Religación
Press

Jesús Vilchez Guizado
Julia Ángela Ramón Ortiz

Procesos socioformativos y el benchmarking educativo

como estrategia para el mejoramiento de la calidad en la educación secundaria rural

Jesús Vilchez Guizado | Julia Ángela Ramón Ortiz

Procesos socioformativos y el benchmarking educativo como estrategia

para el mejoramiento de la calidad en la educación secundaria rural

Quito, Ecuador
2025

Jesús Vilchez Guizado | Julia Ángela Ramón Ortiz

Socio-formative processes and educational benchmarking as a strategy for quality

improvement in rural secondary educations

Quito, Ecuador
2025

Religación **P**ress
[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
www.religacion.com

Disponible para su descarga gratuita en | Available for free download at | 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]

Vilchez Guizado, J., y Ramón Ortiz, J. A. (2025). *Procesos socioformativos y el benchmarking educativo como estrategia para el mejoramiento de la calidad en la educación secundaria rural*. Religación Press. https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.309

Derechos de autor | Copyright: Religación Press, Jesús Vilchez Guizado, Julia Ángela Ramón Ortiz
Primera Edición | First Edition: 2025
Editorial | Publisher: Religación Press
Materia Dewey | Dewey Subject: 371 - Escuelas y actividades; educación especial
Clasificación Thema | Thema Subject Categories: JNF - Estrategias y políticas educativas | JNK - Organización y gestión educativa | JNAM - Finalidad moral y social de la educación
BISAC: EDU034000
Público objetivo | Target audience: Profesional / Académico | Professional / Academic
Colección | Collection: Educación
Soporte| Format: PDF / Digital
Publicación | Publication date: 2025-07-30
ISBN: 978-9942-561-52-7
Título: Procesos socioformativos y el benchmarking educativo como estrategia para el mejoramiento de la calidad en la educación secundaria rural
Socioformative processes and educational benchmarking as a strategy for improving quality in rural secondary education
Processos socioformativos e benchmarking educacional como estratégia para a melhoria da qualidade no ensino secundário rural

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.

Sobre los autores/ About the authors

Jesús Vilchez Guizado. Docente investigador RENACYT con código N.º P0083540, Doctor en Educación - UNMSM y Magíster en Enseñanza de la Matemática - PUCP, docente Principal adscrito a la Carrera Profesional de matemática y física, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Perú.

Universidad Nacional Hermilio Valdizán | Huánuco | Perú
https://orcid.org/0000-0002-5962-8703
jvilchez@unheval.edu.pe

Julia Ángela Ramón Ortiz. Docente investigador RENACYT con código N.º P0128840, Magíster en Educación Matemática - UNHEVAL, docente de por horas de la Universidad de Huánuco y del Colegio Nacional Rural de Aplicación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, San Francisco de Cayrán, Huánuco - Perú.

Colegio Nacional Rural de Aplicación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán | Huánuco | Perú
https://orcid.org/0000-0003-4532-1476
julia.ramon@udh.edu.pe

Resumen

El estudio tuvo como objetivo determinar el nivel de influencia de la práctica del modelo educativo basado en procesos socioformativos y el benchmarking educativo en la mejora de la calidad educativa en los estudiantes de educación secundaria rural. El enfoque de estudio fue mixto, diseño no experimental, de tipo aplicado; la población de estudio fue estudiantes y docentes de educación secundaria rural de la provincia de Huánuco, los instrumentos de recojo de datos fueron: lista de cotejo, el cuestionario y la entrevista. Entre los resultados destacan que, en promedio, más del 70% de los participantes consideran estar de acuerdo con la práctica de la socio formación, el benchmarking y la calidad educativa; asimismo, existe relación directa de los procesos socioformativos y el benchmarking educativo con los indicadores de la calidad educativa. En conclusión, la práctica de la socioformación y el benchmarking educativo, adaptado a las características del contexto, tiene una influencia directa y significativa en la calidad de la educación secundaria rural.
Palabras claves: benchmarking; desarrollo de competencias; calidad educativa; educación secundaria; socioformación; zona rural.

Abstract

The study aimed to determine the level of influence of the practice of an educational model based on socio-formative processes and educational benchmarking on improving educational quality among rural secondary school students. The study approach was a mixed, non-experimental, applied design; the study population consisted of rural secondary school students and teachers in the province of Huánuco. The data collection instruments were a checklist, a questionnaire, and an interview. The results show that, on average, more than 70% of participants agree with the practice of socio-formative processes, benchmarking, and educational quality. Furthermore, there is a direct relationship between socio-formative processes and educational benchmarking and educational quality indicators. In conclusion, the practice of socio-formative processes and educational benchmarking, when adapted to the characteristics of the context, has a direct and significant influence on the quality of rural secondary education.
Keywords: benchmarking; competency development; educational quality; secondary education; socio-training; rural area.

Resumo

O objetivo do estudo foi determinar o nível de influência da prática do modelo educacional baseado em processos de sociotreinamento e benchmarking educacional na melhoria da qualidade educacional de alunos de escolas secundárias rurais. A abordagem do estudo foi um projeto misto, não experimental e aplicado; a população do estudo foram alunos e professores de escolas secundárias rurais da província de Huánuco, e os instrumentos de coleta de dados foram: uma lista de verificação, um questionário e uma entrevista. Os resultados mostram que, em média, mais de 70% dos participantes consideram que concordam com a prática de sociotreinamento, benchmarking e qualidade educacional, e que há uma relação direta entre os processos de sociotreinamento e os indicadores de benchmarking e qualidade educacional. Em conclusão, a prática da socioformação e do benchmarking educacional, adaptada às características do contexto, tem uma influência direta e significativa na qualidade do ensino médio rural.
Palavras-chave: benchmarking; desenvolvimento de competências; qualidade educacional; ensino médio; sociotreinamento; área rural.

Contenido

Revisión por pares 6
Peer Review 6
Sobre los autores/ About the authors 8
Resumen 10
Abstract 10
Resumo 11
Introducción 18

Capítulo 1 21
El proceso socioformativo y educación 21
- Origen de la socioformación 21
- Algunos estudios previos referidos a la socioformación 24
- Disciplinas que sustentan el enfoque socioformativo 26
- Teoría de la conectividad 27
- La fenomenografía 29
- La sistémica 30
- Trabajo colaborativo 31
- Pensamiento complejo 32
- La socioformación 34
- Características del enfoque socioformativo 36
- Proceso educativo desde la socioformación 38
- Enfoque socioformativo en la formación por competencias 41
- Competencias y la transformación de la educación 43
- Integración del proceso socioformativo en el proceso educativo 44

Capítulo 2 51
Benchmarking en Educación 51
- Estudios previos sobre benchmarking 53
- Bases teóricas de la metodología benchmarking 56
- Aspectos que identifican a un proceso benchmarking 61
- Clasificación del benchmarking (tipos) 63
- Benchmarking interno 64
- Benchmarking externo 65
- 1. Benchmarking competitivo 65
- 2. Benchmarking genérico 66
- 3. Benchmarking funcional 67
- Etapas en un proceso de benchmarking 67
- Modelo de benchmarking educativo 79
- Fases de un Proceso de Benchmarking educativo 81
- Planificación 82
- Recolección de datos 83
- Análisis de datos 84
- Acción 84
- Seguimiento y optimización 85
- Ventajas y críticas al benchmarking 85

Capítulo 3 89
Calidad y calidad educativa 89
Aspectos generales referido a la calidad 89
La calidad educativa 92
La socioformación y calidad educativa 95
Dimensiones de la calidad educativa 98
Dimensiones nucleares 101
Dimensiones transversales 102

Capítulo 4 105
Metodología y resultados del estudio 105
Descripción del problema 105
Formulación del problema de investigación 110
Problema general 110
Problemas específicos 110
Formulación de los objetivos 111
Objetivo general 111
Objetivos específicos 111
Justificación e importancia de la investigación 112
Pertinencia 113
Viabilidad 113
Prospectiva 114
Formulación de hipótesis 115
Hipótesis general 115
Hipótesis específicas 115
Categorías (o variables) de estudio 116
Población y muestra 117
Población 117
Muestra del estudio 119
Enfoque de investigación 120
Diseño de investigación 124
Técnicas e instrumentos de recolección de datos 126
Observación 126
Encuesta 127
Cuestionario A 128
Cuestionario B 129
Entrevista 130
Criterios de validez y confiabilidad 131
Técnicas de procesamiento de datos 132
Proceso de ejecución del trabajo de investigación 134
Análisis de hallazgos del trabajo empírico 135
Análisis de resultados del cuestionario A 135
Análisis de resultados del cuestionario B 136
Análisis de la información recabada en la entrevista 136
Rol del investigador 137

Capítulo 5 140
Resultados, discusión y conclusiones 140
Validez y confiabilidad 140
Análisis descriptivo 141
Análisis de resultados obtenidos del cuestionario A 141
Cuestionario aplicado a los estudiantes 142
Cuestionario aplicado a los profesores 143
Resultados obtenidos desde la lista de cotejo 146
Observación a los estudiantes 146
Resultados de lista de cotejo a los docentes 149
Resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario B 152
Resultados sobre la práctica de procesos socio formativos 153
Resultados del cuestionario sobre el benchmarking educativo 158
Resultados del cuestionario sobre la calidad educativa 164
Análisis inferencial 170
Prueba de hipótesis 171
Prueba de las hipótesis específicas 172
Decisión estadística 174
Decisión estadística 175
Decisión estadística 176
Decisión estadística 177
Análisis cualitativo 177
Análisis de regresión y prueba de la hipótesis principal 179
Análisis de regresión múltiple 179
Prueba de Hipótesis 179
Hipótesis para contrastar 179
Estadísticos de referido obtenidos de los tres categorías en estudio 180
Conclusiones, limitaciones, recomendaciones 180
Conclusiones teóricas de índole general 181
Conclusiones provenientes del trabajo de campo 183
Limitaciones 186
Recomendaciones 187
Aportaciones-fortalezas 189
Implicaciones futuras 190

Referencias 193

Tablas

Tabla 1. Resumen de los tres principales tipos de benchmarking. 63
Tabla 2. Respuesta a preguntas de diagnóstico de uso de socioformación en clases 107
Tabla 3. Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), 2018 108
Tabla 4. Operacionalización de las categorías (o variables) de estudio 116
Tabla 5. Población de estudio distribuido por los distritos rurales a nivel provincial. 118
Tabla 6. Muestra de estudio elegidos para recolección de datos e información. 119
Tabla 7. Componentes del cuestionario A de recolección de datos. 128
Tabla 8. Componentes del cuestionario B de recolección de datos. 129
Tabla 9. Componentes de la entrevista de profundidad. 131
Tabla 10. Índice de confiabilidad de los instrumentos de medición. 141
Tabla 11. Resultados de observación de la dimensión académica de los estudiantes en clase. 147
Tabla 12. Observación: Gestión del Conocimiento de los estudiantes. 148
Tabla 13. Observación de la Actitudinal de los estudiantes de secundaria del ámbito rural. 148
Tabla 14. Conocimiento Académico del docente que labora en la educación secundaria rural. 150
Tabla 15. Conocimiento Pedagógico del profesorado de educación secundaria rural. 151
Tabla 16. Aspectos Éticos de los docentes de educación secundaria rural. 152
Tabla 17. Práctica de trabajo colaborativo en estudiantes secundaria del área rural. 153
Fuente: elaboración propia. 153
Tabla 18. Cuestionario: Gestión del conocimiento en estudiantes secundaria rural. 154
Tabla 19. Resolución de problemas en la educación secundaria rural. 155
Tabla 20. Procesos metacognitivos en los estudiantes secundaria del área rural. 156
Tabla 21. Práctica de proyecto ético de vida en estudiantes secundarios del área rural. 157
Tabla 22. Análisis FODA de la situación de la educación rural. 172

Figuras

Figura 1. Ejes del proceso socioformativo para una educación de calidad. 37
Figura 2. Jerarquización de verbos en estudios socioformativos y desarrollo de competencias. 47
Figura 3. Proceso de la evaluación socio formativa, tomado de Tobón 2013. 49
Figura 4. Etapas del proceso benchmarking y su relación con el ciclo de Deming. 69
Figura 5. Etapas del Benchmarking Educativo, considerados en la investigación. 82
Figura 6. Dimensiones de una educación de calidad (UNESCO, 2005). 99
Figura 7. Esquema gráfico de la triangulación de estudios mixtos. 121
Figura 8. Flujo de la secuencia de estudio bajo la metodología mixta. 122
Figura 9. Ruta seguida en el proceso de investigación 124
Figura 10. Esquema de diseño mixto, adaptación de Hernández-Sampieri, 2018. 125
Figura 11. Nivel de aceptación de las dimensiones del proceso socioformativo en estudiantes de educación secundaria rural. 158
Figura 12. Nivel de aceptación de la etapa de planeación del benchmarking educativo. 159
Figura 13. Resultados del análisis estratégico del benchmarking educativo. 160
Figura 14. Etapa de integración y acción del benchmarking educativo. 161
Figura 15. Etapa de acciones de mejora del benchmarking educativo. 162
Figura 16. Etapa de seguimiento y control del benchmarking educativo 163
Figura 17. Práctica del benchmarking educativo por estudiantes de educación secundaria rural. 164
Figura 18. Nivel de relevancia de la calidad en la educación secundaria rural. 165
Figura 19. Nivel de pertinencia de la calidad de la educación secundaria en el ámbito rural. 166
Figura 20. Nivel de equidad de la calidad educativa en la educación secundaria rural. 167
Figura 21. Nivel de eficacia en las actividades educativas en la secundaria rural. 168
Figura 22. Nivel de eficiencia de las actividades educativas en la secundaria rural. 169
Figura 23. Resultado resumido de las dimensiones de la calidad educativa. 170
Figura 24. Resultado de prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov. 171

Introducción

Todo proceso educativo, se concibe como fenómeno social, dinámico y complejo que está orientado a la formación integral de la persona humana. Empero, para que esta premisa sea viable, es fundamental que cada uno de los sujetos de la educación aprendan a vivir de manera armoniosa como persona individual integrante de una colectividad instaurado en un sistema educativo que concibe la actividad educativa como un servicio orientado a favorecer a la sociedad en su conjunto. Siendo imprescindible concebir la educación como un derecho humano, orientado a la formación del futuro ciudadano en todas sus dimensiones mediante la realización de actividades de cooperación y colaboración, que propicie su formación integral como persona y ciudadano en una sociedad emergente y tecnológico.

El sistema educativo peruano, específicamente el nivel de educación secundaria rural se encuentra secularmente inmerso en una problemática de largo aliento en sus diversos componentes, existiendo un desarrollo heterogéneo entre el ámbito urbano y el ámbito rural, pues se prioriza la atención a las instituciones educativas del ámbito urbano, descuidando el apoyo a la realización de las actividades educativas en el ámbito rural. Inmerso en esta problemática, esta investigación realiza un estudio comparativo, analítico, crítico y propositivo de la realidad del proceso educativo en el contexto rural, durante los cambios paradigmáticos del constructivista al socio crítico, en proceso de implementación en la educación peruana, emanados desde las instancias gubernamentales.

Por ello, el presente trabajo tiene razones explícitas e implícitas que justifican el abordaje de la investigación hacia el conocimiento integral de la educación secundaria rural comparado con la urbana en la república del Perú. En primer término, se aborda desde una perspectiva académico y profesional el interés de la promoción de actividades de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de educación secundaria rural, así como la implementación de procesos de seguimiento y evaluación que lo aproximen a la adopción de una postura crítica y reflexiva sobre su entorno sociocultural donde se desenvuelve, disfrutando sus saberes y conociéndose a través de sus haceres. Primando en este proceso, el interés de investigar los aspectos referidos al benchmarking educativo y el proceso de socioformación, como catalizadores del proceso educativo orientado al mejoramiento continuo de las actividades educativas a través de estrategias viables y factibles para la consolidación de los objetivos educacionales.

En segundo lugar, dado la complejidad del contexto social, cultural y geográfico heterogéneo, la realización de la acción educativa en el área rural se encuentra en permanente emergencia, y urge desarrollar una educación inclusiva, a través de estrategias concordantes con el contexto, en correspondencia con el paradigma socioformativa en proceso de implantación.

En tercer lugar, es preciso destacar la implementación del enfoque de curricular basado en competencias a nivel de la educación básica, sustentado en los procesos de aprendizajes cooperativos y trabajos colaborativos mediado por las TIC, con cambios trascendentes en la visión de la educación, sustentado en el desempeño del docente y niveles de logro en los estudiantes. Este enfoque integra la cultura y vivencias de los estudiantes en el proceso de su aprendizaje en el proceso de asimilación de los contenidos en las distintas áreas de formación, así como el logro de competencias específicas y transversales.

Para brindar respuestas fiables a los objetivos propuestos para el estudio, la investigación se realiza dentro delo paradigma interpretativo crítico y el constructivismo educativo. A través de un diagnóstico integral de las actividades sistema educativo que se llevan a cabo en las instituciones educativas rurales de la provincia de Huánuco, así como la calidad de gestión educativa y su adaptabilidad a las necesidades vigentes de diversos elementos que constituyen la estructura organizacional de las instituciones educativas, con la propósito de identificar si las prácticas cotidianas en la comunidad sirven como punto de partida al momento de plantear las actividades de enseñanza y aprendizajes con los estudiantes.

El constructo teórico que respalda esta investigación está integrado por los conceptos básicos de los procesos socioformativos y del benchmarking educativo, ya que se trata de un estudio con un sustento científico enfocado al ámbito educativo en el área rural. Asimismo, se tomaron en cuenta algunas aportaciones teóricas relevantes que enmarcan y sustentan en los conceptos referidos de la calidad educativa, con el propósito de lograr el nivel de relación existente entre el benchmarking y la dación de una educación de calidad en el contexto de la socioformación, la misma que sirvió de fundamento teórico y de sustento científico a la investigación. El contenido del texto se distribuye en cinco capítulos: Proceso socioformativos, Benchmarking educativo, Calidad Educativa, Problema de estudio y metodología de investigación Resultados y Conclusiones.

Así, este estudio se circunscribe en tres categorías: procesos socioformativos, benchmarking y calidad educativos, pueden coexistir en forma dinámica, interactuando entre ellas dentro del proceso educativo. La implementación de la socioformación influye en la vida de los estudiantes y su cultura de manera directa, la misma que se puede analizar teniendo en cuenta el benchmarking para tomar como referente organizaciones exitosas en el campo educativo, innovando las acciones de enseñanza-aprendizaje, orientados al mejoramiento de la calidad educativa.

Los autores

Capítulo 1
El proceso socioformativo y educación

Origen de la socioformación

La teoría de la socioformación surge formalmente a inicios del siglo XXI, fruto de la articulación del pensamiento complejo con el desarrollo de las competencias y los proyectos sociales, conocido como el nuevo enfoque de competencias, denominado "enfoque sistémico-complejo de las competencias". La socioformación, como un nuevo enfoque, se sustenta en la esencia formativa que tienen las actividades humanas sustentadas en trabajos colaborativos que priorizan la formación integral de los estudiantes, al mismo tiempo propicia una nueva dimensión de asimilación de fenómenos que se suscitan en la sociedad mediante el uso de las TIC; que posibiliten la formación de sujetos reflexivos y críticos capaces de conocer y gestionar los problemas del contexto, resolviendo las necesidades planteadas de manera inmediata, así como insertarse con pertinencia en la sociedad del conocimiento (Tobón, 2013).

El enfoque socioformativo, en su constitución, tiene en cuenta los tres pilares del paradigma de formación humana en el contexto social: la autoformación, socioformación y la coformación, que constituyen los elementos fundamentales para la resolución de problemas, a través del método basados en la realidad

vivencial de los sujetos, quienes afrontan y desarrollan habilidades propias poniendo a flote las competencias que va desarrollando en el transcurrir de su existencia (Paredes et al., 2013). Por ello, durante el proceso de implantación de actividades socioformativas la persona tiene la potestad de proponer y desarrollar soluciones creativas a los problemas interdisciplinares que se les formulan.

Todo proceso socioformativo está orientado a modelar la sociedad a través de acciones y procedimientos previamente establecidas, con la participación de equipos de trabajo para el proceso de aprendizaje. Desde la perspectiva de la educación, la socioformación: "enfatiza el desarrollo pleno de los integrantes, contando con las herramientas necesarias para enfrentar los retos que se plantean, aunado a ello, desde una postura de vida ética procura marcar la diferencia con otros enfoques educativos que buscan procesos de innovación permanente dentro y fuera del aula" (Hernández et al., 2015).

Entre los aportes del enfoque socioformativo destacan, los procesos de cambio dinámico en el aprendizaje de los sujetos de la educación, así como un proceso sistemático enfocado al desarrollo valores positivos, pasando del conformismo y la pasividad al desarrollo de las actividades educativas a niveles cada vez más complejos de acción, donde el educando se convierte en un sujeto involucrado y comprometido en la problemática de su entorno, con una participación activa en contacto directa con la realidad, abordando los problemas para desarrollarse en forma integral, dejando de lado el papel de mediador para ser protagonista de su aprendizaje de manera plena.

Este enfoque socioformativo posibilita redefinir la dinámica del proceso educativo, pues se constituye en un modelo integrador de todos los actores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, acorde a las exigencias de una sociedad inmerso en la era del conocimiento y la información; donde los distintos actores del proceso educativo se muestren empoderados de las innovación pedagógica permanente, fruto de un proceso de análisis y reflexión, buscando de manera incesante la atención a un amplio sector de la población con renovada visión de trabajo y muevas posibilidades de crecimiento (Hernández et al., 2015).

Actualmente, la concepción de la socioformación se ha consolidado e integrado al desarrollo del proyecto ético de vida, de los valores, la gestión del talento humano, el emprendimiento, el desarrollo del conocimiento científico, la búsqueda de la calidad total, entre otros; como tal, se ha convertido en un enfoque que busca responder de manera eficiente a los nuevos retos y necesidades de la sociedad de la información y del conocimiento, orientado a la optimización del talento humano y las actividades educativas, que aún son deficientes. En esta tediosa tarea, la socioformación se apoya en la teoría del pensamiento complejo y el socioconstructivismo.

El socioconstructivismo es una teoría psicopedagógica que concibe el desarrollo humano como un proceso de aprendizaje gradual, en el cual la persona desempeña un papel activo dentro de un entorno de intercambio social, cultural e histórico. Esta perspectiva se fundamenta en las dinámicas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su práctica se orienta por los principios del constructivismo, centrados en los procesos psicológicos del ser humano, tales como el aprendizaje y el desarrollo. Desde este enfoque, la teoría constructivista aplicada a la enseñanza y el aprendizaje escolar integra postulados lingüísticos y socioculturales del constructivismo cognitivo, bajo la premisa de que "la construcción individual del conocimiento por parte del estudiante está intrínsecamente ligada y es inseparable de la construcción colectiva que realizan estudiantes y docentes dentro de un entorno culturalmente organizado" (Coll, 2009). Esta afirmación respalda la idea de que el constructivismo constituye una base esencial para comprender la educación, así como los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

La enseñanza socioconstructivista se caracteriza por una articulación coherente entre el aprendizaje, los contenidos educativos y el contexto. Se sustenta en la implementación de actividades diversas y progresivamente encadenadas, alineadas con los objetivos pedagógicos. Su eje central radica en los procesos de deconstrucción, construcción, interacción y comunicación, los cuales buscan dar lugar a acciones educativas eficaces. Estas acciones se consolidan mediante una reflexión crítica sobre lo que ocurre, cómo ocurre y por qué, promoviendo una respuesta educativa flexible y adaptada al análisis constante de las actividades y el logro de metas (Onrubia, 2005).

Por otro lado, el socioconstructivismo concibe al docente como un profesional especializado en la enseñanza, que comparte sus conocimientos y habilidades tanto con el alumnado como con otros actores del entorno educativo. Su rol incluye la orientación y acompañamiento del aprendizaje, para lo cual diseña situaciones didácticas motivadoras, implementa estrategias variadas y fomenta en los estudiantes valores como el compromiso y la responsabilidad. De manera sistemática, promueve la autonomía y la autorregulación. En este contexto, el profesorado asume la responsabilidad de revisar continuamente sus saberes teóricos y prácticos, reflexionar sobre sus propias creencias e involucrarse en la creación de modelos pedagógicos pertinentes para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, considerando la diversidad y la complejidad del entorno educativo.

Finalmente, el aprendizaje socioconstructivista se fundamenta en una orientación tanto sociocultural como constructivista, enfocada en el análisis de la interacción entre alumnado, profesorado y contenidos educativos, elementos que conforman el denominado "triángulo interactivo" del fenómeno educativo (Coll, 2001). Este enfoque contempla la relación dinámica entre tres pilares: el estudiante, que construye conocimiento mediante actividades mentales activas;

los contenidos curriculares, que constituyen el objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje; y el docente, quien guía al estudiante en la construcción de significados y en la apropiación de saberes. En esta interacción conjunta, el núcleo de la actividad educativa es la relación entre docente y estudiante en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje, a lo largo de todo el proceso de construcción del conocimiento (Coll & Monereo, 2008).

Algunos estudios previos referidos a la socioformación

Adames & Dino (2020), llevaron a cabo el estudio titulado "Aportes de la socioformación para una educación de calidad en Fe y Alegría Dominicana" con el objetivo de presentar una propuesta educativa de calidad. Para ello, emplearon la socioformación como eje central, vinculándola al sistema de mejora de la calidad de Fe y Alegría, sustentado en bases teóricas y metodológicas del currículo. La investigación se basó en un análisis documental mediante la cartografía conceptual, apoyada en ocho ejes fundamentales que favorecieron el diálogo entre las propuestas formuladas para el estudio. A partir de este análisis, se identificaron los cambios necesarios para ofrecer una educación alineada con la sociedad del conocimiento. En conclusión, los autores afirmaron que:

> la socioformación proporciona elementos clave para guiar la práctica pedagógica de los docentes, tales como situar la educación desde el pensamiento complejo, desarrollar procesos formativos mediante proyectos, abordar problemas contextuales, fomentar competencias como actuaciones integrales en el contexto, y consolidar un proyecto ético de vida personal y social.

Arreola et al. (2019), en su investigación titulada "La práctica pedagógica desde la socioformación", realizaron un análisis documental con el fin de clarificar el concepto de la práctica pedagógica desde el enfoque socioformativo. El estudio tuvo como propósito orientar la intervención educativa desde una perspectiva reflexiva, a través de la participación de profesionales y organizaciones. Utilizaron la cartografía conceptual como herramienta, basándose en fuentes primarias y secundarias provenientes de artículos documentales. Los resultados obtenidos resaltan la necesidad urgente de modificar las prácticas educativas mediante una planificación que guíe a los docentes, para que, con procedimientos claros, puedan implementar una metodología que responda a los requerimientos y necesidades de la sociedad actual. La investigación propone que el concepto de práctica debe desarrollarse en concordancia con los ejes curriculares establecidos, después de identificar las diferencias y semejanzas entre los distintos enfoques.

A modo de ejemplo, se presenta una planificación que facilita la comprensión del enfoque socioformativo aplicado a la práctica pedagógica. En conclusión, los autores sostienen que "la práctica pedagógica desde el enfoque socioformativo posee elementos distintivos que la hacen aplicable en cualquier nivel educativo".

Ceballos (2020), publica el artículo titulado "La socioformación y la teoría cognitiva: un complemento para el desarrollo de competencias", donde señala que la mayoría de los docentes desconocen la teoría cognitiva y la relevancia de las operaciones y habilidades cognitivas en el desarrollo de competencias y el alcance de los contenidos evaluados mediante una puntuación numérica. El objetivo del estudio fue explorar la relación entre el desarrollo de competencias, entendidas como habilidades cognitivas adquiridas en el espacio de enseñanza-aprendizaje, y la socioformación, que se considera un enfoque orientado a la mejora de la formación académica de los estudiantes. El autor utiliza los conceptos de operaciones cognitivas, habilidades cognitivas y competencias como aportes de la socioformación a la educación, destacando cómo las habilidades cognitivas se integran directamente en los procesos socioformativos. En conclusión, Ceballos argumenta que "el binomio enseñanza-aprendizaje, las habilidades cognitivas y las competencias se integran con elementos clave del proceso educativo, como el docente, el currículo y las evaluaciones socioformativas, basadas en el desarrollo de la metacognición, el pensamiento complejo y la resolución de problemas".

En su investigación titulada "La socioformación: un enfoque de cambio educativo", Prado (2018), analiza este fenómeno desde una perspectiva teórica con el propósito de obtener una visión integral de las estrategias, procesos y la implementación de la teoría. Para ello, utiliza como metodología el análisis documental, apoyado en la cartografía conceptual, con el fin de recopilar información relevante. Entre sus hallazgos más importantes, destaca la socioformación como un enfoque orientado al desarrollo integral de las personas en diversos ámbitos de su desempeño, a través del pensamiento complejo y los proyectos socioformativos. Este enfoque fomenta una actitud crítica y de reflexión constante, respaldada por el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), que sirven como base para la inserción en la sociedad del conocimiento. Su aplicación se caracteriza por su enfoque práctico en la resolución de problemas reales dentro del contexto, lo que lo hace viable en empresas productivas y de servicios, instituciones educativas y comunidades, con el objetivo de abordar situaciones problemáticas según su naturaleza. Finalmente, concluye que "las fuentes de información existentes sobre la socioformación son fundamentales como enfoque para el estudio de la realidad en constante desarrollo, proyectando su aplicación en diversos escenarios educativos, tales como procesos de investigación, diseño curricular y desarrollo académico, y resaltando su importancia para seguir contribuyendo con innovaciones en la búsqueda continua de la calidad educativa".

Disciplinas que sustentan el enfoque socioformativo

El sistema educativo en Perú y en otros países de la región está marcado por diversas variables, tanto internas como externas, que influyen en su desarrollo. Como resultado, se encuentra inmerso en una ola de transformación global, impulsada por los avances en ciencia y tecnología. Ante este panorama, surge la pregunta: ¿Cuál es la situación de la educación en las zonas rurales y qué estrategias pueden implementarse para garantizar una educación de calidad que se adapte al ritmo y a las exigencias de los cambios globales? Para responder a esta interrogante, el presente estudio tiene como objetivo identificar los elementos clave de las prácticas pedagógicas en el contexto global, con el fin de incorporarlos de manera adecuada en la mejora de los procesos educativos y, por ende, en la calidad de la educación en las zonas rurales.

En esta línea de análisis, diversos estudios sobre el cumplimiento de los estándares de calidad en el nivel de educación básica regular han evidenciado múltiples deficiencias y debilidades. Estas falencias son particularmente notorias en las instituciones educativas rurales, las cuales, en muchos casos, no alcanzan las condiciones mínimas de calidad establecidas por los organismos rectores de la educación, conforme a las recomendaciones de entidades internacionales. De acuerdo con la UNESCO (2005), dichos estándares comprenden cinco niveles o dimensiones que integran los componentes esenciales del sistema educativo y describen cómo estos interactúan e inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando las siguientes:

- Dimensiones referidas a las características de los estudiantes.
- Las dimensiones del contexto social, cultural y geográfico.
- Las dimensiones del proceso de enseñanza y el aprendizaje sustentado en las herramientas para el desarrollo curricular.
- Las dimensiones referidas al resultado de los aprendizajes.
- Las dimensiones evocadas al desarrollo de competencias.

El ámbito educativo, para una aproximación al cumplimiento de los estándares de la calidad educativa, es fundamental el conocimiento de teorías educativas y estar inmerso en un contexto paradigmático vigente, desde esta perspectiva postular un proceso de aprendizaje que sea resultado de una planificación y acción didáctica, así como la consciencia y las creencias propias del docente. Sin embargo, uno de los inconvenientes lo constituye una adecuada consideración de las creencias y teorías que el profesor posee sobre sí mismo y sobre otros aspectos de la realidad educativa y sobre formas concretas del proceso de enseñanza (Justicia & Cano, 1996). Por ello, es importante destacar la capacidad docente para procesar, sistematizar y producir información para su posterior

comunicación, constituyéndose el componente del medio como fundamental e imprescindible, con prevalencia de investigaciones sobre las actividades blandas, respecto a las duras, en el ambiente del aula.

En la investigación educativa los paradigmas vigentes para el estudio del fenómeno educativo destacan el interpretativo, el crítico-reflexivo y el emergente. Construyéndose dentro de la percepción y concepción de la realidad educativa mediata e inmediata, cada una con sus ventajas y limitaciones, provocando la existencia de emergencia permanente de situaciones paradigmáticas, evidenciados en las formas de aplicación de los conocimientos para resolver situaciones problemáticas en una realidad. Por ello, los miembros de una comunidad educativa: padres de familia, alumnado, personal docente, directivos, administrativos y, en general, la sociedad en su conjunto son los responsables de las actividades educativas que se llevan a cabo. En lo referente a la formación académica y socialización del alumnado, el docente cumple un rol fundamental y es necesario dotársele de todos los medios necesarios y respaldo público para que cumplan con sus actividades orientado al logro de una educación de calidad (Pimienta, 2008).

