, 2020, p. 15).

el territorio, es lo que nos permite remitirnos a fijar en el presente estudio las relaciones “con la sexualidad, pero también con el animal, con el vegetal, con el mundo, con la política, con el libro, con todo lo natural y lo artificial” (Deleuze & Guattari, 2004, p.26), que pueden emerger desde la exterioridad de esa condición periférica que habitan los sujetos del territorio, elementos que son justamente los que se ponen en juego con la perspectiva rizomática.

Es preciso mencionar que la perspectiva rizomática se adapta de manera directa a lo que es el proceso de la huerta, en tanto que se debe a la institución educativa, sus actores son móviles, se conectan y desconectan del proceso con la frecuencias e intensidades que caracterizan a la vida escolar, al mismo tiempo permite develar todas sus perspectivas comunes en torno a los más diversos temas por medio del trabajo común y horizontal que se plantea en el proyecto de la huerta.

Dicho esto, es posible evidenciar que la relación entre el trabajo (y todas sus implicaciones) en la huerta y la subjetividad humana no es otra que la de ayudar a crear, producir y reproducir “Nuevas prácticas sociales, nuevas prácticas estéticas, nuevas prácticas del sí mismo en la relación con el otro, con el extranjero con el extraño” (Guattari, 1990, p, 78), de forma tal que esas relaciones permitan poner en disputa las condiciones materiales que caracterizan y se producen y reproducen en el territorio.

La enunciada disputa ayuda a entender el horizonte táctico del trabajo y del proceso que se realiza en la huerta, en el cual debe generarse un espacio de territorialización en todas las esferas ecológicas existenciales (Guattari, 1990),<sup>10</sup> de los sujetos que participan en la huerta, de forma tal que pueda ayudar a “buscar antídotos a la uniformización «mass-mediática» y telemática, al conformismo de las modas, a las manipulaciones de la opinión por la publicidad, los sondeos, etc.” (Guattari, 1990, p, 20). Elementos que son, precisamente, los que normalizan las condiciones de vida que encarnan los sujetos que habitan el territorio y que, de ser derruidos, podría catalizar en elementos favorables para la apropiación simbólica y material del territorio.

Ahora bien, conociendo la forma de entender los tres elementos sobre los que se forja el presente documento; a saber, territorio, escuela y sujetos. Es preciso exponer el resultado de lo que ha sido el trabajo desarrollado por parte de los participantes de la huerta. Este elemento permitirá vislumbrar los avances, el funcionamiento y los elementos que se deben mejorar en el proceso, con el fin de lograr potenciarlo y replicarlo, a las frecuencias e intensidades posibles, en el

---

10 Se hace alusión a las tres ecologías que determinan, en el actual grado de desarrollo del capitalismo, la vida humana, siendo estas, la ecología mental, la social y la ambiental, tal y como se puede ver en el texto “Las tres ecologías” de Félix Guattari.

territorio y en la comunidad. A partir de todo lo anterior es que toma sentido la última parte de este documento.

**“El Oasis” como realidad conocida: La Huerta “Xua-Afro-Chakra” como alternativa a la crisis de la sensibilidad.**

*“Convoco el secreto de la lombriz de tierra y la táctica de guerra del comején”  
(Convoco, Cristian Pérez).*

Aquí, primero, se expondrá la razón de ser y hacer de la huerta escolar en tanto que técnica pedagógica; segundo, señalaremos los aportes que ha realizado el espacio-habitable de la huerta para con las problemáticas de la realidad concreta descrita al inicio de este texto; por último, mostraremos cómo las transformaciones que se han generado a las problemáticas identificadas en la realidad concreta de “El Oasis”, han permitido la construcción de nuevas realidades, subjetividades y colectividades.

Para dar cuenta de los diversos aportes y resultados que se han configurado desde la huerta en torno a los múltiples aspectos abordados previamente, es preciso mencionar que se utilizaron como técnicas de recolección de información tres elementos específicos, por un lado, una entrevista semiestructurada que se realizó sobre cinco participantes del proceso, las cuales se irán presentando por medio de citas a lo largo del capítulo. En segundo lugar, el registro fotográfico que se obtuvo del trabajo a lo largo del año 2024 y que se irá presentando en el recorrido del texto, con el fin de dar cuenta del trabajo material del proceso. Por último, los apuntes de las observaciones realizadas por algunos participantes del proceso. Dichos elementos serán desplegados a lo largo del apartado, reforzando y dando cuenta de los resultados que se han obtenido en el trabajo. Veamos esto según el orden propuesto.

## ¿Por qué apostarle a una huerta escolar?

La huerta “Xua-Afro-Chakra” se instala aquí como una técnica<sup>11</sup> pedagógica que posibilita atender las problemáticas descritas en la primera parte de este texto, permitiendo a las subjetividades y colectividades que hacen parte de la comunidad educativa en general, adquirir los insumos teórico-prácticos necesarios -a partir de la transversalización- sobre agroecología urbana, protección ambiental, alimentación saludable e investigación activa; de paso centrar el ejercicio en la diversidad étnica y social que caracteriza a la población de la comuna aportando a la transformación de problemas tales como: la pobreza, la falta de accesibilidad a una alimentación adecuada y la contaminación ambiental. Ejemplo de esta realidad se puede evidenciar en el análisis que los propios participantes hacen de su comunidad, donde describen situaciones como

Más que todo por decir, los productos como el tomate, todo eso se siembra en otros lados, entonces ellos dicen “no, pues entonces para qué nosotros cuidar en medio ambiente, entonces votemos aquí, igual aquí nadie va a sembrar nada ni nada de eso”, entonces eso ha afectado mucho y ya se está normalizando esa cuestión de votar basura en cualquier lado. (Entrevista 5)

También se puede evidenciar la lógica de las relaciones comunidad/naturaleza en reflexiones como la siguiente

porque si ustedes van a las calles van a ver esto, basura en los lagos, en el suelo, en lugares donde hay montañas. También lo que hacen es quemar y no hacen nada para ayudar a que ese ecosistema siga surgiendo, sino que lo que hacen es dañarlo, quemándolo, arrancando las flores que se ven por ahí, los árboles y todo eso. (Entrevista 4)

Contando con las dinámicas que caracterizan la vida material del territorio, la huerta como espacio-habitable circunscrita a una institución político-pedagógica como la escuela, que se encuentra en disputa y que acoge en su vientre las subjetividades existentes y la posibilidad de unas “nuevas”, es una alternativa a la crisis de la sensibilidad en la que estamos inmersos hoy.

---

11 Siguiendo a Foucault, Edgardo Castro (2011), define el concepto de técnica como “Arte de construir, con los cuerpos localizados, las actividades codificadas y las aptitudes formadas, aparatos en los que el producto de diferentes fuerzas se encuentra potenciado por su combinación calculada” (p.380).

Figura 4. Seguimiento a la huerta “Xua-Afro-Chakra



Fuente: elaboración propia.

Metodológicamente los estudiantes son creadores, partícipes y cuidadores de su espacio-habitable (la huerta) (Registro fotográfico 1), viéndose involucrados en procesos de cultivo, cuidado y cosecha de productos alimenticios, además de ser responsables de las acciones cotidianas que se manifiestan en defensa del medio ambiente y que son compartidas e incentivadas en toda su comunidad. Esto lleva a que el estudiante comprenda además el contexto local y las problemáticas que enfrenta la comunidad y que pueden ser transformadas con acciones concretas.

En ese sentido, el estudiante también es capaz de identificar la diversidad cultural presente en la institución y, por ende, en la localidad en la que reside. Asimismo, involucrar tal diversidad en el plan de trabajo asegurando que la huerta sea un espacio inclusivo para todos los estudiantes y miembros de la comunidad. Estos cambios en las formas de relación sujeto/naturaleza que se han generado desde el trabajo en la huerta se puede evidenciar en diversas prácticas, que por más elementales que parezcan, generan una profunda ruptura con la lógica de las relaciones imperantes, ejemplo de lo anterior se puede percibir en las siguientes reflexiones:

En lugares donde hay naturaleza, en las montañas, y en lugares donde hay bastante naturaleza, entonces uno bota la basura ahí y eso ayuda a afectar el medio ambiente. Y ahorita trabajando en la huerta, sí ha disminuido porque ya uno se concientiza de que lo que uno está haciendo está mal, porque se daña el ecosistema, tirando, aunque sea un solo papel al piso. (Entrevista 4)

Pues he mejorado mejor, porque he botado la basura donde va. He acomodado las cosas donde van a las que no hay que botar. Le he dicho a mi familia para que también se una a botar bien la basura. (Entrevista 2)

yo antes botaba mucha basura a la calle, y cuando entre ya deje de botarlo en la calle sino ya en un bote de basura. (Entrevista 3)

Este alcance local y comunitario lleva a que la huerta sea un proceso de concientización que incita a trabajar con diferentes actores sociales del entorno, así como establecer alianzas con organizaciones regionales públicas o privadas que puedan fortalecer y contribuir de alguna forma a la ejecución del proyecto. Con este alcance se destaca la importancia de incluir a la comunidad en todas las etapas del proyecto, desde la planificación hasta la ejecución y difusión, de manera que la experiencia sea enriquecida con los saberes y experiencias que cada miembro pueda aportar al proceso. Ejemplo de lo anterior se puede evidenciar en las propuestas que los participantes realizaron para fortalecer el trabajo de la huerta e incluir a la comunidad educativa, en su conjunto, en el proceso, tal y como se puede evidenciar en las siguientes reflexiones:

darles como permiso a la gente de que puedan entrar, pero no a dañarla, sino como cuidarla, como un cambio así que sería uf. (Entrevista 5)

un almuerzo y al momento de que ellos estén almorzando, decirles “los productos con los que se hizo el almuerzo sacaron de la huerta” y como tal un estilo de reflexión y como que los incite a hacer una huerta. (Entrevista 5)

puede beneficiar [a la comunidad], no sé, pues con los recursos que salgan de acá, dándoselos a personas que tal vez necesiten. (Entrevista 4)

Las reflexiones expuestas permiten evidenciar una pulsión de solidaridad para con la comunidad y una tendencia de coaligar a los miembros de esta, llevando la comunidad a la calle y la calle a la comunidad, permitiendo que estos se vuelvan partícipes del proceso y promuevan una praxis pedagógica comunitaria, que posibilite extender las prácticas de la huerta a todo el territorio.

En cuanto a los procesos formativos, más allá de todo lo mencionado hasta

ahora cabe destacar la formación científica como oportunidad en un proceso sistematizado como la construcción de la huerta y el seguimiento organizado de las formas de vida que allí se manifiestan, no como elemento explotable, sino como el conjunto de seres vivos que también pertenecen al territorio y que brindan un servicio que constituye parte de las relaciones con el otro -humano y no humano. Esto abre la oportunidad de entender la huerta también como un espacio no solo de sensibilización y de relación con el otro y lo otro, sino como un espacio donde la adquisición e intercambio de saberes es el medio en el que se expresan las acciones que cada participante realiza. Ejemplo de lo anterior se puede encontrar en la forma en la que los estudiantes perciben y se relacionan con los otros seres vivos que interactúan en la huerta, lo cual es una relación que se vislumbra en los siguientes términos:

Gracias a la huerta uno dice “estos animales no hacen daño” entonces cuidarlos... ha cambiado mucho ese respeto que le tengo ahora a ellos. (Entrevista 5)

Pues por un lado dejo, no dejo de comer, dejo de comer carne, el pollo y todo eso, y dejo de aplastar a los bichos como lo hacía anteriormente y eso es lo que me ha hecho aprender mucho de la huerta, porque sé que hay animales que contribuyen con la huerta, que las plantas necesitan de algunos animales para quitar malezas y todo eso, entonces eso es lo que hace reflexionar a algunos de nosotros. (Entrevista 2)

Específicamente, desde el pensamiento científico, solo como un ejemplo de los múltiples tipos de saberes que logran reunirse en este espacio, es posible comprender conceptos como la interpretación y análisis de datos que pueden estar involucrados en muchos procesos de esta magnitud y al apropiarlos se construyen unas competencias que el actor social es capaz de aplicar en diferentes aspectos de su vida y en este caso, en la consecución de los resultados, en el sentido en que puede describirlos, diagnosticarlos, predecirlos y prescribirlos, constituyendo así un proceso que se autoconstruye y mejora con la práctica. Ejemplo de los aprendizajes que se han obtenido en el desarrollo del trabajo se puede evidenciar en reflexiones como las siguientes: “acá, en la huerta, he aprendido como cuidarlas, los tipos de matas para las comidas” (Entrevista 4).