Por lo expresado, en la investigación, en primer término, se hizo un estudio exploratorio de dos enfoques teóricos: el diseño y la implementación de los procesos socioformativos en las actividades de la enseñanza y el aprendizaje sustentado en las teorías de la conectividad, la fenomenografía y la sistémica, aplicables a la realidad de la educación rural. En segundo término, a partir del desarrollo teórico se procedió a la construcción de un sistema de *benchmarking* interno y externo que debe incluir un proceso de selección de los indicadores adecuados al fenómeno educativo, ajustados a las necesidades individuales y contextuales del alumnado de educación secundaria rural.

Teoría de la conectividad

Actualmente el aprendizaje ya no se concibe como una actividad individualista y aislada, pues la información y el conocimiento se distribuyen a través y dentro de las redes y las conexiones, orientados a la producción de aprendizajes. Este está enfocado a conectar un conjunto de informaciones dentro de una disciplina o un área del saber y, estas conexiones permiten aprender de manera integral y tienen mayor importancia en nuestro conocimiento.

El conectivismo surge como una teoría alternativa a las teorías clásicas (conductismo, cognitivismo y constructivismo), pues busca explicar las distintas formas y mecanismos de aprendizaje de las personas; mostrándose como una teoría novedosa (y al mismo tiempo controversial), se sustenta en las teorías contemporáneas emergentes (en especial redes y complejidad) que dan cuenta

de los cambios que se han tenido en la comprensión del mundo conectados entre distintas áreas. Para Siemens (2004), la teoría de la conectividad representa un modelo de aprendizaje que genera actividades catalizadoras en la sociedad actual, donde el aprendizaje no se concibe ya como una actividad individual e interna del sujeto, sino como un conocimiento accionable que puede residir fuera de la persona y dentro de una organización o simplemente en una base de datos. Esta afirmación explica las conexiones y la forma de cómo fluye la información que sirven de insumo para el desarrollo del conocimiento; donde el aprendizaje se constituye en la capacidad de la persona para seguir flujos de información significativos para un propósito.

Siemens (2004), planteó ocho principios del conectivismo aplicables a los procesos que se manejan en el fenómeno educativo. Destaca que, el conocimiento y el aprendizaje se encuentran en la diversidad de opiniones; el aprendizaje es un proceso que consisten en conectar fuentes o nodos de información especializadas; el aprendizaje puede realizarse a expensas del ser humano; la capacidad del saber es más importante que el conocimiento actual; el aprendizaje continuo requiere ser alimentado y ser mantenido conectado de forma permanente; la capacidad de establecer conexiones ente distintos campos, mediante habilidades básicas como conceptos e ideas; propugnar un conocimiento preciso y actualizado, concordante con las actividades de aprendizaje conectivista; la toma de decisiones se concibe en sí, como un proceso de aprendizaje.

Según Downes (2010), la teoría conectivista asume que la información y el conocimiento se distribuyen a través de redes de conexiones, aquí el aprendizaje consiste en la capacidad de atravesar y construir dichas redes en una actividad pedagógica expresada en la descripción de las redes por sus propiedades y caracterizada por la diversidad, la apertura, la autonomía y la conexión entre las actividades educativas. Asimismo, describe las prácticas que generan y se desarrollan en redes, tanto a nivel individual o grupal en el contexto de la sociedad; que se describen mediante modelos definido por el docente, que posibilitan la reflexión y práctica en el alumnado.

En el mundo actual, que está interconectado existe información en abundancia, en esta circunstancia es fundamental adquirir y gestionar esa información, evaluando su utilidad de manera ágil, poniendo a flote la capacidad de síntesis y valorando la información que sirve de insumo para el aprendizaje y el desarrollo de competencias. En esta línea, según Czerwonogora (2014), la teoría del conectivismo:

> Presenta un modelo que refleja una sociedad donde el aprendizaje deja de ser una actividad individual, que reconoce los modos de aprender que son variables cuando se utilizan nuevas herramientas; que colisionan con muchos educado-

> res que tienen dificultades para reconocer el impacto de las nuevas herramientas de aprendizaje y los cambios del entorno donde se lleva a cabo el aprendizaje; siendo el conectivismo el fundamento teórico de las habilidades de aprendizaje y la tarea necesaria para los estudiantes en la esfera de la era digital. (p. 237)

En suma, la teoría de la conectividad es una teoría propia de la era digital, y se constituye como uno de los pilares para enfocar el fenómeno educativo en su integridad y dinamismo, permite percibir el aprendizaje a través de ambientes informacionales, muy cambiantes y para llevar a cabo el acto educativo, donde se requiere estar conectado a los cambios a nivel de los micro y macro contextos.

La fenomenografía

La fenomenografía es una metodología de la investigación cualitativa, dentro del paradigma interpretativo, que investiga desde la perspectiva cualitativa las experiencias o el pensamiento de las personas. Esta metodología posibilita el logro de conocimientos cualitativos diferenciados en que las personas perciben, conceptualiza, experimentan y comprenden el mundo real. Tiene como propósito, revelar las formas de comprensión que las personas tienen de fenómenos específicos, para ubicarlos en categorías conceptuales. Esta metodología no realiza clasificaciones sobre la realidad tal como es, sino sobre las concepciones que tienen las personas sobre el mundo. Considera a la persona o sujeto como el constructor de realidades y en función de la comprensión que tiene a las múltiples dimensiones del mundo que habita. Desde el ámbito educativo, la fenomenografía se caracteriza por su orientación social al concebir la vida en el aula como un conjunto de intercambios socioculturales; integrando los elementos y dimensiones de los sistemas culturales y sociales, que dan sentido a todo lo que ocurre en el aula de clases.

Dentro de los aportes más importantes de la fenomenografía, destaca su orientación al desarrollo de las competencias informacionales (CI) y al proceso de alfabetización informacional o digital, con énfasis en los procesos de comprensión y búsqueda de la información, así como su utilización en la resolución de los problemas del contexto con una visión dinámica, poniendo a flote la experiencia y experticia en la gestión de la información por los sujetos; las mismas que conducen a múltiples formas de percibir e interpretar la realidad. Esta forma de aproximación facilita el accionar de las personas al momento de afrontar una situación problemática, ya que están conectadas en las formas de percibir e interpretar el objeto de estudio (Gonzáles-Ugalde, 2014).

En la etapa de implantación de la *fenomenografía*, el proceso de la alfabetización y la competencia informacionales se sustentan: (a) en el énfasis que se pone en el uso de la información; (b) en la importancia que se le atribuye al contenido de la información en concordancia con la percepción de los usuarios; (c) en la utilidad para identificar las múltiples formas de interpretar la información y; (d) en el uso de la información de índole social (Marciales et al., 2016). Estas competencias posibilitan una comprensión más objetiva del logro de la competencia informacional en los estudiantes, favoreciendo considerablemente en la identificación de los procesos cognitivos en nexo con el contexto social y físico. Aquí, los estudiantes como usuarios mediatos de la información se constituyen en sujetos que interactúan a través de recursos y medios tecnológicos con sujetos de otros contextos sociales y culturales, el cual se constituye en herramientas valiosas para la realización de investigaciones con enfoque fenomenológico, orientados al desarrollo de las capacidades, que conllevan al logro de las competencias específicas y genéricas, previamente establecidas.

A partir de las referencias descritas, el presente estudio tuvo como propósito describir las características fundamentales de las competencias informacionales de los estudiantes del área rural desde una perspectiva fenomenográfica, teniendo en cuenta: (a) que existen categorías semejantes que son diferentes en los perfiles y, (b) que las categorías identificadas deben ser jerarquizadas en su ejecución, sustentado en la experiencia del alumnado y su relación con los contenidos educativos en un contexto de aprendizaje formal (Marciales et al., 2016). Esta aseveración indica que, todo estudio centrado en la descripción de las competencias informacionales, desde un enfoque socio cultural, está orientado al desarrollo integral del alumnado a través de actividades individuales y grupales que contribuyen a su formación de una concepción clara del proceso educativo, desde una perspectiva sociocultural.

La sistémica

Es una disciplina que incluye a todas las investigaciones relacionadas con la teoría y la ciencia de sistemas, que se sustenta en un estudio interdisciplinar y multidisciplinar de naturaleza holística, teniendo en cuenta los principios y procedimientos sistémicos aplicables para abordar un fenómeno. La sistémica se concibe como una teoría integradora que depende de otras teorías, ya que su objetivo es buscar reglas que logren generalmente ser aplicadas a todos los tipos de sistemas existentes, en cualquier estado de la realidad. Esto consiste en módulos o segmentos ordenados en piezas que se encuentran estrechamente interrelacionadas y que interactúan entre sí.

La teoría o pensamiento de sistemas es la base epistémica y teórica del estudio holístico de los fenómenos de la realidad, su uso se ha extendido a diferentes áreas que es abordado por las ciencias de la complejidad y el uso de las tecnológicas, como la informática y la cibernética, con aplicabilidad en las ciencias sociales en general y, en la educación en particular, a través de la adaptación e implementación del enfoque sistémico bajo los principios de la teoría de sistemas, entre los que destacan:

Integridad y totalidad: establece que las partes de un sistema están hechas de fragmentos o elementos interdependientes, por ello no se puede concebir como la suma total de sus partes, pues es caracterizado por su unidad. Por ejemplo, una familia es un sistema total compuesto, pues algún cambio que se produzca a nivel individual en uno de ellos provoca cambios mediatos en las demás partes del sistema.

Jerarquía: está referido a la manera de cómo está organizado un sistema, como un sistema complejo incluye un número indeterminado de subsistemas, que a la vez pueden percibirse como sistemas.

Equifinalidad y equicausalidad: la equifinalidad de un sistema consiste en el hecho de que el sistema puede alcanzar un mismo estado final partiendo de condiciones iniciales iguales o similares. Mientras que equicausalidad se sustenta en que las mismas condiciones iniciales pueden dar lugar a estados finales distintos.

Trabajo colaborativo

En los últimos tiempos es una necesidad la realización de actividades articuladas orientada al logro de metas comunes; para ello, es una necesidad una comunicación asertiva, uniendo fortalezas y resolver los conflictos frecuentes que suelen presentarse en el contexto educativo. A través del trabajo colaborativo entre los estudiantes y el docente, se procura articular varias actividades para la interpretación, argumentación que coadyuvan en la resolución de problemas a través de la implementación de proyectos y trabajos sobre un tema específico en equipo; donde cada integrante del equipo formula y desarrolla el proyecto compartiendo de manera continua sus avances con los pares y tiene el apoyo de estos, así como del docente-mediador.

El trabajo colaborativo desde la perspectiva de la socioformación es un proceso sistémico en la cual varios sujetos comparten información, recursos y conocimientos para identificar, interpretar, argumentar y resolver un problema de manera eficiente, que conduzca al cumplimiento de los objetivos trazados, a través de la conjunción de las fortalezas individuales y grupales para la consecución de un fin. Entre algunas consideraciones sobre el trabajo colaborativos destacan:

1. Están orientadas al proceso identificación, interpretación, argumentación y resolución de los problemas del contexto educativo de manera sistémica, posibilitando un mejor alcance en el desarrollo de competencias, con respecto a las actividades individualizadas (Hernández et al., 2015). La colaboración implica la satisfacción de las necesidades y la contribución al desarrollo integral del alumnado, para una mejor integración en las actividades económicas, sociales y culturales de su comunidad.
2. Las actividades colaborativas en el salón de clases son fundamentales para propiciar el desarrollo del talento en el alumnado, de manera que desarrollen de manera más rápida sus habilidades y competencias se convierten en entes motivadores para los más lentos, siendo emulados en un proceso de *benchmarking* y creatividad. Constituyéndose las actividades colaborativas en un factor relevante para potenciar el desarrollo humanístico y científico de los alumnos.
3. Los procesos colaborativos son elementos esenciales para que los estudiantes y profesores, se apoyen de manera mutua, a través de un acompañamiento intelectual (Loan-Clarke & Preston, 2002). Aquí se considera como fundamental que, los miembros del grupo respeten las ideas, el conocimiento y habilidades de cada uno de los integrantes, propiciando una cultura de convivencia intelectual y cultural.
4. Las actividades colaborativas también son uno de los recursos insoslayables para promover la inclusión educativa, pues se trabaja aceptando a todos con sus virtudes, falencias y deficiencias cognitivas, independientemente de sus creencias, condición social, cultural o física. Además, se estimula de manera sostenida el apoyo a los integrantes del equipo según sus necesidades (Tobón et al., 2015).

Pensamiento complejo

En el siglo XX la teoría de la complejidad toma fuerza en los estudios referidos a microfísica y la macro física. En microfísica se analiza la relación compleja que existe entre el observador y lo observado, relación compleja que se presenta en la partícula elemental a veces como onda o como corpúsculo. Sin embargo, se consideró este caso como frontera, sin tener en cuenta dicha frontera conceptual corresponde a los fenómenos materiales, donde está inmerso la persona humana y el cerebro que cumplen funciones muy complejas. En esta perspectiva teórica, el pensamiento simplificador tiene la misión de desintegrar la complejidad, mientras el pensamiento complejo integra todos los elementos que pueden aportar precisión, orden, distinción y claridad en el conocimiento; rechazando las

percepciones reduccionistas o unidimensionales que puede desembocar en una simplificación incoherente, solapando los vínculos, interacciones e inferencias que suelen realizarse en el mundo real.

El pensamiento complejo surge del hecho de que cada persona tiene una visión propia de los hechos y fenómenos del mundo real. Para realizar un estudio más integral es fundamental optar una visión holística de la realidad y de los hechos, tanto en términos de conocimiento científico como de percepción ético moral y comprender que más que culturas diferenciadas, formamos parte de una enorme cultura planetaria (Morin, 1999). Así, a mayor complejidad sobre el estudio de un fenómeno, más detalles sobre dicho fenómeno u objeto y se convierte en una necesidad, concordante con las características de la sociedad actual, para tener una opinión con fundamentos cercanos a la verdad, es preciso reflexionar detenidamente sobre la información que recibe o el fenómeno que percibe, esta forma de proceder se denomina pensamiento complejo.

El pensamiento complejo procura relacionar de manera sinérgica los diversos aspectos de la realidad, este pensamiento conlleva al logro del conocimiento que se aproxima a lo real o completo, aunque el logro de un conocimiento completo es imposible. Según uno de los axiomas de la complejidad: "la imposibilidad, incluso teórica, de una omnisciencia, que implica adentrarse en el estudio del principio de incompletud y de incertidumbre". Así, la complejidad es la cualidad de que un objeto o fenómeno está compuesto por diversos elementos interrelacionados entre sí, que interactúan armónicamente y, siendo imposible asimilar en su plenitud o integridad un fenómeno.

Por ello, hablar de ciencias de la complejidad, no se reduce al estudio de los sistemas, fenómenos y comportamientos complejos, sino, fundamentalmente al estudio de sistemas y comportamientos de complejidad creciente. El estudio de la complejidad se ha convertido en uno de los estudios de los últimos tiempos, surgido desde la teoría de sistemas. Empero, que las ciencias de la complejidad no se ocupan de todas las cosas, de todos los fenómenos, sistemas y comportamientos, sino solo de aquellos ámbitos donde se identifican vacíos, imprecisiones, sorpresas, emergencias, no linealidad, ausencia de control, inestabilidades, bifurcaciones, cascada de fallas y fluctuaciones, como características de los sistemas complejos (Moya, 2013).

El pensamiento complejo y la teoría de la complejidad se articulan en diferentes teorías, destacando en su estructuración la teoría de la criticidad, la teoría de cascadas, los mapas topológicos entre otros; pues, el estudio de la complejidad tiene carácter intrínseco, transversal e integral. La misma que posibilita el desarrollo de la capacidad crítica, de creatividad, de análisis y síntesis.

Como estrategia orientada al conocimiento global, trata de abordar a todos los problemas o fenómenos que se presentan, abstrayendo sus particularidades y

sus generalidades. Este pensamiento se presenta como una especie de una gran red de telar, cuyos delgados hilos se entrelazan y relacionan sus componentes; siendo estos los eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen un mundo real (Morin, 1999).

Desde el punto de vista del pensamiento complejo, la educación debe estar encaminada a fomentar la reflexión en sus estudiantes, donde el estudiante no debe aceptar los hechos como verdades absolutas, sino que deben buscar, como si auténticamente hicieran uso del método científico, posibles explicaciones alternativas al conocimiento aprendido.

Morin (1999), propuso siete saberes principios para toda sociedad independientemente de su cultura, siendo estas: *curar la ceguera del conocimiento,* todo conocimiento lleva consigo algún nivel de error o incompletitud; *garantizar el conocimiento pertinente,* seleccionando concienzudamente el bombardeo de datos e información que recibimos; *enseñar la condición humana,* teniendo que las personas son diferentes a pesar de formar parte de la misma humanidad; *enseñar la identidad terrenal,* teniendo en cuenta el proceso de desarrollo de la humanidad en el contexto real; *enfrentar las incertidumbres,* como necesarios para el desarrollo; *enseñar la comprensión,* tanto dentro del propio grupo como en relación a las personas de grupos diferentes y la ética del género humano, cada persona tenga una moral respetuosa para con los demás. También, el pensamiento Complejo, permite crear nuevos conceptos y construir un nuevo lenguaje, da cuenta de la intrincada relación entre realidades físicas, sociales, tecnológicas y humana dentro de un contexto.

También, se considera el pensamiento complejo como un pensamiento de orden superior, el cual posee coherencia, organización y exploración (Avella et al., 2019). Pues, la persona dotada de un pensamiento complejo desarrollado se opone con argumentos a las formulaciones simplistas o reduccionistas; abordando siempre un problema desde diferentes perspectivas con sentido crítico; apoyando sus conclusiones en evidencias; examinado de manera permanente sus propios puntos de vista, prejuicios y elementos de parcialidad; contrastando la información con las fuentes que lo generaron; también evalúa sus análisis, sus procedimientos, su metacognición, etc.

La socioformación

La socioformación es una estructura que se sustenta en dos palabras: "sociedad" y "formar". El término "sociedad", está referido a una agrupación natural o pactada de personas, que constituyen unidad distinta de cada uno de sus individuos, con el fin de cumplir, mediante la mutua cooperación, todos o alguno de los fines de la vida; mientras el término "formar" por su parte, se

refiere a criar, educar, adiestrar, es decir a la adquisición de un desarrollo, aptitud o habilidad en lo físico o en lo moral (RAE, 2015). Entonces, la socioformación une ambos términos enfatizando en el desarrollo de las personas en un contexto social, no necesariamente el aula; sino el contexto de la sociedad real, inmersa en problemas.

La socioformación es un enfoque que posibilita la percepción de la actividad humana desde una perspectiva holística y toma en cuenta la realización de las actividades basado en el trabajo colaborativo entre los diferentes actores de una organización. Se caracteriza por ser abierto, práctico, flexible y por estar evocado a la resolución de los problemas contextualizados. Busca la promoción de la calidad de vida, la tecnología, la inclusión social, la praxis de actividades productivas, la convivencia pacífica y el respeto a la diversidad sociocultural, a través de acciones de sustentabilidad ambiental y la articulación conocimientos o saberes de diversas disciplinas. El enfoque socioformativo no tiene el aprendizaje como meta, sino está evocado a "la formación de personas con un claro proyecto ético de vida en el marco de interdependencias sociales, culturales y ambientales, en la dinámica sincrónica y diacrónica" (Tobón, 2013). La socioformación concibe a la persona humana en su integridad inmerso en una multiplicidad de dimensiones interdependientes y cambiantes, dotado de un pensamiento complejo, que se forma interactuando y compartiendo con otros y el contexto (Tobón, 2013, p. 26).

Según Prado (2018), la socioformación es un enfoque amplio y complejo, propugna el desarrollo integral de las personas en los distintos ámbitos, sustentado en el pensamiento complejo a través proyectos socioformativos, con una visión ética, reflexión crítica y el apoyo permanente de las tecnologías de la información y comunicación para sentar las bases de una sociedad en la era del conocimiento.

La socioformación también se asume como el conjunto de comunidades que son capaces de gestionar, aplicar, recrear y socializar los saberes en el proceso de interpretación, identificación y argumentación en la resolución de los problemas de contexto poniendo en práctica el trabajo colaborativo, el sentido ético, la gestión del y el uso de las TIC (Tobón et al., 2015). La recreación y la gestión del conocimiento, facilita la elaboración de un constructo teórico, teniendo como punto de partida para la identificación y la comunicación de los problemas, para seguir con la búsqueda de fuentes de dato e información, organización y procesamiento del conocimiento, adaptación y contextualización y adaptación del conocimiento, la innovación y creación del conocimiento, para aplicar los logros del conocimiento en la resolución de problemas (Ortega-Carbajal et al., 2015).

El proceso socioformativo es de naturaleza sistémica y está evocado a la articulación de lo individual con lo social y ambiental, lo global con lo local; se caracteriza por trabajar con análisis de casos, con proyectos formativos y el aprendizaje basado en problemas. Como proceso utiliza el pensamiento complejo,

a través del abordaje de la unidad en la diversidad, el todo y las partes, se dan respuestas diversas a eventos diversos; se abordan actividades académicas y no académicas para abordar los problemas de contexto; pone énfasis en el trabajo colaborativo conjugando los diversos aportes y saberes; se desarrolla el sentido crítico, la flexibilidad y la creatividad para generar el cambio con la intervención de todos los actores (Adames & Dino, 2020). Para la consolidación de esta acepción es preciso la planificación y la articulación de las distintas áreas del conocimiento en las cuales se lleva a cabo una acción educativa; así la socioformación muestra un desarrollo conceptual y metodológico amplio en las diversas áreas de actividad humana, como el enfoque de competencias y los procesos formativos.

En el ámbito educativo, la socioformación es un enfoque que busca la innovación permanente de la práctica docente, para potencializar las habilidades del alumnado mediante herramientas y técnicas que retoman estilos versátiles de aprendizaje, a través de instrumentos de evaluación y monitoreo adecuados a cada necesidad, las mismas que se reajustan de acuerdo con las propósitos establecidos, siendo el desarrollo competencial el eje fundamental del quehacer docente, también este enfoque muestra su relevancia porque en su implementación sobrepasa las fronteras del aula de clases. Así la socioformación busca que el alumnado desarrolle su talento y tengan una realización plena como personas, capaces de resolver problemas de la sociedad real, con base en sus propias vivencias, seleccionando áreas concretas de actuación; orientando sus procesos al logro de competencias durante una acción educativa concreta.

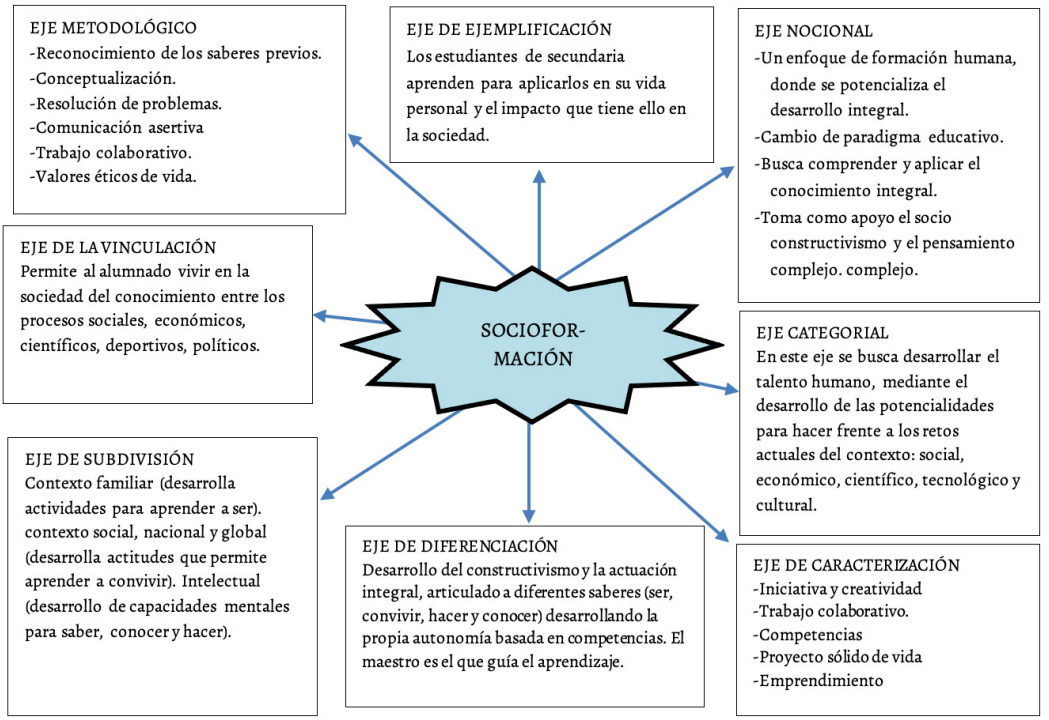
Características del enfoque socioformativo

- Considera a las competencias como una dimensión de las personas; articulando sus dimensiones: biológica, psicológica, sociológica y espiritual.
- Considera a las competencias como una componente de la formación integral del educando y no como un fin último de la educación.
- El proceso de formación de la persona es sistémico y sistemático en interacción con otra persona, con su entorno social, cultural y físico.
- Las competencias son la actuación que tienen las personas de acuerdo a las necesidades e intereses y no una respuesta al requerimiento del contexto.
- Propicia el desarrollo de valores éticos en todos los ambientes formativos.

- Las competencias son las actuaciones de las personas con integridad ante problemas del contexto con mejoramiento continuo, idoneidad y ética; en consecuencia, no son conducta, tareas ni funciones.
- Concibe a la persona humana en su integridad y evolución, en permanente interacción ecológica con la sociedad y el medio ambiente.

Por lo descrito, la socioformación es un enfoque que se caracteriza por propiciar el desarrollo integral del alumnado desde sus distintas dimensiones de su desarrollo; mediante proyectos formativos, una visión ética y reflexiva apoyados por los recursos que brinda las TIC, acorde a las exigencias de la sociedad del conocimiento, la misma que se puede vislumbrar desde distintos ejes (figura 1).

Figura 1. Ejes del proceso socioformativo para una educación de calidad.



Fuente: elaboración propia

Proceso educativo desde la socioformación

Los procesos educativos actuales están centrados en la realización de actividades con proyectos transversales y colaborativos, tiene como meta la posición y el fortalecimiento del proyecto de vida del alumnado, el desarrollo y consolidación de actividades de emprendimiento, fortalecimiento de las competencias para resolución de problemas de contexto a través de la praxis del trabajo colaborativo. Siendo fundamental en la praxis de la educación actual la concepción del contexto como dinámico y cambiante, para ello, se convierte en una necesidad la gestión del conocimiento para actuar frente a situaciones según su complejidad y multidimensionalidad, la misma que trae consigo dificultades para determinar con claridad el impacto de las acciones que se emprenden frente a una situación relevante (Tobón & Núñez, 2006).

En este contexto, el enfoque socioformativo en el ámbito educativo se considera como un elemento metodológico que permite abordar un fenómeno o problema de manera contextualizada; enfatiza el desarrollo pleno de los estudiantes desde todos los ángulos de su formación, para este propósito, debe contarse con las herramientas que permitan desenvolverse eficientemente los retos de la educación en el mundo global, que se diferencia con otros enfoques tradicionales, porque prioriza la implementación de procesos y procedimientos innovadores en el aula y fuera de ella.

Actualmente, la educación es una oportunidad para acercarse a una sociedad del conocimiento, puesto que la información que se genera de manera permanente posibilita la construcción de nuevos escenarios de aprendizaje fruto de una reflexión y análisis estratégico de las actividades (Tobón, 2007). Por ello, el rol del docente como motivador reflexivo del alumno a través de propuestas de enseñanza-aprendizaje, está orientado a que los estudiantes se apropien de los conocimientos impartidos, en concordancia con sus intereses como sujetos activos, críticos y analíticos; capaces de actuar frente a los retos que se le plantean. Así, en ámbito del docente, se muestra relevante su rol de mediador en las actividades de aprendizaje, orientado a la formación en competencias para el desarrollo de la vida como parte de una educación integral, que moldea al individuo en el desarrollo de personalidad buscando el impacto dentro de la sociedad cuando esta formación es la idónea (Colunga Santos & García Ruiz, 2016).

En la sociedad del conocimiento es posible impulsar y realizar diversos cambios para generar una nueva forma de concebir el conocimiento que cada individuo adquiere y que posteriormente se refleja en el desarrollo educativo de cada país (UNESCO, 2012). Bajo esta premisa, la formación del alumnado se da mediante la construcción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, mediante la aplicación de la articulación e integración y, las posibles de comparaciones susceptibles de ser realizados.

En la sociedad actual, denominado del conocimiento, se protagonizaron cambios disruptivos en los distintos ámbitos, en particular en la educación que propugna la formación integral de la persona en un ambiente de convivencia, búsqueda de calidad permanente y la sostenibilidad ambiental, a través de proyectos de aprendizaje colaborativo, la creación de saberes y la resolución de problemas desde un enfoque sistémico, orientado a una reingeniería de las actividades educativas orientados a la formación de ciudadanos provistos del enfoque socioformativo. Cumpliendo los postulados de la socioformación, que propicia una formación centrada en: 1) el diseño e implementación de actividades orientadas a la resolución de problemas; 2) la articulación e intercambio de conocimientos o saberes de diferentes entornos y áreas; 3) la práctica del trabajo colaborativo continuo en el proceso del aprendizaje; 4) la creación social del conocimiento para la mejora de la calidad de vida; y 5) la realización de las tareas con ética, aplicando los valores universales (Tobón, 2013).

También, el enfoque socioformativo posibilita reconocer la prevalencia de la cultura local y la importancia que tienen los procesos de colaboración y cooperación, teniendo como marco de referencia al pensamiento complejo, que posibilita concebir la educación como un proceso donde prima la creatividad e innovación como parte de su desarrollo competencial; para ello pone énfasis en las características y elementos metodológicos del trabajo colaborativo, orientado a mejora de las prácticas pedagógicas y organizacionales en consonancia con objetivos y fines de la educación. Para el cumplimiento de este propósito es fundamental la promoción de los procesos investigativos con evidencias fácticas que contribuyan a la validación y mejora de los procesos metodológicos, para la formación de personas integrales provisto con sólidos conocimientos y con un consistente y ético proyecto de vida.

Se puede decir, que la socioformación como parte de una nueva sociedad, es un modelo integral para los actores sociales involucrados en procesos de enseñanza-aprendizaje; destacando como usuarios de este enfoque: "los intelectuales, líderes sociales, políticos, comunitarios e investigadores", que asumen en esta teoría un nuevo reto para ofrecer procesos pedagógicos innovadores que involucran a la sociedad, propiciando un proceso constante de reflexión para atender a una población amplia de instituciones educativas con una visión integrado de la educación y vastas posibilidades de crecimiento (Hernández et al., 2015). El cumplimiento de sus objetivos se plasma mediante instrumentos de monitoreo y de evaluación adecuados al logro de metas fijadas con antelación y al logro de las competencias específicas y transversales establecidas por la institución educativa, mostrando su relevancia al percibir la actividad educativa más allá del aula (Prado, 2018).

La socioformación a partir de los proyectos socioformativos brinda herramientas que no se limitan solo a lo operativo, sino que responde a: aspectos

formativos encaminados al desarrollo de competencias necesarias, para la resolución de problemas reales, exhibiendo el desarrollo del talento, que se consolidan a través de la ejecución de proyectos y el mejoramiento continuo a partir de actividades colaborativas (Tobón, 2015). Así, la formación desde procesos socioformativos se constituye en un camino desafiante, intenso y colmado de percepciones divergentes, que tiene como esencia formar a la persona a través del desarrollo del proyecto ético de vida, trabajo colaborativo, mejora constante, emprendimiento, gestión y co-creación del conocimiento y las TIC para la sociedad del conocimiento (Contreras-Torres & Rodríguez-Peralta, 2020). Asimismo, es viable y resulta necesario pensar la vinculación educativa desde la socioformación, que como enfoque tiene como uno de sus ejes de acción la resolución de problemas a partir de la colaboración, la metacognición y los valores éticos en la formación (Tobón, 2013).

Entre las aportaciones más trascendentes de la socioformación se encuentran los procesos de cambio en el aprendizaje activo del individuo centrada en valores, ubicado en niveles complejos de acción, donde el educando se involucra en la sociedad a través de la participación, el contacto directo y abordaje de problemas para desarrollarse de manera integral. Este enfoque considera al estudiante como centro del proceso pedagógico y educativo. De acuerdo con esto, la enseñanza tiene como objetivo ayudar a los estudiantes en el desarrollo de su potencial cognitivo: sus recursos intelectuales, personales y tecnológicos que le permitan participar como sujeto activo dentro de su entorno sociocultural; propiciando el desarrollo de competencias básicas relacionadas con los cuatro pilares de la educación: aprender a ser, aprender a saber, aprender a hacer y aprender a vivir juntos (Moya, 2013).

Cabe rescatar que la socioformación es un enfoque, no una teoría ni del conocimiento ni del aprendizaje, pero precisamente aquí se encuentra su fortaleza, pues integra las habilidades cognitivas de los sujetos y propicia un ambiente de aprendizaje dirigido a responder a las necesidades de la sociedad del conocimiento. Una sociedad capaz de impulsar y realizar cambios para generar una nueva forma de ver el conocimiento que cada individuo adquiere y que posteriormente se refleja en el desarrollo de cada país (UNESCO, 2012). Para ello, la socioformación las integra con elementos clave como docencia, currículo y evaluación socioformativos para propiciar el desarrollo integral del estudiante para potencializar su talento con un proyecto ético y de autogestión, basados en el desarrollo de la metacognición, el pensamiento complejo y la solución de problemas (Ceballos, 2020).

Enfoque socioformativo en la formación por competencias

El desarrollo de las competencias son procesos complejos que se puede identificar en un marco de desempeño idóneo de la persona en la realización de ciertas actividades, posibilitando una acción pertinente, responsable y satisfactoria, para demostrar la capacidad de hacer las cosas con conocimiento y conciencia, en correspondencia a las exigencias y necesidades del entorno. También, ante determinadas situaciones tienen implicancias en las formas de acciones e interacciones de las diversas dimensiones de la formación humana (motrices, afectivos, cognitivos, volitivas, valorativas, entre otras, etc.), haciendo que el desempeño y el desarrollo de competencias sea cada vez más integral.

Las competencias son aptitudes transversales conexos al desarrollo de la persona, donde convergen las componentes socioafectivos, actitudinales, técnicos, procedimentales y cognitivos, que se afianza desde una aplicación contextualizada, transferida a una situación de enseñanza-aprendizaje que sea genuino (García, 2011). La acepción de la competencia tiene un sentido amplio y diverso, se puede concebir desde una concepción global, holística y crítica; orientado a la elaboración de múltiples y variadas posibilidades de llevar a cabo una actividad. También, las competencias propician desempeños integrados, complejos y abiertos, expresado en la capacidad creativa y crítica de accionar una determinada realidad. Orientando al alumnado en su desempeño que pone a flote su creatividad para la comprensión y resolución de problemas contextuales, como un compromiso intencionado del estudiante, para recrearse a sí mismo, a través del desarrollo gradual y sistémica de su conciencia sobre la realidad y sobre sus posibilidades.

La adquisición o tenencia de competencias se evidencian en la capacidad de utilizar de manera eficiente la información, las habilidades, los conocimientos, las destrezas y las actitudes, que acarrean un modo de funcionamiento integral de la persona de maneara articulada y sistemática, que le posibiliten tomar decisiones inteligentes en diversas situaciones. En esta línea de acción, el currículo bajo el enfoque de competencias se define en función a las áreas de formación integrados de manera transversal y que son evaluados en función de criterios de desempeños específicos logrados.

El currículo nacional para la educación secundaria considera a la competencia como la capacidad de actuar en la sociedad, asume que las competencias se desarrollan durante el acto educativo, donde los problemas son multidimensionales y requieren de habilidades múltiples para ser identificados y resueltos. Entonces para transformar el contexto se requiere de evidencias y resultados de aprendizaje, para ello es preciso tener en cuenta que los estudiantes no producen teorías, sino tratan de crear soluciones, la misma que implica también crear conocimientos mediante el despliegue y la puesta en acción de habilidades y

destrezas (Adames & Dino, 2020). Esta premisa se hace más concreto y contundente en procesos educativos que se llevan a cabo en un contexto geográfico, social y cultural adverso y múltiple, como sucede en la educación secundaria rural; donde los estudiantes, desde perspectiva de la socioformación, tienen la posibilidad de realizar sus actividades de aprendizaje con sentido de reto, autonomía, creatividad y flexible, explotando al máximo su motivación intrínseca para el desarrollo de sus competencias para desenvolverse con idoneidad en su realidad.

El desarrollo competencial del estudiante se evidencia desde la capacidad que tiene para actuar de manera autónoma y eficiente en diversas situaciones y circunstancias del contexto donde se desenvuelve, a través de la integración de información, procedimientos y conceptos para el desarrollo de las habilidades cognitivas, modeladas por el contexto cultural, social y tecnológico. Asimismo, considera como algo fundamental la activación y utilización de los conocimientos con pertinencia y eficacia para afrontar con éxito las situaciones problemáticas que plantean el contexto, así como la resolución de problemas propuestos factibles de solución. Los problemas del contexto educativo son susceptibles de resolver desde una perspectiva sistémica, mediante la integración de actitudes, procesos, procedimientos con el conocimiento; privilegiando la implementación de estrategias pedagógicas basadas en problemas, casos y proyectos.

El enfoque socioformativo tiene implicaciones en diversos escenarios, aplicable en distintos contextos y fenómenos de la realidad, pero adquiere un papel preponderante dentro del fenómeno educativo, pues se constituye en el impulsor de la innovación de la práctica docente pues es idóneo para potenciar las habilidades formativas del alumnado, mediante el uso de técnicas y herramientas que viabilizan algunos estilos de aprendizaje actuales, tales como: aprendizaje a través de proyectos formativos, basado en problemas y a través del proyecto ético de vida; que para su consolidación requieren un proceso de seguimiento y evaluación sistemática, adecuados a cada necesidad identificada y metas establecidas, poniendo énfasis en los aspectos conexos al quehacer del profesorado, con actividades que trascienden las actividades en el aula (Prado, 2018).

La socioformación como, un enfoque holístico, busca el desarrollo integral de la persona en los distintos ámbitos de su formación desde la perspectiva del pensamiento complejo, teniendo como base los proyectos socioformativos, de reflexión crítica constante y el apoyo de las TIC que posibilitan sentar las bases de la sociedad del conocimiento. Se diferencia de otros modelos por su carácter de aplicación en la realidad, abordando problemas del contexto dado que es un enfoque aplicable en una institución educativa, ámbitos comunitarios y que abordan problemáticas de acuerdo a su naturaleza. Así, este enfoque se centra en información relevante, que posibilita el enriquecimiento de las actividades educativas contextualizadas a través de procesos de investigación, diseño

curricular e implementación de la práctica pedagógica, mostrando su importancia y aportes para el logro de aprendizajes y desarrollo de competencias.

El desarrollo de las competencias, en esta perspectiva, requiere de nuevos ambientes de formación que trasciendan el énfasis en contenidos, la linealidad del aprendizaje, la fragmentación de las asignaturas y se centren en problemas contextualizados a partir de la colaboración (Parra Acosta et al., 2015). Para ello se requiere nuevas estrategias didácticas, que convierte al docente en un mediador orientado al desarrollo de ambientes de formación flexibles, dinámicos, retadores y estimulantes centrados en la resolución de problemas del contexto real, para que los estudiantes puedan lograr la formación integral y desarrollar las competencias con sustentabilidad.

El aspecto primordial de la socioformación es el tema de las competencias, pues aportan una nueva perspectiva de la educación a partir de los retos de la sociedad del conocimiento, considerando las reformas y cambios estructurales con la finalidad de mejorar el desempeño de los estudiantes ante problemas del contexto, articulando el saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser (Tobón, 2013). Esto puede ser consolidado con el concurso de estrategias claves como la interdisciplinariedad, que se traduce en la vinculación de conocimientos de diversas áreas curriculares, el uso de tecnologías, uso de las redes, la creatividad y que descansan en el tema de los valores, que lo resalta en el producto final como parte de una educación de calidad (Hernández et al., 2015).

En suma, el enfoque socioformativo en educación es compatible con el enfoque de competencias, pues este se encuadra en un modelo educativo basado en la enseñanza de conocimientos contextualizada y en nexo con las necesidades del entorno sociocultural donde se lleva a cabo el acto educativo. De esta manera, lo aprendido se entiende como útil y necesario, ya que está pensado para ayudar a los estudiantes a comprender las situaciones del mundo real. Para formar como un recurso educativo que sirva como referente inmediato para desarrollar investigaciones y propuestas metodológicas orientadas al desarrollo de competencias específicas y transversales que trascienden en su vida, tanto en lo académico como en su formación permanente.

Competencias y la transformación de la educación

Los proyectos socioformativos constituyen una estrategia de formación y evaluación del desarrollo de competencias por parte del alumnado, basado en la resolución de los problemas de aprendizaje teniendo en cuenta el contexto social, cultural, laboral, ambiental, ecológico, recreativo, científico, tecnológico entre otras, tanto personal como familiar; las mismas que posibilitan planear, dirigir, ejecutar, comunicar las actividades y los productos elaborados. Según la premisa

descrita, la competencia para la transformación e innovación educativa se puede fundamentar teniendo en cuenta la convergencia de la perspectiva socioformativa, conductual, constructivista y funcionalista.

La socioformación se constituye en una nueva perspectiva para concebir y realizar la praxis educativa, centrada en la realización de actividades enfocada en trabajos colaborativos transversales, buscando la consolidación de cuatro aspectos: fortalecimiento de los proyectos de vida, desarrollo y consolidación del emprendimiento, vigorización de las competencias para resolver los problemas de contexto, y la práctica permanente del trabajo colaborativo.

Desde la postura constructivista, el aprendizaje puede facilitarse, pero cada persona construye su propia experiencia interna, es decir, que el conocimiento no es medible, puesto que es único en cada persona, que se genera y construye en su propia reconstrucción interna y subjetiva de la realidad.

Para la teoría funcionalista, las personas y la sociedad tienen mecanismos propios para la regulación de conflictos e irregularidades que se generan durante su desarrollo, aquí la regulación del código de conducta varía en función de los medios existentes en el contexto, la que rige el equilibrio social. Así, el funcionalismo entiende a la sociedad como un organismo o un sistema articulado sinérgicamente entre las partes que lo integra; donde cada una de sus partes tienen la función de integrar y mantener el sistema.

Desde la teoría conductista, la educación se perfila como un conjunto de técnicas que ayudan la comprensión y predicción del comportamiento del educando y trata de explicar la forma de llegar al conocimiento de un fenómeno. Tiene como objetivo central la adquisición de habilidades y destrezas en el proceso de razonamiento y la adquisición de conceptos.

Las teorías descritas están encaminadas al logro y al desarrollo de competencias en el alumnado, como personas que vivan con propósitos claros, con actos en base a valores universales, emprendedoras y empoderados en realizar actividades colaborativas. Las actividades descritas coadyuvan al desarrollo de competencias, que es esencial para la realización personal, en convivencia con el contexto social y natural.

Integración del proceso socioformativo en el proceso educativo

Como ya se detalló anteriormente, la teoría de la socioformación se desarrolló como una de las formas para dar respuesta a los problemas de la sociedad del conocimiento, para ello, toma en cuenta el emprendimiento, el trabajo colaborativo, la gestión del conocimiento y el desarrollo de proyectos éticos de vida de cada individuo; así como procesos los procesos metacognitivos mediante

estrategias metodológicas diversas que contribuyen a la mejora de la calidad de vida y la sustentabilidad económica de las personas (Cardona et al., 2016).

En la sociedad actual, denominada del conocimiento y la tecnología, la práctica pedagógica se sustenta en un conjunto de actividades reflexivas guiados por el profesorado, orientados a la generación de conocimientos que favorecen el desarrollo integral del alumnado, para que éstos sean capaces de hacer frente a los problemas que existen en el contexto, a través de estrategias que propicien el trabajo colaborativo apoyado por los recursos que brindan las TIC, con el propósito de alcanzar las competencias establecidas en currículo. Así, la praxis pedagógica desde el enfoque socioformativo tiene elementos que caracterizan y posibilitan su aplicación en cualquier nivel educativo (Arreola et al., 2019). Así, la socioformación como un enfoque general, orienta el proceso educativo a través de acciones o pasos sistemáticos, como:

1. **Problema del contexto**. Una situación problemática en un contexto se expresa a través de la existencia de una necesidad, y esta problemática requiere de la implementación de ciertas acciones encaminadas a la resolución de la situación problema (Vásquez et al., 2017). La situación problemática debe ser real, de interés y relevancia para el estudiante, que sea percibido como un reto y abordable para su resolución desde distintas perspectivas. haciendo uso de los recursos cognitivos y materiales, donde el docente es participe de manera activa mediante orientación y asesoría a través de actividades colaborativas, para que el estudiante se empodere y apropie de la situación problema complejos del contexto, a través de estrategias propias asumida por el estudiante para llevarlas a cabo en cualquier momento, lugar o circunstancia, desde una amplia visión para resolverlo.
2. **Análisis previos**. En esta etapa, se trata de socializar el problema identificado mediante la valoración que se tiene de la misma, se analiza el posible impacto que puede encausar, los saberes previos, los referentes que tiene el alumno para ser tomados en cuenta en el momento requerido, con la participación del docente que lleva a cabo la planificación y el seguimiento, tomando algunas experiencias similares que llevan la delantera, para nivelarse o superarlo.
3. **Trabajo colaborativo**. Comprende a la organización y realización de los trabajos en equipo de manera interactiva y compartida, siendo el motor de la consolidación de esta etapa el proceso de la retroalimentación sistemática y permanente, impregnando roles y responsabilidades a cada uno de los participantes. Aquí, cada participante debe ser consciente de sus aportes para plasmar el cumplimiento de los objetivos propuestos y metas establecidos.

4. **Gestión del conocimiento**. Sustentado en la información obtenida mediante el proceso de indagación y análisis de fuentes provenientes de literatura especializada para comprender de manera integral una situación problemática. Aquí, se prioriza el manejo adecuado y la sistematización de la información proveniente de diversas fuentes, planteándose para este propósito una acción ética durante el estudio. Una adecuada gestión del conocimiento mejora el rendimiento de la organización, como correlato de la acumulación de experiencias y aprendizajes que se traducen en la construcción de conocimientos compartidos que, con el uso de las TIC, facilitan la ejecución de trabajos y aceleran la innovación

5. **Contextualización.** Todo problema surge en un contexto y su posible solución se gestiona en un contexto sociocultural, entonces la contextualización implica la aplicación de los conocimientos generados anteriormente en la resolución de los problemas del contexto, con el objetivo de plasmar las metas fijadas, teniendo en cuenta las restricciones y oportunidades que brinda la realidad.

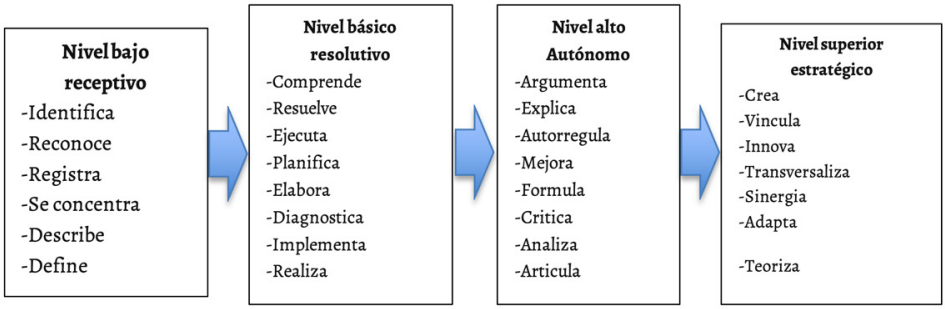
6. **Socialización**. Es el proceso de compartir los conocimientos o resultados obtenidos de una experiencia o actividad realizada, por lo general se da a través de reuniones y exposiciones, haciendo uso de las TIC; donde se dan cuenta de las actividades o procesos llevados, compartiendo de manera pública la información, los nuevos conocimientos construidos y la resolución de necesidades planteadas, ya sea por el alumnado, el profesorado, la comunidad, padres de familia u otros actores.

7. **Evaluación**. La evaluación permite tener una visión integral y amplia de las personas y su rendimiento, en el enfoque socioformativo esta etapa toma en cuenta los aspectos esenciales de las personas desde su contexto de acuerdo con sus habilidades, capacidades, etc. Por ser integral, la evaluación está evocado a la valoración de aspectos referidos a los conocimientos (saber conocer), que verifican el dominio de los contenidos estudiados; la evaluación de los procedimientos y acciones que se ejecutan (saber hacer), que posibilita la construcción y la formalización del conocimiento; mientras que el crecimiento personal se evidencian en las actitudes que muestra la persona (saber ser), la misma que debe manifestarse de manera ética, inspirada en valores y con un sentido humanista.

El enfoque basado en la socioformación ha producido un cambio disruptivo en la educación; posibilitando el tránsito de una educación centrada en el aprendizaje hacia una formación sustentado en el desarrollo de competencias y el proyecto ético de vida; centrado en el aula, a la inserción en el entorno o

comunidad; del desarrollo de las asignaturas, a la elaboración de proyectos, con abordajes de problemas del contexto con transversalidad; de preocuparse exclusivamente del alumnado, a centrarse en la formación integral de todos los actores; del aprendizaje como el logro de metas individuales, a la formación hacia el logro de metas colectivas; del aprendizaje de contenidos temáticos, a una formación centrada en la resolución de problemas de contexto significativos para los estudiantes; de evaluación mediante pruebas escritas y trabajos de consulta de información, orientado a la formación del talento basado en evidencias y aplicando la metacognición (Tobón et al., 2015). Los niveles de desempeño desde la socioformación están orientados por algunos verbos (figura 2).

Figura 2. Jerarquización de verbos en estudios socioformativos y desarrollo de competencias.



Fuente: elaboración propia

La práctica pedagógica socioformativa se orienta mediante los verbos basado en niveles, las mismas que permiten evidenciar los puntos clave que dan identidad propia al concepto de la práctica pedagógica; que desde el punto de vista de la sociedad del conocimiento sustentada en un diseño curricular, con apoyo de herramientas tecnológicas y el trabajo colaborativo para la adquisición de conocimientos; mientras desde la socioformación se sustenta en la docencia metacognitiva, el trabajo colaborativo; los métodos didácticos; la gestión del conocimiento y el proyecto ético de vida.

Las actividades de aprendizaje deben organizarse y prepararse de manera pensada y justificando con argumentos sólidos con antelación, para que la ejecución de las actividades programadas que propicie el logro de los aprendizajes esperados en el alumnado. Aquí, es necesario realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ahondando el diagnóstico sobre las necesidades de apoyo que tienen los estudiantes para avanzar en el desarrollo de competencias que fortalezca el desarrollo académico y el logro del perfil de egreso (Sarmiento & Brito, 2019).

Resumiendo, la socioformación y el enfoque socioformativo posibilitan tener una mirada integral y sistémica de los proceso educativos y, para consolidar su praxis, centra sus actividades en trabajos basados en proyectos transversales y trabajos colaborativos, con cuatro propósitos claves: 1) generación y fortalecimiento del proyecto de vida en los estudiantes, 2) desarrollo y consolidación del emprendimiento personal y grupal en los estudiantes, 3) formación y fortalecimiento de las competencias para la gestión y resolución eficiente de problemas de contexto y, 4) realización de actividades de aprendizaje de manera colaborativa e interactiva.

Proceso de evaluación socioformativa

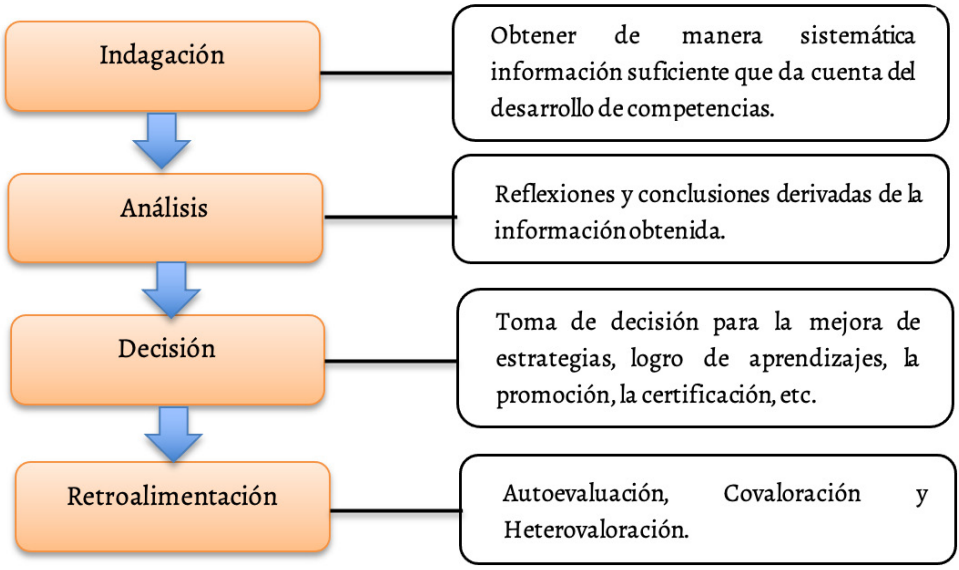
Desde la perspectiva socioformativa, la evaluación es una de las modalidades de la investigación social, planificada, sistémica, sistemática y aplicada; tiene como objetivo obtener y proporcionar datos e información relevante y fiable que apoye a la emisión del juicio de valoración de un programa en sus diversas etapa y componentes, con el propósito de producir efectos y resultados concretos; comprobando la extensión y el nivel de logros obtenidos que se constituyen en fuentes para una toma de decisión pertinente o para resolver problemas asociados al éxito o al fracaso de sus resultados (Egg, 2005).

En el enfoque socioformativo, la evaluación se realiza mediante el registro del desempeño de los estudiantes frente a los problemas del contexto, a través de procesos colaborativos y la realización de actividades metacognitivas del estudiante mediante la lectura, la síntesis, el análisis e inferencias y las estrategias (Jaramillo & Puga, 2016). Así, la evaluación más que verificar aprendizajes, está orientado a la generación de aprendizajes, también a promover el mejoramiento personal a través de la valoración de las acciones que realiza para resolver situaciones problemáticas en un contexto. La relevancia de la evaluación socioformativa radica en que el proceso formativo se realiza mediante actividades documentadas y reforzados mediante la retroalimentación, tomando como protagonistas a los estudiantes, los resultados obtenidos, los productos, las metas cumplidas y el contexto.

El aporte innovador de mayor significado de la evaluación socioformativa está en su finalidad, pues posibilita que "las personas aprendan a vivir y a mejorar sus condiciones de vida con la ayuda de otras personas" (Álvarez, 2017), esto implica una evaluación que vincula a todos los integrantes de la comunidad educativa, donde los estudiantes asumen el rol de participante activo, en un ejercicio de valoración que implica una retroalimentación permanente sobre actuaciones autónomas, idóneas, responsables e inteligentes que demandan los problemas de contextos que el facilitador provee como experiencias educativas.

Por otro lado, cabe destacar que el constructivismo y la socioformación tienen como elemento común que son enfoques basados en competencias, promueven el desarrollo humano integral, utilizan una didáctica de la interacción y diversas herramientas que permiten valorar las habilidades, actitudes y conocimientos en escenarios reales y simulados de actuación (Jaramillo & Puga, 2016). El modelo constructivista da importancia a la metacognición, como una condición importante de la evaluación, para que el estudiante regula sus propios procesos de aprendizaje, que son significativos en cuanto le encuentra mayor utilidad y sentido, priorizando la generación de conocimientos en ámbitos concretos, a través de pruebas que posibilitan validar los desempeños.

Figura 3. Proceso de la evaluación socio formativa, tomado de Tobón 2013.



Fuente: elaboración propia

La evaluación en la socioformación complementa y amplía los fundamentos del constructivismo, otorgando importancia a proyectos comunitarios que extiende los aprendizajes del aula al entorno social y reconociendo en papel de la escuela en la atención de problemas socioambientales (Guío, 2018). Este concepto implica la retroalimentación permanente sobre los dominios y desempeños de los estudiantes en una dinámica de aprendizaje interactivo conducente a una formación integral real, que repercute directamente en la escuela y la comunidad (Bezanilla et al., 2018), postulan un proceso de evaluación que comprende cuatro momentos (figura 3).

Capítulo 2
Benchmarking en Educación

El término *Benchmarking* Competitivo, aparece por vez primera en 1979, cuando la empresa *Xerox* inicia un proceso de autoinspección y autocuestionamiento al proceso de ejecución de su modelo de gestión, que posibilitó identificar que la venta de sus productos estaba por debajo de los costos de su producción, al igual que los servicios que brindaba no reportaban ingresos; este fenómeno que colisionaba con los intereses de la empresa marco una pauta para el desarrollo del *benchmarking*. Su implantación permitió examinar de manera exhaustiva e integral la estructura de sus máquinas y de los competidores directos, que posibilitó la toma nuevos elementos que podrían abaratar la fabricación de sus máquinas y brindar mejores servicios. A partir de esta experiencia, de manera mediata la compañía Xerox tuvo a bien implementar la metodología *Benchmarking* en las distintas unidades del negocio (Hernández & Cano, 2017).

El concepto de *benchmarking* toma fuerza desde una publicación realizada por Camp: "*Benchmarking: The Search for industry Best Practics which Lead to Superior Performance*", en 1989; en este documento se expone con detalle la experiencia basada en el resurgimiento de una compañía que atravesaba una grave crisis en su funcionamiento, y gracias a la implementación de la metodología *benchmarking*, llegó a ganar el "Premio Nacional de Calidad Malcolm Baldrige" (Hernández & Cano, 2017).

Por otro lado, aparecieron términos como la competitividad y el desarrollo de los entornos virtuales de aprendizaje, se consideran como insumo fundamental para el desarrollo de estudios orientados a la búsqueda de la calidad en el ámbito educativo. En esta línea uno de los métodos eficaces para el desarrollo de la calidad educativa se puede considerar al *benchmarking*, ya que posibilita la realización de un estudio sistemático de una organización que emprende y logra sus aprendizajes de los mejores, a nivel local: benchmarking local y a nivel global: benchmarking internacional; a través de un sistema de evaluación comparativa de los servicios, productos, métodos, estrategias, procesos y procedimientos (Marciniak, 2016).

Mediante una evaluación comparativa, una institución educativa puede tener el conocimiento integral sobre la marcha de los diversos elementos en comparación con otras instituciones educativas, identificando y analizando las razones, el porqué de sus mejores resultados que obtiene, aprendiendo de ellas para mejorar la calidad a través de acciones factibles de realizar (Cobo & Valdivia, 2017). Actualmente, el *benchmarking* tiene un abanico de posibilidades de aplicación, mostrando notoriedad y relevancia en la gestión de la didáctica, la gestión de la enseñanza y el aprendizaje, el desarrollo capacidades y competencias, que son exigencias de la educación actual.

El proceso de desarrollo de la metodología *benchmarking*, se enmarca en dos etapas diferenciadas. La primera etapa, se distingue por el uso del concepto para la mejora de la competitividad en las empresas, a través de un proceso de mejoramiento continuo que permite la comparación de los logros y objetivos empresariales con las mejores prácticas consideras líderes o desarrollo excelente en el rubro. Es decir, "el *benchmarking* como la búsqueda de las prácticas de la industria que conducen a un desempeño excelente" (Camp, 1993, p. 23). Mientras la segunda etapa, consigna al *benchmarking* como una metodología para el estudiar de cómo una empresa es capaz de establecerse en el mercado o sector; midiendo la capacidad de comprender de cómo hacer las cosas cada vez de manera más eficaz y eficiente, como también mediante la asimilación de las mejores prácticas (Camp, 1993).

El proceso de *benchmarking* puede ser considerado como una técnica de evaluación sistémica de los productos y servicios mediante sus procesos y procedimientos realizado por las organizaciones, donde una de ellas realiza un análisis integral de lo que realiza la otra organización, con la finalidad de igualarla o superarla, pero no imitarla o copiarla, de esta forma puede alcanzar mayor calidad en los productos y servicios que ofrecen, mediante la puesta en práctica de la cooperación, colaboración y el intercambio permanente de información; identificando las oportunidades para la solución de problemas y corregir los errores detectados en el trayecto, tomando como referente los indicadores de calidad de los servicios que brindan las organizaciones consideradas como líderes (Coldling, 2000).

Actualmente la metodología *benchmarking* se constituye en una herramienta que permite conseguir tener una actitud crítica con las actividades que realiza y los servicios que brinda una empresa u organización; fomentando la realización permanente de procesos de autoevaluación y el análisis interno de la organización, teniendo como referente los eventos externo en el rubro de estudio; haciendo que los directivos y el personal de la organización estén siempre alertas y empoderados de los posibles cambios que se puedan realizar, teniendo como base lo que ocurre en otras organizaciones externas, centrándose en la mejora de la calidad de los procesos de servicios y productos que brindan a los clientes, es decir un proceso de *benchmarking*.

Estudios previos sobre benchmarking

Andrade (2019), en su tesis titulada *"Sistematización de la experiencia del análisis benchmarking de la competencia de Aprendamos Más"*, Andrade (2019), expone las experiencias acumuladas durante el desarrollo del Proyecto de Aplicación Profesional (PAP) "Televisión para el desarrollo". En ella, se detalla particularmente el análisis de benchmarking aplicado a la comunicación de la competencia de Aprendamos Más, como parte del proceso de titulación en la carrera de Licenciatura en Administración y Marketing Estratégico, en nivel de pregrado. El trabajo documenta las interacciones del equipo interdisciplinario de estudiantes, desde sus inicios hasta la culminación de cada actividad grupal, destacando tanto los logros como los errores. Todo ello bajo la orientación de asesores que guiaron el diseño conceptual y metodológico del proyecto, cuyo producto final fue la creación de un curso de fotografía móvil para redes sociales, dirigido a emprendedores interesados en promocionar sus productos y servicios. Este curso se plantea como una potencial incorporación al catálogo de capacitaciones del ecosistema digital *Aprendamos Más*, una iniciativa promovida por la Alcaldía de Guayaquil en alianza con la Universidad Casa Grande.

Castañeda & Nagles (2012), en su trabajo: *"Estudio sobre competitividad en la gestión de la educación virtual"*, proponen un plan de acción fundamentado en experiencias recogidas de estudiantes que participaron en programas de educación virtual. Su investigación expone de manera clara las brechas existentes entre la Universidad Escuela de Administración de Negocios (EAN) y las principales universidades de América Latina, Europa y Estados Unidos que ofrecen programas similares de formación inicial. El plan fue implementado en la EAN con el propósito de alcanzar estándares educativos de calidad internacional, utilizando el benchmarking como herramienta central. En primer lugar, identificaron las características clave de los programas de administración en universidades líderes; posteriormente, compararon estas características con la situación actual de la EAN y analizaron las oportunidades de mejora. Finalmente,

presentaron un plan de acción diseñado para fortalecer la calidad educativa y apoyar el desarrollo profesional de sus estudiantes.

Espinel (2004), en su artículo *"Benchmarking: una herramienta para lograr un nivel de excelencia en las Escuelas de la Gobernación del Estado Zulia"*, Espinel (2004), argumenta que, dentro del campo de la gestión de la calidad, las organizaciones pueden valerse de diversas herramientas metodológicas para mejorar sus resultados. Destaca al benchmarking como una de las estrategias más confiables para este fin, particularmente en el contexto educativo. Utilizado adecuadamente, permite mejorar significativamente las prácticas pedagógicas a través de una planificación, ejecución, control y evaluación más eficiente. Según el autor, el benchmarking constituye actualmente una de las metodologías gerenciales más relevantes, ya que facilita una mejora rápida y efectiva de las organizaciones, siendo especialmente útil en instituciones educativas y replicable en distintos entornos para promover la calidad académica.

Díaz (2016), en su tesis *"Plan de benchmarking para mejorar la atención a los usuarios de la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana"*, plantea como objetivo principal analizar el impacto de un plan estratégico orientado a optimizar la atención al usuario en dicha entidad. El estudio se desarrolla a un nivel explicativo con un diseño preexperimental, aplicando un muestreo probabilístico a una muestra de 113 trabajadores de distintas áreas. La hipótesis central sugiere que la implementación del plan estratégico contribuirá a mejorar la calidad del servicio. Para medir las variables —la dependiente, atención al usuario, y la independiente, plan de benchmarking— se utilizó un cuestionario de 30 ítems organizados en seis dimensiones: planificación, servicio, actividad, suministro, cliente y calidad. El análisis de datos se realizó mediante el software SPSS, aplicando la prueba U de Mann-Whitney para evaluar las expectativas frente al plan. Los resultados revelaron una atención deficiente, especialmente en aspectos como la planificación, control y motivación. La investigación concluye que el diseño e implementación de un plan de benchmarking, acompañado de talleres de capacitación, concientización del personal y una secuencia sistemática de actividades con mecanismos de control, evaluación y retroalimentación, es clave para elevar la calidad del servicio y reducir las deficiencias existentes.