Así, cuando el individuo y el trabajo en comunidad se conectan, por ejemplo, monitoreando el crecimiento de las plantas, evaluando por ensayo y error o a partir de referencias la forma más apta en que la siembra puede ser realizada para determinado tipo de plantas, la configuración espacial que favorece o no el crecimiento de unas en relación con las otras, el rendimiento, salud y adaptación de las plantas a las condiciones del territorio, la emergencia de otros seres vivos

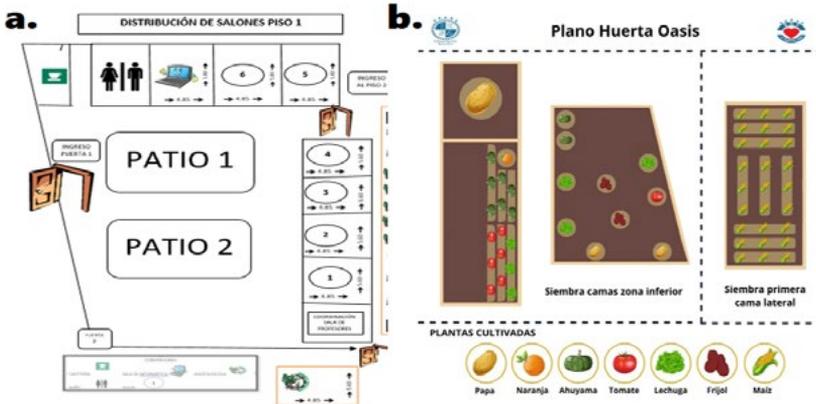
y su definición como beneficiosos o dañinos para el microsistema agrícola, el procesamiento y aprovechamiento de los productos al final obtenidos, y la realización continua y cíclica del proceso de siembra, crecimiento y cosecha dotado de autosostenibilidad, brindan el medio adecuado para contribuir a desarrollar competencias no solo científicas, sino también transversales, relacionadas -por mencionar alguna- al trabajo en equipo y en comunidad que se afianzan directamente con el propósito de formación integral. Al final, los involucrados no están trabajando directamente con el objetivo de aprender a construir y mantener una huerta, sino que esta huerta es el medio a partir del cual alcanzan otros saberes, y principalmente les ayuda a construirse como seres de relación, consigo mismos, con otros miembros de la comunidad, con otros seres vivos y con su territorio.

El proyecto de la huerta “Xua-Afro-Chakra” se presenta entonces como una alternativa integral y holística que más allá de contribuir sólo a diferentes dimensiones de la formación escolar también permite generar un impacto positivo en la comunidad y el medioambiente, fomentando prácticas sanas en torno a la conciencia ambiental, la inclusión y el trabajo colaborativo, dando en parte solución a las problemáticas locales desde una perspectiva educativa, aprovechando la multiculturalidad y la riqueza de saberes para construir un entorno más saludable, sostenible y resiliente.

### *¿Qué se ha hecho en/con/desde la huerta Xua-Afro-Chakra?*

El proyecto se implementa como proceso pedagógico en el cierre del año 2023, para consolidarse como técnica pedagógica a inicios del año 2024 después de un arduo proceso de planeación, gestión y concientización con la comunidad educativa, además de vinculación con entidades privadas externas quienes patrocinarán el proyecto. Fueron aproximadamente 45 metros cuadrados (Figura 4) los que se destinaron por parte de la administración de la institución para poner en marcha el proyecto, a su vez, se obtuvo el apoyo de AINCA (Asociación de Industriales de Cazucá) para la donación de insumos y capacitaciones en pro de la formación para los estudiantes, elementos que en un inicio posibilitaron la construcción de algunas camas de siembra, la adaptación del terreno para los cultivos, la distribución de manera óptima de semillas y plántulas, así como la integración de la comunidad educativa, principalmente docentes, padres de familia y el estudiantado en general. Cabe resaltar que la construcción inicial del espacio y adecuación del terreno fue un proceso comunitario, en el que padres de familia, maestros, estudiantes y las organizaciones ya mencionadas, brindaron recursos o fuerza de trabajo que permitieron la existencia de este espacio, desde y para la comunidad (Figura 6 y 7).

Figura 5. a. Plano de la distribución de los 45 metros cuadrados de la huerta dentro de la institución. b. Esquema de organización experimental de plántulas en la primera siembra



Fuente: elaboración propia.

Si bien el terreno asignado para el proyecto no se trabajó en su totalidad debido a la falta de recursos materiales y humanos, el espacio-habitable en el que se realizó la intervención ha permitido corroborar tanto la necesidad, pertinencia e idoneidad del proyecto, como su hipótesis de trabajo: las praxis desarrolladas en las escuelas son un pilar fundamental en la formación integral de los sujetos que hoy asisten a una crisis de la sensibilidad y se erigen como agentes transformadores para con esta, por lo que apostarle a una nueva sensibilidad -no solo humana sino viviente y no viviente- capaz de poner en marcha el arte de reaprender a leer, habitar y prestar atención a las dimensiones más básicas de la existencia humana es la posibilidad de otro horizonte ontológico y epistemológico factible ante la crisis de la sensibilidad actual.

Figura 6. Proceso colectivo -construcción de las camas de siembra.



Fuente: elaboración propia.

Para el primer semestre del año 2024 se le dio forma al proyecto, materialmente, se realizó la primera siembra, dotando a los estudiantes de cierta autonomía en la distribución de las plántulas, de manera que experimentalmente se les permitió plantear sus respectivas hipótesis en relación a cuál era la organización y distribución de las plantas más eficiente o apta para este tipo de cultivos. Con este ejercicio los estudiantes trabajaron a partir de sus conocimientos previos e incluso fueron capaces de reconocer la experticia y capacidad de algunos de ellos en roles específicos, para así, distribuir las labores acorde a lo que ya sabían y lo que querían aprender, lo que de manifiesto sustenta tener consciencia de que la relación con el otro implica conocer y reconocer las características de sí mismo y de los demás al relacionarse con el entorno, incluyendo las responsabilidades que adquiere en cuidado y preservación de este. Además, este ejercicio permitió de alguna forma mostrar que incluso en la huerta, la organización y relación entre los individuos (las plantas) que interactúan en un sistema (agrícola) son esenciales al momento de proyectarse en el tiempo y en este espacio (la huerta) de manera adecuada, por lo tanto debe existir algún orden, proceso y reflexión en el que todo el proyecto alcanza un funcionamiento óptimo a partir de la construcción de conocimiento y la consideración de las relaciones que en éste se manifiestan.

Figura 7. Empoderamiento comunitario – Construcción, cuidado y embellecimiento.



Fuente: elaboración propia.

El proyecto comenzó y se desarrolló a partir de la formación continua del estudiantado (Figura 8), vinculados como líderes del proyecto y a su vez, con los maestros y maestras de las diferentes áreas comprometidos con el proceso. Lo anterior implicó abordar cuestiones tales como: implementación de la huerta agroecológica urbana y periurbana, análisis de suelos, sustratos, aprovechamiento de residuos orgánicos y fertilizantes, siembra y propagación, además de cosecha, preparación, conservación y transformación de la huerta. La capacitación también estuvo liderada por entidades externas como el Jardín botánico, AINCA y Urbaser, y agentes internos, como maestros, egresados y padres de familia. En cuanto a la formación teórico-conceptual de los maestros, es preciso señalar que se construyó un plan de estudios que era trabajado en reuniones contra jornada, donde las reflexiones versaban sobre temas y ejes problémicos, a saber: calentamiento global y crisis ambiental, la ciudad y el calentamiento global, el capitaloceno, el movimiento ambiental en el escenario colombiano, la noción de naturaleza, acciones moleculares como proyecto político, etc. Esto trajo consigo, la producción escrita de algunas propuestas socializadas en eventos académicos y empresariales del municipio que fueron expuestas tanto por los docentes como por los mismos estudiantes.

Figura 8. Jornadas de concientización. AINCA, Zona empresarial Cazuca, Aula viva, Circulo de la palabra y CC. Ventura.



Fuente: elaboración propia.

Para el segundo semestre del año 2024, las prácticas desarrolladas en torno a la huerta se fueron consolidando, lo que para muchos integrantes de la comunidad educativa inicio como una oportunidad de salirse de las clases tradicionales del aula, de “no hacer nada” o simplemente evadir las dinámicas institucionales rígidas, se convirtió en la alternativa de poner en circulación algunos conocimientos previos que la mayoría de estudiantes tenían gracias a sus tradiciones familiares y prácticas propias de las dinámicas de los territorios a los cuales pertenecían antes de llegar al municipio; la huerta se convirtió en el espacio-habitable en el que se podía aprender de otra forma o donde lo abordado en el aula, al parecer, comenzaba a tomar sentido. Así, con nuestra primera cosecha agrícola (Figura 9), también aparece la primera cosecha comunitaria, más interesados quieren participar, otros se involucran al constituirse la huerta como espacio inherente de interacción, como símbolo de las relaciones entre miembros de la comunidad educativa, quienes ven en la huerta una forma de participación directa dentro de los procesos pedagógicos de la institución, que siempre parecían ajenos, enmascarados y enclaustrados en esos espacios denominados aulas, en donde el conocimiento se materializaba en apuntes y no en acciones concretas que tuvieran alguna influencia en su territorio. En torno a este último aspecto es preciso mencionar las formas en las que el participante percibe las diferencias entre el aprendizaje en el aula y el aprendizaje en la huerta, donde es capaz de distinguir, no solo variables en torno a la forma en la que cada espacio funciona, sino que también se realiza una valoración crítica de cada una de las lógicas que operan en cada espacio, tal y como se puede evidenciar en las siguientes reflexiones:

bueno es muy diferente, no, porque acá, por decir, necesitamos agua o algo así entonces, mientras alguien va podando o cositas así, entonces, la otra persona “no, vaya y traiga el agua” “listo, yo voy y traigo el agua” y mientras el otro va regando, entonces es muy, muy buena cooperación y a diferencia del salón es muy diferente porque allá por decir “no, que usted coja ese punto y usted resuélvalo solo y usted resuelva este punto y usted resuelva este otro, pero si alguien acaba, entonces no le ayuda a nadie ni nada de eso. (Entrevista 5)

siempre es como sentarse en una silla a entender los temas que explican los profesores, y pues ahorita de saber algo más acerca como, por así decirlo, sobre la vida de un ecosistema, ya es algo diferente. (Entrevista 4)

me ha hecho más consciente, como he visto cómo la gente se expresa más con uno, cómo me expreso yo con los demás, cómo soy, cómo les explico, cómo soy más colaborativo hacia los demás, cómo me ven ellos hacia mí. Me hace ver mucho la huerta porque es como si yo fuera parte más de eso y como si ellas fueran parte más de lo que soy yo. (Entrevista 2)

en el apoyo grupal por decirlo así porque casi entre salones no se hablaban, así como digamos acá en el colegio casi no hay apoyo, o sea, ya ahorita sí ya un poquito más. (Entrevista 3)

Es posible evidenciar la forma en que los participantes relacionan el espacio del proceso de la huerta como un lugar que genera, por inercia del trabajo en su seno, relaciones diferenciales respecto a las que se les inculcan desde el aula tradicional, pues apuntan a describir las relaciones que germinan en el proceso como vínculos fundamentados en el apoyo, la cooperación, la fraternidad y la solidaridad. Cuestión que confronta el aula tradicional, la cual es vista como un espacio que se caracteriza por generar egoísmo y competencia entre los estudiantes. En torno a esa reflexión es posible ver que se genera un gusto por los tipos de relaciones sobre los que se desarrolla el trabajo y la pedagogía en la huerta.

Figura 9. Cosecha primera siembra.



Fuente: elaboración propia.

En sintonía con lo anterior, se puede ver cómo la huerta se convirtió en un aula viva donde también se podía interactuar con otros compañeros y compañeras sin importar la edad y el grado, se comenzó a convivir con otros seres vivos desde una noción del cuidado y la hospitalidad materializada en sus relaciones cotidianas con los otros. Las relaciones de poder que en un inicio determinaban las dinámicas en la huerta, marcadas severamente por una lógica de la dominación imperante dentro de la institución, comenzó a cambiar, esto debido a que el saber sobre las prácticas situadas en torno a la huerta ya no reposaba en los maestros y maestras – asumidos y señalados como los poseedores del saber- sino el saber circulaba y se construía gracias a los aportes de todas las subjetividades asistentes.