Hernández & Cano (2017), en su estudio titulado *Importancia del benchmarking como herramienta para incrementar la calidad en el servicio de las organizaciones*, destacan el benchmarking como una estrategia fundamental dentro de la gestión de calidad empresarial. Según los autores, este proceso permite a las organizaciones obtener una visión clara de su situación frente a la competencia, facilitando el acceso a información valiosa que puede ser utilizada para fortalecer sus estrategias. Resaltan la importancia del rol institucional en la recolección y análisis de datos que ofrezcan ventajas competitivas, orientadas a la mejora continua. Subrayan que el benchmarking no implica una simple imitación de

prácticas ajenas, sino un aprendizaje profundo de aquellas organizaciones reconocidas por su excelencia, con el propósito de incrementar la eficacia y eficiencia interna. Asimismo, consideran que los procesos comparativos con referentes del sector amplían las oportunidades de desarrollo organizacional, al contribuir a una mayor satisfacción del cliente y a la mejora sostenida de la calidad en el servicio.

Por su parte, Kuzmicz (2015), en su estudio *"Benchmarking en la caja de herramientas de la Universidad"*, describe las prácticas desarrolladas en las Instituciones de Educación Superior (IES) orientadas a mejorar su eficiencia e innovación frente a los desafíos de la competencia global. El autor plantea que el benchmarking es una herramienta efectiva de gestión, cuyo objetivo principal fue realizar un análisis profundo sobre el impacto de la evaluación comparativa en las IES a nivel internacional. A través de un estudio detallado, examina los tipos, alcances y métodos de benchmarking implementados, subrayando su papel como estrategia fundamental para enfrentar los retos actuales en el ámbito educativo.

En su tesis titulada *"Benchmarking y su relación con las ventas en la estación de servicios Santa Ángela S.A.C José Leonardo Ortiz"*, Llantop & Rimarachín (2016), definen el benchmarking como un proceso estructurado y continuo, orientado al análisis de las operaciones organizacionales, tomando como referencia las mejores prácticas del mercado. En este enfoque, las ventas juegan un papel clave como solución a los problemas identificados. Para validar su propuesta, los autores plantean el benchmarking como una alternativa viable para ampliar el horizonte comercial de la empresa estudiada. El estudio se caracteriza por ser correlacional, propositivo y descriptivo, con un enfoque cuantitativo de diseño no experimental. Para la recolección de datos, se emplearon técnicas como la observación directa, entrevistas y encuestas, utilizando como instrumento el cuestionario, y herramientas estadísticas como Excel y SPSS. Los resultados revelaron que un 29 % de los clientes se mostraban insatisfechos con el servicio. Finalmente, se concluye que existe una correlación positiva de 0.737 entre las variables benchmarking y ventas, según la escala de Pearson.

Marciniak (2016), en su estudio *"Benchmarking como herramienta de mejora de la calidad de la educación universitaria virtual"*, plantea el uso de diversas metodologías orientadas a elevar la calidad de la educación virtual, destacando entre ellas al benchmarking como una herramienta viable. Esta técnica se implementa a través de evaluaciones comparativas, que permiten conocer los procesos de calidad educativa de otras universidades, identificando los factores que explican sus mejores resultados en comparación con la institución analizada. El objetivo principal del estudio fue mostrar los efectos de aplicar la metodología benchmarking en una universidad virtual de Polonia. Para ello, se diseñó y aplicó una metodología propia en colaboración con una institución socia de la Universitat Oberta de Catalunya. Los resultados evidenciaron que la universidad polaca había

alcanzado un desarrollo superior en cuanto a la calidad educativa virtual. En variables como la unidad didáctica y la plataforma virtual, ambas instituciones mostraron niveles similares; sin embargo, en aspectos como el plan estratégico, los agentes educativos y el proceso de enseñanza-aprendizaje, persistían diferencias notables. A partir de estos hallazgos, se elaboró un plan de acción orientado a la mejora integral de la calidad educativa, con resultados esperados a corto plazo en la universidad polaca. Como conclusión, se reconoce al benchmarking como una herramienta eficaz para optimizar la calidad de la educación virtual.

Marciniak (2015), desarrolló la investigación titulada *"Una propuesta metodológica para la aplicación del benchmarking internacional en la evaluación de la calidad educativa superior virtual"*, con el objetivo de implementar la metodología de benchmarking en universidades que imparten programas en modalidad virtual. Su propuesta busca realizar un análisis comparativo con instituciones de educación superior reconocidas internacionalmente, con el fin de elevar la calidad de la educación virtual. La viabilidad de esta metodología fue puesta a prueba en la Universidad Virtual de Polonia (PUW), seleccionando como institución referente a la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). El proceso de benchmarking permitió obtener resultados consistentes y relevantes que sirvieron de base para diseñar un plan de mejora continua, lo cual generó transformaciones significativas en la calidad educativa de la PUW en el corto y mediano plazo. Este proceso se apoyó en una metodología estructurada que incluyó el seguimiento de la evolución de la calidad educativa y la incorporación de nuevos indicadores de evaluación. Como resultado, se concluyó que el benchmarking es una herramienta eficaz para impulsar el mejoramiento de la calidad en la educación superior virtual.

Por su parte, Santos (2015), en su artículo *"Benchmarking, una herramienta útil para mejorar las prácticas educativas a distancia"*, define el benchmarking como una herramienta de gestión administrativa orientada a optimizar el desempeño organizacional. Asimismo, destaca su utilidad para mejorar la calidad de los servicios educativos ofrecidos por instituciones de educación media superior en modalidad a distancia. Para respaldar su postura, expone ejemplos de universidades europeas que han adoptado esta metodología, subrayando su capacidad de adaptación a las particularidades de las instituciones de educación a distancia.

Bases teóricas de la metodología benchmarking

El *benchmarking* consiste en la emulación de aquellos procesos, productos o servicios implementadas por ciertas organizaciones que evidencian buenas prácticas en un área de interés, con el propósito de replicar o transferir dichas prácticas a la organización que se encuentra a la zaga. Actualmente, no existe

universalidad en la definición de *benchmarking*, ni consenso en su alcance y contenido, tampoco se cuenta con una metodología consolidada ni con una taxonomía que rija su estudio, por ello, se crean los conceptos referidos al tema de acuerdo con los conocimientos, percepciones e interesase de cada persona u organización (Intxaurburu & Ochoa, 2005).

Sin embargo, en el mundo actual se suele echar un vistazo o tomar como referente a empresas y organizaciones exitosas, provisto de un plan estratégico que se cumple en su integridad, un proceso de trabajo que logra conseguir las metas previstas en forma exitosa, para estar a la par con las organizaciones exitosas en avance y aprendizaje permanente y que se toman como referentes. Al realizar las actividades indicadas estamos haciendo una práctica de *benchmarking*, entonces este, se percibe como una herramienta fundamental que orienta a los integrantes de una organización hacia el proceso de indagación y análisis de lo que ocurre en el exterior en busca de nuevas formas de desempeño en organizaciones afines, herramienta esencial para una organización que aprende en forma permanente.

El *benchmarking* se desarrolla a partir del año 1982 por parte de Xerox Corporation para comparar su desempeño frente a la competencia. Uno de los objetivos de esta herramienta es no solo conocer el producto terminado como sus procesos. También busca identificar cómo aprender de las mejores prácticas para implementar un mejoramiento progresivo y así tener un cliente satisfecho que repercutirá en crecimiento para la empresa. Bajo esta premisa, *benchmarking* es la actividad de comparar los propios procesos con la mejor actividad similar que se conozca, y establecer retos desafiantes susceptibles de ser alcanzados de manera eficiente que permita a la organización convertirse y mantenerse como el mejor, a partir de la gestión de los conocimientos adquiridos referidos a las mejores prácticas (Balm, 1996).

La actividad *benchmarking*, es un proceso sistémico y sistemático orientado a la evaluación de los servicios, productos y el proceso de trabajo que realizan las organizaciones identificadas como de las mejores prácticas en el rubro, con la finalidad de realizar mejoras cualitativas y cuantitativas en el interior de una organización que aprende (Splendolini, 2005). Bajo esta consideración, el *benchmarking* se puede concebir como una herramienta catalizadora del proceso de aprendizaje en el contexto de una organización, emulando las prácticas que funcionan exitosamente en otras organizaciones.

El *benchmarking* es una actividad vigente en todo momento en el desarrollo de las personas y organización, se sustenta en el dicho que reza: "hay que aprender de los errores, pero es mejor aprender de los errores de los demás que de los propios", pues ninguna persona, ni organización, puede realizar las cosas de manera óptima a través de un aprendizaje encerrado en sí, sin tomar en cuenta experiencias y resultados de otros. Se aprende de manera sostenida solo teniendo

como referencia y haciendo uso de la experiencia de organizaciones afines, aquí el *benchmarking*, se constituye en una herramienta de evaluación y de mejoramiento de los resultados de las actividades que realizan las organizaciones a praves de la comparación de lo realizado en la organización con las organizaciones considerados líderes, y tratar de superarlas asimilando y aprovechando sus prácticas exitosas (Marciniak, 2016).

El proceso *benchmarking* se aplica mediante la relación e interacción directa con los competidores y no competidores dentro de un rubro de estudio, luego se comparten los resultados de cada uno de las organizaciones o entidades involucradas en el proceso, para crear sus propios sistemas de mejora (De Cárdenas, 2006). Siendo la herramienta *benchmarking* primordial para la definición de los objetivos razonables y factibles de alcanzar, centrándose en los sucesos del entorno externo de la organización, institución o empresa, dejando en un segundo plano al entorno interno y los acontecimientos o tendencias pasadas. Por ello, según Valls (2000):

> …el benchmarking no trata de copiar, sino estimular la creatividad en el momento de adaptar a la cultura de la organización las prácticas superiores que se dan en otras organizaciones o dentro de la propia, para conseguir la excelencia y acceder al liderazgo. (p. 48)

La implementación de un trabajo *benchmarking* de manera ordenada, eficiente y útil, es una tarea que tienen las organizaciones para su posicionamiento y vigencia en el tiempo; muchas veces se tiene interpretaciones sesgadas del *benchmarking*, debido a que se realizan observaciones y comparaciones superficiales del proceso, sin asumir compromiso claros y medibles para los encargados de realizar el estudio. Por ello, el presente trabajo está orientado a proponer la implementación de esta herramienta que permita durante su desarrollo, el cumplimiento de los objetivos que se traza una organización para ser protagonista de cambios cualitativos y cuantitativos.

Por otro lado, el *benchmarking* posibilita la revisión detallada de los aspectos que tienen en común las organizaciones que se toman en cuenta en el estudio, con otras que son de su competencia dentro de una jurisdicción, para encaminar el proceso es fundamental la organización de la información por categorías para identificar las ventajas competitivas de los colegios participantes. Así, el *benchmarking* se constituye en una herramienta versátil, cuya aplicación se ha generalizado en los modelos de calidad que han asumido muchas organizaciones para mantenerse y evolucionar, también como un proceso en sí mismo, posibilita la aplicación del "círculo de mejora continua de Deming, a través de las etapas de planear, hacer, verificar y actuar (PHVA)".

En la actualidad, existen excelentes oportunidades para hacer procesos de *benchmarking* en los distintos sistemas de actividad humana, dentro de ellas en el estudio e interpretación del fenómeno educativo desde una visión prospectiva, pues el proceso de esta herramienta se apoya en las redes y asociaciones que se han integrado y asociado a la actividades humanas vertiginosamente; destacando entre ellas: las conferencias, simposios, las redes de consultaría, entre otras, que cada vez se muestran al alcance de las organizaciones.

Entre las recomendaciones o consejos que realizan las organizaciones consideradas de mejores prácticas, para el buen desempeño durante un proceso de *benchmarking*, es preciso tener en cuenta los siguientes aspectos:

- ***Búsqueda del cambio y orientación hacia la acción:*** toda actividad donde se aplica el *benchmarking* no está provisto de ejercicios pasivos, sino por excelencia es dinámica y se apoya la acción.
- ***Apertura a nuevas ideas:*** cuando se pretende o se procede imaginar explicaciones para justificar o negar los medios para hacer las cosas en el proceso de búsqueda de la eficacia, no se está haciendo uso adecuado del *benchmarking;* por ello, es fundamental estar abierto a las ideas nuevas, porque ellos posibilitan la mejora de los procedimientos y procesos que conducente al logro de la meta prevista.
- ***Conocerse a uno mismo antes de intentar conocer a otros:*** en muchos casos, se someten a *benchmarking* a las actividades que realizan otros, esto ocurre cuando se realiza actos sin objetivos previamente definidos, la cual conlleva al uso indebido del tiempo en la actividad programada.
- ***Concentrarse en el mejoramiento de las prácticas:*** es fundamental que en un proceso *benchmarking*, no solo centrarse en los procesos de medición de las operaciones y en la obtención de cifras, sino concentrarse mucho en la atención del proceso, más que en el objeto de estudio.
- ***Mantenimiento del orden:*** es prioritario proporcionar al equipo encargado del estudio de *benchmarking* el tiempo y apoyo necesarios, que permitan la realización del trabajo de manera eficiente; detectando con prontitud atajos o desviaciones en el proceso, para hacer procesos correctivos pertinentes.

Involucramiento de los directivos en el proceso: se debe tomar en cuenta que el trabajo de *benchmarking* es responsabilidad compartida del personal directivo o de la alta dirección, haciendo que éstos tengan un compromiso con el quehacer de la organización orientados al cambio o la acción, en la búsqueda del éxito.

- ***Participación del personal en el proceso de mejora:*** con el propósito de llevar a cabo en forma corporativa y correcto, cuyos resultados implique logro de beneficiosos para el mejoramiento del sistema.

- ***Comunicación apropiada de información:*** la comunicación de la información debe darse teniendo como parámetros los objetivos y las expectativas de su uso, a partir de los resultados obtenidos.

El resultado que se obtiene de un proceso de *benchmarking* es una ayuda que posibilita la ampliación de las expectativas y la confianza de todos los usuarios de esta metodología. Para evidenciar el cumplimiento de sus objetivos, las instituciones y las empresas que son competentes o aspiran ser competitivas, deben estar en cambio permanente e interacción directa con los sujetos involucrados en el sistema; motivándolos para que confíen en el logro de los objetivos trazados (Camp, 1993); para ello, tres aspectos a cumplirse:

Primero, las personas que conforman el sistema deben identificar la necesidad de cambio en el entorno donde se desenvuelven.

Segundo, el personal debe identificar en qué quieren cambiar y por qué quieren el cambio, explicando el bienestar al que le conllevaría dicho cambio.

Tercero, se debe diseñar un plan que coadyuve la ejecución del cambio; haciendo que sea pertinente y factible.

Según Codling (2000), existen objetivos generales y específicos para la consolidación de proceso de *benchmarking*, entre los que se puede destacar.

1. Análisis crítico de los resultados de otras organizaciones o instituciones cuyas actividades han tenido éxito en el sector donde se lleva a cabo el proceso.
2. Definición de las estrategias para poder obtener los resultados deseados a partir de los recursos con los que se cuenta.
3. Elaboración de una base de datos que sirvan como insumo para establecer los objetivos y las estrategias conducentes a la ejecución sistemática de actividades.

Los objetivos específicos del sistema *benchmarking* están supeditados al tipo del proyecto a elaborar y el sector en el cual está inserto la misma; constituyéndose en la línea base de la mayoría de ellos:

1. Realizar un proceso de análisis y de planificación estratégica para abordar un problema.
2. Identificar las mejores prácticas susceptibles de ser llevados a cabo para alcanzar los resultados deseados.
3. Analizar de manera integral la situación actual de la educación y posicionándolo situacionalmente dentro del sistema regional y nacional.
4. Aplicar estrategias y recursos de última generación en las instituciones educativas, como herramienta de búsqueda de la calidad.

5. Establecer relación con las instituciones educativas que se desea un análisis comparativo, para facilitar el intercambio de actividades y de información.

Los proyectos desarrollados con aplicación del *benchmarking*, no se reduce a una mera comparación de una organización o empresa con respecto a otras para establecer unas clasificaciones, sino se toma como una metodología o herramienta para asimilar procesos y resultados llevados a cabo en organizaciones exitosas.

A manera de resumen, el *benchmarking* puede asumirse como un proceso de evaluación sistemático de la generación de productos, servicios y procesos que realizan las organizaciones, en la cual, una de ellas analiza la forma de cómo se realiza una función o actividad específica, para tratar de igualarla o mejorarla. La aplicación correcta de esta técnica en las organizaciones ha permitido a éstas impregnar mayor calidad a sus servicios, productos y procesos; sustentado en actividades de cooperación, colaboración e intercambio de información; corrigiendo errores e identificando oportunidades encaminados a una gestión eficiente de los problemas y toma de decisiones pertinentes, según los estándares o patrones establecidos por los líderes, encaminados a brindar un servicio de calidad (Coldling, 2000).

Aspectos que identifican a un proceso benchmarking

Desde sus inicios el *benchmarking* ha sido concebido como una de las herramientas de búsqueda de eficiencia y mejora de la calidad en los sistemas de negocios que se encaminen a ser cada vez más competitivos dentro de un mercado cada vez más desarrollado y tecnologizado, que exige más eficiencia en la realización de las actividades de sus integrantes en la búsqueda constante de satisfacer al cliente que día a día es más exigente y busca la calidad.

Según Spendolini (2005), en todo proceso de *benchmarking* es preciso tener en cuenta los aspectos referidos a la calidad, productividad y el tiempo.

a. Calidad: involucra a las actividades de planificación, organización y análisis como objetivos específicos del aprendizaje, orientados al descubrimiento, empleo y adopción de estrategias novedosas susceptibles de aplicar en la organización. Para ello, es importante conocer los sistemas de calidad implementadas en organizaciones afines; conforme a los estándares e indicadores de calidad, y la calidad que brindan, desde la percepción del cliente. También la calidad se evidencia con las certificaciones otorgadas por instituciones acreditadas, que certifican el cumplimiento de los estándares de calidad, previamente definidos. Un enfoque calidad hace posible un análisis sistemático e integral del

nivel de empoderamiento de los sujetos con el sistema, la gestión del conocimiento, la gestión de la organización, así como las capacitaciones y actualizaciones emergentes del personal.

b. Productividad: una de las tendencias del *benchmarking* está orientada a la gestión de la productividad, a través de la búsqueda permanente de la excelencia en el área de control de recursos de una organización; la productividad se evalúa por el volumen del producto, la eficacia de los servicios y el nivel del consumo de los recursos; cuyos reportes indican las pérdidas o ganancias de la organización. No existen herramientas de medición de la calidad y productividad válidos por sí mismos, que solucione el problema de la producción y productividad de una organización. Como alternativa a esta dificultad, el *benchmarking* surge como herramienta de amplio horizonte que posibilita reportar la productividad del conocimiento, las necesidades de los clientes, el proceso de producción y la distribución de los productos en los ámbitos que corresponde.

c. El tiempo: es uno de los factores a tomar en cuenta en toda actividad tendiente a la búsqueda y obtención de la calidad orientado al cumplimiento de las metas establecidas. El tiempo es fundamental para la realización diversas actividades, pues se constituye en el árbitro para efectivizar el proceso de planificación, ejecución, evaluación y distribución de los servicios y productos de manera eficiente y con calidad. Por ello, muchas entidades u organizaciones expanden sus productos, procesos o servicios, enfocados en minimizar el tiempo; haciendo que su actividad se lleve a cabo de manera cada vez más eficiente y ágil, orientado a tener mayor competitividad.

Para la optimización de los tres aspectos considerados, es preciso subsanar las falencias de muchas prácticas que no conduce a establecer desempeños pertinentes, que, a pesar de estar bien establecidas, no se llega a plasmar los resultados esperados. Como alternativa a esta disyuntiva negativa, la implementación del *benchmarking* posibilita la consolidación de experiencias saludables basado en referentes y en comparaciones entre áreas afines de estudio. A través del proceso de *benchmarking*, los procedimientos, las prácticas y las métricas establecidas para la evaluación, se comparan con los estándares establecidos como los mejores o referentes, sustentados en los procedimientos, procesos y resultados que realizan las organizaciones. En el ámbito educativo esta práctica se realiza mediante la evaluación comparativa, que facilitan el proceso de medición de los logros de aprendiza, así como calidad y pertinencia del programa educativo vigente.

Clasificación del benchmarking (tipos)

El tipo de *benchmarking* utilizado para realizar comparaciones entre las instituciones educativas del nivel básico del área rural y urbana, seleccionadas es el funcional o genérico, que de acuerdo con Spendolini (2005), compara organizaciones reconocidas por ser las más avanzadas en brindar servicios educativos o procesos de su realización. Se descartó el *benchmarking* interno, puesto que solo se limitaría a la comparación de las actividades que se realizan a nivel de la institución educativa; Por ello, la intención del estudio no es reconocer las mejores prácticas educativas, sino compararlo con otras instituciones. También se tiene en cuenta el *benchmarking* competitivo, ya que este tiene un campo más específico de aplicación en el caso de las empresas, pues compara competidores directos que tienen las mismas perspectivas de desarrollo educativo, donde los estudiantes compiten, casi en igualdad de condiciones que las demás instituciones, ya que su oferta educativa y la cobertura institucional poseen un nicho especial de esta demanda.

La herramienta *Benchmarking* fue clasificado por Camp (1993); (Spendolini (2005), en interno y externo.

Tabla 1. Resumen de los tres principales tipos de benchmarking.

Tipo	Definición	Ejemplos	Ventajas	Desventajas
Interno	Actividades afine en distintos compartimientos de una organización: departamentos, unidades operativas, gerencias.	Práctica de fabricación. Estrategias de marketing. Estrategias para brindar servicios.	Los datos e información se recopilan con facilidad. Resultados beneficiosos para la empresa u organización. Propicia sinergias entre elemento de la organización.	Foco de acción limitado. Prejuicios internos dentro de una misma organización.
Competitivo	Competidores directos en el rubro, que son proveedores brindan sus servicios o productos a los mismos clientes.	Movistar Claro Bitel Dell Compaq Lenovo	Información referidas a lol resultados en brindar productos o servicios. Comparaciones de la práctica de organizaciones a través de tecnologías. Información recopilada en base de datos.	Dificultades para la recopilación de información de la competencia. Problemas éticos en la gestión de información. Posturas reactivas y antagónicas.

Tipo	Definición	Ejemplos	Ventajas	Desventajas
Funcional o genérico	Organizaciones acreditadas que tienen mayor nivel de eficiencia para brindar sus productos, servicios o procesos.	Diagnóstico permanente del estado actual de la organización Rastreo del estado de despachos. Servicios prestados al cliente.	Alta posibilidad de descubrir prácticas innovadoras. Uso de tecnología para compartir y transferir información entre las organizaciones. Implementación de redes académicas. Accesibilidad a base de da datos. Resultados motivantes para iniciar mejoras.	Dificultad para transferir prácticas a un medio diferente. Informaciones que no son transferibles. Excesivo consumo de tiempo.

Fuente: elaboración propia

Benchmarking interno

Se genera cuando una empresa u organización está orientado a la búsqueda de las mejores prácticas en su interior o dentro de sus límites de dominio. En este tipo de *benchmarking* se comparan y analizan las distintas actividades que se realizan al interior de una organización a través de una relación sinérgica de sus actores. Se trata de aprender de los mejores sus buenas prácticas y las novedades que exhiben, que en ocasiones pueden ser financiados, inclusive obviando los lineamientos oficiales que tiene una organización. También en consideración las diferencias que se esgrimen entre los distintos procesos en una misma organización, cuyo desenvolvimiento obedece a al contexto geográfico, historia organizacional local, la experticia de los directivos y del personal distribuidos en las distintas secciones de la organización. Dando por sentado, la existencia de procesos con distintos niveles de desarrollo en la organización, las mismas que pueden mostrarse más eficientes o similares en otras partes de la organización.

El *benchmarking* interno es una herramienta eficaz para la comunicación en el interior de una organización y motivar al personal a comunicarse con sus pares para dar soluciones en forma conjunta a los problemas (Camp, 1993; Spendolini, 2005). Así, el *benchmarking* posibilita realizar un análisis al interior de la misma organización, desde donde se pueden abstraer las mejores prácticas observadas, identificando y validando los beneficios de las actividades durante el proceso de transferencia de la información novedosa de una sección de la organización hacia otra.

Las organizaciones inician sus procesos y actividades de *benchmarking* haciendo una comparación de las acciones internas y externas (FODA), que

se constituye en el punto de partida para identificar de manera holística el funcionamiento de una organización. Este tipo de *benchmarking* considera como triviales algunas procesos o actividades son parte de un subsistema de una organización, que pueden ser más eficientes con respecto a otras secciones o instancias de la organización, con respecto a organizaciones con campo de acción similares; en esta línea, el *benchmarking* interno tiene como objetivo central identificar el cumplimiento de los estándares del desarrollo interno de la organización. Las organizaciones perciben que identifican y diferencian sus mejores prácticas de servicios al interior de la organización están obligados a compartir o transferir información a otras secciones de la organización.

En concreto, un proceso de *benchmarking* interno se inicia con la comprensión integral de los trabajos internos, antes de extender los estudios hacia el exterior. El conocimiento interno de una organización es fundamental, pues sirve de base emprender nuevos procesos de estudio e investigación, ayuda la fortalecer la motivación y crear nuevos canales de comunicación dentro de los integrantes de la organización, superando las barreras culturales en las organizaciones. Este se orienta a la consolidación de una organización, a través de la cohesión entre las secciones que lo constituyen.

Benchmarking externo

Está referido a las actividades comparativas con otros fenómenos dentro del rubro pero que están fuera de la institución, su estudio se realiza desde tres aspectos: competitivo, genérico y funcional.

1. Benchmarking competitivo

Tiene como punto de partida la identificación de los servicios, productos y procesos de trabajo que realizan las organizaciones consideradas como competidores directos de una organización, compara la información recabada con los que cuenta su organización; es muy importante cuando se busca posesionar los productos, servicios y los procesos de una organización en el mercado. Los análisis de *benchmarking* se realizan a través de uso de tecnologías y otros medios similares al que posee la competencia.

Algunas similitudes detectadas en un estudio comparativo pueden convertirse ventajoso para su aplicación mediante el análisis del cumplimiento de los estándares de una organización, con procesos similares realizados en otras organizaciones afines (o competidoras). Las posibilidades de comparación se toman más complicados, ya que cada competidor reserva y preservan sus ventajas

competitivas para sí mismos. Entonces, el reto central es la identificación de informaciones específicas que posibiliten una comparación analítica y critica con los de su organización; siendo uno de los obstáculos para plasmar los objetivos, la confidencialidad de la información (Camp, 1993; Spendolini, 2005).

En muchos las actividades que realiza la competencia, no necesariamente se perciben mejores desempeños o las mejores prácticas, pero la información recabada puede ser de mucha valía para tomar algunas precauciones para no incurrir en errores similares que conduzcan a un eventual fracaso. Así, las lecciones aprendidas de los competidores se pueden aplicar en la organización para realizar muchos cambios, también el *benchmarking* competitivo tiene la ventaja de llevar a cabo su propio estudio de benchmarking centrado en el intercambio de información. En ocasiones los competidores pueden sumar esfuerzos para participar en forma conjunta en procesos de *benchmarking* por algún interés común que les une. En este tipo de *benchmarking* los errores se pueden prevenir de manera consensuada entre los competidores, puesto que la mayoría de las organizaciones tienen las mismas barreras para su desarrollo.

En esta situación, el proceso de *benchmarking* se concibe desde la perspectiva de la competencia a nivel organizacional; donde el estudio de una organización es analizado con la verdad y la transparencia, poniendo por delante de toda la objetividad; siendo prioritario para ello, la presentación de los propósitos y métodos antes de que inicie la participación formal del benchmarking. Lugo, establecer relaciones sustentados en un respeto y confianza; teniendo en cuenta que el competidor no es un enemigo, sino puede constituirse en un aliado estratégico, pues cuando se realiza el proceso con honestidad y profesionalismo, es posible obtener, respuesta e información valiosa de parte de la competencia.

2. Benchmarking genérico

Consiste en un proceso sistemático de investigación, identificación, comparación y aprendizaje de los mejores niveles de logro alcanzados por una organización, con lo mejor que pueda existir en otras circunstancias y lugares, independientemente del rubro en donde se desarrollan las actividades de producción o de servicios que se brinda, es decir compara actividades similares entre organizaciones pertenecientes a sectores distintos, se sustenta en el análisis de factores que inciden en el éxito de esta. El *benchmarking* genérico, se basa en aprendizajes posibles de obtener mediante la comparación de funciones o procesos afines en organización independientemente del rubro o sector al que pertenecen (Spendolini, 2005).

3. Benchmarking funcional

El proceso se inicia con la identificación de los servicios, productos y procesos que se realizan en entidades u organizaciones de un mismo sector, pero que no son competidores directos entre sí. Se da inicio con la identificación de las mejores prácticas de instituciones que tienen ganado la reputación de excelencia en el área específico sometido al *benchmarking.* Se denomina funcional, porque surge desde las actividades comerciales que se realizan en un área funcional determinado, como, por ejemplo, ventas, marketing, ingeniería, manufactura, recursos humanos (Spendolini, 2005).

El *benchmarking funcional* se utiliza cuando se trata de superar a la competencia, para ello se debe de identificar y analizar las prácticas más exitosas en las otras organizaciones en el rubro sin tener en cuenta su condición de competidor, solo teniendo presente su liderazgo en un área de interés específico y comparar los estándares de calidad de la organización dentro del rubro. Se identifican las mejores prácticas de las organizaciones que consiguieron una reputación de excelencia en un rubro específico sometido a *benchmarking.* Las comparaciones se llevan a cabo, por lo general, en organizaciones de un mismo sector, que suministran productos o prestan servicios competitivos entre sí. Este tipo de actividades son de mucha importancia y productivas, pues fomenta el interés por la investigación y posibilita la realización de trabajos colaborativos mediante el intercambio datos e información (Camp, 1993; Spendolini, 2005).

Etapas en un proceso de benchmarking

El proceso de *benchmarking* otorga una excelente oportunidad de aprendizaje a las organizaciones, toma como referencia las mejores prácticas existente en otras organizaciones del sector. En este proceso, en la mayoría de los casos, las organizaciones colaboran con los esfuerzos desplegados en el estudio cuando se aborda organizadamente con propósitos bien definidos. Aquí, el equipo de *benchmarking* está enfocado a obtener resultados partiendo de una lluvia o tormenta de ideas sobre las organizaciones de mejores prácticas, un proceso de análisis crítico, reducción de la lista de organizaciones referentes en un número manejable y luego inicia el proceso de recopilación de datos.

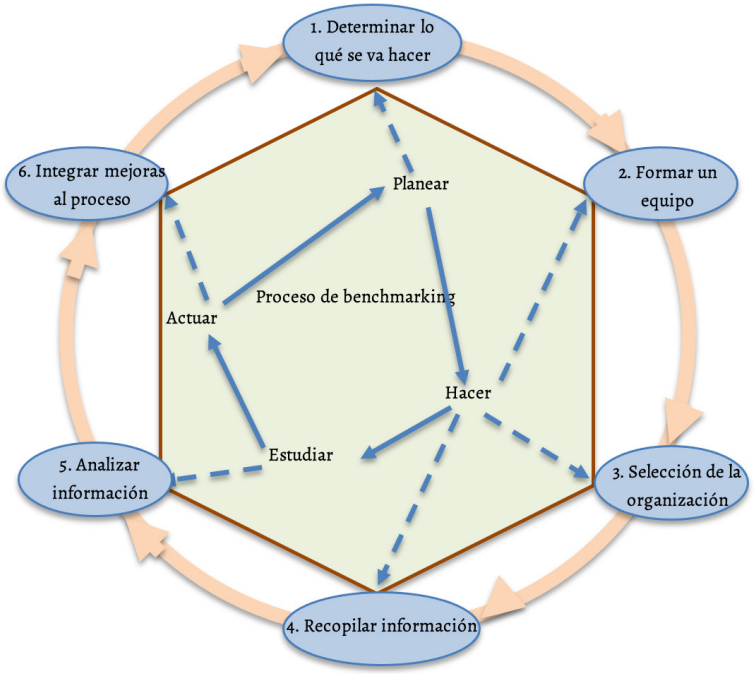
Las organizaciones identificadas que pueden representar verdaderamente mejores y excelentes prácticas; el equipo de benchmarking analiza la calidad de información y de aprendizajes nuevos, que pueden ser utilizados con pertinencia en la mejora de sus propias actividades, orientado a dar respuesta a las interrogantes ¿realmente se ha identificado las mejores prácticas en las organizaciones afines?,

¿es posible la realización de nuevas investigaciones sobre las mejores prácticas en organizaciones mediante procedimientos más rigurosos?

En el presente estudio, el proceso de *benchmarking* se asume como un proceso estructurado en el desarrollo de un modelo sistemático paso a paso. Para un análisis fáctico de una situación real teniendo en cuenta dos atributos, la de proporcionar una estructura para realizar operaciones secuenciales y el manejo de un lenguaje lógico. Dentro de esta línea, el proceso se diseña orientado a los requerimientos de los sujetos o la organización beneficiaria del proceso. Para ello, el modelo debe estar enfocado a proporcionar una planificación, estructuración y ejecución exitosa del *benchmarking;* haciendo que sea suficientemente flexible y práctico, motivando a los involucrados a modificar. actividades y proceso adaptables a las propias necesidades y requerimientos. Donde, el uso del lenguaje es fundamental dentro de una organización, puesto que, ayuda a la interpretación terminologías y puntos de vista divergentes en el proceso.

En todo proceso de mejora analítico, comparativo y prospectivo, es susceptible de ser abordado mediante un modelo considerando los diversos pasos y fases del proceso. Los procesos adoptan por lo general seis etapas, siendo preciso definir en cada etapa de su constitución un conjunto de actividades específicas, ordenadas siguiendo una secuencia lógica, bajo la premisa de que el *benchmarking* es un proceso continuo y sistemático, que se desarrollan en seis etapas, en concordancia con el ciclo del mejoramiento continuo, planeado por Deming (figura 4).

Figura 4. Etapas del proceso benchmarking y su relación con el ciclo de Deming.



Fuente: elaboración propia

Las etapas del proceso *benchmarking* se constituyen en una gran ayuda para propiciar el uso de un lenguaje común entre los usuarios de la estrategia, pues los procedimientos de la actividad ayudan y facilitan la determinación de grupos de personas con actividades similares o relacionadas, tanto en el significado del proceso, como a través de tareas relacionadas con la secuencia de ejecución, a través de creación de expectativas comunes y complementarias que deben cumplirse entre los elementos y los pasos del proceso, teniendo como prioridad el uso del tiempo y conocimientos para robustecer la teoría y la práctica, a través de la realización de actividades que posibilitan a las organizaciones identificar qué aspectos de su organización requiere de mejoras, asimismo, brinda ayuda para emprender con el proceso de mejora continua. Para este propósito se consideran seis etapas secuenciales.

- **Etapa 1:** determinación de objetos a ser sometido al benchmarking

El proceso de determinación a qué o a quienes se va a aplicar *benchmarking*, se inicia mediante la formulación de una pregunta fundamental: ¿Quién es el beneficiario o usuario del proceso de información proveniente del *benchmarking?*

En esta etapa del estudio, es fundamental la identificación de los usuarios, sus necesidades y sus puntos de vista, la que sirve como sustento para la implementación sostenida y eficiente del proceso, para evitar posibles reclamos en etapas posteriores del proceso, generalmente son prioritarios la consideración tiempo y el alcance del estudio.

Uno de los elementos a considerar, en esta etapa, es el tiempo, pues es importante para la realización de las actividades previstas, en un proceso de *benchmarking*, donde se planifica actividades de manera sistemática hacia el logro de cambios sustantivos en una organización, como la educación, se torna aún más importante. La planificación del tiempo evita la realización de actividades apresuradas en las organizaciones, las mismas que acarrean el fracaso de la organización en las áreas claves puesto que no se llega a identificar de manera adecuada a las instituciones con mejores prácticas; la misma que acarrea una débil planeación y ejecución del proceso de *benchmarking.*

También es fundamental determinar el alcance, pues un análisis benchmarking demasiado extenso, requiere de mucho tiempo y recursos para su elaboración, así como para su presentación y análisis, haciendo que tenga un alcance indefinido. Para evitar esta dificultad, es de mucha importancia identificar los objetivos del *benchmarking* de manera objetiva y crítica. Haciendo el análisis del proceso delimitando a las actividades susceptibles de ser realizado.

Teniendo en cuenta las consideraciones de tiempo y alcance del proceso, se procede a la identificación de los clientes y los posibles factores críticos en el proceso de implementación. La definición de clientes en un proceso de *benchmarking*, surgen como respuesta a las preguntas: ¿Quiénes utilizarán la información? o ¿Qué necesidades son las que se deben atender antes de realizar una investigación de *benchmarking?* Como respuesta a la interrogante, el primer paso para iniciar un plan o proceso es la identificación del usuario o beneficiario de la información, teniendo en cuenta a quien va dirigido el resultado del estudio y cómo los va a utilizar. Este paso es importante, porque:

a. Posibilita al cliente o usuario (individuo o grupo con necesidades específicas) identificar la información. Y motivado por algún factor de interés, el proceso se inicia con la identificación de los servicios, productos o procesos que deben ser estudiados. Aquí, el cliente tiene la posibilidad de proporcionar y solicitar los tipos de información que deben ser recopilados durante la investigación, y ayudar a identificar las organizaciones convendría incluir en la investigación de *benchmarking;*

teniendo criterios establecidos para definir las mejores prácticas, que calibre a la organización de manera pertinente para la implementación del proceso de mejoramiento continuo.

b. El investigador y el cliente establecen un límite de tiempo para la conclusión del proceso de estudio, identificando la fecha de término, las fechas claves para la entrega de los informes parciales y las reuniones de análisis preliminar de los resultados; dentro de un ambiente de sinergia y flexibilidad, pero orientado al cumplimiento de la meta establecida.

c. En ocasiones, el cliente puede proporcionar los fondos para la actividad del *benchmarking;* para ello, una vez identificado los temas a ser abordados en la investigación y se fije el tiempo requerido; se convierten en responsables de proporcionar los recursos para la implementación; en ella están inmersos los ejecutores del estudio, el personal de apoyo y el financiamiento.

El proceso de identificación de los factores crítico de éxito (FCE), surge de la interrogante ¿Cuáles son los factores que producirían un impacto mayor en el desempeño de la organización? Para ello, la necesidad de información requerido por el cliente del *benchmarking* debe estar definidas de manera explícita antes de la iniciación del proceso. Puesto que, las necesidades de los clientes pueden afectar de manera considerable la asignación de los recursos y el alcance del trabajo. Así, el conocimiento de las necesidades que tiene el cliente evita la recolección de información inapropiada. Siendo fundamental para establecer la información sobre las necesidades de los clientes, se requiere de tiempo suficiente para identificar y discutir las necesidades específicas y documentarlas; esta etapa corresponde al diagnóstico, porque se sustenta en la recopilación de información, previo a la implementación del proceso de tratamiento. Acorde con los propósitos de la organización, emprendiendo con la implementación de nuevos procesos guiado por objetivos estratégicos viables.

- **Etapa 2:** formación del equipo de benchmarking

En la organización de todo proceso basado en personas, surge la pregunta ¿Quiénes o qué tipo de personas llevarán a cabo la actividad de *benchmarking*? ¿Cuál es el número de personas que formarán parte del *benchmarking*? En esta etapa se prioriza la identificación de quienes son partícipes en la realización de las actividades durante el proceso, aquí se inicia el proceso operativo. Para este propósito, la elección de los integrantes se realiza teniendo en cuenta sus habilidades, potencialidades y motivación, incluyendo en el proceso el contexto, los directivos, la comunidad.

El *benchmarking* como una actividad en equipo, requiere del involucramiento de los participantes en el proyecto para su realización; solo la cantidad de trabajo desplegado garantiza la participación de un equipo *benchmarking*, el equipo

pueden conformar los clientes directos y los que tiene acceso a la información, así como los responsables de la implementación de los cambios necesarios.

En el proceso *benchmarking* existen dos estructuras operativas: grupos funcionales de trabajo y equipos interfuncionales. (a) Los grupos funcionales de trabajo está conformado por los clientes para investigación interna de *benchmarking*, conformado por los subordinados de un director que cumple el rol de líder del equipo; este cumple decisiones autónomas para ejecutar el proceso, puede realizar ajustes acordes a las necesidades y objetivos establecidos, de acuerdo con la información generada en el proceso de la investigación. (b) Equipos interfuncionales están constituidos como equipos de investigación con tareas específicas; los integrantes se seleccionan teniendo en cuenta sus habilidades o conocimientos específicos, tienen como misión representar a sus respectivos departamentos o direcciones; en muchos casos, reciben estímulos y recompensas por la actividad e iniciativas dadas cuando los resultados del proceso resultan exitosos.

Las personas involucradas en el proceso deben ser plenamente identificadas, en el marco de su participación y su responsabilidad, los mismos se constituyen en voceros y defensores del proceso; sirviendo como contacto dentro de la organización (especialistas internos) y fuera de la organización (especialistas externos).

Los especialistas internos lo conforman los mismos integrantes de la organización, que reciben capacitación para el proceso a emprender, siendo una responsabilidad de trabajo el empoderamiento con las tareas del *benchmarking*. En las organizaciones o empresas grandes, los especialistas elegidos deben estar empoderados y familiarizados con el proceso de *benchmarking*, en las áreas funcionales de aplicación: finanzas, rentas, manufactura, ingeniería, recursos humanos, etc.

Especialistas externos, están fuera de la organización, cumplen el rol de asesores externos, cuentan con especialización en varios aspectos del proceso. Muchas organizaciones y empresas acuden a ellos para realizar sus primeros ciclos de *benchmarking* o sus primeros proyectos; pero a medida que van adquiriendo pericia se retiran en forma gradual de este tipo de asesoría. Los asesores externos cumplen diversos roles, tales como: especialistas en planificación de proyectos, capacitadores del personal en la dirección de proyectos y producción de informes; prestación de apoyo especializados, como capacitadores y facilitadores, en áreas funcionales, tales como: servicios, finanzas, ingeniería, manufactura, entre otros. Por lo general, la contratación de especialistas externos es para acceder a información de *benchmarking* que se obtienen de los competidores.

En toda organización, el gerente es el responsable de la planificación y organización de las actividades en el equipo de trabajo, sirviendo de enlace

entre el patrocinador o el cliente, también es imprescindible la participación del analista de datos; puesto que son las personas que facilitan el desarrollo del plan, identifican, contactan y entrevistan a los socios del *benchmarking*, también analizan los datos y reportan informes. Otro aspecto fundamental de esta etapa es la capacitación en *benchmarking*, para que los clientes y dueños participen en el proceso, tomando conciencia de su rol en el proceso, dentro de la declaración de los usos y aplicaciones de *benchmarking* que se proyecta implementar en la organización.

Las dos etapas descritas del proceso se complementan con la etapa planear del ciclo de calidad de Deming, y forman parte primigenia en toda actividad, haciendo uso de un método, la estructuración de los objetivos en un tiempo y espacio. En el proceso de la investigación, construcción, administración y gestión; la planificación del proyecto es el requisito para la concreción del proyecto de manera exitosa; definiendo estratégicamente los objetivos específicos y generales, el cronograma, los resultados esperados, la puesta en marcha de lo planeado que implique alcanzar el objetivo general.

La etapa de planificación tiene como propósito central definir qué es lo que se quiere investigar dentro de un campo u organización de estudio previamente elegido. El objetivo formulado debe ser viable y factible de cumplirse, ya que debe conducir a la ampliación del ámbito de estudio y para no incurrir en un margen de error alto, debe centrarse en un área específica.

Para una buena planificación, el primer paso es tener claro y preciso lo que se va a someter al estudio del *benchmarking*. Este proceso admite la identificación de los factores y los elementos que forman parte de las actividades en la organización, se elaboran una base de datos que posibilita identificar la cantidad de los recursos utilizados, los resultados obtenidos, las divergencias detectadas desde la versión de los clientes con respecto a los servicios y productos, así como la comparación los elementos y resultados internos obtenidos en la entidad.

La segunda etapa o paso del proceso de planificación se circunscribe en la identificación de las empresas o compañías que puedan servir de referentes para el estudio. Este paso es fundamental para determinar el tipo de *benchmarking* que deben ser aplicados: funcional, interno, genérico o competitivo. Y a través de esta se define el tipo de organización ser estudiada, para este propósito es importante que el competidor potencial cumpla algunos requisitos, tales como:

- Que debe contener información completa y necesaria referido a los sujetos tomados en cuenta para el estudio en el proceso de investigación.
- Los datos y la información obtenida deben estar al alcance del investigador para tener un sustento fáctico y teórico robusto.

- La forma de obtener de la información sea lo más asequible y pertinente para llevar el proceso de investigación.
- Que la empresa o la institución tenga una organización estructural similar a la institución que se pretende emular.

El tercer paso, de esta fase, está referido a determinar la forma de recopilación de los datos, antes de tener algún tipo de contacto con el competidor potencial, la información requerida se puede obtener de cuatro maneras:

- **Información interna.** Demostrar que el estudio del servicio o producto que brinda la competencia, constituyen fuentes propias de una institución.
- **Informaciones de dominio** público. Posibles de ser ubicados en la base de datos o los archivos de las empresas, instituciones educativas, colegios profesionales y otras organizaciones ligadas al sector.
- **Investigaciones propias.** Se hace con aplicación directa de instrumentos y medios de recolección de datos a través de medios digitales o directamente a los miembros de la organización. Los ítems del cuestionario deben ser sencillas, entendible para el lector, en un número máximo de diez, permite conocer los aspectos más relevantes de la competencia e implementar procesos de mejora en forma global para la organización.
- **Otro método.** En el caso que la organización motivo de estudio lo permite, es posible realizar visitas directas de las instalaciones, haciendo reuniones de trabajo en forma permanente. Para comprobar la efectividad del método se realiza una agenda de contactos necesarios, realizando un itinerario de visitas y la planificación de jornadas para la socialización de la información.
- **Etapa 3:** selección de los socios del proceso benchmarking

Esta etapa está orientado a la búsqueda e identificación de los socios para realizar el estudio, que puede ser cualquier persona u organización que tenga información relevante para la investigación. Este punto de vista difiere de manera significativa del modelo competitivo tradicional que trata a los objetos de su investigación como dos entidades antagónico o enemigos. El núcleo central de esta etapa es la información proveniente de las personas que forman parte de una organización: expertos, analistas, investigadores, asesores, entre otros; luego se convierten en informantes de su propia organización, de otras organizaciones, de la plana jerárquica, de los equipos de investigación, de asociaciones comerciales, de colegios profesionales, etc., que se constituyen en socios potenciales de la organización.

En esta etapa, la búsqueda de las mejores prácticas se concibe en el aprendizaje de los mejores en el rubro, esta premisa es la fuerza lógica o la razón para emprender un proceso de cambio orientado a descubrir las mejores prácticas en un tema o rubro, existiendo organizaciones o compañías que tratan de desarrollar y ofrecer esta postura; las mismas que se basan en sus propias investigaciones a partir de la identificación de organizaciones con las mejores prácticas. Pues estas organizaciones se constituyen en fuentes de información, y posibilitan la combinación de la información recabada con otras fuentes de información, con el propósito de determinar las mejores prácticas en un área específico de estudio.

En todo proceso *benchmarking* es preciso identificar la información confiable sobre las mejores prácticas en una organización. Para esta etapa, Camp (1993), menciona seis fuentes de información que permiten identificar las mejores prácticas:

1. Las felicitaciones y los premios especiales que otorgan las instituciones formalmente reconocidas por la calidad de sus productos o servicios brindados, como el "Premio Deming a la Calidad".
2. La propagación de información en los medios de comunicación: la prensa, revistas y otros, de sus políticas y prácticas de servicio al cliente, en la organización,
3. Se dan recomendaciones a través de asociaciones o gremios referidas a las mejores prácticas del área funcional y literatura de referencia que se pueden acceder sin costo.
4. A través de informes especiales preparados por organización de profesionales, de consumidores, expertos, instituciones especializados y universidades, que orientan su mirada hacia instituciones identificas como modelos.
5. Comentarios de profesionales expertos en el rubro que vierten su opinión sobre la reputación organizacional de manera positiva, en conferencias, convenciones, seminarios, redes sociales; orientado a la identificación de las organizaciones con las mejores prácticas.
6. El asesoramiento por organismos especializados en servicios *benchmarking* facilitan la identificación de organizaciones con las mejores prácticas.

En resumen, el proceso de selección de socios se constituye en una excelente oportunidad para aprender de las organizaciones o compañías con las mejores prácticas; éstas en la mayoría de los casos pueden cooperar con los esfuerzos del *benchmarking*; siendo fundamental en esta etapa, que el equipo realice una tormenta de ideas sobre las empresas u organizaciones de mejores prácticas,

para reducir el número a una cifra manejable para iniciar la etapa de recolección de datos. Este escenario, el equipo que obra bien, aprende algo nuevo que puede impregnar en las mejora de sus propias actividades, a partir de la asimilación de las mejores prácticas de manera rigurosa y eficiente.

- **Etapa 4:** recopilar información de benchmarking

La recolección de información se constituye en la etapa más importante y que reviste mayor atención en todo proceso de *benchmarking*, en esta etapa se plasma el proceso de visitas e interacción con otras organizaciones y trae consigo la atención de muchas organizaciones para integrarse en el *benchmarking*, en concordancia con los propósitos fijados para realizar el trabajo de comparación y cooperación. El éxito de esta etapa está directamente ligado a las etapas iniciales de la planificación y de la preparación del proceso. El propósito final de la recolección de datos es la producción de información final que posibilite la satisfacción de las necesidades de los usuarios o clientes del proceso.

El reconocimiento por parte de las entidades u organizaciones de sus propios procesos, servicios y procesos, antes de pretender comprender los servicios y productos de otra entidad (la comprensión a otros comienza con la comprensión de uno mismo), se constituye en una regla fundamentales del proceso. Por ello, antes de proceder a la recopilación de información acerca de alguna entidad u organización considerada como líder, en necesario recopilar información sobre las operaciones internas en la entidad; trabajo que implica un esfuerzo interno de *benchmarking;* ya que sin conocimiento de los procesos internos se pueden tomar erróneamente las oportunidades de mejora, subestimando o sobreestimando la posición de la entidad. Al obviar algunos aspectos del análisis interno, se pueden pasar por alto la realización de algunas oportunidades y el descubrimiento de fuentes de ayuda interna. Pues sin preparación adecuada para responder con cereza a las prácticas internas, uno presume que no está preparado para investigar a otros, y recopila información sin un predeterminado.

En el proceso de recopilación de información, es fundamental para acceder a las fuentes de información de la entidad a ser estudiado, así como el acceso y uso de las técnicas de recopilación de información útil, dentro de las técnicas de uso más frecuente, destacan: las entrevistas telefónicas, la entrevista con uso de plataformas, visitas de campo, publicaciones, el chat, investigación de archivos, entre otros.

En resumen, en esta etapa del proceso, se debe identificar y seleccionar el método específico para la recopilación de información, con esta finalidad es preciso establecer contactos con los socios y se recopila la información de acuerdo a protocolos sustentado en algunas normas de comportamiento que son variables a considerar cuando se asume como cierta la información de un socio de

benchmarking; que se implanta teniendo en cuenta desde la planificación previa, teniendo en cuenta el tiempo necesario para la recopilación de información.

- **Etapa 5:** analizar información de benchmarking

Esta etapa es consecuencia de la recolección de datos e información, para el análisis de los datos es fundamental conocer el diseño de estrategias que se tuvo en la recopilación y organización de los datos, previo al inicio de las actividades de suministro de información. Los datos y la información obtenida durante el proceso de *benchmarking*, facilita la comprensión objetiva de las actividades que realizan organizaciones del rubro, y esta información se debe utilizar en forma racional en la mejora en el desempeño propio, en este camino la realización de comparaciones lógicas y llegar a conclusiones válidas, se constituyen en uno de los retos más complejos que deben emprenderse.

Por lo general, el proceso de análisis consiste en un desmenuzamiento de un todo, que se descompone en partes con el fin de poder ser abordado en el presente estudio. Entre las diferentes disciplinas académicas el análisis se puede realizar de diferentes maneras, aplicando diversas herramientas para abordar el objeto bajo estudio, pero todo análisis tiene un mismo fin: observar y estudiar un todo, de acuerdo a la estructura y las funciones de sus partes, para el posterior diagnóstico y en general, proponer acciones que mejoren o superen la situación actual del objeto estudiado. Por ello, en el proceso de *benchmarking*, la fase de análisis está orientado a comprender la forma de poder adaptar en la empresa u organización, aquellas prácticas que estén enfocados al mejoramiento continuo del sistema en su integridad.

El primer paso consiste en determinar el desempeño actual, la misma que consiste en la identificación de las prácticas que se realizan en la competencia, y los bienes que se puedan obtener para la organización o compañía. En los resultados se puede detectar brechas de índole negativa, positiva, o que se está en condición equivalente; la primera de ellas asume que las prácticas de entidades que conforman la competencia son superlativamente mejores al de la entidad, en cambio, si las práctica en la organización son mejores, es plausible la realización de un estudio más profundo y amplio en el interior de la entidad u organización, y la tercera supone que la competencia tomada para el *benchmarking* es muy similar, es decir, no se evidencia diferencia significativa entre la calidad que imprime la entidad y la competencia.

Es segundo paso está referido a la proyección hacia los niveles de desempeño futuros. En este paso, puede utilizarse como ayuda, esquemas gráficos, como diagramas de causa y efecto o pictografías, para pronosticar un desempeño futuro esperado con la interacción sinérgica entre los elementos del sistema, que están constituidos por tres elementos fundamentales:

- *La productividad histórica*, que refiere una línea ascendente respecto a la duración del proceso en el tiempo, desde un momento que se toma como punto de partida en el pasado, hasta el momento actual o presente donde mide la brecha existente.
- *La brecha del benchmarking*, que se basa en la diferencia existente en la actualidad y los acontecimientos suscitados anteriormente en la entidad y la competencia, el momento inicial del estudio que se representa con una línea vertical.
- *Productividad futura*, aquí se explica la posible productividad que se espera obtener en el futuro a través actividades de benchmarking, se representa mediante el trazo de una línea oblicua que sigue la tendencia de la brecha.

Como se mencionó en los párrafos precedentes, en esta etapa del proceso benchmarking se realiza un resumen de la información recopilada, luego se procede al análisis en concordancia a las necesidades del cliente, para que a posteriori se puedan hacer las recomendaciones necesarias, para incursionar con pertinencia a la etapa de integración de mejoras al proceso.

- **Etapa 6:** integrar mejoras a procesos

En esta etapa del proceso se fijan los objetivos en concordancia con los hallazgos producidos. Su importancia radica, en que, una vez formalizados la estructura del equipo de *benchmarking*, permite realizar un informe sistemático del proceso de seguimiento a lo que viene realizando la competencia y sobre las conclusiones al que llegaron. Por ello, es una necesidad el establecimiento de estrategias de comunicación donde se prioricen las iniciativas de cambio teniendo como referente las mejores prácticas seleccionadas y poder explicar de cómo se puede llegar a ella; por ello, el propósito central de esta fase es la transformación de las prácticas en principios operativos que coadyuven a la mejora de los métodos y acciones, orientados a la reducción de la brecha existente entre la competencia y la organización.

La información recabada en la etapa de análisis apoya y estimulan los cambios factibles de emprender como una toma de decisión racional para ejecutar la acción. Entre las actividades que se deben realizar en esta etapa, destacan: la producción de un informe o resumen, presentación de soluciones para la satisfacción de los clientes, comunicación de los hallazgos obtenidos en el proceso, y búsqueda permanente de oportunidades para la mejora de los procesos, productos y servicios.

También en esta etapa se propicia la formación de redes funcionales o subproductos del *benchmarking*, a medida que los involucrados en el proceso participen en actividades de cooperación y comparación continua, aquí se

realizan diversas conexiones entre los profesionales de la organización con otras organizaciones del mismo rubro o afines. Una vez conformada la red a través de las conexiones o redes de información aumentan las oportunidades para el *benchmarking* a través de redes personales y grupales, donde la información se puede compartir, solicitar, acumular, resumir y generar en corto tiempo.

Esta etapa concuerda con la fase *actuar* o de *acción* del ciclo de calidad de Deming, así el *benchmarking* puede convertirse en un instrumento de planificación sostenida que perdura en el tiempo adecuándose a las circunstancias cambiantes. El principal objetivo de la fase de acción es transformar los principios operacionales del sistema en acciones. Para este propósito como primer paso, se debe desarrollar la planificación, mediante la elaboración planes de acción a corto plazo, especificando de qué modo y cómo van a trascender las actividades realizadas en el futuro.

Como segundo paso se llevan a cabo las diversas acciones, monitoreando su progreso y resultados. Se hace necesario conocer las pautas en la realización del trabajo y la supervisión, para que las acciones que se emprendan aseguren la obtención de resultados fiables. Siendo necesario para este logro la continuidad del proceso de investigación y *benchmarking* interno, con la finalidad de localizar los posibles defectos o cambios que originen un retroceso en la ejecución de la actividad, luego proceder con las recomendaciones o pasos de la metodología *benchmarking*, para llegar a la consumación de una mejor práctica.

El cumplimiento de las fases descritas es considerado como maduras, cuando se implementa planes estratégicos en el contexto de la entidad, institucional, instituciones educativas, proceso de enseñanza-aprendizaje y materiales didácticos; también propicia la praxis del trabajo de elaboración e implementación de un plan de mejora continua para el logro de la calidad prevista (por dónde debe irse y qué debe hacer para llegar allí), mostrando al alto nivel de eficiencia y eficacia como indicadores de la calidad.

Modelo de benchmarking educativo

Inicialmente se consideraba que el *benchmarking* es una herramienta exclusiva y apropiada solo para la industria y el comercio. Pero rápidamente el uso de esta herramienta se ha extendido a distintos campos de la actividad humana, entre ellos a la educación. Actualmente, bajo la denominación de *benchmarking* educativo, se constituye en una de las herramientas más utilizados en el proceso de medición de la mejora la calidad educativa en los distintos niveles y modalidades.

La implementación del proceso de *benchmarking* educativo posibilita a las instituciones educativas, compartir de forma transparente y organizada, las

actividades que realizan, con otras instituciones educativas del mismo nivel. Tomando en cuenta los indicadores, resultado de una selección consensuada con los diferentes centros educativos, a partir de la percepción de las actividades que realizan y los logros obtenidos siguiendo criterios o estándares de calidad previamente establecidos.

En el ámbito de la educación el proceso *benchmarking* es importante, porque posibilita un análisis sistémico y sistemática las prácticas de las instituciones educativas con mejor desempeño en el área, porque lo que se busca es aprender algo nuevo y novedoso de otras instituciones. Luego, después un análisis minucioso de la práctica pedagógica en las aulas de la institución educativa, y se procede a compararlas con las prácticas educativas plasmadas en las instituciones consideradas líderes, para identificar la brecha existente entre ambos desempeños e implementar actividades o estrategias de mejora que permitan minimizar la brecha existente en la institución educativa y los que se consideran como líderes.

El *benchmarking* no solo está orientado a copiar lo que hacen los mejores, sino que es necesario reflexionar sobre el por qué a las instituciones educativas líderes les va bien con las prácticas que realizan y al mismo tiempo adaptar las buenas prácticas identificadas a la organización que se muestra rezagada, para ello es preciso realizar algunas acciones estratégicas para obtener una mejora real en los desempeños y los logros obtenidos. Al respecto, dice *Edward Deming* "copiar un ejemplo de éxito, sin la comprensión de este con la ayuda de la teoría, puede llevar al desastre".

Los estudios de *benchmarking*, tanto internos como externos, presentan un panorama claro y preciso sobre dónde se requiere actuar para cerrar o acortar las brechas de logros educativos, y dan pautas para relacionarse con los que obtienen mejores resultados y con ello plantear una cooperación interna o interinstitucional, en la lógica de la cooperación y no de la competencia, ya que incluso las instituciones más pequeñas y débiles pueden ser apoyadas por las más fuertes (Espinosa et al., 2016). Por ello, los objetivos de la comparación se establecen teniendo en cuenta una organización tomada como líder, su liderazgo no es absoluto, porque para optimizar sus servicios siempre necesitan del ejemplo o la colaboración de las demás.

El objetivo del proceso de *benchmarking* de la realidad educativa está orientado a la integración de competencias y saberes, las mismas que surgen de la interacción de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes. Posibilita llevar a cabo un aprendizaje conjunto, siendo una excelente alternativa para aumentar las posibilidades de competir en un futuro, a través del desarrollo de proyectos de mejora continua y de excelencia, con indicadores comunes, estableciendo comparativas con la media y el mejor, compartiendo las mejores prácticas entre los centros educativos mediante el desarrollo de mejora, que convergen en los

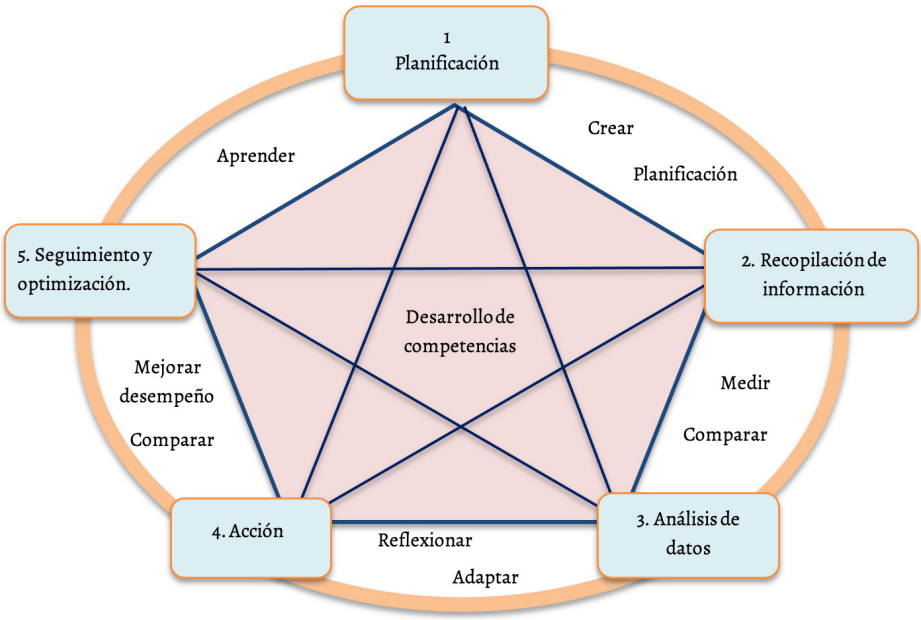
modelos de enseñanza-aprendizaje mediado por el uso de recursos y materiales educativos orientado a la eficiencia y eficacia educativa.

Actualmente, las instituciones educativas enfrentan retos cada vez más grandes, siendo una de las principales, la búsqueda de la calidad y excelencia, orientado a formar estudiantes acordes a las necesidades del contexto y del mundo global. Por ello, en el presente estudio, se toma las cinco etapas del *benchmarking* formulado por Camp (1993), adaptado para el campo educativo, consistente en un proceso cíclico de cinco fases, que conducen a la consolidación de una educación de calidad. Puesto que el *benchmarking* es uno de los enfoques gerenciales actuales de gran relevancia, pues como metodología facilita y dinamiza el proceso de mejoramiento continuo; orientada a la mejora del proceso educativo desde el aula, que propicia una cultura de trabajo en equipo, mediante la interacción e innovación permanente. Cultivando esta práctica de manera sistemática en las etapas de planificación, ejecución y evaluación (Espinel, 2004).

Fases de un Proceso de Benchmarking educativo

Teniendo en cuenta que un proceso es una secuencia pasos o fases en la realización de actividades sistemáticas mediante el uso de recursos hacia el logro de un propósito o fin; por ello, en este estudio se toma en consideración las etapas de análisis comparativo de los procesos socioformativos, teniendo en cuenta el análisis *benchmarking* consistente en cinco fases: planificación, recolección de información, análisis de datos, acción, seguimiento y optimización (figura 5).

Figura 5. Etapas del Benchmarking Educativo, considerados en la investigación.



Fuente: elaboración propia

Según Camp (1993), los tres primeros pasos son los más importantes (la identificación de lo que se va a estudiar o evaluar comparativamente, quien o quienes deben ser evaluados, y qué fuentes se pretende conseguir con la información), siendo estas etapas fundamentales, pues determinan la ejecución de las etapas posteriores, una vez llegado al último paso es posible proseguir con el proceso cíclico.

Planificación

El proceso socioformativo a través de la metodología *benchmarking,* establece como el propósito del proyecto la realización de un estudio crítico comparativo de la realidad de la educación en la zona rural de la provincia de Huánuco, teniendo como objeto de comparación a otras instituciones educativas de prestigio ubicados en la capital de la provincia. A partir de la planificación de las actividades de aprendizaje y evaluación logros, así como de la implementación de estrategias más relevantes para formar a los estudiantes; estableciendo las competencias por

formar o desarrolla e identificando los criterios para tener en cuenta durante el proceso didáctico.