Fue en esta temporada del año el momento propicio para cosechar los frutos del arduo trabajo realizado durante varios meses y a su vez, la posibilidad de comenzar con una nueva siembra, ahora producto de las experiencias desarrolladas en un primer momento (Figura 10). Esta nueva siembra no es solo literal, se siembran nuevos saberes en el aula, la huerta no es forzada a penetrar los currículos rígidos de cada área, sino que de forma espontánea la huerta se integra a la conversación dentro del aula de clase, de los pasillos, de la sala de maestros, todos quieren participar de alguna manera, la profesora de matemáticas decide usar las camas para enseñar conceptos como el perímetro, el área, el volumen y las unidades de medida, el de química quiere apoyar la enseñanza de las propiedades químicas de la materia en el estudio de los componentes del suelo y su incidencia en el mantenimiento de la huerta, en artes quieren embellecer la huerta con muestras artísticas, en lenguaje quieren comunicar no solo verbalmente y en castellano los elementos que la conforman, en biología se estudian los ciclos biogeoquímicos a partir de la elaboración del compostaje para la huerta (Figura 11), entre muchos otros ejemplos, lo que al final se traduce en una relación diferente con el entorno,

en donde el aprendizaje no es ajeno a este sino se hace en función de abordar necesidades desde y llevar soluciones para ese entorno representado por la huerta.

Figura 10. Seguimiento a botellas de compostaje para medición de la tasa de descomposición de materia orgánica.



Fuente: elaboración propia.

Figura 11. Segunda siembra a partir de semilleros y plántulas



Fuente: elaboración propia.

Después de avances significativos, problemáticas emergentes y nuevas necesidades propias de las dinámicas vivas desarrolladas en la huerta, surgió la posibilidad de interactuar con algunas huertas vecinas, extender nuestra experiencia a los hogares de algunos agentes de la comunidad educativa e impactar las demás sedes de la institución I.E.B.A (Figura 12 y 13). Un logro de esta primera experiencia es que el alcance de la huerta está siendo el esperado, en el sentido en el que no solo se llega a sensibilizar a los estudiantes y docentes, sino a otras personas para las que la institución es también ese entorno o territorio en el que se desarrollan y se relacionan con otros, y además, la institución y los procesos pedagógicos que en ella se realizan se convierten en sistemas abiertos, que pueden nutrirse y construirse en torno a la comunidad misma y a la vez enriquecer de paso a otros proyectos comunitarios como lo son otras huertas vecinales, que brindan un espacio claro y definido para el intercambio de saberes.

Figura 12. Clasificación de plántulas, integración de la comunidad educativa y construcción de la maloca a cargo de padres de familia.



Fuente: elaboración propia.

Figura 13. Visita huertas vecinas -Dialogo de saberes



Fuente: elaboración propia.

### **Nuevas necesidades, más retos y otras expectativas.**

Este último acápite de la tercera sección tendrá la función de presentar las principales necesidades que se requieren para la consolidación y avance del proceso, sirviendo a su vez de conclusión en torno a los múltiples elementos que se han abordado a lo largo del documento. Para poder desarrollar lo anterior se presentará en un primer momento un breve resumen de lo que se ha relatado hasta este punto, para después enunciar a modo de conclusión, las tareas que se deben realizar y los principales aprendizajes que se han obtenido por medio del trabajo orquestado hasta este punto.

Con base en lo anterior, se reiterará que las presentes páginas surgen de la reflexión que el trabajo de los docentes de la IEBA, sede Oasis, generó en torno a la realidad material que caracteriza a la comunidad y al territorio en la cual se encuentra y con la cual interactúa la institución. La realidad en mención se caracteriza por dos variables fundamentales; en primer lugar, la de ser, a nivel comunitario, una periferia de la periferia, constituida por comunidades periféricas que en diversas diásporas generadas por las múltiples dinámicas del capitalismo existente en Colombia generó la convergencia de tales prácticas históricas en el territorio que configura al barrio El Oasis. Esta situación ha propiciado que la comunidad sea una mezcla cultural que se encarna en las más variadas raíces de la colombianidad, existiendo en su seno población soachuna, afro, capitalina, campesina, indígena, extranjera y configurando, gracias a esto, una radiografía de lo que es la vida de las comunidades marginadas y periféricas en el escenario colombiano.

Por otra parte, con relación al territorio que habita la comunidad, es menester destacar que dicho territorio se ve abocado a soportar las peores dinámicas posibles de la habitanza urbana, siendo estas, las múltiples formas de violencia (sexual, racial, política, etc...) que caracterizan al barrio, donde incluso se puede evidenciar presencia de grupos paramilitares. Al mismo tiempo, se caracteriza como un territorio con altos márgenes de contaminación, lo que genera un riesgo profundo para la vida y la salud de la comunidad.

Las dimensiones descritas se suman a un profundo abandono que se presenta desde todos los frentes (la académica, la institucionalidad, el estado, etc...) y que se buscó atender y mitigar desde el trabajo realizado por los docentes que se adscribieron a la tarea de realizar el presente documento. Adicional a lo anterior, se puede evidenciar en el barrio y en la institución un prominente escenario para imaginar la sociedad y experimentar diversas formas de relacionamiento que ayuden a la mejora de las condiciones de vida de todas las comunidades que se encuentran en el país, pues si el territorio es una radiografía de la realidad nacional, entonces lo que se haga en dicho lugar puede ser un método para abordar y enfrentar las realidades que caracterizan al escenario colombiano.

Ahora bien, en torno a la situación descrita se presenta el escenario de la escuela “El Oasis” que pertenece a la Institución Educativa Buenos Aires. Dicha institución es un reflejo de la lógica que se vive en el territorio y la comunidad y es el espacio desde el cual se elevaron las presentes letras; las cuales se inspiraron en torno al trabajo realizado por la comunidad educativa en el proceso de huerta escolar que se llevó a cabo por parte de un grupo de docentes de la institución y por diversos estudiantes, padres de familia y otros sujetos pertenecientes a la comunidad educativa. El proceso de huerta escolar se presenta como una oportunidad de experimentar en torno a la posibilidad de crear nuevas relaciones sociales, comunitarias y subjetivas que permitan la transformación de las realidades que caracterizan al lugar.

Dicho proceso se llevó a cabo bajo la comprensión teórica de qué es el territorio bajo la definición que propone el antropólogo colombiano Arturo Escobar (ver acápite 2.1), para posteriormente pasar a contemplar la forma en la que se podía concebir la escuela en función de proyectarla como bastión de lucha y experimentación orientada a mejorar las condiciones de vida de la comunidad, empezando por la comunidad educativa, para lo cual el texto se plegó a la perspectiva Dusseliana de la escuela como institución político-pedagógica. Por último, se hizo un abordaje en torno al cómo comprender a los sujetos que configuran a la comunidad educativa, para poder realizar un adecuado abordaje de los mismos en aras de mejorar sus condiciones de vida, para lo cual se trazó un abordaje desde múltiples perspectivas teóricas, destacando la interseccionalidad y la otredad como elementos fundamentales para el despliegue de dicha categoría.

Del trabajo realizado se pueden destacar los siguientes resultados fundamentales:

- En primer lugar, es posible evidenciar (sección 3) el aporte que se ha generado desde el trabajo en la huerta para provocar cambios en las subjetividades y en las relaciones de los sujetos participantes del proyecto, los cuales se han visto desterritorializados en su subjetividad respecto a los valores que imperaban en su lógica frente a la relación con el otro y estos valores se han reconfigurado, encontrando un conato de potencialidad de re-existencia, re-sensibilización, en el trabajo en la huerta y encontrando un espacio para resignificar el proceso educativo.
- En segundo lugar, es preciso mencionar que el espacio de la huerta permitió a los docentes que participaron en el mismo, repensar el núcleo de su labor y proyectar nuevas formas de construir escuela, nutriendo sus perspectivas desde los aprendizajes que les dejaron los estudiantes que participaron en el proceso, pues el trabajo en la huerta permitió que los docentes tuvieran la oportunidad de romper con la idea del que enseña, para llegar a la práctica del que aprende con el otro.
- Por último, se presentó la posibilidad de vislumbrar la forma en la que los procesos y las relaciones que germinan en el espacio de huerta escolar pueden aportar a la construcción y transformación de las comunidades y del cómo la escuela sirve de pivote en esa experimentación de la comunidad como creadora de nuevos Horizontes.

Por último, después de haber visto los principales alcances que se lograron por medio del trabajo en la huerta y después de haber confrontado la realidad material que caracteriza al territorio, se procederá a enunciar, de manera muy somera, los principales elementos que se deben tener en cuenta para el fortalecimiento del proceso, dichos elementos son, a saber:

- Es imperativo realizar un proceso de devolución sistémica, que permita empoderar a la comunidad en torno a su propia realidad, utilizando el documento como mecanismo de cualificación y reconocimiento de las realidades del barrio por parte de la comunidad.
- Se debe buscar que los estudiantes que participen del proyecto tengan la potencialidad de reproducir, en el resto de los sujetos que componen la comunidad del territorio, las prácticas y saberes que se producen y reproducen en el proceso de huerta, lo anterior con el fin de hacer posible la transformación, en el núcleo de los procesos comunitarios, de las relaciones sociales que existen y determinan el territorio.
- Es prioridad la consolidación de un proceso de sistematización de los siguientes elementos; primero, del trabajo de la huerta, con el fin de poder

fortalecer el recuento de las experiencias y los resultados generados en el seno del trabajo; segundo, las realidades que caracterizan al territorio con el fin de poner de manifiesto lo que se vive en las periferias de la urbe y del país y con el fin de generar procesos de memoria histórica y de denuncia en torno a las múltiples injusticias que caracterizan al territorio; por último, de las labores, acciones y prácticas que se realizan desde la comunidad en aras de mejorar su propia realidad y que no encuentran más registro que el de las propias manos que ejecutan dichos procesos.

- Se debe posibilitar los espacios para experimentar procesos y prácticas que permitan involucrar a toda la comunidad en el proceso de huerta, con el fin de realizar una simbiosis y retroalimentación entre las prácticas que se desarrollan en la escuela y en el barrio, todo lo anterior en aras de ayudar a la mejora de las condiciones de vida de la población y del territorio.
- Por último, es necesario construir una cartografía social del lugar, con el fin de lograr obtener información más profunda en torno a la historia, las dinámicas y las realidades que caracterizan al territorio y con el fin de encontrar nuevos focos de acción sobre los cuales poder proyectar nuevas prácticas que permitan transformar la realidad del barrio y del territorio.

## Referencias

- Borda, O. F. (2022). *Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Espacio Abierto.
- Chaparro, A. (2020). *Modernidades periféricas. Archivo para la historia conceptual de América Latina*. Herder.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *Mil mesetas*. Pre-textos.
- Dussel, E. (1991). *La pedagogía Latinoamericana*. Editorial Nueva América.
- Dussel, E. (1991). *La producción teórica de Marx Un comentario a los Grundrisse*. Siglo XXI editores.
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Editorial nueva América.
- Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. Siglo XXI.
- Dussel, E. (2009). *Política de la liberación. Arquitectónica*. Trota.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra*. Ediciones unaula.

- Francisco, M. C. (2004). *Transformaciones y continuidades de la danza tradicional del pacífico colombiano en población en situación de desplazamiento un estudio de caso barrios La Isla y El Oasis (Soacha)*. Universidad de los Andes.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giraldo, J., Luna, L., Muggenthaler, F., & Peters, S. (2022). *¿Del paramilitarismo al paramilitarismo?* Fundación Rosa Luxemburg.
- Gramsci, A. (2013). *Antología*. Siglo XXI editores.
- Guattari, F. (1990). *Las tres ecologías*. Papyrus.
- IDER, I. d. (2025, 25 de abril). IDER. Infraestructura de Datos Espaciales Regional. <https://ider.cundinamarca.gov.co>
- Ponce, A. (2015). *Educación y lucha de clases*. UNIPE.
- Ranciere, J. (2002). *El maestro ignorante cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes S.A.
- Santos, C. (2018). *Hacia un proyecto de liberación en clave "pedagógica"*. Editorial académica española.
- Tellez, G. (2002). *Pierre Bourdieu conceptos básicos y construcción socioeducativa*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Zuleta, E. (2002). *Educación y democracia un campo de combate*. Omegalfa.