El objetivo principal de esta primera etapa fue planificar la investigación que se va a realizar. Siendo esta etapa la base para todo el proceso, estuvo sustentado en poder dar respuesta a tres preguntas: ¿Qué se quiere medir? Pues toda investigación obedece a un· por qué, y este estuvo relacionado con el estudio holístico del fenómeno y los aspectos críticos que se requiere mejorar. ¿A quién se va a realizar la medición? Para responder a esta interrogante es fundamental la elección del tipo de *benchmarking* que se va a implementar: interno, funcional o competitivo. Una vez hallado se tomó la decisión de realizar una comparación con otra institución del mismo nivel. ¿Cómo se va a realizar? Como respuesta a esta pregunta se tuvo como apoyo del profesorado y estudiantes, así como los responsables de la institución y de la orientación de este.

En consonancia con las respuestas a las interrogantes, se determina el tipo de *benchmarking* para las mejores prácticas funcionales (educativas), cuyo propósito es evaluar los procesos desarrollados en concordancia con la normatividad vigente que son valoradas o acreditadas que cuentas con indicadores de calidad avanzados en el nivel de educación secundaria. Así, a través del *benchmarking* se pretende equiparar a las instituciones educativas rurales, con las mejores prácticas que realizan instituciones educativas del ámbito urbano, orientado a la realización de mejoras en todos los aspectos susceptibles al cambio.

Recolección de datos

La recopilación de datos y la producción de información es el fundamento de la implementación de todo proceso *benchmarking,* puesto que de la pertinencia y eficiencia que pueda mostrar en la ejecución de esta etapa depende en gran medida el éxito o fracaso del proceso. En este trabajo, como sustento de esta etapa, se obtuvieron datos de diferentes fuentes: interna de los sujetos de investigación, de las teorías existentes referido al tema y del contexto donde se lleva a cabo el trabajo de campo.

Los datos se recolectaron en el presente estudio tuvo distintas fuentes, tales como la comunicación verbal, escrita, correo electrónico y por medios de comunicación instantánea; los datos y la información recolectados se almacenaron en una base de datos que sirvieron de insumo para la comparación de los resultados por cada dimensión de estudio, para abstraer información y captar evidencias sobre lo que hacen las instituciones educativas que se toman come referentes.

Análisis de datos

En esta etapa se da inicio al proceso de estructuración de la información recopilada para realizar comparaciones entre las actividades que se realizan en las instituciones rurales y las urbanas, para poder argumentar con objetividad los alcances que pueden lograrse en la instituciones educativas rurales en el mediano plazo, subiendo su estándar de calidad y tratar de posicionarse como una institución líder en su contexto de desarrollo, reduciendo las brechas existentes frente a las instituciones exitosas que se toman como referentes, mediante mejoras de su desempeño actual. Para ello, es preciso la cuantificación de los procesos y de las variables endógenas y exógenas, para determinar cuál de las formas de proceder de los involucrados en el proceso pueden ayudar en el logro de los objetivos fijados.

Una vez recopilado la información necesaria, se analizan los elementos que son convergentes y causan las diferencias entre la institución de la zona rural y la urbana, las mismas que posibilitaron determinar y comprender las deficiencias y las brechas existentes en la educación de la zona rural con respecto a la urbana, este hecho posibilitaron identificar las oportunidades de mejora para, luego proponer las mejoras factibles de llevar a cabo, teniendo en cuenta aquellas que por condiciones académicas, recursos e infraestructura viables para la institución educativa.

Acción

Una vez identificado desde los resultados las brechas existentes entre la educación en zonas rurales con respecto a la urbanas, tomado con referente de éxito a las instituciones de más prestigio de la ciudad de Huánuco, en esta fase se procede a la estructuración de acciones orientados al mejoramiento de las debilidades detectadas en las instituciones rurales para que en breve tiempo, pueda mejorarse la calidad educativa y estar a la par, compitiendo en igualdad de condiciones con las instituciones educativas identificadas como exitosas o líderes.

La fase de la acción implica la realización estratégica de: selección de recursos cognitivos, afectivos y de contexto orientados al cumplimiento de los objetivos o metas, se proponen actividades a partir de la iniciativa e interés de los estudiantes; procesando la información en torno a actividades y problemas, que buscan el desempeño idóneo de los estudiantes. Aquí, se identifican los aspectos más sobresalientes de la educación urbana, para tomar como referentes y adaptarlos a la institución rural, pero siempre añadiéndole alguna mejora o ventaja que le aporte valor propio en el contexto rural, a través de un plan de acción para la promoción de los cambios necesarios en el sistema, teniendo en cuenta la

cultura organizacional de los involucrados, y propiciando la minimización de la resistencia que generalmente acompañan a todo proceso de cambio.

Seguimiento y optimización

En esta última etapa, conocido también como fase de madurez, se tuvo en cuenta la información destacada del proceso sostenido del mejoramiento continuo. Donde se trató de incorporar, en la institución educativa rural, las mejores prácticas que tienen las instituciones educativas urbanas y de otros contextos, quienes cumplen con algunos estándares de la calidad educativa con reconocimiento a nivel provincias y regional, que propician la formación integral de alumnado, plasmado en el desarrollo de sus capacidades y competencias.

En esta etapa se realiza un proceso de monitoreo sostenido y fortalecimiento de las acciones realizadas a través de actividades de direccionamiento para establecer y fortalecer las competencias, previa identificación de criterios e indicadores para optimizar el proceso educativo, en correspondencia con los estándares de calidad y las exigencias del mundo tecnológico y global. Esta etapa del proceso se desarrolla influenciado por las necesidades del alumnado, teniendo como insumo la información recabada mediante en el proceso de investigación *benchmarking.*

Ventajas y críticas al benchmarking

Todas la herramientas, recursos y metodologías su implementación lleva consigo aspectos favorables y desfavorables, también existen personas, entidades u organizaciones donde se encuentran fallas y virtudes. El *benchmarking*, según refieren Hernández & Cano (2017) y Spendolini (2005), es un proceso que está orientado al mejoramiento de las actividades que se realiza en el interior de una empresa u organización, por ello en el proceso de su implementación se debe tener presente todos sus beneficios y ventajas, considerando que:

- Es una herramienta eficaz para el proceso de mejoramiento continuo, pues permite conocer información trascendente de la organización; la misma, que invita a realizar el estudio integral de los procesos y procedimientos internos en una empresa, comparando con la competencia; identificando en forma permanente y sistemática las oportunidades de mejora.
- Permite realizar pronósticos sobre el comportamiento del mercado, a través de las estrategias similares a las puestas en práctica en el

desarrollo de competencias, posibilitando implementar, en un corto tiempo, actividades concretas, viables y sostenidas.

- Propugna la implementación de trabajos en equipo, a través de la implantación de nuevos paradigmas y estrategias, con la finalidad de optimizar el rendimiento en el equipo de trabajo.
- Posibilita la realización de pronósticos con suficiente antelación sobre la utilidad de las nuevas tendencias del mercado y la implementación de estrategias de negocios en función de las existentes, para tener la posibilidad de gestionar adecuadamente el cambio.
- Propicia en las organizaciones la inversión en los procesos de aprendizaje, y la posibilidad de aplicar los logrados directamente en el proceso de mejora de sus actividades.
- El benchmarking se constituye también en una herramienta eficaz para acopiar información necesaria y trascendente referido al desempeño individual y grupal de sus integrantes, con la finalidad de emprender cambios en los procesos vitales de la entidad u organización.

Según Camp (1993); Spendolini (2005); Hernández & Cano (2017), como toda herramienta de aplicación a las actividades sociales, *benchmarking* tiene algunas críticas:

- Es de alta complejidad, su aplicación para que tenga éxito en la mejora de la calidad requiere de la participación de todos los miembros de una organización.
- No es proceso recomendable para investigaciones de índole rutinaria, sino su aplicación tiene relevancia en estudios que trascienden en importancia y son vitales para la organización.
- Existe cierto temor de las organizaciones a adoptar la metodología, debido al escaso conocimiento que poseen sobre el tema, a que su origen es externo al contexto y que son conocidos en forma superficial.
- El sentido de competencia dificulta el flujo de información requerida por la metodología para sí mismo.
- La falta de experticia puede conducir a plagiar estrategias, que después pueden ser aplicadas de manera errónea en la entidad u organización.
- Exige una capacitación especializada a las personas encargadas de la implementación de la metodología.
- Restricciones para incursionar a la entidad o empresa de la competencia, pues a la mayoría no les agrada que estudien o analicen las actividades que realizan.

Por lo expuesto, el *benchmarking* se constituye en un proceso de comparación externa usado por las organizaciones, para mejorar la calidad y el rendimiento de sus procesos, servicios y productos. Constituyéndose en una herramienta gerencial orientada a la búsqueda externa de estrategias, procesos operativos y actividades aplicadas por organizaciones líderes para su adaptación y aplicación en las organizaciones del mismo rubro, para mejorar su eficiencia y nivel de competitividad y que tiene aspectos importantes corno calidad, productividad y tiempo.

Capítulo 3
Calidad y calidad educativa

La calidad implica la posición de un conjunto de propiedades o características inherentes a un fenómeno u objeto, características posibilitan su valoración con respecto a otros fenómenos de su propia especie, a través del análisis y reconocimiento de ciertas especificaciones. Esta línea de conceptualización, la calidad educativa está orientado a la satisfacción de los estudiantes respecto al servicio que reciben, evidenciado en el logro de aprendizajes, adquisición de conocimientos y desarrollo de competencias en su formación como persona, necesarias para su desempeño en la sociedad.

Aspectos generales referido a la calidad

El hombre desde su aparición sobre la tierra siempre ha buscado la mejora de su subsistencia sobre la tierra; es decir, sus percepciones y actos estuvieron ligados directamente a la concepción de búsqueda de la calidad. En este proceso evolutivo, el hombre al recolectar los frutos silvestres, cazar los animales para su alimentación, construir armas para su defensa y para la caza, elaborar sus alimentos y fabricar su vestimenta, ha observado las características del producto obtenido, analizando su utilidad o no utilidad para su sobrevivencia, para luego procurar mejorarlo de acuerdo con sus necesidades.

Haciendo un recorrido de los primeros documentos escritos sobre el tema de calidad, se puede notar algunas evidencias de la práctica de este concepto en el código de Hammurabi, en su capítulo CCXXIX (año 2150 a. C), donde se describía

el cómo proceder con el responsable de una edificación si esta resultaba de mala calidad.

De manera similar, los fenicios empleaban métodos correctivos drásticos con el propósito de lograr la calidad de productos o servicios. En esta cultura, para el incumplimiento de algunos estándares de calidad previstos, los inspectores se encargaban de eliminar toda posibilidad de repetición del incumplimiento, seccionando las manos a las personas que elaboraron el producto sin llegar a cumplir los estándares previamente establecidos. Como se puede ver, la búsqueda de la calidad en épocas antiguas tenía exigencias muy drásticas y peligrosas en comparación con el momento actual donde se procura la proactividad y la tolerancia en las actividades referidas al logro de la calidad, desterrándose la concepción antigua de que cometer un error podía pagarse con la vida.

En la época medieval el término de calidad se dio a través del prestigio que podían mostrar los productos, proliferándose el uso del registro o marca a los productos con la finalidad alcanzar o mantener una buena reputación, como ocurría con las porcelanas de China o las sedas de Damasco. En estas épocas, como los productos eran de índole artesanal, el control de la calidad de un determinado producto, por lo general, era responsabilidad del propio artesano. También durante esta época, surge el corporativismo en la forma de proceder en la realización de actividades y estaba muy relacionado con el significado de la calidad; bajo esta modalidad las corporaciones proporcionaban las reglas para garantizar a los clientes, tanto externos como interno, la conformidad en los productos adquiridos y de los servicios recibidos. Este procedimiento fue un elemento dinamizador del desarrollo de la económica, pero como contrapartida, las reglas corporativas fueron un freno para la mejora y la innovación, ya que los profesionales de una determinada área o disciplina tenían que atenerse obligatoriamente a las normas establecidas, para que sus desempeños sean validados y evaluados.

Siguiendo un avance vertiginoso, en el siglo XX se llega a la cúspide en el uso de las tecnologías para la implantación de métodos y procedimientos de control de calidad. La misma que se inicia en los primeros años con el uso de la tecnología arietadas a la aplicación, dando un impulso espectacular a la capacidad productiva de las diferentes actividades de los sectores empresariales, en esta ruta de acción se desarrolla la cultura de calidad en el proceso de la fabricación de productos, hasta incursionar a la prestación de los servicios educativos (Aguilera-Luque, 2016).

En las últimas décadas, todas actividades que realizan las entidades están enfocados al cliente y sustentados en la cultura de la calidad, como parte de una nueva era de la competitividad gracias del surgimiento de nuevas potencias tecnológicas del siglo XXI, fundamentado en la globalización de la calidad, sustentada en modernas estrategias de competir, comprender las necesidades

del cliente, y poder satisfacer de manera óptima la demanda del mercado, de las organizaciones y de la sociedad en su conjunto. Generalizándose el lenguaje de calidad en todos los ámbitos productivos y de prestación de servicios, con énfasis en el ámbito educativo. En esta línea, según la UNESCO (2005), existen dos principios que caracterizan a un sistema de calidad en el desarrollo de competencias para la vida:

- El primer principio, considera como el objetivo fundamental en todo sistema educativo el desarrollo cognitivo del estudiante, siendo el éxito que puede tener éste el nivel de aprendizaje y la calidad de educación recibida.
- En segundo término, está todo lo relacionado con el desarrollo de valores y actitudes que implican el desarrollo de una conducta cívica y afectiva, capacidad creativa, el desarrollo afectivo y creativo del educando para la vida cotidiana.

Para Crosby (1990), la calidad se manifiesta enteramente en el cumplimiento de los requisitos y los objetivos proyectados para cumplir con los requisitos. Por otra parte, Ishikawa (1989), considera que la calidad se establece con el desarrollo de todos los procesos y procedimientos que encaminan al logro de la producción cuyo porcentaje de defectos debe ser cero. La prevalencia de algún defecto se debe considerar como efecto del desgaste del sistema ocurridos en el tiempo.

La calidad de algún producto o servicio consigue en la medida en que se cuente con una definición clara de lo que el cliente quiere o necesita, se tenga un proceso de fabricación /atención adecuada con respecto al producto/servicio, se cumplan las especificaciones, teniendo en mente que la calidad afecta a toda la empresa en general, por tanto, todos sus miembros son responsables de esta. El usuario/cliente/consumidor es quien finalmente establece si el producto/servicio es de calidad o no, por ello se procura, en todo momento, satisfacer sus necesidades y expectativas.

De esta forma, se asume que un producto o servicio será de calidad, si se muestra ventajoso frente a los productos de la competencia y tiene un precio inferior, que teniendo un precio comparable ofrece mayores utilidades. Así un servicio o producto tiene mayor calidad, si el cliente percibe un mayor valor al comprarlo como otro de su misma especie en la competencia; siendo "la diferencia entre la suma de beneficios positivos que recibe el cliente al comprar el producto y el costo total en que incurre" (Miranda et al., 2007, p. 258).

Para la Real Academia Española (RAE, 2015) la calidad es "la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor". Asimismo, el estándar ISO de 1994, considera que la calidad: "… es el total de las características de una entidad que atañe a su capacidad para satisfacer necesidades explícitas e implícitas". Estas definiciones acarrean el establecimiento

de dos elementos en el estudio de la calidad. Lo primero, que hace referencia a las características o propiedades del objeto en estudio y, el segundo, referido a los criterios que se tienen en cuenta para la valoración o la emisión de juicios sobre el objeto en cuestión. La calidad no es concepto estático, pues está basado en la característica de las cosas que están en evolución, perfeccionamiento y en mejora continua, orientado al logro de metas; teniendo en cuenta que cualquier acción o sistemas de actividad humana son perfectas, y son susceptibles de ser mejorados de manera permanente. En suma, la calidad se constituye en una herramienta ligada a toda actividad humana, que se desarrolla mediante procedimientos de tipo benchmarking con otras actividades del mismo rubro.

La calidad educativa

Según la OCDE (2001): "una educación de calidad es aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para una vida adulta pertinente". Por otro lado, la ONU (1990), en la declaración mundial sobre la "Educación para Todos", postula el desarrollo de una educación básica de calidad centrada en el aprendizaje, bajo tes dimensiones.

1. Considera como primera dimensión de calidad a la eficacia, que concibe una educación de calidad considerando si el alumnado aprende realmente lo que debe aprender, en cumplimiento de lo establecido en planes y programas de estudio.
2. La segunda dimensión de calidad educativa está referida a qué es lo que se aprende en sistema educativo y la relevancia que tiene en términos personales y sociales.
3. La tercera dimensión se refiere a la calidad de los medios y procesos que brinda el sistema educativo al alumnado para su desarrollo integral.

Actualmente, el término calidad es una de las expresiones más utilizadas en el ámbito educativo, la concepción de calidad educativa es considerada como un referente para emprender procesos de cambio planes de mejora en el ambiente escolar. La calidad educativa tiene como pilares fundamentales la eficacia y la eficiencia en la acción durante las actividades de enseñanza-aprendizaje, orientados al logro de los objetivos educaciones fijados con antelación; la misma que es posible plasmarlo mediante un proceso sistemático de identificación, comparación, investigación y aprendizaje, siendo para ello fundamental, tener como referente las mejores prácticas de otras instituciones afines, a través de un análisis minucioso del conjunto de factores que inciden en el éxito de las mismas, aprendiendo de sus logros para aplicarlos en el proceso de mejora de la institución.

Una educación de calidad implica la de constante mejoramiento continuo de todos los elementos que intervienen en el proceso, tales como: recursos disponibles, procesos de enseñanza-aprendizaje y los productos o logros. Estos elementos posibilitan el desarrollo de la educación en conexión con la realidad, la vida personal y social del alumnado, la misma que garantiza la adquisición de conocimientos, el desarrollo de capacidades, destrezas y actitudes en el estudiante, con intervención directa del profesorado la comunidad, puesto que la implantación de una educación de calidad educativa recae en todos los integrantes de la institución educativa.

Así, la calidad educativa se expresa desde las socioformativa se sustenta en la pedagogía crítica sustentado en herramientas conceptuales y metodológicas que posibilitan un proceso educativo eficiente. Puesto que la educación es un fenómeno complejo y multidimensional que involucra todos los elementos que intervienen están orientados a la formación integral del ser humano; entonces la práctica de la calidad se ve acondicionada por:

1. El contexto sociocultural, el ámbito escolar se encuentra inmerso en un clima de confrontación, violencia, premios y castigos inmediatos y la discriminación, las instituciones educativas no están aisladas ni son inmunes a un sistema cultural que la afecta y condiciona en sus prácticas, debilitando el proceso de las actividades en el aula y por ende el logro de una educación de calidad.

2. La infraestructura, el estado de las instituciones educativas rurales condicionan el logro de aprendizajes en el alumnado. La mayoría de las instituciones educativas registran muchas falencias en brindar los servicios básicos de seguridad y salubridad. Esas complicaciones atentan en contra del bienestar educativo de una institución, delimitando la capacidad del estudiante de poder mantener un aprendizaje eficiente y el desarrollo de competencias.

3. La desactualización curricular, la proliferación de la tecnología digital, expresada en la masificación del uso de la tecnología digital: Internet y las redes sociales en la vida diaria de los estudiantes constituye en un factor fundamental para la permanente actualización e innovación de las formas de llevar a cabo el proceso didáctico con los estudiantes. Existiendo discrepancias sobre los objetivos, las metas y los fines a lograr en cumplimiento del currículo de estudio, desconectado del contexto y del mundo global que impide a los educandos sentir algo de entusiasmo y motivación para el aprendizaje de las materias. Alejándolo cada vez más de sus responsabilidades educativas.

4. Preparación docente, el factor profesorado es uno de los aspectos más delicados y el más importante del proceso educativo, profesorado que

no cuenta con las herramientas necesarias para su acción docente, la elección sobre el tipo de enseñanza que la mayoría lo hace por elección personal y no en correspondencia con la visión de las instituciones educativas. Empero, los profesores realizan denodados esfuerzos para plasmar su compromiso docente, pero se ven imposibilitados de obtener los logros previstos, también se muestran desfasados del conocimiento de las tendencias pedagógicas en desmedro de la calidad educativa.

5. Contradicción ética, existe una distorsión en promover a los estudiantes de un grado a otro, sin que hayan logrado los aprendizajes y las competencias necesarias para ese propósito, ello se realiza por la continuidad del educando en la institución educativa y tratar de evitar su deserción como parte de la política de inclusión social del gobierno; colisionando directamente con la búsqueda de la calidad.

Entre algunos principios de la calidad educativa, convergentes con la propuesta investigativa, se pueden destacar:

- Implementación del sistema educativo a través de la configuración y adaptación del currículo de formación a las aptitudes, intereses y expectativas del alumnado.
- Intervención del profesorado que garantice una gestión de proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz y eficiente, mostrando su formación profesional y sus dotes de pedagogo.
- Evaluación permanente y sistemática de las actividades educativas en el centro, sustentado en la búsqueda de la eficiencia en los servicios, así como el desarrollo de competencias y capacidades en el alumnado, teniendo como referente los estándares educacionales de instituciones educativas líderes.
- Fortalecimiento de las instituciones educativas, con autonomía, provista de una cultura de calidad con verificación permanente de los procesos, procedimientos y los resultados.
- Adopción de las competencias y responsabilidades de manera holística con la participación plena de la comunidad educativa, para viabilizar la convivencia y el clima institucional.

Una educación para considerase de calidad, debe garantizar al alumnado la adquisición de conocimientos, desarrollo de capacidades, destrezas y actitudes necesarias para su formación, equiparables al de un adulto (Graells, 2002). Existe distintas aserciones referidas a la calidad educativa, tales como: **primero,** referido a la eficacia, donde se considera a un programa educativo como de calidad, si cumple con sus metas y objetivos previstos; a nivel del aula esto se cumple, si el alumno aprende lo que se propuso para su aprendizaje. **Segundo,** considera a la

calidad en términos de relevancia; aquí un programa educativo es de calidad si incluye contenidos valiosos y útiles, que respondan a los requerimientos para una formación integral del alumnado, acorde con las necesidades sociales y provistos de herramientas para integrarse de manera útil a la sociedad. **Tercera,** referido a la gestión y uso eficiente de los recursos y a los procesos, aquí una educación es de calidad, si cuenta con los recursos necesarios y además los emplea eficientemente.

Por lo expresado, la calidad y calidad educativa fueron los atenuantes para emprender el presente estudio, puesto que la calidad y su búsqueda se han convertido en un término universal en los sistemas de actividad humana, con énfasis en el complejo fenómeno educativo. En la actualidad, el vocablo de calidad es de uso diario en el entorno del mundo global y competitivo, que engendra una interdependencia entre la gestión de la información y el desarrollo de nuevas metodologías adaptables metodológicos y tecnológicos que inciden directamente en el contexto educativo; invitando a las organizaciones educativas a tratar de lograr nivelarse o superar a la competencia, ello implica la praxis del *benchmarking*.

La socioformación y calidad educativa

La socioformación, el diseño curricular basado en competencias, la educación comparada y los sistemas orientados al perfeccionamiento continuo de la calidad educativa forman parte de la agenda educativa contemporánea. Estos elementos han comenzado a implementarse en el sistema educativo peruano a lo largo de las dos primeras décadas del siglo XXI, como respuesta a las demandas de un entorno globalizado. Esta implementación se sustenta en propuestas que promueven la mejora constante de la calidad educativa, a través de una praxis que fomente una educación inclusiva y contextualizada. Para ello, se propone una propuesta pedagógica articulada, coherente y accesible que apunte a una enseñanza de calidad. En este marco, se plantea la necesidad de una innovación constante tanto en la teoría como en la práctica educativa, lo cual se traduce en la transformación de los procesos didácticos mediante la incorporación de nuevas estrategias y recursos que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El currículo de la educación secundaria establece que las actividades pedagógicas deben desarrollarse mediante el diseño de experiencias de aprendizaje contextualizadas, comprensibles, prácticas y viables, con el objetivo de contribuir a la formación integral del estudiantado. No obstante, la aplicación de este enfoque enfrenta diversas restricciones en la mayoría de las instituciones educativas del ámbito rural. A pesar de estas limitaciones, se busca promover cambios significativos en las prácticas docentes que generen una transformación real del estudiantado, en coherencia con su contexto social y cultural. En este sentido, la socioformación se plantea como una guía para alcanzar la calidad

educativa desde las actividades de aprendizaje, integrando diversos enfoques didácticos que promuevan una mejora sustancial en las instituciones educativas.

El enfoque socioformativo ofrece herramientas efectivas para orientar la labor pedagógica del profesorado y el proceso de aprendizaje del estudiantado, al concebir la educación desde la perspectiva del pensamiento complejo. Este enfoque promueve el desarrollo de procesos formativos orientados a la resolución de problemas, considerando las competencias como actuaciones integrales situadas en contextos específicos. Su finalidad es contribuir a la consolidación de un proyecto ético de vida tanto en el ámbito personal como en el social. Esta forma de intervención educativa se configura como una vía para generar cambios en la educación y lograr una transformación real de la sociedad (Adames & Dino, 2020).

Una educación de calidad se fundamenta en un enfoque centrado en la mejora continua y en la garantía de los derechos de todas las personas. Por ello, los esfuerzos en el ámbito educativo deben orientarse hacia este propósito (Vaillant, 2018). La calidad educativa se refleja en la capacidad de alcanzar de manera óptima los objetivos y metas planteadas en cada acción educativa (eficacia), lo cual solo es posible mediante un uso adecuado, racional y pertinente de los conocimientos, materiales, medios, recursos y tecnologías, dirigidos al cumplimiento de los objetivos previstos (eficiencia). Según la RAE (2014), eficiencia es la "capacidad de disponer de alguien o de algo para el cumplimiento adecuado de una función o tarea". En el contexto educativo, esta noción se traduce en la correcta utilización de recursos mínimos para lograr los aprendizajes y competencias esperados dentro de un tiempo determinado.

De acuerdo con la UNESCO (2005), una educación de calidad debe ser culturalmente pertinente y significativa a nivel local, orientada a preparar a las personas para enfrentar el futuro mediante la adquisición de conocimientos, habilidades esenciales, actitudes, valores y perspectivas. Esta formación dota a los individuos de herramientas clave para contribuir a la transformación de las sociedades actuales hacia modelos más sostenibles. La calidad educativa representa, por tanto, una demanda ineludible en todos los sistemas educativos del mundo, evidenciando su relevancia en los procesos de mejora continua a través de la promoción de prácticas pedagógicas inclusivas, diversificadas y eficientes. Estos procesos consideran la adecuación del contenido, la equidad de género y se reflejan en el desarrollo integral de los estudiantes, abarcando aspectos intelectuales, sociales, morales y emocionales, tomando en cuenta tanto el contexto sociocultural como los conocimientos previos del alumnado.

Así, el enfoque de calidad educativa busca generar resultados positivos a partir de condiciones iniciales adecuadas, como el acceso a tecnologías de la información y comunicación (TIC) o una infraestructura apropiada, y favorecer el progreso del estudiante considerando sus particularidades personales (UNESCO,

2005). Este enfoque también contempla el dominio de códigos culturales fundamentales, la participación y democrática, la capacidad para resolver problemas, el aprendizaje continuo, así como la formación de valores y actitudes coherentes con las demandas del entorno y la globalización.

La mejora del proceso educativo requiere de una evaluación constante basada en indicadores de calidad aplicados a las actividades actuales. Esta evaluación constituye la base para diseñar un sistema educativo que responda a las necesidades del presente y al corto plazo, permitiendo preparar a los estudiantes en el desarrollo de competencias cognitivas y comportamentales que les permitan intervenir de manera efectiva en la solución de problemas de su contexto. A través del análisis de los logros de aprendizaje, se identifican las habilidades y competencias adquiridas por los alumnos. No obstante, la calidad educativa no se limita únicamente al alcance de aprendizajes, sino que también se manifiesta en el grado de motivación que ofrece la institución para que los estudiantes permanezcan en el sistema escolar hasta concluir el nivel educativo correspondiente.

Hablar de calidad implica analizar de forma integral las características propias de un producto o servicio. Si dichas características generan beneficios para el usuario o cliente, se considera que el producto o servicio posee una buena calidad, en función de los objetivos establecidos y la satisfacción del usuario. En este contexto, la calidad educativa se orienta hacia la formación integral del estudiante. Cuando la comunidad percibe de manera positiva los resultados y el impacto del proceso educativo, se concluye que existe una buena calidad educativa; de lo contrario, se entiende que esta es deficiente. La calidad educativa depende de diversos factores que influyen directa o indirectamente en su desarrollo, y se manifiesta a través de la articulación de componentes pedagógicos, didácticos, metodológicos, los contenidos, así como del entorno en el que ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En términos generales, se considera que una práctica educativa es de calidad cuando cumple con ciertas condiciones, tales como:

- Un modelo educativo que promueve la transformación de los procesos pedagógicos y la modernización del entorno físico donde se desarrolla la actividad formativa.
- Un sistema educativo adaptado a la realidad actual, que responda a las demandas del presente y se proyecte hacia el futuro cercano.
- Una propuesta formativa centrada en las necesidades del estudiantado, mediante el uso adecuado de recursos y medios que faciliten el aprendizaje y el desarrollo de competencias.
- Un enfoque educativo que fomente el desarrollo integral de los estudiantes y el bienestar del profesorado, contribuyendo así a una formación de calidad.

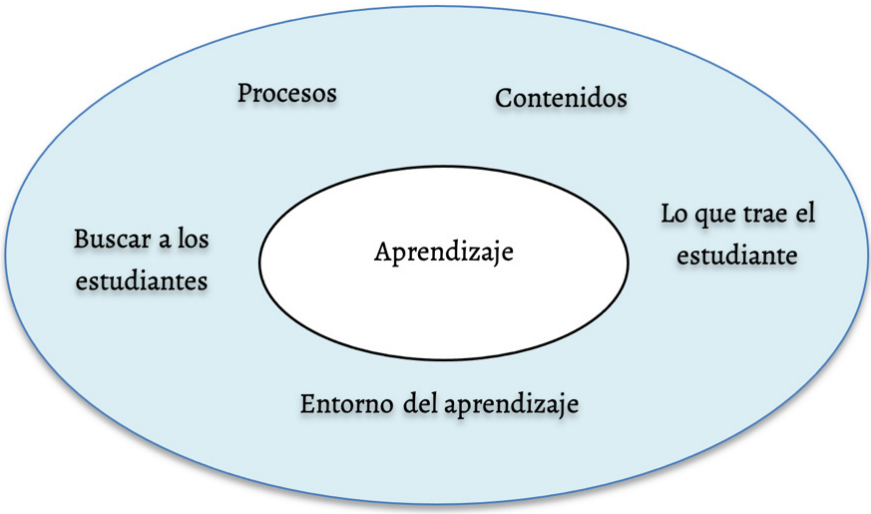
En síntesis, se puede hablar de calidad educativa cuando su implementación logra satisfacer las necesidades de los estudiantes, docentes, familias y la sociedad en general. Esto implica contar con recursos suficientes que sean utilizados de manera eficiente y eficaz durante el proceso formativo, asegurando que el estudiante adquiera los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para afrontar con éxito los retos de la vida adulta.

Dimensiones de la calidad educativa

Según la UNESCO (2005), existen cinco dimensiones fundamentales para garantizar una educación de calidad orientada al desarrollo integral del alumnado. En este enfoque, los derechos humanos y la equidad se constituyen en ejes centrales del proceso educativo, ya que son condiciones esenciales para una enseñanza eficaz centrada en el logro de aprendizajes significativos. Estas dimensiones comprenden: el acceso de los estudiantes al sistema educativo, el entorno de aprendizaje, las condiciones previas con las que llegan los alumnos, los procesos educativos y los contenidos (figura 6).

Buscar a los estudiantes. La UNESCO sostiene que la educación debe ser entendida como un derecho universal, sin distinciones de ningún tipo. Esto implica extender el acceso educativo a aquellos sectores históricamente excluidos, como las personas en situación de pobreza, las niñas, los niños trabajadores, menores afectados por emergencias, estudiantes con discapacidad o aquellos con estilos de vida limitados. Este principio no se centra únicamente en incrementar la matrícula escolar, sino en asegurar que todos los estudiantes puedan acceder a una educación de calidad que les permita desarrollar competencias a lo largo de su vida y fortalecer su crecimiento personal.

Figura 6. Dimensiones de una educación de calidad (UNESCO, 2005).



Fuente: elaboración propia

Una educación considerada de calidad debe centrarse constantemente en el estudiante, brindándole apoyo en su proceso de aprendizaje a través de diversas estrategias y modalidades. Este aprendizaje se construye en una relación sinérgica con la experiencia, el lenguaje, las prácticas culturales, las particularidades individuales, el entorno y los intereses personales. Dado que cada persona aprende de manera diferente, es fundamental reconocer y aprovechar sus habilidades y capacidades, las cuales le permiten desenvolverse adecuadamente dentro de su cultura y en relación con la cultura global. Esta educación debe aspirar a satisfacer de forma continua las necesidades de aprendizaje presentes y futuras, fomentando la participación y el aprendizaje autónomo y sostenido, sin ningún tipo de discriminación por edad, género, religión, lengua, origen étnico, entre otros factores.

Conocimientos previos del estudiante. Representan el conjunto de saberes, experiencias y habilidades que el estudiante posee antes de enfrentarse a nuevos aprendizajes. Estos conocimientos constituyen la base sobre la cual se construyen nuevas competencias y se facilita el intercambio de ideas con sus compañeros, siendo un elemento clave en cualquier proceso educativo. Dichos saberes pueden abarcar desde destrezas prácticas hasta aprendizajes adquiridos a lo largo de su vida cotidiana. En una educación orientada a la calidad, el estudiante ocupa un rol protagónico como agente activo en el proceso educativo, el cual gira en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este proceso confluyen diversas

experiencias, conocimientos, condiciones y habilidades que, al estar vinculadas con los saberes previos del alumno, pueden influir positiva o negativamente en su aprendizaje. Por ello, para alcanzar una educación de calidad, es esencial identificar y valorar los saberes previos del alumnado, aprovechando tanto la riqueza de conocimientos que aporta como las dificultades que enfrenta en su proceso de aprendizaje.

Contenidos. Los contenidos curriculares constituyen un pilar fundamental para lograr una educación de calidad. Sin embargo, antes de ser enseñados, deben evaluarse en relación con los cambios acelerados que ocurren en la sociedad actual. Muchos de los contenidos impartidos en la actualidad han perdido relevancia frente a los intereses y necesidades de los estudiantes, lo que exige una renovación constante y pertinente de los programas de estudio. Esta actualización debe responder a los desafíos de la era del conocimiento y la tecnología, en la que el acceso global a la información impulsa nuevas formas de aprendizaje y fomenta el desarrollo de habilidades y competencias esenciales para la vida. Pues, los contenidos curriculares no solo constituyen el núcleo de la acción educativa, sino que también facilitan la interacción dinámica entre docentes y estudiantes, permitiendo alcanzar los objetivos formativos mediante el fortalecimiento de capacidades y competencias.

Procesos. Los procesos y procedimientos educativos facilitan que los estudiantes puedan identificar y solucionar distintos tipos de problemas dentro de su ámbito escolar. La eficiencia de estos procesos depende en gran medida del tipo de trato que recibe el alumnado dentro del grupo, de la manera en que docentes y personal administrativo asumen sus responsabilidades, así como de la relación que se establece con las familias y la comunidad, todos elementos que inciden directamente en la calidad educativa de una institución. Una educación de calidad implica que el profesorado posea una formación integral, lo que les permite gestionar adecuadamente los contenidos, materiales y recursos didácticos, influyendo de forma positiva en el aprendizaje del estudiante y en el desarrollo de competencias personales necesarias para una convivencia armónica en su entorno.

En este contexto, el proceso educativo tiene como finalidad el desarrollo de habilidades y valores a lo largo de la experiencia de enseñanza-aprendizaje. Es esencial que los estudiantes se sientan con la libertad de expresar sus ideas y creencias, así como cómodos con su identidad y origen. Asimismo, deben fomentar un sentido de autodisciplina que les permita establecer y alcanzar metas personales a lo largo de su vida.

Entorno de aprendizaje. El contexto en el que se desarrollan las actividades educativas constituye un elemento esencial para asegurar una enseñanza de calidad. Este entorno, tanto en su dimensión sociocultural como física,

proporciona el espacio en el que se lleva a cabo la práctica pedagógica de forma segura, saludable y eficiente. Los factores sociales, físicos y culturales actúan como moderadores y configuradores del proceso formativo del estudiantado, bajo la guía del docente, y tienen una influencia directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo significativamente al cumplimiento de los objetivos curriculares y al desarrollo de competencias.

El informe del JRC (Comisión Europea – Sevilla, 2015), plantea que el enfoque de calidad educativa en la sociedad del conocimiento se apoya en la integración de recursos educativos abiertos o en línea dentro del proceso didáctico. Esto debe realizarse considerando tanto dimensiones centrales como transversales, lo cual permite que los programas educativos alcancen altos estándares en la generación de conocimientos, procedimientos y actitudes vinculadas al desarrollo personal del estudiante.

En conclusión, la calidad educativa se logra cuando el proceso educativo responde a las necesidades del alumnado, de sus familias y de la sociedad en general. Para ello, es indispensable contar con recursos suficientes y utilizarlos de manera equitativa y eficiente. Un sistema educativo de calidad impulsa la mejora y modernización de la infraestructura y el equipamiento escolar, involucrando a toda la comunidad educativa con el objetivo de que los estudiantes valoren y aprovechen las herramientas disponibles para avanzar tanto académica como personalmente.

Dimensiones nucleares

Están orientados a definir el qué de la educación; se sustenta en elementos que forman parte en las experiencias prácticas en todo contexto educativo, como parte de inclusión, transparencia e intercambio de recursos, a través de:

- Colaboración, que conlleva promover y apoyar el contacto entre individuos e instituciones para intercambiar conocimientos y prácticas educativas y diseñar nuevas propuestas.
- Accesibilidad, que implica la eliminación de las barreras étnicas, económicas, geográficas, institucionales u otros que lo impidan. Tiene como tarea facilitar al alumnado el acceso a los contenidos, cursos, actividades y plataformas de formación y a las iniciativas para colaborar y compartir, acorde a las necesidades de aprendizaje que requieren.
- Contenidos, están referidos al acceso a los tópicos o temas curriculares mediados por medios y materiales de enseñanza y aprendizaje; las mismas deben estar a expensas de costos y disponibles para todos, sean estas físicas o virtuales.

- Reconocimiento, esta dimensión establece que las instituciones reconozcan mediante certificación las actividades vinculadas a educación en distintos ámbitos, sin discriminación y aceptando las certificaciones emitidas por otras instituciones.
- Investigación, una educación de calidad debe llevar a facilitar el acceso a la base de datos de las investigaciones y los procesos que se llevan en el aula, también promover las experiencias y propuestas como parte de análisis de problemas e investigaciones.
- Pedagogía, ligado a nuevos enfoques metodológicos que buscan en forma permanente dinamizar las actividades de enseñanza y aprendizaje de manera eficiente, para ser difundidas, compartidas y reproducibles, en nexo con el contexto y otros contextos tomados como referentes.

Dimensiones transversales

La dimensión transversal para una educación de calidad se centra en la búsqueda del cómo, con qué herramientas y enfoques permiten poner en marcha prácticas y experiencias, para la consolidación de las dimensiones centrales, tales como:

- *Estrategia*, los administradores educativos deben definir una posición clara en pro de la educación abierta que se plasme en recursos, compromisos y acuerdos concretos.
- *Tecnología*, las instituciones deben tomar decisiones referidas a las infraestructuras y el software para favorecer en los centros educativos la educación abierta.
- *Calidad*, implica que en las propuestas, decisiones y prácticas se tomen en cuenta cinco elementos: eficacia, impacto, excelencia, precisión y disponibilidad.
- *Liderazgo*, significa promover la educación abierta. El liderazgo debe venir desde los responsables administrativos, pero también desde aquellos docentes y educadores que son más "avanzados" en los modelos educativos abiertos.

En conclusión, las dimensiones planteadas para la educación actual por la Comisión Europea- Sevilla (2016), resumidos en párrafos anteriores, son susceptibles de ser tomados en cuenta para llevar a cabo una educación desde el enfoque socioformativo a través de la metodología del *benchmarking* educativo, mediane el análisis comparativo de las instituciones educativas del ámbito rural,

como parte de la incesante búsqueda de la calidad educativa, facilitando la apertura a los distintos medios y los recursos como sucede en la educación urbana.

Capítulo 4
Metodología y resultados del estudio

Descripción del problema

En la educación en general y en la educación rural en particular, existe existen serias discrepancias en la concepción de la educación, como el pilar del desarrollo cultural de los pueblos y el propulsor del avance científico y tecnológico, constituyéndose en uno de los pilares del desarrollo social y cultural de los estudiantes. Por ello, la realización del presente trabajo estuvo orientado a establecer medidas correctivas, propugnando la búsqueda incesante de la calidad educativa de las comunidades rurales del país, la misma que se torna cada vez más crítico, expresada a través de los siguientes indicadores:

- La escasa práctica de estrategias de enseñanza-aprendizaje contextualizadas en las distintas áreas de formación curricular, pues la mayoría del profesorado, por el escaso incentivo que se brinda a la actividad profesión docente y también por la falta de creatividad y empoderamiento con su función docente en las instituciones educativas del ámbito rural.
- Uso inapropiado de los recursos y medios que brinda la tecnología étnica y las TIC para la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje, llevándose a cabo el proceso didáctico en formato tradicional, los mismos que no generan motivación para el aprendizaje y el autoaprendizaje del alumnado de secundaria rural.

- Irrisoria vocación de la mayoría de los estudiantes para la realización de actividades innovadoras y creativas para resolver los problemas mediante el uso pertinente de medios y recursos existentes en el contexto de la institución educativa.
- Exigua motivación de los estudiantes para el estudio y aprendizaje de los contenidos curriculares que se imparte en clase, debido fundamentalmente al uso de las estrategias didácticas y el uso inapropiado e inoportuno de los materiales y medios didácticos por el profesor durante su acción docente.

Para el estudio exploratorio de diagnóstico previo al proceso de investigación, se tomó en cuenta la un grupo de alumnos del quinto grado de secundaria perteneciente a dos instituciones educativas rurales elegidos aleatoriamente, a quienes se formuló las interrogantes ¿qué desea estudiar o qué actividades desea realizar una vez concluya sus estudios secundarios?, ¿tiene acceso y utiliza la tecnología?, ¿el profesor hace uso de la tecnología digital y los recursos den entorno en su actividad de enseñanza?, obteniéndose entre algunas respuestas:

La mayoría de los estudiantes, más del 80%, no tienen definido su vocación para seguir estudios superiores, ya sea en la universidad o institutos superiores. También no tienen elegido alguna actividad que realizarían, (tabla 2); postura que obedece de manera directa a la percepción de las actividades de aprendizaje y enseñanza que realizan los profesores de manera pasiva durante el ejercicio de su actividad docente, que en muchos imparten los contenidos instruccionales sin tomar en cuenta las necesidades de los educandos, descontextualizados y desligados de la realidad sociocultural de los estudiantes.

Aproximadamente el 90% de los estudiantes poseen o tienen acceso a la tecnología digital, empero en promedio solo el 10% de ellos los utiliza con fines educativos para realizar tareas académicas, (tabla 2), la mayoría lo utilizan para comunicarse con los amigos o familiares; utilizan, con más incidencia y con certeza las redes sociales y otros recursos, solo para cuestiones personales.

Por otro lado, más del 85% de los profesores no utilizan la tecnología digital ni la tecnología nativa como medio y recurso para llevar a cabo el proceso didáctico, (tabla 2), a pesar que se ven inmersos en la tecnología que manejan los estudiantes, persisten en el uso de medios y recursos de enseñanza tradicionales, mediante el uso de la pizarra, plumón y explicaciones discursivas, descontextualizada y de poca importancia para los estudiantes, frente al uso generalizado de las tecnologías que manejan con naturalidad, gran facilidad, confianza y dominio innato por parte de los estudiantes.

Tabla 2. Respuesta a preguntas de diagnóstico de uso de socioformación en clases

REACTIVOS	SI	NO	TOTAL
Durante las clases realiza actividades en grupo o equipo.	10 20%	38 80%	48 100%
El profesor realiza actividades relacionando con actividades del entorno social.	5 10,4%	43 89,6%	48 100%
Tu profesor utiliza recursos que brinda la tecnología digital durante las clases.	7 14,6%	41 85,4%	48 100%
Tienes decidido qué estudiar después de concluir tus estudios.	6 12,5%	42 87,5%	48 100%

Fuente: elaboración propia.

En resumen, la información que se exhibe en la tabla 2, evidencia la falta de un trabajo consciente de los integrantes de la comunidad educativa en su conjunto, la misma que acarrea un alto nivel de deserción y el creciente nivel de desmotivación para el estudio por en la educación secundaria, puesto que se trata y se da una educación ajena al interés personal y alejados de su realidad sociocultural y el desarrollo global de los estudiantes.

Para el estudio, también se toma como referencia la medición de la calidad educativa, que se constituye en uno de los propósitos que se tiene como agenda educativa mundial en los últimos 20 años, la misma, que se trata de comprobar a través de los resultados de evaluación de los sistemas educativos y del logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Uno de los organismos encargados de esta evaluación es el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, 2018), que trata de estandarizar la calidad educativa global, por encargo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En esta prueba, la ubicación del Perú a nivel de educación básica se ubica en el puesto 64 de los 77 países participantes de los cinco continentes, experimentando una mejora considerable del puntaje en lectura, matemática y ciencia, respecto a las evaluaciones de años anteriores.

La prueba de evaluación PISA permite conocer el nivel de logro de aprendiza y el desarrollo de competencias desarrolladas por los estudiantes de la educación básica en el contexto global, así como los factores que tratan de explicar los resultados obtenidos, identificando similitudes y diferencias de la calidad educativa con otros sistemas educativos; posibilitando la revisión del

resultado de los procesos de enseñanza-aprendizaje seguido por otros países, identificando los casos exitosos para realizar procesos de *benchmarking*; y a través del análisis exhaustivo de los resultados posicionarse en el ranking educativo a nivel internacional para tomar acciones de mejora. La prueba PISA (2018), puso de manifiesto las deficiencias y falencias que tiene la educación peruana en general, y de la zona rural en particular. Siendo una de las tares por emprender la implementación de políticas coherentes que apunten a la reducción de las brechas en el logro de aprendizaje, brindando oportunidades al estudiantado para el desarrollo de sus capacidades, con herramientas como la socioformación y el *benchmarking* educativo, tendientes a mejorar la calidad educativa en su conjunto.

Otro aspecto que se tomó en cuenta para la realización de la presente investigación es el resultado de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), llevado a cabo por el Ministerio de Educación del Perú, con el propósito de evidenciar el nivel de logros obtenidos en su aprendizaje, tanto en las instituciones educativas del ámbito rural como urbano a nivel nacional. Esta evaluación abarca cuatro áreas de formación fundamentales para la formación académica (Comunicación, Ciencias Sociales, Ciencia y Tecnología, Matemática), con resultados poco alentadores; donde en promedio alcanzaron el logro *satisfactorio* solo el 5,6%, mientras obtuvieron la calificación de *en proceso* en promedio fue de 20,85%. Dentro de esta deficiencia en la zona rural llegaron al calificativo de *satisfactorio* en promedio 1,75 %, y al calificativo, en *proceso*, obtuvieron el 13,38% de los participantes (MINEDU, 2018). Constatándose que los logros de educativos en las instituciones educativas rurales se ubican muy por debajo a lo obtenido en los colegios del contexto urbano, tal como se resume en la tabla 3.

Tabla 3. Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), 2018

Área: Comunicación					
	Previo al inicio	**En inicio**	**En proceso**	**Satisfactorio**	**Total**
Urbano	21.3%	40.2%	26.1%	12.4 %	100 %
Rural	50.1 %	39.9 %	8.6	1.5 %	100 %
Área: Matemática					
	Previo al inicio	**En inicio**	**En proceso**	**Satisfactorio**	
Urbano	37.3 %	38.8 %	13.6	10.3 %	100 %
Rural	67.1 %	26.6 %	4.4	1.9 %	100
Área: Ciencias Sociales					
	Previo al inicio	**Inicio**	**Proceso**	**satisfactorio**	
Urbano	24,0 %	30.9 %	36.7 %	8.5 %	100 %
Rural	41.2 %	37.1 %	19.6	2.1 %	100 %

Área: Ciencia y Tecnología					
	Previo al inicio	**Inicio**	**Proceso**	**satisfactorio**	
Urbano	11.1 %	46.5 %	36.2 %	6.3 %	100 %
Rural	21.2 %	56.4 %	20.9 %	1.5 %	100 %

Fuente: Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2018).

Según el resumen que se muestra en la tabla 3, los resultados de evaluación que se obtuvieron los estudiantes de educación secundaria evidencian con objetividad la deficiencia del sistema educativo en relación con el logro de los aprendizajes. Este fenómeno, indujo a realizar el proyecto, partiendo de la realidad compleja; siendo una necesidad un análisis integral de la problemática de la formación de los estudiantes en instituciones rurales, sustentado en la implementación de procesos socioformativos y el *benchmarking* educativo, como alternativa viable para la mejora de la calidad educativa expresado en la pertinencia de su ejecución y en la resolución de problemas de contexto.

La práctica de la socioformación implica el planteo de las actividades educativas como un reto, sustentado en la realidad y orientados a la transformación de los educandos como sujetos activos. Para el logro de este propósito, los contenidos educativos deben enfocarse a la resolución de los problemas en consonancia con las necesidades que aqueja a la comunidad o el contexto familiar, institucional, personal, entre otros conjugando los conocimientos y la tecnología. Para este propósito, se torna imprescindible realizar actividades de aprendizaje teniendo en cuenta las experiencias de otros sistemas educativos, a través de una comparación objetiva con las prácticas de educativas en instituciones considerados líderes y que desarrollaron los mejores resultados en el sector (Marciniak, 2016).

Tomar como referente las experiencias educativas exitosas, posibilita la plasmación de la educación con acceso universal, mediante el uso recursos organizativos, materiales y personales, acorde a las necesidades de los estudiantes para potenciar sus oportunidades de aprendiza y superación; promoviendo la innovación y el cambio permanente en las actividades educativas con la participación activa de los estudiantes, a través de sus logros de aprendizaje que sirven de insumo para vitalizar el desarrollo de la institución, en un marco donde se sientan satisfechos, respetados y valorados como personas útiles a la sociedad (Boavida, 2018).

Formulación del problema de investigación

Problema general

¿Cuál es el nivel de influencia del modelo educativo basado en la práctica de la socioformación y *benchmarking* educativo en el mejoramiento de la calidad educativa de los estudiantes de educación secundaria rural de la provincia de Huánuco - Perú?

Para tener la posibilidad de dar respuesta a esta pregunta general se formularon las siguientes interrogantes específicas:

Problemas específicos

1. ¿Cuáles son las debilidades y fortalezas desde la perspectiva socioformativa y el *benchmarking* educativo que repercuten en la calidad educativa en la educación secundaria rural en la provincia de Huánuco-Perú?
2. ¿Cuál es el nivel de relación existente entre la práctica del trabajo colaborativo y la gestión del conocimiento con la calidad educativa en la educación secundaria rural de la provincia de Huánuco-Perú?
3. ¿Cuál es el nivel de relación existente entre las actividades de resolución de problemas y de los procesos metacognitivos con la calidad educativa en la educación secundaria rural de la provincia de Huánuco?
4. ¿Qué nivel de relación existe entre el desarrollo del proyecto ético de vida que posee el estudiante y la calidad educativa en la educación secundaria rural de la provincia de Huánuco?
5. ¿Qué relación existe entre el *benchmarking* educativo y las dimensiones de la calidad educativa en la educación secundaria rural de la provincia de Huánuco?
6. ¿Cuál es la postura del profesorado y directivos referido a los procesos socioformativos y el *benchmarking* educativo como estrategias coadyuvantes a la calidad educativa en la educación secundaria rural de la provincia de Huánuco?

Las interrogantes formuladas sirvieron como guía para orientar el estudio e intentar explicar la importancia de la socioformación y el *benchmarking*

educativo, cuantificando la forma de cómo este influye en la formación integral de los estudiantes, atrás del del nivel de aprendizaje logrado y las competencias desarrolladas por los estudiantes al finalizar el proceso didáctico se evidencian mediante la administración de una evaluación. La evaluación del impacto de la estrategia se realizó desde la perspectiva de las actitudes que los estudiantes desarrollan al realizar actividades de aprendizaje, estas se relacionan con los niveles de competencia alcanzada. También, se busca explorar desempeño de los docentes durante su actividad de enseñanza.

Formulación de los objetivos

El estudio estuvo orientado al análisis integral de las actividades de enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria desde la perspectiva del *benchmarking* educativo y el enfoque socioformativo, encaminado al mejoramiento de la calidad educativa. Bajo esta premisa, a continuación, se mencionan, el objetivo general y específico, del presente estudio, se mencionan a continuación.

Objetivo general

Determinar el nivel de influencia del modelo educativo basado en la práctica de la socioformación y *benchmarking* educativo en el mejoramiento de la calidad educativa de los estudiantes de educación secundaria rural de la provincia de Huánuco - Perú.

Objetivos específicos

El objetivo general plantado se concretiza con el cumplimiento de los seis objetivos específicos:

1. Realizar un análisis estratégico integral desde la perspectiva socioformativa y del *benchmarking* educativo de la calidad educativa en la educación secundaria rural de la provincia de Huánuco-Perú.
2. Determinar el nivel de relación entre la práctica del trabajo colaborativo y la gestión del conocimiento con la calidad educativa en la educación secundaria rural de la provincia de Huánuco-Perú.
3. Determinar el nivel de relación de la realización de actividades de resolución de problemas y de los procesos metacognitivos con la calidad

educativa en la educación secundaria rural de la provincia de Huánuco.

4. Determinar la relación entre el nivel de desarrollo de proyectos éticos de vida que posee el estudiante y la calidad educativa en la educación secundaria rural de la provincia de Huánuco.
5. Determinar la relación existe entre el *benchmarking* educativo y las dimensiones de la calidad educativa en la educación secundaria rural de la provincia de Huánuco.
6. Analizar la postura del profesorado y directivo referido a los procesos socioformativos y el *benchmarking* educativo como estrategias coadyuvantes a la calidad educativa en la educación secundaria rural de la provincia de Huánuco.

Justificación e importancia de la investigación

El valor científico del estudio se dio a través del análisis meta teórico del tema en estudio, incidiendo en los aportes teóricos provenientes desde distintas disciplina que aportan la posibilidad de realizar actividades que involucran a los procesos socioformativos y la metodología *benchmarking*; orientados a robustecer el desarrollo de las capacidades durante el proceso de formación, como resultado de la formación académica y actividades investigativas que realizan los estudiantes, haciendo uso pertinente de la tecnología bajo su dominio con fines educativos.

Desde la perspectiva social el estudio se encuadra en la adaptación de los estudiantes del ámbito a los cambios dinámicos que su suscitan en su contexto, las mismas que les permite fortalecer el nivel de su identidad social y cultural, implicando de manera favorable su desarrollo en el campo laboral y a su proyecto de vida, a través de la inclusión racional de los recursos que rinda el contexto y las tecnologías emergentes para la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje, orientados a la resolución de los problemas ambientales, sociales y económico, a través de la acción pedagógica.

El estudio, como toda investigación, tuvo como punto de partida la existencia de un problema, suscitado desde el conflicto que se genera entre el desempeño docente del profesorado y el logro de aprendizajes por los estudiantes del área rural, siendo susceptible de el planteo de propuestas factibles para su solución. Para hacer frente a un problema de la realidad social o educativa, como un primer paso es la posibilidad de acercarse al objeto de estudio en la investigación; la segunda está orientado al involucramiento y conocimiento del objeto de estudio en su contexto y sus características; como tercera etapa cabe la posibilidad de implantación de procesos socioformativos y el *benchmarking*, encaminado a la mejora sostenida de la calidad educativa. Por ello, los argumentos que se esgrimen

en la presente investigación se sostienen teniendo en cuenta la pertinencia, viabilidad y prospectiva.

Pertinencia

Según la UNESCO (2012), una educación se considera pertinente en función de los fines que persigue, de su cometido y su posición en la sociedad, plasmado a través de actividades centrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y actividades conexas dentro del contexto social, que se llevan a cabo mediante interacciones con otros niveles y modalidades educativas. Por ello, en el presente estudio estuvo enfocada en el análisis crítico-comparativo de la realidad de la educación rural con otros contextos educativos; evidenciando su pertinencia en su adecuación a las oportunidades de coadyubar el aprendizaje del alumnado, tomando en cuenta las tradiciones, sistemas de creencias, las prácticas culturales positivas y las necesidades de la comunidad; mirada reflexiva, analítica y crítica, aportando una visión holística, encaminado al desarrollo de capacidades y competencias.

Por otro lado, la investigación está enfocada la obtención de nuevos conocimientos sobre un objeto de estudio, articulando argumentos útiles para proponer proyectos de intervención a través de la adecuación, idoneidad y conveniencia de los contenidos educativos emanados desde las autoridades superiores para ser impartidos a la población estudiantil. Así, la pertinencia del estudio radica en que vincula el proceso educativo al contexto sociocultural donde se desarrolla; en concordancia a lo estipulado que las normas vigentes, donde se considera el acceso y el derecho de acceder en forma obligatoria a la educación básica, que tiene como propósito la formación integral en sus distintas dimensiones de su desarrollo al futuro ciudadano.

Viabilidad

La viabilidad del presente estudio tiene como base la identificación de una problemática en un contexto educativo que se circunscribe en un espacio geográfico de acceso difícil, el estudio fue susceptible de realizar en un periodo de tiempo plausible dirigido a un grupo específico de personas, como es la educación secundaria rural. El objeto de estudio, los estudiantes de la educación secundaria rural fue posible enfocar desde una visión sistémica. Así, la viabilidad del trabajo se pudo concretizar, porque las actividades investigativas llevadas a cabo, estuvo conectado a las necesidades de los sujetos de estudio, la aceptación cultural y social, y el acceso al medio geográfico y físico; haciendo énfasis en el desarrollo

teórico y la metodología, que fueron fundamentales para la consolidación de la investigación.

Prospectiva

Los resultados de la investigación se sustentan a partir de las evidencias empíricas obtenidos desde fuentes primarias y secundarias que generaron un sistema de información fidedigna, las mismas que posibilitan proponer acciones personales e institucionales orientadas al desarrollo de procesos socioformativos en la concepción de la actividad educativa en correspondencia con los objetivos del estudio. La prospectiva de la investigación estuvo proyectada a cuatro ejes de acción, conducentes a la dación de un proceso educativo en nexo con el contexto y orientados al desarrollo personal y comunal de los usuarios.

- Prospectiva que se fundamenta en la comprobación y el análisis de las innovaciones educativa a nivel micro, como el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, las actividades portadoras de futuro, y eventos que implicaron cambios sustantivos en las actividades educativas en la educación secundaria rural.
- Prospectiva desde el enfoque global, sustentada en la percepción del proceso educativo como un fenómeno complejo, donde existes interacciones dinámicas del proceso educativo con la evolución demográfica, la geopolítica, actividades técnico productivos, la actividad económica, actividades socioculturales, entre otros. Las mismas que deben ser tomados para la oferta educativa.
- Prospectiva sustentada en argumento, trata de propiciar los procesos de innovación educativa teniendo como eje central la optimización del proceso enseñanza-aprendizaje orientado al logro de capacidades y desarrollo de competencias del alumnado.
- Prospectiva ligada al análisis de estrategias de cambios de índole cualitativo y cuantitativo, desde una visión sistémica del fenómeno educativo, que permita conciliar, optimizar, dinamizar, haciendo cada vez más eficiente y eficaz las acciones educativas.

Desde los argumentos expuestos, la investigación se desarrolló teniendo como meta los siguientes aspectos: 1) hacer una síntesis de los principales planteamientos de la socioformación sustentado en la cartografía conceptual y su complementariedad con la calidad educativa; 2) relacionar las áreas curriculares de la educación básica con la calidad de la educación secundaria rural, enfatizando el estudio comparativo con instituciones educativas exitosas y destacando los aspectos de la socioformación como eje central para gestar el cambio educativo; 3) identificar desde el estudio de benchmarking los aspectos esenciales del proceso

pedagógico en las escuelas rurales, a través de propuestas viables orientado a la innovación y al mejoramiento continuo de la práctica pedagógica orientado al logro de aprendizajes y desarrollo de competencias en el alumnado como evidencia de una educación integral y de calidad.

Formulación de hipótesis

Hipótesis general

La práctica del modelo educativo basado en la práctica de socioformación y el *benchmarking* educativo influye de manera significativa en el mejoramiento de la calidad educativa de los estudiantes de educación secundaria rural de la provincia de Huánuco - Perú.

Hipótesis específicas

Las hipótesis específicas que consolidan a la hipótesis general son:

1. El análisis estratégico desde la perspectiva socioformativa y el *benchmarking* educativo posibilita el conocimiento integral de la calidad educativa en la educación secundaria rural de la provincia de Huánuco.
2. La práctica del trabajo colaborativo y la gestión del conocimiento está directamente relacionada con la mejora de la calidad educativa en la educación secundaria rural de la provincia de Huánuco-Perú.
3. La realización de actividades de resolución de problemas y los procesos metacognitivos está directamente relacionado con la mejora de la calidad educativa en la educación secundaria rural de la provincia de Huánuco.
4. El desarrollo de proyectos éticos de vida que poseen los estudiantes se relaciona directamente con la mejora de la calidad educativa en la educación secundaria rural de la provincia de Huánuco.
5. Existe una relación significativa entre el *benchmarking* educativo y las dimensiones de la calidad educativa en la secundaria rural de la provincia de Huánuco.
6. La postura del profesorado y directivo referido a los procesos socioformativos y el *benchmarking* educativo como estrategias coadyuvantes a la calidad educativa en la educación secundaria rural de la provincia de Huánuco.

Categorías (o variables) de estudio

Siendo la categoría de análisis metodológico el que describe el fenómeno en estudio, surge a partir de la revisión del estado del marco teórico, la determinación de cuáles son los conceptos para utilizar y que explican mejor el tema de investigación, y que delimitan los límites y alcances de la investigación. Para operativizar el estudio se delinean tres categorías, cada una con sus dimensiones e indicadores; la misma que posibilita la comprensión del estudio sustentado en conceptos para un conocimiento real del fenómeno del estudio; remarcando a través de las categorías del estudio, desde sus dimensiones e indicadores. Las categorías consideradas para el estudio son:

- Procesos socioformativos
- *Benchmarking* educativo
- Calidad educativa

Tabla 4. Operacionalización de las categorías (o variables) de estudio

Categoría	Dimensiones	Indicadores
Procesos socioformativos	Trabajo colaborativo.	Aprendizaje interactivo Cooperación intragrupal Coevaluación y monitoreo
	Gestión del conocimiento.	Crea conocimientos Organiza el conocimiento. Utiliza el conocimiento.
	Resolución de problemas.	Identifica el problema. Contextualiza el problema. Resuelve el problema.
	Procesos socioformativos.	Proceso de reflexión. Proceso de administración. Proceso de evaluación.
	Proyecto ético de vida.	Autorrealización personal Desarrollo de valores Calidad de vida.
Categoría	**Dimensiones**	**Indicadores**
Benchmarking educativo	Planeación	-Social -Actividades -Recursos y estrategias
	Análisis estratégico	-Análisis interno -Análisis externo -Ejes estratégicos

	Integración y acción	-Desarrollo de actitudes -Utilización del conocimiento. -Patrones mentales
	Acciones de mejora	-Planificación -Realización -Verificación -Ajustar
	Seguimiento y control	Programación -Acompañamiento -Gestión de operaciones -Evaluación.
Categoría	**Dimensiones**	**Indicadores**
Calidad educativa	Dimensión filosófica (relevancia)	-Desarrollo de habilidades -Desarrollo cognitivo -Desarrollo tecnológico
	Dimensión cultural (pertinencia)	-Necesidad del estudiante -Necesidad social -Formación integral
	Dimensión social (equidad)	-Accesibilidad -Enseñanza -Logro de aprendizaje
	Dimensión pedagógica (eficacia)	-Desarrollo personal -Mejora de aprendizaje -Desempeño social
	Dimensión académica (eficiencia)	-Uso de recursos -Proceso cognitivo -Aplicación del aprendizaje

Fuente: elaboración propia

Población y muestra

Población

La población de estudio estuvo conformada por 810 alumnos del último año de estudios del nivel de educación secundaria de la provincia de Huánuco y 245 docentes que laboran en dicho nivel, distribuidos en 66 instituciones educativas ubicadas en el área rural, en la jurisdicción de 12 distritos. Las edades de los

estudiantes involucrados en el estudio varían de 15 a 18 años, todos ellos comparten sus estudios con la realización de actividades agrícolas y la crianza de animales domésticos para su subsistencia; contando con escaso tiempo para el estudio y la realización de las tareas académicas, más del 90% tienen acceso a la información a través de celulares, pero la mayoría no utilizan la tecnología digital con fines educativos. Todo el profesorado que labora en las instituciones educativas rurales posee título profesional e ingresan al ejercicio de la docencia por concurso público, pero más del 70% trabajan como docentes contratados o eventuales, el personal directivo solo lo integra una persona (el director). Las comunidades que alberga a las instituciones educativas, motivo del presente estudio, tienen características demográficas y culturales similares, se ubican fuera de la capital distrital, cuya población se dedica mayoritariamente a la agricultura y ganadería para el autoconsumo y su comercialización a escala pequeña en el mercado local.