## ***Urban school gardens as a pedagogical technique to address the current ecological crisis***

### ***Hortas escolares urbanas como técnica pedagógica para enfrentar a atual crise ecológica***

#### **Cristhian Ricardo Santos Gutierrez**

IE Buenos Aires | Soacha | Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-6693-7291>

[cristhian.santosugc@gmail.com](mailto:cristhian.santosugc@gmail.com)

Docente del área de filosofía en la IE Buenos Aires, sede Oasis. Licenciado en Filosofía e historia y Mg. En Investigación Social Interdisciplinaria.

#### **Juan Sebastian Palacios Rodríguez**

IE Buenos Aires | Soacha | Colombia

<http://orcid.org/0000-0001-5109-9520>

[sebbio97@gmail.com](mailto:sebbio97@gmail.com)

Docente del área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la IE Buenos Aires, sede Oasis. Licenciado en Biología de la UDFJC.

#### **Nicolas Peña Ariza**

IE Buenos Aires | Soacha | Colombia

[nicolas.pe.ariza@gmail.com](mailto:nicolas.pe.ariza@gmail.com)

Docente del área de ciencias políticas en la IE Buenos Aires, sede Oasis- Politólogo y Mg. En investigación social interdisciplinaria.

## **Abstract**

This paper presents the process and partial results of the research praxis developed by a network of teachers and students belonging to the Buenos Aires educational institution, Oasis headquarters, located in commune 4 of the municipality of Soacha, Cundinamarca, during the year 2024. Describe the construction of a school garden was proposed as a pedagogical technique, from which the ecological crisis facing humanity as a species could be addressed, namely: the crisis of the relationships that human beings have had with other living beings. To sense-think about the neighborhood as a territory or habitable space, the school as a political-pedagogical institution in dispute, and the construction of subjectivities-collectivities as critical materialities, was what outlined the ontological and epistemological horizon of the project, while its methodological route was inscribed in the dialectical materialism of Karl Marx and Enrique Dussel's rereading of it. This work is an ethical and political commitment to the production, reproduction, and development of life—human and nonhuman—in community.

Keywords: school garden; territory; school; subjectivities; pedagogical technique.

## **Resumo**

Este trabalho apresenta o processo e os resultados parciais da práxis de pesquisa desenvolvida por uma rede de professores e alunos pertencentes à instituição educacional de Buenos Aires, sede Oasis, localizada na comuna 4 do município de Soacha, Cundinamarca, durante o ano de 2024. Aqui, foi proposta a construção de uma horta escolar como técnica pedagógica, a partir da qual se pudesse abordar a crise ecológica que a humanidade enfrenta como espécie, a saber: a crise das relações que

nós, seres humanos, temos mantido com outros seres vivos. Pensar e sentir o bairro como território ou espaço habitável, a escola como instituição político-pedagógica em disputa e a construção de subjetividades-coletividades como materialidades críticas foi o que delimitou o horizonte ontológico e epistemológico do projeto, enquanto seu percurso metodológico se inscreveu no materialismo dialético de Karl Marx e na releitura que Enrique Dussel fez dele. Este trabalho é um compromisso ético e político com a produção, reprodução e desenvolvimento da vida – humana e não humana – em comunidade.

Palavras-chave: horta escolar; território; escola; subjetividades; técnica pedagógica.



Ramírez Romero, B. E., Cjahua Ramirez, C., Valverde Alva, W. E., y Vásquez Luján, I. G. (2025). Competencias investigativas y habilidades digitales en estudiantes universitarios. En R. Simbaña Q. (Coord). *Educación Integral. Perspectivas Multidimensionales y Nuevas Fronteras del Aprendizaje (Volumen II)*. (pp. 185-194). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.295.c527>



## Capítulo 11

### ***Competencias investigativas y habilidades digitales en estudiantes universitarios***

Bertha Elizabeth Ramírez Romero, Christeen Cjahua Ramirez, Weslyn Erasmo Valverde Alva, Irene Gregoria Vásquez Luján

---

#### **Resumen**

El trabajo de investigación ha tenido como propósito determinar la relación entre las competencias investigativas y habilidades digitales en estudiantes universitarios. La muestra de estudio estuvo constituida por 252 participantes, el diseño de investigación que se ha utilizado corresponde al tipo descriptivo correlacional, para el procesamiento de datos se ha considerado las herramientas de excell y SPSS 27, asimismo, se realizó un análisis inferencial por lo que se tuvo que usar la prueba de normalidad, Kolmogórov-Smirnov y luego Correlación de spearman con la finalidad de lograr resultados de confiabilidad. Se ha planteado la hipótesis nula ( $H_0$ ) y la hipótesis alterna ( $H_1$ ) finalmente se concluye que si existe correlación significativa entre las competencias investigativas y las habilidades digitales de los estudiantes de las universidades. A nivel de comparación de las estadísticas descriptivas en la media, mediana, varianza, desviación estándar, mínimo, máximo, rango, asimetría y curtosis existen similitudes en los resultados que se han recogido, esto indica que hay significatividad y correspondencia en las respuestas que nos dan los encuestados.

Palabras clave:

Competencias investigativas; habilidades digitales; tecnologías; trabajo colaborativo; enseñanza; aprendizaje; logro de perfil; metodología investigativa.

## Introducción

La ley universitaria 30220, especialmente lo relacionado con la calidad educativa en la formación profesional, ha involucrado la investigación científica con carácter de obligatoriedad, de tal manera que exige la formación científica del estudiante incluyendo esta modalidad para la obtención del título. Aldana (2011, citando a González y Hernández, 2004), señala la importancia de las aptitudes para la investigación en relación con los conocimientos específicos que permiten promover actitudes positivas para el desarrollo de la cultura en investigación, Reyes y Martinell (2019), sugieren que los estudiantes emplean frecuentemente las 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 incluye propósitos investigativos, además de fortalecer su participación en la difusión de los conocimientos, por su parte Paz et al. (2022), nos explican que las capacidades de investigación necesarias son; “ser capaz de identificar problemas prácticos y traducirlos mediante análisis en preguntas de investigación, así como “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. 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”, Morales (2021), ha identificado tres variables, 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 asociado con el aprendizaje digital, por ello reafirma que una alta proporción de jóvenes universitarios participan de manera constante en el aprendizaje digital. En este contexto de necesidad de aprendizaje digital y articular a la investigación de Bernate (2021), nos precisa que tanto docentes como alumnos de las diferentes instituciones de educación superior deben adquirir un conocimiento más profundo y una adaptación más constante y eficiente respecto al dominio de la tecnología, Almeraya (2021), señala que el “drive como espacio virtual de investigación sirvió como medio y mediación de las estrategias propuesta para que los nuevos conocimientos se integraran desde la responsabilidad individual por la otra persona” lo 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, como con el formato APA, una metodología cualitativa que cumplió con su objetivo: “desarrollar competencias investigativas y, con estas, competencias digitales acorde con la demanda de la sociedad del conocimiento teniendo como resultado un trabajo colaborativo de aprendizaje” en el proceso de enseñanza aprendizaje, las competencias de tecnología e innovación son relevantes de tal forma que las herramientas digitales, puedan ser aprovechadas, “todas y cada una de las 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” (Uribe et al., 2022). En el contexto de articular la integración de la investigación entre la “estrategias didácticas activas, que promuevan la resolución de problemas y toma de decisiones, así como la autonomía y reflexión crítica, entre otras”, para ello sugieren que estas metodologías “se apoyen en los recursos tecnológicos que provee la Web 2.0 y la Red para mediar el aprendizaje y acceder a fuentes de información, tales como bases de datos, repositorios institucionales y revistas especializadas” (Zambrano-Sandoval et al., 2021). Por su parte Sánchez et al. (2021), señalan que el “aprendizaje cooperativo es efectivo para la formación de diferentes competencias investigativas, así como otras habilidades” para ello sugieren que se debe promover la práctica constante de estrategias activas y colaborativas, respecto a articular las competencias investigativas y habilidades digitales Oseda (2021), concluye que “existe una relación directa fuerte ( $\rho$ : 0,896) y altamente significativa ( $p$ -valor: 0,000) entre el uso de las competencias digitales y las habilidades investigativas en los estudiantes de la escuela profesional de Ing. de Sistemas” y por su parte Valladares (2019), concluye que “los resultados indican que las competencias digitales y las habilidades investigativas” se “relacionan significativamente ( $r = 0,84$ ), así como también se encontraron correlaciones significativas entre las diversas competencias digitales y las diversas habilidades investigativas” por ello considera que es necesario desarrollar ambas habilidades para el desarrollo académico de los estudiantes.

Consideramos importante fomentar el desarrollo de prácticas investigativas en concordancia 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 el logro del perfil deseado, la tarea de formar profesionales de calidad requiere que el docente tenga competencias para el ejercicio de la docencia, en tal sentido el proceso de mediación en la dirección del aprendizaje, deba orientarse al logro del pensamiento divergente, creativo, crítico, reflexivo y conocedor de su realidad histórico social y sobre todo con la estrategia de utilizar los procedimientos del método científico en la práctica pedagógica, somos conscientes que desarrollar la actitud científica se hace posible mediante la planificación, organización, selección, implementación y ejecución de adecuados diseños didácticos que impliquen estrategias de enseñanza investigativas;

portadoras y creadoras de auténticos aprendizajes, puesto que juegan un rol muy importante en el procesamiento de la información y en la gestión del logro de competencias del perfil profesional.

## El problema

Teniendo en cuenta que el sistema universitario y el fomento para una educación de calidad y las exigencias que contiene las condiciones básicas y estándares de acreditación, el problema se ha planteado de la siguiente manera: ¿Cuál es la relación entre las competencias investigativas y habilidades digitales en estudiantes universitarios? el objetivo que ha guiado nuestra investigación fue determinar la relación entre las competencias investigativas y habilidades digitales en estudiantes universitarios. El estudio se considera de importancia porque se ha podido determinar el nivel de relación entre las competencias investigativas y habilidades digitales en estudiantes universitarios y sobre la base de los resultados se puede desarrollar lineamientos de mejora a los procesos de investigación.

## Metodología

La muestra de estudio estuvo conformada por 252 estudiantes universitarios matriculados periodo 2023, quienes participaron de manera voluntaria al responder la encuesta 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, luego se procedió a aplicar el cuestionario a la muestra de estudio. Para ordenar los datos se necesitó de organización de la herramienta del Excell y SPSS, para ello se procesó mediante una tabla de frecuencia para la verificación de las variables cualitativas y a su vez la inclusión de gráficos como las barras simples y para las variables cuantitativas, los gráficos respectivos. Asimismo, se realizó un análisis inferencial por lo que se tuvo que usar la prueba de normalidad, Kolmogórov-Smirnov y luego Correlación de spearman con la finalidad de lograr resultados de confiabilidad

Instrumentos empleados: Cuestionario de 40 ítems sobre competencias investigativas y habilidades Digitales.

## Resultados

### Análisis descriptivo

Tabla 1. Resultados a nivel general de correlación

Variable 1: Competencias Investigativas	Variable 2: Habilidades Digitales	Coefficiente de correlación	P-valor (sig)	Conclusión
Puntaje Competencias Investigativas	Puntaje Habilidades Digitales	0.772	0.000	Si existe correlación entre las variables

Fuente: elaboración propia

Según se observa en los resultados de las variables; competencias investigativas y habilidades digitales luego de utilizar el Rho Spearman para la correlación de la variables se obtiene que un coeficiente de correlación de 0.772 que nos indica que sí existe correlación entre las variables de estudio.

Tabla 2. Resultados a nivel de estadística descriptiva de media, mediana, varianza, desviación estándar, mínimo, máximo, rango, asimetría y curtosis de las competencias investigativas y habilidades digitales

Medidas	Puntaje competencias	Puntaje Habilidades
Media	55.27	54.26
Mediana	54.00	53.00
Varianza	98.41	106.62
Desviación estándar	9.92	10.33
Mínimo	35.00	32.00
Máximo	80.00	80.00
Rango	45.00	48.00
Asimetría	0.19	0.28
Curtosis	-0.68	-0.60

Fuente: elaboración propia

Según se observa en la variable Competencias investigativas: la media obtiene 55.27 de puntaje de manera similar la mediana logra 54.00, mientras que la varianza obtiene 98.41, por su lado la desviación estándar obtiene un puntaje de 9.92, mientras que en el puntaje mínimo se obtiene 35 mientras que un máximo se logra un puntaje de 80, a nivel de rango se tiene un puntaje de 45 y respecto a la

asimetría se tiene 0.19 y en curtosis se obtiene -0.68. Estos resultados indican que hay significatividad en las respuestas que nos dan los encuestados.

Respecto a la variable habilidades digitales: la media obtiene un puntaje de 54.26, de manera similar la mediana logra 53 mientras que la varianza obtiene 106.62, por su lado la desviación estándar obtiene un puntaje de 10.33, mientras que en el puntaje mínimo se obtiene 32, por su lado se obtiene un puntaje de 80 como máximo, a nivel de rango se tiene un puntaje de 48 y respecto a la asimetría se tiene 0.28 y en curtosis se obtiene -0.60. Estos resultados indican que hay significatividad y correspondencia en las respuestas que nos dan los encuestados.

A nivel de comparación se puede observar que hay similitudes entre las variables de estudio; Competencias investigativas respecto a habilidades digitales, de tal manera que la diferencia entre ambas variables como puntaje en la media es mínima de 1.01, de manera similar en la mediana la diferencia es de 1 punto, mientras que la varianza la diferencia es de 8.21, por su lado la desviación la diferencia de puntaje es de 0.41, respecto al puntaje mínimo la diferencia de puntaje es de 3, mientras que a nivel de puntaje máximo no hay diferencias puesto que son iguales los resultados, a nivel de rango la diferencia de puntaje es de 45, respecto a la asimetría la diferencia de puntaje es mínima de 0.09 y en curtosis se obtiene -0.08. Estos resultados indican que hay similitudes en los resultados que se han recogido como respuestas que nos dan los encuestados.

Respecto a la recepción de respuesta la pregunta sobre sugerencias para que la universidad pueda mejorar la formación en competencias investigativas y habilidades digitales, en su mayoría los encuestados señalan que se debe desarrollar talleres de capacitación, acompañamiento y brindar más tiempo en las asesorías para abordar con más seguridad el proceso de investigación.

## Análisis y discusión

Según los resultados de la prueba Rho de Spearman con un p-valor= 0.000, se rechaza  $H_0$  y se acepta  $H_1$ : Si existe correlación entre competencias investigativas y las habilidades digitales de los estudiantes de las universidades 2024, se puede señalar que hay trabajos similares que fortalecen las investigación realizada en este contexto muy similar Oseda (2021), en un estudio investigativo concluye que se ha determinado que “existe una relación directa fuerte ( $\rho$ : 0,896) y altamente significativa (p-valor: 0,000) entre el uso de las competencias digitales y las habilidades investigativas en los estudiantes de la escuela profesional de Ing. de Sistemas” y por su parte Valladares (2019), concluye en su investigación precisando que “los resultados indican que las competencias digitales y las habilidades investigativas” se “relacionan significativamente ( $r = 0,84$ ), así como también se

encontraron correlaciones significativas entre las diversas competencias digitales y las diversas habilidades investigativas” por ello considera que es necesario desarrollar ambas habilidades para el desarrollo académico de los estudiantes. Almeraya (2021), concluye que el “drive como espacio virtual de investigación sirvió como medio y mediación de las estrategias propuesta para que los nuevos conocimientos se integraran desde la responsabilidad individual por la otra persona” incluso se utilizó como espacio virtual de investigación para interactuar con todos los repositorios científicos”. Estos estudios fortalecen la hipótesis alterna planteada al inicio de la investigación que si existe correlación entre competencias investigativas y las habilidades digitales de los estudiantes de las universidades. En tal sentido es importante asumir la correspondencia entre las competencias investigativas y las habilidades digitales para el logro de las metas en materia académica e investigativa en base a ello desarrollar talleres para la conformación de grupos de investigación.

## Conclusiones

Se concluye en base a los resultados de la prueba Rho de Spearman con un  $p\text{-valor} = 0.000$ , se rechaza  $H_0$  y se acepta  $H_1$ . Si existe correlación significativa entre las competencias investigativas y las habilidades digitales de los estudiantes de las universidades. A nivel de comparación de las estadísticas descriptivas en la media, mediana, varianza, desviación estándar, mínimo, máximo, rango, asimetría y curtosis existen similitudes en los resultados que se han recogido, esto indica que hay significatividad y correspondencia en las respuestas que nos dan los encuestados.

## Referencias

- Aldana de Becerra, G. M., y Joya Ramírez, N. S. (2011). Actitudes hacia la investigación científica en docentes de metodología de la investigación. *Tabula Rasa*, (14), 295-309.
- Almeraya, J. M. C. (2020). Google Drive como entorno virtual de investigación científica para el desarrollo de la escritura académica. *Didac*, (75), 14-21.
- Ayala, O. (2020). Competencias informacionales y competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista Innova Educación*, 2(4), 668-679.
- Cuevas, L., Guillén, D., & Rocha, V. (2011). Las competencias en investigación como puentes cognitivos para un aprendizaje significativo. *Razón y Palabra*, 2(77), 55-62.

- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Interamericana.
- 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 maestría, Universidad César Vallejo].
- 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.
- Oseña Gago, D., Lavado Puente, C. S., Saldaña, J. F. C., & Rojas, E. S. C. (2021). Competencias digitales y habilidades investigativas en estudiantes de una universidad pública de Lima. *Conrado*, 17(81), 450-455.
- 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*. EPN.
- 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.

## ***Research skills and digital abilities in university students***

### ***Competências de investigação e competências digitais em estudantes universitários***

#### **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

#### **Christeen Cjahlua Ramírez**

Universidad Privada del Norte | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0001-9381-6786>

christeen.cr@gmail.com

christeen.cjahlua@upn.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>

katty\_1114@hotmail.com

ivasquez@uns.edu.pe

## **Abstract**

The purpose of the research work was to determine the relationship between research competencies and digital skills in university students. The study sample consisted of 252 participants, the research design that has been used corresponds to the descriptive correlational type, for data processing the Excel and SPSS 27 tools have been considered, likewise, an inferential analysis was carried out, so the normality test, Kolmogorov-Smirnov and then Spearman correlation had to be used to achieve reliability results. The null hypothesis (Ho) and the alternative hypothesis (H1) have been proposed. Finally, it is concluded that there is a significant correlation between research competencies and digital skills of university students. At the level of comparison of the descriptive statistics in the mean, median, variance, standard deviation, minimum, maximum, range, asymmetry and kurtosis, there are similarities in the results that have been collected, this indicates that there is significance and correspondence in the answers given by the respondents.

Keywords: Investigative skills; digital skills; technologies; collaborative work; teaching; learning; profile achievement; research methodology.

## **Resumo**

O objetivo desta pesquisa foi determinar a relação entre competências de pesquisa e habilidades digitais em estudantes universitários. A amostra do estudo foi composta por 252 participantes, o delineamento de pesquisa utilizado corresponde ao tipo correlacional descritivo, para o tratamento dos dados foram consideradas as ferramentas Excel e SPSS 27, da mesma forma, foi realizada uma análise inferencial para a qual foi necessário utilizar o teste de normalidade, Kolmogorov-Smirnov e posteriormente a Correlação de Spearman para obter resultados de confiabilidade. A hipótese nula (Ho) foi levantada e a hipótese alternativa (H1) finalmente conclui que há

uma correlação significativa entre as habilidades de pesquisa e as habilidades digitais dos estudantes universitários. No nível de comparação de estatísticas descritivas sobre média, mediana, variância, desvio padrão, mínimo, máximo, amplitude, assimetria e curtose, há semelhanças nos resultados coletados, o que indica que há significância e correspondência nas respostas dadas pelos entrevistados.

Palavras-chave: Habilidades de pesquisa; habilidades digitais; tecnologias; trabalho colaborativo; ensino; aprendizado; conquista de perfil; metodologia de pesquisa.



Álvarez Sepúlveda, H. A. (2025). El desarrollo de la conciencia histórica en la enseñanza de la Historia: claves y desafíos pedagógicos. En R. Simbaña Q. (Coord). *Educación Integral. Perspectivas Multidimensionales y Nuevas Fronteras del Aprendizaje (Volumen II)*. (pp. 196-213). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.295.c528>



## Capítulo 12

### *El desarrollo de la conciencia histórica en la enseñanza de la Historia: claves y desafíos pedagógicos*

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

---

#### Resumen

La conciencia histórica permite analizar el pasado críticamente y vincularlo con el presente y proyectar el futuro. Basado en la teoría de Jörn Rüsen, este capítulo explora los cuatro tipos de conciencia histórica (tradicional, ejemplar, crítica y genética) y su impacto en la formación de los estudiantes, considerando las diferencias que lo distinguen del pensamiento histórico y los aprendizajes de tercer orden asociados a la conciencia histórica. Se adopta un enfoque cualitativo, sustentado en un análisis documental de bibliografía especializada, para examinar el alcance de estos conceptos en la educación histórica. Los hallazgos destacan la importancia de una enseñanza crítica y reflexiva centrada en los niveles más complejos de conciencia histórica para fomentar una comprensión profunda de los procesos históricos. Se concluye que es fundamental mejorar la formación docente para consolidar una enseñanza de la historia orientada al desarrollo de la conciencia histórica y la construcción de sociedades democráticas.

Palabras claves:

Conciencia histórica; Pensamiento histórico; Formación docente; Conceptos de tercer orden.

## Introducción

La conciencia histórica es un concepto esencial en la enseñanza de la historia, pues permite a los individuos reflexionar críticamente sobre el pasado, comprender su relación con el presente y proyectar escenarios futuros (Ovalle, 2021; Ortega et al., 2024; Álvarez y Rojas, 2024). Según Rüsen (2005), el desarrollo de la conciencia histórica es un proceso clave para que los ciudadanos interpreten su realidad en función de los procesos históricos que la han configurado. En este sentido, Berger (2015), enfatiza que la historia no solo contribuye a la construcción de la identidad individual y colectiva, sino que también es un instrumento de interpretación del presente y del futuro en sociedades caracterizadas por constantes cambios.

Desde la teoría de Rüsen (2005, 2010), la conciencia histórica se manifiesta en cuatro formas principales: tradicional, ejemplar, crítica y genética. La conciencia tradicional se basa en la transmisión de relatos que refuerzan identidades y valores culturales; en esta línea, Koselleck (2004), argumenta que la historia es un espacio donde se articulan experiencias pasadas con expectativas futuras, lo que refuerza la continuidad de los valores sociales. La conciencia ejemplar emplea el pasado como una fuente de enseñanzas aplicables al presente, estableciendo analogías entre eventos históricos y situaciones actuales. Carr (2008), sostiene que la historia es un proceso interpretativo en el que los hechos adquieren significado según el contexto en el que se analizan, lo que permite extraer lecciones para las sociedades actuales. Por otro lado, la conciencia crítica cuestiona las narrativas establecidas y promueve el análisis reflexivo de las estructuras de poder y conflictos del pasado. Wineburg (2001), enfatiza que pensar históricamente implica desafiar creencias preestablecidas y analizar las fuentes con rigor. Finalmente, la conciencia genética implica una comprensión dinámica de la historia, resaltando la evolución de los procesos históricos y permitiendo una visión más compleja del devenir humano. En esta línea, Seixas y Morton (2013), sostienen que el pensar históricamente debe centrarse en la construcción de significados a partir del análisis de continuidades y cambios en el tiempo.

Estas formas de conciencia histórica impactan en la construcción de la identidad, la memoria colectiva y la formación ciudadana. En el ámbito educativo, su desarrollo es clave para que los estudiantes comprendan la importancia de la historia en la configuración del presente y en la toma de decisiones para el futuro. Lee (2011), destaca que la enseñanza de la historia debe fomentar en los estudiantes la capacidad de analizar diferentes interpretaciones del pasado y cuestionar discursos hegemónicos. La enseñanza de la historia, por lo tanto, no debe limitarse a la transmisión de información, sino que debe fomentar una mirada crítica y reflexiva que permita a los educandos analizar las diversas interpretaciones del pasado, cuestionar discursos dominantes y fortalecer su

capacidad argumentativa. Así, para Lévesque (2008), la educación histórica debe preparar ciudadanos informados y capaces de entender los debates historiográficos y su relevancia para el presente.

Este capítulo, basado en la teoría de Rüsen (2005, 2010), explora los cuatro tipos de conciencia histórica y su impacto en la formación de los estudiantes, considerando las diferencias que lo distinguen del pensamiento histórico y los aprendizajes de tercer orden asociados a la conciencia histórica. El objetivo central es ofrecer una comprensión profunda de cómo estas distintas formas de conciencia histórica influyen en la manera en que los educandos construyen su comprensión del pasado y en su posicionamiento frente a los procesos históricos.

## Metodología

Este estudio adopta un enfoque cualitativo, sustentado en el análisis documental y teórico de literatura especializada sobre la conciencia histórica y sus implicancias en la enseñanza de la historia como disciplina escolar. Según Merriam y Tisdell (2015), el enfoque cualitativo permite una comprensión profunda de los fenómenos educativos, especialmente cuando se emplea el estudio sistemático de fuentes documentales para explorar significados, tendencias y marcos teóricos complejos.

La investigación se estructura a partir de una revisión de alcance de fuentes académicas clave, centrada en los aportes de Rüsen (2005, 2010), quien concibe la conciencia histórica como un mecanismo cognitivo que organiza la experiencia temporal, permitiendo a los sujetos dotar de sentido al pasado en función del presente y el futuro. Esta revisión se complementa con trabajos relevantes en el campo de la didáctica de la historia, la formación docente y el pensamiento histórico, entre ellos los de Seixas y Morton (2013), quienes sostienen que la enseñanza de la historia debe orientarse al desarrollo de competencias que posibiliten una comprensión crítica y reflexiva del pasado.

El análisis documental se realizó mediante un proceso sistemático de selección, categorización e interpretación de textos que abordan la evolución conceptual de la conciencia histórica, su aplicación en contextos educativos y su vinculación con los desafíos actuales de la enseñanza de la historia en distintos niveles escolares. En línea con lo planteado por Gibbs (2013), este método permitió identificar patrones discursivos, tensiones teóricas y vacíos en la literatura, así como organizar de forma rigurosa los datos obtenidos.

Asimismo, se consideraron investigaciones empíricas que analizan cómo los futuros docentes y sus estudiantes construyen significados históricos a partir de sus interpretaciones del pasado. En este sentido, autores como Lee (2011),

subrayan la importancia de promover competencias críticas que permitan evaluar e interpretar múltiples narrativas históricas en el aula.

Para la interpretación de los datos, se adoptó un enfoque hermenéutico, orientado a comprender de manera contextualizada y profunda los discursos presentes en los textos seleccionados. Según Gadamer (2013), la hermenéutica es clave para acceder a los significados implícitos en las producciones académicas y culturales, lo que permite ir más allá de una lectura literal. Esta perspectiva facilitó una revisión crítica de los discursos vinculados a la conciencia histórica, así como la identificación de sus límites metodológicos y potencialidades formativas.

## Resultados

La siguiente sección presenta los principales hallazgos derivados del análisis teórico y documental sobre la conciencia histórica en la enseñanza de la historia. Estos resultados se estructuran en torno a los aportes fundamentales de Jörn Rüsen y otros especialistas en didáctica de la historia, permitiendo una caracterización detallada de los distintos tipos de conciencia histórica (tradicional, ejemplar, crítica y genética) y su relevancia en los procesos formativos. Asimismo, se abordan los conceptos de tercer orden vinculados a la conciencia histórica, destacando su potencial pedagógico en la construcción de una comprensión profunda y contextualizada del pasado.

### La conciencia histórica y sus claves en la enseñanza de la historia

La conciencia histórica constituye la capacidad de los individuos y las sociedades para interpretar críticamente el pasado, establecer relaciones significativas con el presente y proyectar escenarios futuros de manera reflexiva, integrando temporalidades diversas en la construcción de sentido histórico. De este modo, según Rüsen (2005, 2010), la conciencia histórica es un proceso cognitivo que permite interpretar el pasado, otorgarle significado y generar aprendizajes que orienten las decisiones en el presente.

Para Álvarez y Rojas (2024), la enseñanza de la historia debe enfocarse en el desarrollo de la conciencia histórica, ya que esta favorece la capacidad de los estudiantes para analizar hechos pasados de manera reflexiva y crítica. Por su parte, Lee (2011), destaca que la conciencia histórica no es simplemente el conocimiento de eventos, sino una herramienta esencial para la construcción de identidades colectivas y la comprensión de las estructuras sociales y políticas actuales.

Bernal y Pérez (2023), resaltan que la conciencia histórica desempeña un papel central en la educación para la ciudadanía, permitiendo que los estudiantes desarrollen una relación más crítica con el pasado y las narrativas oficiales. Además, Ibagón y Miralles (2022), enfatizan que la enseñanza de la historia debe centrarse en la problematización de los discursos hegemónicos, promoviendo el reconocimiento de la diversidad histórica y cultural de las sociedades. En esta línea, cabe destacar que las principales características de la conciencia histórica se incluyen las siguientes:

1. Reflexión crítica sobre el pasado: La conciencia histórica no se limita a la acumulación de información sobre hechos históricos; implica la capacidad de interpretarlos y cuestionarlos para comprender sus repercusiones. Rüsen (2005, 2010), señala que esta reflexión implica analizar las interpretaciones y narrativas construidas en torno a los hechos históricos.
2. Conexión con el presente: Una función clave de la conciencia histórica es establecer vínculos entre el pasado y el presente. Koselleck (2004), sostiene que la historia proporciona estructuras de tiempo que permiten entender cómo las experiencias del pasado continúan influyendo en la sociedad actual.
3. Identidad y memoria colectiva: La conciencia histórica está estrechamente vinculada con la identidad colectiva y la construcción de la memoria histórica de un grupo o nación. Berger (2015), destaca que los relatos históricos son fundamentales para definir quiénes somos como sociedad y cómo nos posicionamos en el mundo.
4. Reflexión ética: La historia también tiene un componente ético, pues permite aprender lecciones sobre la justicia, la responsabilidad y los derechos humanos. Wineburg (2001), argumenta que el análisis histórico debe fomentar el pensamiento crítico para evitar la reproducción acrítica de discursos hegemónicos.
5. Reconocimiento de la diversidad de perspectivas: La historia es interpretada desde distintos puntos de vista según los contextos culturales y sociales. Seixas y Morton (2013), subrayan la importancia de desarrollar en los estudiantes la capacidad de considerar múltiples perspectivas históricas para evitar interpretaciones simplistas o reduccionistas.

## Tipos de conciencia histórica según Rüsen

La conciencia histórica se manifiesta en diferentes formas que determinan la manera en que los individuos y las sociedades interpretan y otorgan sentido al pasado. De acuerdo con Rüsen (2005, 2010), la conciencia histórica puede clasificarse en cuatro tipos fundamentales: tradicional, ejemplar, crítica y genética. Cada una de estas formas refleja una manera específica de abordar el conocimiento histórico y su relación con el presente. Mientras que algunas formas se centran en la continuidad de valores e identidades, otras enfatizan el cambio y la reflexión sobre las estructuras de poder. A continuación, se analizan en detalle estos cuatro tipos de conciencia histórica y sus implicaciones en el aprendizaje de la historia.

### *Conciencia histórica tradicional*

Rüsen (2005, 2010), explica que la conciencia histórica tradicional busca mantener la continuidad con el pasado, reforzando valores culturales y nacionales. Este tipo de conciencia presenta el pasado como una fuente de estabilidad y cohesión social, donde los relatos se transmiten sin un cuestionamiento crítico. Álvarez y Rojas (2024), destacan que este enfoque es frecuente en currículos que priorizan una historia nacionalista o heroica, sin problematizar las complejidades de los eventos históricos.

Ejemplo concreto: En la enseñanza de la Revolución Francesa, se presenta la caída de la monarquía como un evento glorioso sin examinar las consecuencias sociales y económicas para los sectores más desfavorecidos.

### *Conciencia histórica ejemplar*

Para Rüsen (2005), la conciencia histórica ejemplar transforma el pasado en un repertorio de modelos de acción que pueden guiar decisiones actuales. Ortega et al. (2024), destacan que este enfoque puede ser una herramienta didáctica valiosa, ya que permite extraer lecciones morales del pasado para aplicarlas en la sociedad contemporánea. Sin embargo, también advierte que este tipo de conciencia puede conducir a una idealización de ciertos personajes o eventos, dejando de lado sus contradicciones y matices históricos.

Ejemplo concreto: La figura de Nelson Mandela se presenta como un modelo de liderazgo y resistencia, sin un análisis detallado de las tensiones políticas y económicas que marcaron su presidencia.

### *Conciencia histórica crítica*

Según Rüsen (2005), la conciencia histórica crítica permite un análisis reflexivo y cuestionador de las narrativas establecidas. Este tipo de conciencia histórica enfatiza la necesidad de cuestionar los relatos hegemónicos y analizar las estructuras de poder que han determinado la historia. Álvarez y Rojas (2024), defienden que la conciencia crítica es esencial en la educación histórica democrática, ya que fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión de los conflictos y desigualdades a lo largo del tiempo.

Ejemplo concreto: el estudio del colonialismo europeo no solo aborda la expansión territorial, sino también las resistencias locales, los impactos ambientales y las repercusiones en las sociedades colonizadas.

### *Conciencia histórica genética*

Rüsen (2005), sostiene que la conciencia histórica genética permite comprender la historia como un proceso de cambio constante. A diferencia de las formas anteriores de conciencia histórica, la genética enfatiza la dinamicidad de los procesos históricos y la transformación de las estructuras sociales. Yonhson y Morales (2022), argumentan que este tipo de conciencia histórica ayuda a interpretar los acontecimientos dentro de un marco de transformaciones a largo plazo, permitiendo que los estudiantes analicen la historia desde una perspectiva evolutiva y contextualizada.

Ejemplo concreto: Analizar la Revolución Industrial desde una perspectiva genética implica no solo estudiar sus efectos en el siglo XIX, sino también comprender cómo la tecnología y la automatización continúan transformando el mundo laboral en la actualidad.

## **Diferencias entre conciencia histórica y pensamiento histórico**

La conciencia histórica y el pensamiento histórico son conceptos fundamentales en la educación histórica, aunque responden a enfoques y propósitos diferenciados. Mientras la conciencia histórica se enfoca en la relación entre pasado, presente y futuro desde una perspectiva identitaria y cultural, el pensamiento histórico apunta al desarrollo de habilidades analíticas propias de la disciplina, centradas en la interpretación crítica y metodológica de los hechos históricos.

La conciencia histórica alude a la capacidad de individuos y comunidades para interpretar el pasado y comprender su proyección en el presente y en el futuro (Rüsen, 2005; López et al., 2021). Esta habilidad se expresa en la reflexión crítica sobre los procesos históricos y en la construcción de una identidad colectiva. En este marco, permite no solo cuestionar las narrativas heredadas, sino también entender cómo ciertos acontecimientos han configurado las estructuras sociales, políticas y culturales contemporáneas. Asimismo, autores como Ovalle (2021) y Galino (2023), destacan que la conciencia histórica está fuertemente influida por la memoria colectiva y por los discursos sociales que modelan las percepciones del pasado en distintos contextos históricos.

Por su parte, el pensamiento histórico se refiere al conjunto de procesos cognitivos mediante los cuales se analiza e interpreta el pasado con base en criterios de rigor disciplinar. Seixas y Morton (2013), lo definen como el desarrollo de competencias que permiten abordar la historia de manera crítica, fundamentada en el análisis de fuentes y en la construcción argumentada de interpretaciones. Para Wineburg (2001), este pensamiento requiere un enfoque epistemológico riguroso, basado en la evaluación contextual de evidencias y en la consideración de la perspectiva del otro.

Aunque conceptualmente distintos, ambos enfoques son complementarios en la enseñanza de la historia. La conciencia histórica promueve una comprensión significativa del pasado como parte de un relato identitario y ético, mientras que el pensamiento histórico aporta las herramientas para analizar dicho pasado con base en criterios metodológicos sólidos y reflexivos. La siguiente tabla sintetiza las diferencias clave entre ambos, facilitando su comprensión y su aplicación pedagógica en contextos educativos:

Tabla 1. Distinciones conceptuales entre conciencia histórica y pensamiento histórico en el ámbito educativo

Aspecto	Conciencia histórica	Pensamiento histórico
Enfoque general	Reflexión crítica sobre el pasado y su influencia en el presente y el futuro.	Análisis disciplinar del pasado mediante procedimientos propios de la historiografía.
Objetivo educativo	Promover una comprensión crítica y ética del pasado, vinculada con la identidad, la memoria y la toma de decisiones responsables.	Desarrollar competencias cognitivas para analizar, interpretar y argumentar históricamente con base en evidencias y fuentes.
Relación temporal	Integra pasado, presente y futuro, destacando la historicidad de los fenómenos y su proyección social.	Se concentra en comprender el pasado desde su propio contexto, privilegiando la interpretación rigurosa y contextualizada.

Dimensión ética y ciudadana	Alta: busca formar sujetos conscientes de su rol histórico y capaces de participar activamente en la sociedad.	Moderada: se orienta más a la comprensión metodológica, aunque puede contribuir a la ciudadanía crítica cuando se integra a prácticas reflexivas.
Perspectiva disciplinar	Amplia e interdisciplinaria, incluyendo elementos culturales, sociales y políticos que configuran la memoria histórica colectiva.	Específica de la disciplina histórica: se centra en los métodos y lógicas del conocimiento histórico.
Instrumentos de análisis	Privilegia el análisis de narrativas personales y colectivas, memoria histórica y representaciones sociales del pasado.	Prioriza el análisis de fuentes primarias y secundarias, análisis de documentos, evaluación de evidencias, uso de categorías temporales e interpretación historiográfica.
Naturaleza del aprendizaje	Valorativo, identitario y contextualizado.	Cognitivo, metodológico y basado en evidencias.
Ejemplo en el aula	Análisis del significado del estallido social chileno de 2019 como parte de una lucha por la dignidad en la memoria colectiva.	Análisis comparado de fuentes sobre el estallido social de 2019, evaluando la perspectiva de distintos actores y su credibilidad.
Producto esperado	Desarrollo de una visión crítica del pasado con implicancias ético-sociales para el presente y el futuro.	Producción de argumentos históricos sólidos, fundamentados en evidencia y con conciencia del contexto y cambio temporal.
Vínculo con la formación docente	Es esencial para desarrollar sensibilidad histórica y educar en la convivencia democrática y la justicia social.	Es clave para formar docentes capaces de enseñar historia con herramientas disciplinarias rigurosas y promover el pensamiento crítico en sus estudiantes.

Fuente: elaboración propia

### *Conceptos de tercer orden de la conciencia histórica*

Los aprendizajes de tercer orden en la conciencia histórica representan procesos avanzados de reflexión y análisis que integran conceptos, valores y estructuras sociales, políticas, culturales y económicas en una interpretación histórica profunda. A diferencia de los aprendizajes de primer orden, que se enfocan en la adquisición de conocimientos factuales, y los de segundo orden, orientados al desarrollo de habilidades del pensamiento histórico, los aprendizajes de tercer orden buscan una comprensión holística y reflexiva del pasado en su relación con el presente y el futuro (Dessingué, 2020; Edling y Macrine, 2021; Alvé, 2021; Carretero, 2024).

Según Carretero (2024), estos aprendizajes permiten cuestionar las narrativas tradicionales de la historia y comprender cómo los procesos históricos

han moldeado las estructuras de poder, la identidad colectiva y los debates contemporáneos sobre democracia y derechos humanos. Además, Dessingué (2020), destaca que este nivel de aprendizaje fomenta la participación ciudadana informada, al desarrollar una comprensión más compleja sobre las causas y consecuencias de los cambios históricos. Carretero (2017), enfatiza que la conciencia histórica en los estudiantes se desarrolla a través de la interacción entre memoria social, narrativas nacionales y experiencias educativas, lo que influye en su comprensión del pasado y su relación con el presente. En esta línea, Carretero (2024), sostiene que la memoria histórica es un elemento clave en la formación de la identidad colectiva y que su interpretación crítica permite a los individuos y sociedades cuestionar los relatos dominantes sobre el pasado.

Desde una perspectiva nórdica, Nordgren y Johansson (2015), y Dessingué (2020), sostienen que los aprendizajes de tercer orden deben centrarse en la capacidad de los estudiantes para evaluar críticamente las narrativas históricas dominantes y desarrollar una comprensión más matizada del cambio histórico. Según estos autores, la educación histórica debe fomentar el pensamiento crítico y la interpretación de fuentes desde diferentes perspectivas, permitiendo una visión multidimensional de los acontecimientos históricos. En este sentido, Alvé (2021), subraya que la conciencia histórica no solo permite comprender el pasado, sino que también es un instrumento clave para la construcción de sociedades democráticas y equitativas.

Las principales características de los aprendizajes de tercer orden son las siguientes:

1. Comprender las relaciones de poder y justicia en la historia: Estos aprendizajes permiten analizar cómo las estructuras de poder han evolucionado a lo largo del tiempo y cómo influyen en la configuración social actual (Dessingué, 2020; Edling y Macrine, 2021; Alvé, 2021). Al examinar las transformaciones políticas y económicas, los estudiantes pueden identificar patrones de desigualdad y resistencia en diferentes momentos históricos.
2. Analizar el impacto de las narrativas históricas en la sociedad contemporánea: De acuerdo con Carretero (2024), las narrativas históricas no solo explican el pasado, sino que también configuran identidades y debates actuales sobre ciudadanía, derechos y memoria histórica. Álvarez y Rojas (2024), enfatizan que esta interpretación de la historia debe considerar cómo las representaciones del pasado han sido utilizadas para legitimar o desafiar estructuras de poder.
3. Reflexionar sobre la memoria histórica y la identidad: Según Galino (2023), la memoria colectiva y la identidad histórica influyen en la percepción de los acontecimientos pasados, determinando la forma en

que diferentes grupos interpretan y valoran la historia. Carretero (2017), destaca la importancia de analizar los mitos nacionales y cómo estos pueden influir en la formación de valores y creencias.

4. Promover una evaluación crítica y multidimensional de los procesos históricos: Álvarez y Rojas (2024), enfatizan la importancia de incorporar múltiples perspectivas para comprender la historia de manera holística, reconociendo los factores políticos, sociales y culturales que han dado forma a la transformación social.

La siguiente tabla presenta una clasificación de los principales conceptos de tercer orden y su relación con la conciencia histórica, destacando su relevancia en la interpretación del cambio y la continuidad, el análisis de las estructuras de poder y la construcción de significados históricos en diversos contextos.

Tabla 2. Conceptos de tercer orden y su vínculo con la conciencia histórica

Concepto	Definición y relación con la conciencia histórica	Ejemplos históricos
Poder	Es la capacidad de influir, dirigir o controlar a otros dentro de una sociedad, ya sea en el ámbito político, económico, social o cultural. La conciencia histórica permite comprender cómo el poder ha sido distribuido y ejercido a lo largo del tiempo, qué mecanismos han legitimado o desafiado su ejercicio y cómo los conflictos de poder han modelado los procesos históricos. Analizar el poder históricamente ayuda a entender fenómenos como el colonialismo, la opresión de ciertos grupos y los cambios en los sistemas de gobierno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Monarquías absolutas en Europa (siglos XVI-XVIII).</li> <li>- Imperialismo europeo en África y Asia (siglos XIX-XX).</li> <li>- Dictaduras en América Latina (siglo XX-XXI).</li> </ul>
Democracia	Sistema político basado en la participación ciudadana, el sufragio universal, la división de poderes y el respeto a los derechos fundamentales. Desde la conciencia histórica, la democracia no es un modelo estático, sino una construcción en constante evolución, marcada por luchas sociales y conflictos. Comprender su desarrollo permite reflexionar sobre los desafíos democráticos actuales, como el populismo, la desinformación y la participación ciudadana en sociedades diversas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Democracia ateniense en la Antigua Grecia.</li> <li>- Revolución Francesa (1789).</li> <li>- Transiciones democráticas en América Latina.</li> </ul>
Cultura	Conjunto de valores, creencias, costumbres, normas y expresiones artísticas que caracterizan a una sociedad en un periodo determinado. La conciencia histórica permite comprender que la cultura es dinámica y que su evolución responde a factores políticos, económicos y sociales. Analizar los cambios culturales ayuda a comprender los procesos de identidad, globalización y resistencia cultural.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Renacimiento en Europa.</li> <li>- Cultura africana en América durante la Colonia.</li> <li>- Movimientos contraculturales en la década de 1960.</li> </ul>

Concepto	Definición y relación con la conciencia histórica	Ejemplos históricos
Sociedad	Conjunto de individuos organizados en estructuras jerárquicas con normas, valores y roles definidos históricamente. La conciencia histórica permite comprender cómo las sociedades han cambiado en el tiempo, los factores que han influido en su transformación y las relaciones entre grupos sociales, incluyendo desigualdades, luchas y cambios en las estructuras de poder.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociedad feudal en la Edad Media.</li> <li>- Segregación racial en Estados Unidos.</li> <li>- Evolución de la sociedad tras la Primera Revolución Industrial.</li> </ul>
Estado	Institución política que ejerce autoridad sobre un territorio mediante leyes, instituciones y mecanismos de control. Desde la conciencia histórica, el Estado no es un ente estático, sino una construcción que ha evolucionado con el tiempo según los cambios en la economía, la cultura y las luchas sociales. Analizar la historia del Estado permite entender la relación entre poder, ciudadanía y derechos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación de los Estados modernos tras la Paz de Westfalia (1648).</li> <li>- Estado de bienestar en Europa tras la Segunda Guerra Mundial.</li> <li>- Independencias en América Latina.</li> </ul>
Ciudadanía	Conjunto de derechos, deberes y competencias que permiten a los individuos participar activamente en la vida social, política y cultural de una comunidad, con el objetivo de fortalecer la democracia y el bien común. Esta definición implica no solo el estatus legal de pertenencia a un Estado, sino también el desarrollo de habilidades críticas, éticas y participativas que posibilitan el ejercicio de una ciudadanía activa y comprometida a lo largo de la vida. Desde la conciencia histórica, permite analizar cómo se ha ampliado o restringido la ciudadanía a lo largo del tiempo, evidenciando exclusiones, luchas por la igualdad y redefiniciones del concepto de pertenencia política.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sufragio femenino en el siglo XX.</li> <li>- Movimientos por los derechos civiles en Estados Unidos.</li> <li>- Reformas constitucionales en América Latina.</li> </ul>
Identidad	Construcción social e histórica que define el sentido de pertenencia a una comunidad. La conciencia histórica permite analizar cómo las identidades han sido moldeadas por procesos históricos y cómo pueden cambiar en diferentes contextos debido a migraciones, conflictos o nuevas narrativas sociales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identidad nacional en procesos de independencia.</li> <li>- Movimientos indígenas y su reivindicación cultural.</li> <li>- Globalización y desafíos a las identidades nacionales.</li> </ul>
Memoria histórica	Proceso mediante el cual las sociedades recuerdan e interpretan su pasado. La conciencia histórica es fundamental para comprender cómo las memorias colectivas influyen en la identidad y en la construcción del futuro. La memoria no es neutra, sino que puede ser manipulada, reescrita o resignificada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Memoria sobre la dictadura de Pinochet en Chile.</li> <li>- Políticas de memoria en Alemania tras el Holocausto.</li> <li>- Museos de la memoria en América Latina.</li> </ul>
Conflicto	Situaciones de disputa entre grupos con intereses opuestos. La conciencia histórica permite analizar las causas y consecuencias de los conflictos, así como las formas en que han sido narrados y justificados en distintas épocas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revolución Rusa (1917).</li> <li>- Guerras de Independencia en América Latina.</li> <li>- Conflictos actuales como la guerra en Ucrania.</li> </ul>

Concepto	Definición y relación con la conciencia histórica	Ejemplos históricos
Justicia	Principio basado en la equidad y el reconocimiento de derechos. La conciencia histórica ayuda a comprender cómo han evolucionado los conceptos de justicia y cómo las sociedades han luchado por hacer valer derechos individuales y colectivos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abolición de la esclavitud en el siglo XIX.</li> <li>- Juicios de Nuremberg.</li> <li>- Movimientos por la justicia social.</li> </ul>
Derechos humanos	Conjunto de principios universales que garantizan la dignidad y la libertad de todas las personas sin distinción. La conciencia histórica permite comprender cómo estos derechos han sido conquistados a través de luchas y conflictos, cómo han sido vulnerados en distintos momentos y cómo su aplicación sigue siendo un desafío global. También permite analizar su evolución desde la Declaración de los Derechos del Hombre (1789) hasta los tratados internacionales actuales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).</li> <li>- Movimientos contra el apartheid en Sudáfrica.</li> <li>- Procesos de justicia transicional en América Latina.</li> </ul>
Género	Construcción social y cultural de los roles, comportamientos y expectativas asociados a la identidad de hombres y mujeres. La conciencia histórica permite comprender cómo estas construcciones han cambiado en diferentes sociedades y épocas, así como las luchas por la igualdad de género y el reconocimiento de derechos para todas las identidades. También permite analizar cómo los discursos de género han influido en la educación, el trabajo y la política a lo largo del tiempo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Feminismo y lucha por el sufragio femenino.</li> <li>- Movimientos LGBTQ+ y conquista de derechos civiles.</li> <li>- Transformaciones en los roles de género tras la Tercera y Cuarta Revolución Industrial.</li> </ul>
Patrimonio	Construcción social e histórica de los bienes materiales e inmateriales que una comunidad considera valiosos para su identidad, memoria colectiva y continuidad cultural. La conciencia histórica permite comprender que el patrimonio no es una realidad objetiva ni inmutable, sino el resultado de procesos históricos que reflejan decisiones, tensiones y relaciones de poder sobre qué conservar, cómo interpretarlo y a quién representa. Esta comprensión fomenta una mirada crítica sobre qué patrimonios han sido valorizados y cuáles han sido marginados, permitiendo resignificarlos desde perspectivas inclusivas y democráticas. También permite analizar cómo los usos del patrimonio cambian en función de los contextos políticos, sociales y culturales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Declaración de Valparaíso como Patrimonio de la Humanidad y sus tensiones con la vida cotidiana de sus habitantes.</li> <li>- Reconocimiento del patrimonio cultural mapuche en contextos escolares.</li> <li>- Controversias en torno a la conservación de monumentos coloniales y republicanos tras el estallido social chileno (2019-2020).</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

La sistematización presentada permite observar cómo los conceptos de tercer orden no solo constituyen herramientas analíticas fundamentales en la enseñanza de la historia, sino que también ofrecen un marco ético y crítico desde el cual promover una ciudadanía activa, reflexiva y comprometida. Integrarlos desde una perspectiva de conciencia histórica permite al estudiantado comprender los procesos históricos como construcciones complejas, dinámicas y en disputa, alejándose de visiones lineales o deterministas del pasado. Asimismo, el abordaje de estos aprendizajes favorece el desarrollo de competencias para

analizar el cambio, la continuidad, los conflictos, las transformaciones culturales y las luchas por los derechos, aspectos esenciales para formar sujetos históricos capaces de interpretar su realidad y participar en la construcción de sociedades más justas y democráticas.

## Conclusión

El desarrollo de la conciencia histórica en la enseñanza de la historia es un desafío esencial para la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la sociedad democrática. A lo largo de este capítulo, se ha analizado los aportes teóricos de Jörn Rüsen y otros especialistas en educación histórica, destacando la importancia de los cuatro tipos de conciencia histórica (tradicional, ejemplar, crítica y genética) y su impacto en la construcción del conocimiento histórico en los estudiantes. Los hallazgos evidencian que la enseñanza de la historia no puede limitarse a la transmisión de hechos, sino que debe orientarse hacia la problematización del pasado y la formación de una conciencia histórica que permita interpretar los procesos históricos de manera reflexiva y contextualizada.

Para lograr esta transformación en la enseñanza de la historia, resulta imprescindible fortalecer la formación docente, especialmente en lo que respecta al desarrollo de los conceptos de tercer orden de la conciencia histórica en el alumnado. Estos aprendizajes, que incluyen la reflexión sobre la memoria histórica, la relación entre pasado y presente, la interpretación de múltiples perspectivas y el análisis de las estructuras de poder, constituyen herramientas esenciales para la comprensión histórica en niveles avanzados. Sin embargo, su enseñanza requiere que los futuros docentes posean una sólida preparación tanto teórica como metodológica.

Uno de los principales desafíos en la formación de los profesores de historia radica en la necesidad de trascender enfoques memorísticos y tradicionales, que limitan el pensamiento crítico del alumnado. En la actualidad, la historia sigue enseñándose como una narración cerrada, en la que los estudiantes deben memorizar eventos y fechas sin cuestionar las interpretaciones historiográficas ni analizar los conflictos y continuidades del pasado. Para romper con esta inercia, es crucial que los docentes en formación reciban una preparación basada en el análisis historiográfico, la crítica de fuentes y la construcción argumentativa, elementos esenciales para fomentar la conciencia histórica en sus estudiantes.

En este sentido, la mejora de la formación docente debe incluir estrategias innovadoras que permitan el desarrollo de los conceptos de tercer orden. La inclusión de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, el laboratorio histórico y la gamificación, puede contribuir a una formación más dinámica y efectiva. Además, es fundamental que los futuros profesores reflexionen sobre la enseñanza de la historia en contextos de conflicto y

memoria, de manera que puedan abordar temas sensibles con una perspectiva plural y crítica, evitando enfoques sesgados o dogmáticos. Para ello, es necesario incorporar en la formación docente contenidos relacionados con historia pública, memoria histórica y educación para la ciudadanía, que les permitan enfrentar debates históricos con rigor académico y sensibilidad pedagógica.

Otro aspecto clave en la formación docente es la evaluación del aprendizaje en historia. Para desarrollar una conciencia histórica avanzada en los estudiantes, los docentes deben diseñar instrumentos de evaluación que no solo midan conocimientos factuales, sino que valoren el pensamiento crítico, la capacidad de argumentación y la interpretación de múltiples perspectivas sobre el pasado. La metacognición histórica es un eje fundamental en este proceso, ya que permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio aprendizaje y comprender cómo sus interpretaciones están influenciadas por distintos discursos históricos y marcos de referencia.

El fortalecimiento de la formación docente en conciencia histórica no solo impactará en la enseñanza de la historia, sino que contribuirá a la consolidación de una sociedad más crítica y reflexiva. En un mundo caracterizado por la sobreabundancia de información, las narrativas polarizadas y la crisis de confianza en las instituciones, la enseñanza de la historia debe asumir un rol activo en la formación de ciudadanos capaces de cuestionar discursos hegemónicos, comprender la complejidad de los procesos históricos y valorar la diversidad de interpretaciones sobre el pasado.

En definitiva, para avanzar hacia una enseñanza de la historia verdaderamente transformadora, es esencial que los programas de formación inicial y continua de docentes incorporen una preparación rigurosa en el desarrollo de la conciencia histórica, especialmente en sus niveles más complejos. Solo de este modo será posible formar profesores capaces de orientar a sus estudiantes en la construcción de una comprensión crítica y profunda del pasado, promoviendo aprendizajes significativos que contribuyan al fortalecimiento de la democracia y a la construcción de una sociedad más inclusiva y consciente de su devenir 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)”.

## Referencias

- Álvarez, H., y Rojas, E. (2024). Hacia una formación docente reflexiva: Construyendo conciencia histórica en el Chile del post-estallido social. En R. Simbaña Q. (Ed.). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen II* (pp. 18-26). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.190.c235>
- Alvén, F. (2021). Opening or closing Pandora's box? – Third-order concepts in history education for powerful knowledge. *El Futuro del Pasado*, (12), 245–263. <https://doi.org/10.14201/fdp202112245263>
- Bernal, L., y Pérez, F. (2023). Conciencia histórica y proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Una revisión necesaria. *Debates por la Historia*, 11(1), 85-113. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v11i1.1044>
- Berger, S. (2015). *The past as history: National identity and historical consciousness in modern Europe*. Palgrave Macmillan.
- Carr, E. (2008). *What is history?* Penguin Books.
- Carretero, M. (2017). Teaching history master narratives: Fostering imaginations. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever, (eds.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 511-528). Palgrave Macmillan.
- Carretero, M. (2024). *Históricamente: Claves para pensar (y contar) otras versiones del pasado*. Siglo XXI Editores.
- Dessingué, A. (2020). Developing critical historical consciousness: Re-thinking the dynamics between history and memory in history education. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (1), 1-17.
- Edling, S., & Macrine, S. (2021). *Transnational feminist politics, education and social justice: Post democracy and post truth*. Bloomsbury
- Gadamer, H. (2013). *Truth and method*. Bloomsbury Publishing.
- Galino, Á. (2023). Conciencia histórica y formación humana: Pensar la historia para la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 52(198), 257-270.
- Gibbs, G. (2013). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Ibagón, N., y Miralles, P. (2022). Conciencia histórica e interés en la historia de los estudiantes colombianos y españoles de educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (24), 1-14. <https://doi.org/10.24320/revie.2022.24.e18.3938>
- Koselleck, R. (2004). *Futures past: On the semantics of historical time*. Columbia University Press.
- Merriam, B., & Tisdell, E. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

- Nordgren, K., & Johansson, M. (2015). Intercultural historical learning: A conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 1-25.
- Lee, P. (2011). *History education and historical literacy*. Routledge.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.
- López, H., Martínez, R., y Sánchez, M. (2021). Desarrollo de la conciencia histórica. Una propuesta de intervención y evaluación para la Educación de Adultos. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, (15), 135-159. <https://doi.org/10.6018/pantarei.459241>
- Ortega, D., Alonso, C., y de Andrés, B. (2024). Niveles de conciencia histórica y tratamiento de temas controvertidos en entornos digitales: Un estudio de caso con futuro profesorado español de Educación Secundaria. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(2).
- Ovalle, D. (2021). El historiador del tiempo presente como un sujeto “afectado por el pasado”. Escritura de la historia y conciencia histórica. *Revista de Historia*, 28(1), 395-422. <http://dx.doi.org/10.29393/rh28-15h10015>
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn.
- Rüsen, J. (2010). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Editora UFPR.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Yonhson, A., y Morales, M. (2022). El rol de las narraciones autobiográficas en la comprensión histórica del sujeto y su comunidad. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (11), 118-134. [10.17398/2531-0968.11.118](https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.118)

## ***The development of historical awareness in the teaching of history: Keys and pedagogical challenges***

### ***O desenvolvimento da consciência histórica no ensino de história: chaves e desafios pedagógicos***

**Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda**

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

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

halvarez@ucsc.cl

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

## **Abstract**

Historical consciousness allows us to critically analyze the past and connect it with the present and project the future. Based on Jörn Rüsen's theory, this chapter explores the four types of historical consciousness (traditional, exemplary, critical, and genetic) and their impact on student development, considering the differences that distinguish it from historical thinking and third-order learning associated with historical consciousness. A qualitative approach, supported by a documentary analysis of specialized literature, is adopted to examine the scope of these concepts in history education. The findings highlight the importance of critical and reflective teaching focused on the most complex levels of historical consciousness to foster a deep understanding of historical processes. It is concluded that improving teacher training is essential to consolidate history teaching oriented toward the development of historical consciousness and the construction of democratic societies.

Keywords: Historical consciousness; Historical thinking; Teacher training; Third-order concepts.

## **Resumo**

A consciência histórica nos permite analisar criticamente o passado, conectá-lo com o presente e projetar o futuro. Com base na teoria de Jörn Rüsen, este capítulo explora os quatro tipos de consciência histórica (tradicional, exemplar, crítica e genética) e seu impacto no desenvolvimento do aluno, considerando as diferenças que a distinguem do pensamento histórico e da aprendizagem de terceira ordem associada à consciência histórica. Uma abordagem qualitativa, apoiada em uma análise documental de bibliografia especializada, é adotada para examinar o alcance desses conceitos no ensino de história. As descobertas destacam a importância do ensino crítico e reflexivo focado nos níveis mais complexos da consciência histórica para promover uma compreensão profunda dos processos históricos. Conclui-se que é fundamental aprimorar a formação de professores para consolidar o ensino de história visando o desenvolvimento da consciência histórica e a construção de sociedades democráticas. Palavras-chave: Consciência histórica; Pensamento histórico; Formação de professores; Conceitos de terceira ordem.





Religación  
**Press**  
Ideas desde el Sur Global



**Religación**  
Press

ISBN: 978-9942-561-39-8



9 789942 561398