La población de estudio expresado correspondiente al mapa de la figura 1, conformado por estudiantes del quinto grado de secundaria, (tabla 5).

Tabla 5. Población de estudio distribuido por los distritos rurales a nivel provincial.

N°	Distrito	N° IE rurales	N° de estudiantes	N° de profesores	N° de directivos
1	Amarilis	8	110	25	14
2	Chinchao	10	90	22	16
3	Churubamba	9	80	22	9
4	Margos	5	56	20	5
5	Pillco Marca	3	58	22	6
6	Kichki	4	52	21	7
7	San Fco. de Cayrán	4	48	16	4
8	San Pedro de Chaulán	3	55	18	3
9	Santa María del Valle	12	112	32	13
10	San Pablo de Pillao	3	40	15	3
11	Yacus	2	49	14	2
12	Yarumayo	4	60	19	4
	Total	66	810	246	14

Fuente: Oficina de personal de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), Huánuco.

Muestra del estudio

La muestra de estudio lo conforman estudiantes del quinto grado de educación secundaria y el profesorado de educación secundaria rural del distrito de San Francisco de Cayrán, que fue elegido de manera aleatoria por *conglomeración* que se considera como representativa de la población en relación con la característica establecida para la medición en el proceso de estudio.

El primer paso en el proceso de muestreo fue definir los conglomerados, identificando a cada uno de los 12 distritos que albergan a instituciones rurales de la provincia de Huánuco, una vez definido los conglomerados, en el siguiente paso se selecciona uno mediante un muestreo aleatorio simple, resultando elegido para este estudio el distrito de San Francisco de Cayrán.

En la segunda etapa se elige el nivel educativo dentro del conglomerado seleccionado, resultando por sorteo simple el nivel secundario y mediante el procedimiento no probabilístico en su variante intencional se elige para el estudio el quinto grado de secundaria, teniendo en cuenta que son los más asequibles para la aplicación de los instrumentos de recolección de datos; además, se toma como parte del estudio los docentes que dirigen las asignaturas en dicho grado de estudio, los directivos y dos representantes de la comunidad, (tabla 6).

Tabla 6. Muestra de estudio elegidos para recolección de datos e información.

Informantes	Total
Estudiantes	48
Profesores	16
Directivos	4
Comuneros	2
Total	59

Fuente: elaboración propia.

Los sujetos de la muestra, referidos a los estudiantes, docentes y directivos tienen las mismas características de la población de estudio, en consecuencia, la muestra es representativa de la población provincial que corresponde al área rural.

En el estudio de campo se tuvo en cuenta las características generales de la tarea a realizar a través de la formulación de una serie de preguntas orientadoras

para el logro de los objetivos de estudio planteados: ¿cuál es el interés teórico y empírico del problema seleccionado?, ¿dónde surge o se presenta el problema?, ¿qué personas están implicadas?, ¿cuáles son sus características?, ¿qué objetivos orientan el abordaje del problema?, ¿cuáles son las coordenadas teóricas y conceptuales que definen el problema? Para dar respuesta a la preguntas formuladas se hizo un seguimiento sistemático a las actividades del profesorado durante un semestre, teniendo como centro de atención la interacción entre el alumnado y el profesorado, la gestión de la enseñanza del docente y los logros de aprendizaje en los estudiantes; las mismas que se analizaron desde la perspectiva del *benchmarking* funcional y competitivo, tomando como referencia las actividades que se realizan en algunas instituciones considerados como líderes y se ubican en las zona urbanas de la provincia.

Enfoque de investigación

El estudio se encuadra dentro del paradigma interpretativo de Husserl (1991), que concibe la realidad como dinámica y diversa, orientada a la búsqueda del significado de la práctica social y la comprensión de las acciones humanas, donde coexisten la participación democrática y comunicativa de los sujetos de investigación y el investigador. En el estudio se toma en cuenta el paradigma interpretativo que considera las actividades educativas, como la interpretación que los sujetos hacen de su realidad, priorizando el proceso de comprensión del fenómeno para una descripción objetiva de sus acciones (Gonzáles-Ugalde, 2014). Bajo este paradigma, el estudio se centra en comprender la realidad educativa de la zona rural desde los significados de los sujetos de la educación que se expresan a través de sus creencias, motivaciones, intensiones y otras actitudes durante las actividades pedagógicas con los sujetos de la educación.

La organización de la presente investigación abarca tres etapas o fases: la primera es de carácter exploratorio, la segunda corresponde al estudio propiamente dicho a través de la triangulación conceptual y la ejecución del trabajo de campo y en la tercera se construye, valida y sistematiza la información obtenida desde diversas fuentes directas e indirectas. La integración de los aportes internos y externos en el proceso de investigación permitieron generar aportes teóricos desde el estudio.

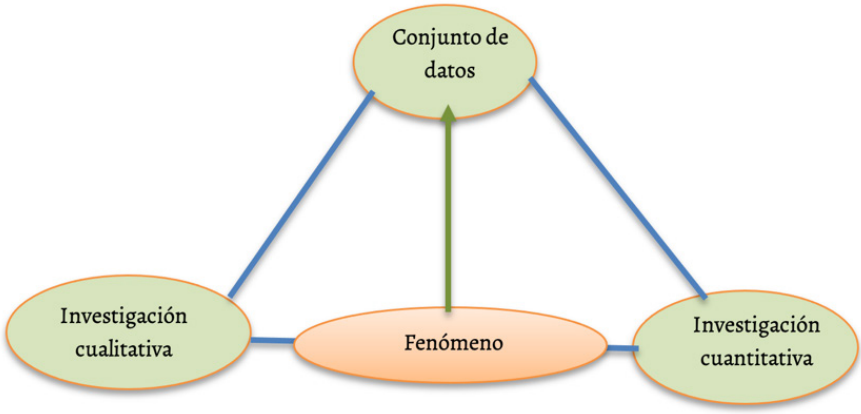
Dentro del marco de paradigmas de investigación y producción de conocimientos, el estudio se ubica en el enfoque mixto, consistente en procesos sistemáticos, empíricos y críticos para estudiar el fenómeno de manera integral que permite realizar inferencias y mayor entendimiento de fenómeno estudiado (Hernández & Mendoza, 2018). Orientado a la materialización de los temas desarrollados en el marco teórico donde se exhibe el interés de analizar el logro

de aprendizajes y de la calidad educativa, como dos aspectos inmersos difíciles de plasmar en un contexto sociocultural heterogéneo.

El enfoque mixto de investigación se basa en una estrategia que permitió combinar las metodología cualitativa y cuantitativa, denominada también como método mixto, multi método o triangulación metodológica (Moscoso, 2017; Pereira, 2011). Este tipo de estudios se sustenta en dar respuesta a las preguntas de investigación o la prueba de hipótesis, las mismas que fortalecen los planteamientos teóricos y los procedimientos de análisis en base a los datos y la información recolectada, referidos al fenómeno o tema en estudio.

Como expresión del enfoque empleado, en una primera fase del estudio se realizó la identificación y conceptualización holística del objeto de estudio para definir el problema; y en la segunda se realiza el trabajo exploratorio e interpretativo, sustentado en datos e información recopilada mediante los instrumentos de investigación (figura 7).

Figura 7. Esquema gráfico de la triangulación de estudios mixtos.



Fuente: elaboración propia.

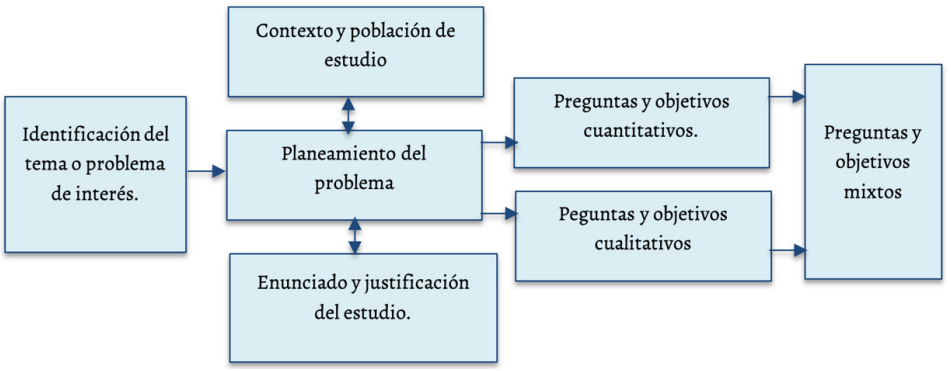
La investigación se realiza bajo el enfoque mixto, a través de la combinación de elementos correspondientes a los enfoques cuantitativo y cualitativo, (el uso de puntos de vista cualitativo y cuantitativo, la recolección de datos, análisis y técnicas de inferencia, entre otras) con la finalidad de lograr profundidad y amplitud en la comprensión y ratificación de los resultados (Gallardo, 2017). El enfoque de investigación mixta posibilita la realización de análisis, discusión conjunta de la información cuantitativa y cualitativa recolectada de manera sistemática que facilita una mejor comprensión de la situación en estudio, dando respuesta

a las interrogantes de investigación formuladas y a los objetivos planteados. Asimismo, permite establecer las relaciones causales existentes entre las variables intervinientes en la problemática que se estudia, orientado a la comprobación de las hipótesis planteadas.

En el enfoque mixto los datos o información se recolectan de manera secuencial, teniendo en cuenta que los aspectos indagados no sufren alteraciones durante el proceso del trabajo empírico, temporalmente equivalentes respecto a las inferencias que se pueden realizar, pero no necesariamente coincidentes en la etapa o momento de la recolección de datos; donde al combinar se utilizan diseños secuenciales, utilizando los resultados de un estudio anterior como insumo del estudio presente, teniendo en cuenta el predominio del componente cuantitativo o cualitativo (Echevarría, 2017).

También el planteamiento se basa un análisis holístico del fenómeno en estudio, la misma que sustenta el enfoque cualitativo en el contexto del paradigma hermenéutico interpretativo, que se constituye en una herramienta idónea para abordar los problemas de carácter social, como la educación, pues posibilita la comprensión de los sujetos de estudio en el contexto en determinadas condiciones, la misma, que posibilita la comprensión e interpretación de la realidad, los significados, la teoría y los referentes normativos para la construcción del nuevo conocimiento. Adicionalmente se trata de establecer la existencia de asociación entre las variables consideradas para el estudio, que posibilitó la incursión del estudio a un nivel explicativo.

Figura 8. Flujo de la secuencia de estudio bajo la metodología mixta.



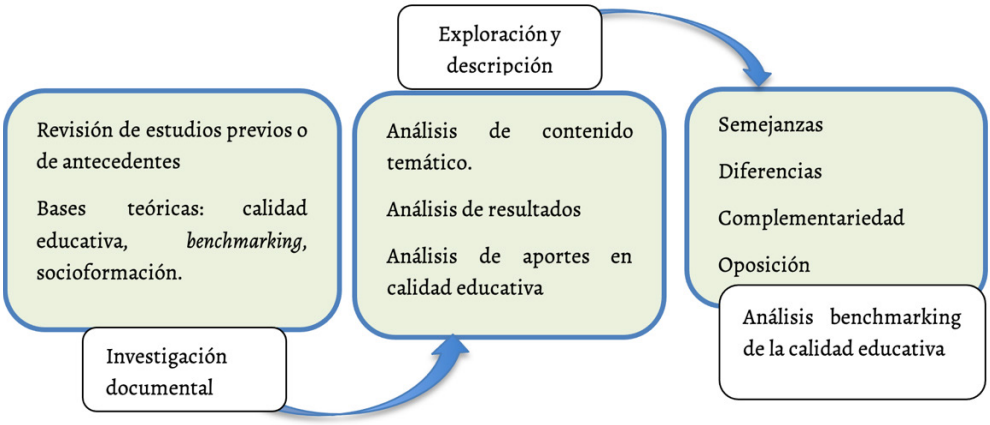
Fuente: elaboración propia

Según Hernández et al. (2014), el enfoque de investigación mixta se percibe durante el proceso de recolección, análisis y vinculación cualitativos y cuantitativos del estudio que dan respuesta al planteamiento del problema; para ello se utilizan cinco fases relacionadas entre sí, que son: a) Proceso de observación y evaluación del fenómeno; b) planteamiento de suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas; c) comprobación del nivel de veracidad y fundamento de las suposiciones o ideas; d) revisión de las suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o de análisis. e) proponer nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar, cimentar o fundamentar supuestos, o para generar nuevas ideas.

Desde la perspectiva cualitativa el fenómeno en estudio fue descrito, interpretado, explicado y cuestionado, a fin de buscar alternativas para su transformación, se buscó las oportunidades para el progreso y las soluciones que sean útiles a estudiantes, profesores y agentes educativos, en el contexto sociocultural del estudiante, reconociendo a la complejidad del fenómeno. Así, esta investigación tuvo un alcance explicativo. Mientras, desde la perspectiva cuantitativa, se fundamenta en la metodología empírica y analítica, con manipulación de algunos hechos, para la verificación empírica, deducción y formulación de leyes; con acceso directo a los sujetos de estudio, teniendo como herramienta el uso las técnicas estadísticas. En este enfoque los métodos cualitativos y cuantitativos se complementan en el abordaje del problema, compensando y reforzando los puntos débiles y ciegos de cada método individual (Flick, 2007).

La combinación de ambos enfoques permite obtener mejores resultados en la investigación; desde la óptica cuantitativa posibilita generalizar resultados, actividades de control, replica y comparación de fenómenos de estudio con otros similares; mientras desde la perspectiva cualitativa se da: profundidad en la información, contextualización, riqueza interpretativa, detalles hermenéuticos, flexibilidad, naturalidad, visión holística y experiencias basadas en la cercanía al objeto de estudio (Hernández et al., 2014). El proceso investigativo se enmarca en tres etapas (figura 9).

Figura 9. Ruta seguida en el proceso de investigación



Fuente: elaboración propia.

El proceso de investigación documenta el estudio exploratorio del objeto de estudio; fue fundamental para el sustento teórico, que estuvo orientado a buscar, seleccionar, organizar y analizar literatura impresa y digital referida a la temática con miras a ampliar los conocimientos sobre las categorías en estudio orientados a la realización de nuevos aportes. Por ello, el estudio documental estuvo orientado a la recuperación y hacer que sea de trascendencia la información obtenida sobre el objeto de estudio (Londoño et al., 2014).

Por otro lado, el proceso investigativo se apoya en la *cartografía conceptual* que posibilita la implementación de estrategias metodológicas y didácticas que posibilitan la construcción, análisis y sistematización de los conocimientos a partir de conceptos y teorías. Según Ortega-Carbajal et al. (2015), el enfoque socioformativo se basa en algunos organizadores de información como los visuales, los mapas conceptuales y los mentales (Diaz-Granados, 2010; Buzan, 2004). Orientados a la realización de estudios empíricos para representar esquemáticamente los procesos y procedimientos en las actividades de investigación orientados a una gestión eficiente en el proceso de la formación integral del alumnado.

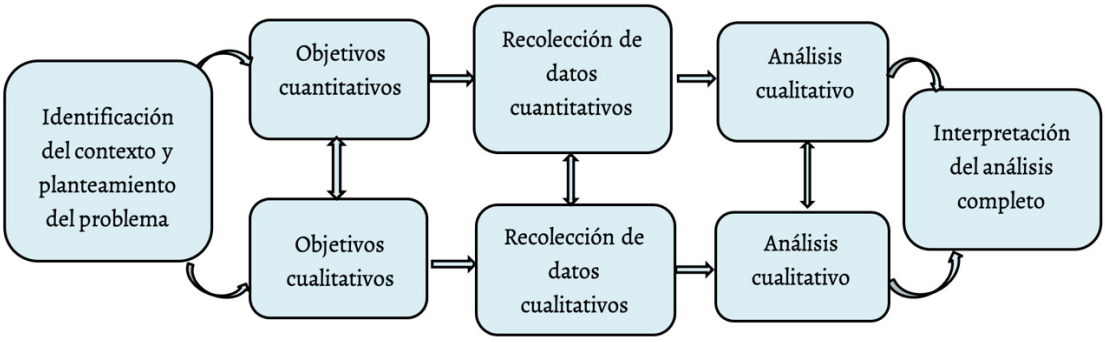
Diseño de investigación

El trabajo de investigación se realizó bajo el diseño no experimental mixta, que permitió la obtención de evidencias fiables y una mejor comprensión del

fenómeno estudiado, además, posibilitó el fortalecimiento de los conocimientos teóricos y prácticos sobre el tema; también viabiliza la obtención de conocimientos apropiados para la integración de paradigmas educativos, que garanticen implementación de estrategias eficaces para la acción (Pereira, 2011). Viabilizando un conjunto de procesos sistémicos, sistemáticos, críticos y empíricos en el proceso de investigación sustentado en el análisis de datos cualitativos y cuantitativos para una discusión e integración, luego generar inferencias a partir de toda a la información producida (metainferencias) que posibilitan la comprensión integral del objeto en estudio.

Teniendo en cuenta las afirmaciones respecto a los estudios mixtos, el estudio se realizó a través del diseño mixto exploratorio secuencial (DEXPLOS), que consistió en la recolección y análisis de datos cualitativos en una primera fase, seguida de una segunda donde se recolectan y analizan los datos cuantitativos. También se tomó en cuenta las modalidades de diseño *comparativa* y *derivativa*. En la modalidad de diseño *Comparativa* se recolectan y analizan los datos cualitativos, a través de ello se explora el fenómeno en estudio y se genera una base de datos, luego en una segunda etapa se recolectan y analizan datos cuantitativos y se genera otra base de datos, luego se interpretan en forma conjunta; mientras la modalidad *Derivativa* se centra en la recolección y análisis de los datos cuantitativos en base a los resultados cualitativos; mientras que la *mixta* ocurre a través del análisis cualitativo de los datos y la recolección de datos cuantitativos, la interpretación final es producto de la comparación e integración de resultados cualitativos y cuantitativos (Hernández et al., 2014; Moscoso, 2017). La secuencia de actividades seguidas en el proceso investigativo (figura 10).

Figura 10. Esquema de diseño mixto, adaptación de Hernández-Sampieri, 2018.



Fuente: elaboración propia.

Las etapas o ciclos que se presentan en el modelo están orientados a realizar una interpretación integral y sistemática de los hallazgos, en lugar de probar una solución existente. Así se dio legitimidad a la idea de necesidad de mejora que se expresa a través de ciclos de planificación, diseño, evaluación, inferencia y difusión. Siendo el potencial del diseño empleado la comprensión sistémica de la investigación a través de la información proporcionada por los distintos procesos y procedimientos llevados a cabo en cada etapa.

La validez y el nivel de calidad de los diseños mixtos de investigación se plasman a través del rigor de interpretación que se dan a los datos cuantitativos y cualitativos, que emergen en el proceso del estudio, las que evidencian calidad del diseño mismo y la legitimidad de su procedencia. Siendo actualmente el modelo cíclico uno de los diseños más utilizado en metodología mixta (Sánchez-Gómez, 2015). Las etapas dentro de cada ciclo vienen con sus propios objetivos, por lo tanto, requieren y se adaptan a la necesidad de recoger datos de carácter cuantitativo y cualitativo para aprender, justificar y probar diseños. Combinando la creatividad, las habilidades intelectuales y el conocimiento de los métodos cuantitativos y cualitativos de investigación. Desde esta perspectiva metodológica, en el presente estudio se hizo el análisis de las variables o categorías, luego se procedió con el análisis de asociación; así como un análisis para medir el impacto sobre otras variables que intervienen en el estudio.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Entre las técnicas apropiadas a los objetivos del estudio referida a percepciones, conocimientos, actitudes y motivos, y tomados en cuenta en el estudio fueron: la observación, la encuesta y la entrevista, a través de los instrumentos: lista de cotejo, ficha de observación, cuestionario, guía de entrevista. Cuyo proceso de aplicación se detallan a continuación.

Observación

La observación científica se lleva a cabo mediante el uso sistemático de los sentidos del investigador orientado a la búsqueda de datos e información necesarias para la resolución de un problema real en un área del conocimiento. Dicho de otro modo, observar científicamente es percibir activamente la realidad exterior con el propósito de obtener los datos que, previamente, han sido definidos como de interés para la investigación.

El instrumento utilizado en el proceso de observación fue la lista de cotejo, instrumento de evaluación e investigación, en el contexto educativo, se constituye

en un mecanismo de revisión de los aprendizajes y los comportamientos de los estudiantes, la información que se obtiene con su aplicación sirve como recurso para planificar una intervención, o para mejorar las estrategias didácticas, el material educativo o su aplicación. La función de observación se cumplió durante las visitas realizadas a la institución educativa rural; siendo la situación observada el objeto de estudio, inmerso en las circunstancias y el contexto donde se desarrollan.

Mediante la ***lista de cotejo*** se pudo llevar a cabo la medición de algunas actitudes que exhiben el alumnado durante sus actividades de aprendizaje; ello posibilitó el acopio de información cualitativa, que condujo a la valoración del logro de las competencias observables. Asimismo, se administra una entrevista en profundidad en contacto directo con el profesorado de educación secundaria y los estudiantes quinto grado de secundaria, quienes expresaron sus propios puntos de vista sobre las actividades educativas que realizan, sobre sus formas de aprendizaje y la realidad de la educación rural.

También se pudo realizar una evaluación sistemática observacional de contenidos, capacidades, habilidades, conductas, etc., a través del instrumento aplicado, pues sirvió como un mecanismo de revisión de proceso de enseñanza-aprendizaje y para los logros alcanzados en el proceso. Concordante con el enfoque de investigación emprendido, la evaluación realizada a través de la técnica de observación tuvo preponderancia cualitativa. La observación se realizó a 40 estudiantes durante el proceso de clases, por su versatilidad se pudo facilitar la concentración de datos, el registro de los eventos, el análisis de los resultados, y la comparación del logro de los objetivos educacionales previstos para plasmar una educación de calidad.

Encuesta

La encuesta fue diseñada para explorar algunos indicadores educacionales de la población objeto, concretamente con la finalidad de conocer las características básicas del problema de estudio, alusivos a las percepciones que tienen los sujetos de investigación sobre las dimensiones de la actividad educativa y fueron aplicados en dos momentos; previo a la realización del trabajo de campo y durante el proceso investigativo, las dos veces se aplicaron a los mismos integrantes de la muestra seleccionada.

El instrumento de encuesta utilizado fue un cuestionario de alternativa múltiple y administró a los estudiantes del quinto grado de secundaria rural y a su par de instituciones del área urbana, previa a la realización del trabajo del campo propiamente dicho. El primer cuestionario se aplicó previo al inicio del trabajo de campo, durante el mes de noviembre del año académico 2020, de manera virtual.

Mientras que la segunda aplicación se llevó a cabo en octubre y noviembre del año 2021, de manera presencial.

Cuestionario A

Este cuestionario de diagnóstico se administró para tener una visión holística de la realidad de los sujetos de investigación, requerida para esta investigación. El cuestionario alberga preguntas cerradas, abiertas y mixtas. El instrumento se elaboró con el objetivo de recabar información general para involucrarse con el problema de estudio, la misma que permitió construir una visión inicial e integral referente a las existencias y falencias de los distintos elementos en estudiantes de la zona rural.

A los sujetos seleccionados como muestra de estudio, 48 estudiantes del quinto grado, se les solicitaron responder el cuestionario. Del total de cuestionarios devuelto por los estudiantes, ocho fueron descartados, puesto no fueron contestados. Por tanto, el análisis se hizo con los 40 restantes. Con las respuestas obtenidas se tuvo una visión general de la situación real de la educación secundaria rural, las mismas que fueron corroborados con entrevistas formales e informales a estudiantes y profesores.

Tabla 7. Componentes del cuestionario A de recolección de datos.

	Objetivo	Sujetos	Características	Aplicación
Cuestionario A	Recabar información general para una exploración de información del objeto de estudio, sobre: Actividades de aprendizaje que realiza. Usos de recursos de aprendizaje. Formas de aprendizaje habitual en el aula. Conocimientos adquiridos en el colegio. Percepción sobre sus logros de aprendizaje.	Alumnado de educación secundaria rural de la provincia de Huánuco. Docentes que de los colegios de secundaria rural de la provincia de Huánuco.	Combinación de las preguntas cerradas y abiertas. 12 preguntas, tanto para el profesorado como el alumnado. El cuestionario se administra de manera virtual. Los resultados se presentan en tablas y gráficos.	Alumnado del del cuarto y quinto grado de secundaria de rural. Profesorado que ejerce la docencia instituciones educativas rurales.

Fuente: elaboración propia.

La información obtenida por el cuestionario A, permitieron un acercamiento inicial a la problemática abordada, posibilitando el conocimiento objetivo de las

actividades educativas que se llevan a cabo en el ámbito rural. El sondeo fue muy útil para el diseño del segundo cuestionario. Asimismo, en esta etapa algunas preguntas abiertas del cuestionario fueron corroboradas con las observaciones realizadas, ayudando a organizar las preguntas de investigación y a precisar las hipótesis. Teniendo como sustento la información recabada en esta etapa se pudo diseñar el segundo cuestionario y la selección del alumnado que participó como sujetos de estudio.

Cuestionario B

Fue diseñado teniendo en cuenta los hallazgos obtenidos desde la aplicación del cuestionario A, aquí se consolidaron algunos resultados del cuestionario anterior, previo a su aplicación, se seleccionaron los ítems que abarcan las dimensiones del estudio, la elección de los sujetos de estudio (estudiantes). La estructura del cuestionario B se muestra a continuación.

Tabla 8. Componentes del cuestionario B de recolección de datos.

	Objetivo	Sujetos	Características	Aplicación
Cuestionario B	Obtener información referidos a: Recursos del contexto en el proceso del aprendizaje. Desarrollo de habilidades cognitivas y uso de la tecnología para el aprendizaje. Necesidades del alumnado y formación integral. Oportunidades para el acceso al proceso de enseñanza y aprendizaje. Desarrollo personal y social. Uso de tecnología étnica y digital para el aprendizaje. Percepción sobre actividades y logros de aprendizaje.	Estudiantes del quinto grado de secundaria que están matriculados en las instituciones educativas rurales de la provincia de Huánuco.	25 preguntas cerradas de opción múltiple. 5 orientadas a cada dimensión de las categorías: -procesos socioformativo -Benchmarking educativo -calidad educativa. El cuestionario fue administrado de manera presencial. Procesamiento haciendo uso de técnicas estadísticas.	46 alumnos del quinto grado de secundaria rural de la provincia de Huánuco de la república del Perú.

Fuente: elaboración propia.

La información teórica sobre el tema y la obtenida de manera fáctica a través del instrumento administrado permitió el abordaje integral del objeto de estudio y tener conocimiento real de las actividades educativas que se llevan a cabo en

la educación secundaria rural. Ello condujo al logro de los objetivos del estudio emprendido, sustentado en una visión holística del objeto de estudio.

Por la característica general del alumnado secundario del ámbito rural, descrita en el primer capítulo, el diseño del cuestionario requirió de un formato que les ofrecía agilidad, para leer las preguntas cerradas y seleccionar las respuestas. Se construyó un cuestionario de 25 ítems divididas en 5 dimensiones para las 3 categorías de estudio. Las que fueron aplicados a 48 estudiantes en noviembre del 2021. Del total de cuestionarios, dos de ellos no fueron devueltos y no se consideraron para el análisis. Por tanto, el análisis se hizo con los 46 cuestionarios devueltos con respuestas.

Para la administración del cuestionario en línea fueron recursos fundamentales el correo electrónico y el WhatsApp, algunos demoraron en la entrega del cuestionario resuelto por problemas de conectividad. Con las respuestas obtenidas, se tuvo una visión objetiva de la educación en zonas rurales, las mismas que fueron corroborados y complementado por la entrevista administrada a los docentes.

Entrevista

La entrevista tuvo como objetivo principal obtener cierta información, mediante una conversación o diálogo directo entre dos o más personas para la obtención de información mediante una conversación de índole profesional, permitiendo rastrear por medio de preguntas, cual es la información más relevante para los intereses de la investigación, por medio de ellas se conoce a la gente lo suficiente para comprender qué quieren decir, y con ello, crear una atmósfera en la cual es probable que se expresen libremente (Taylor & Bogdan, 1992). Lo aplicado en el estudio fue la entrevista a profundidad orientado a la construcción de datos que se va edificando poco a poco, como un proceso largo y continuo; por lo que la paciencia es un factor significativo que se rescata durante cada encuentro (Robles & Rojas, 2015). El instrumento para la recolección de los datos cualitativos fue la guía de entrevista no estructurada, que fueron aplicados a una muestra pequeña de profesores que laboran en colegios rurales, como un apoyo informacional para la encuesta.

La entrevista se realiza a través de una guía de entrevista tuvo como propósito recabar las opiniones narrativas en forma presencial, a través de la expresión libre de sus motivaciones, creencias y sentimientos sobre las actividades educativas que se llevan a cabo en el ámbito rural, con miras a ahondar el análisis de la información con apoyo a la teoría desarrollada en el marco teórico. La entrevista consistió en conversaciones amicales con los docentes, los directivos y los comuneros a través del diálogo directo, las mismas que posibilitó registrar

las reflexiones de los profesores y pareceres de los estudiantes sobre lo que hacen y lo que piensan; y coadyuvaron a la comprensión, sustentado en la práctica de la implementación de procesos socioformativos y el *benchmarking* educativo en el desarrollo de las actividades educativas.

Tabla 9. Componentes de la entrevista de profundidad.

	Objetivo	Sujetos	Características	Aplicación
Entrevista en profundidad	Recopilar información complementaria referidos a: Nivel de uso de recursos étnicos para el aprendizaje. Trabajo colaborativo y resolución de problemas. Desarrollo de la creatividad, gestión del conocimiento y procesos metacognitivos. Desarrollo de capacidades y logro de competencias.	Profesorado de educación secundaria rural de la jurisdicción de la provincia de Huánuco.	10 preguntas de respuesta abierta, concordante con las dimensiones de la categoría calidad educativa.	8 profesores que laboran en el área rural. 2 estudiantes representativos. 2 directivos de la institución de la zona rural.

Fuente: elaboración propia.

En el orden ético y metodológico se decidió realizar la entrevista a un número reducido de docentes y estudiantes de la zona rural y su par urbano, que propiciaron mecanismos de intercambio de percepciones sobre el tema, constituyéndose en un factor que robustece los resultados de la investigación. En el proceso de realización de la entrevista, tanto al profesorado, alumnado y directivos, se buscó mantener siempre condicione similares para cada entrevistado; mientras que el tiempo de entrevista tuvo duración variable, debido a que se trató de entrevistas no dirigidas. Para realizarlo, se seleccionaron a los estudiantes más representativos de acuerdo con los resultados del cuestionario previamente administrado.

Criterios de validez y confiabilidad

La validación de los instrumentos de investigación se realiza mediante la evaluación de los ítems de la lista de cotejo, cuestionario y guía de observación

para asegurar su pertinencia. Para ello, se tuvo en cuenta la validez hacia afuera y hacia adentro. La validez hacia afuera se refiere a la magnitud en que los resultados del estudio pueden aplicarse a otros individuos o escenarios, mediante la aplicación del mismo instrumento, con resultado congruentes; mientras que la validez hacia adentro se basó en la consistencia del instrumento expresado en el resultado parcial de cada uno de sus ítems y a esto se le llama validez interna; mientras la validez hacia afuera se refiere a la magnitud en que los resultados del estudio pueden aplicarse a otros individuos o escenarios, mediante la aplicación del mismo instrumento con resultado congruentes.

La confiabilidad de los resultados de la investigación se determinó desde distintos ámbitos; se realizaron entrevistas y procesos de comunicación formal y no formal con integrantes de la comunidad educativa rural, las que permitieron realimentar las propuestas hechas a priori por el investigador. Se recurre a diversas fuentes bibliográficas, cuyo análisis permitió una progresión en el conocimiento temático, también se recurrió a otras fuentes en temas no consignados inicialmente; las mismas que permitieron ampliar la investigación bibliográfica.

Técnicas de procesamiento de datos

Para el análisis de los datos se aplicaron la estrategia de cartografía conceptual propuesto por Tobón (2013), a través de los ocho ejes recomendados para el logro de la comprensión y comunicación de los temas a ser evaluados, que por su complejidad no son susceptibles de abordarse en forma lineal. Bajo esta premisa el análisis de los datos se realizara teniendo como primer referente el análisis de conceptos, para luego desde un proceso de abstracción y comparación de las teorías actuales profundizar, clarificar y diferenciar los conceptos y categorías hasta su consolidación en ejemplos concretos susceptibles de ser aplicados en la realidad, a partir de una revisión exhaustiva de la información de las teorías educativas vigentes que se proponen para el logro de los objetivos previstos en el estudio.

Siguiendo la propuesta de Tobón (2013), para el desarrollo del estudio y análisis conceptual, se plasmaron teniendo en cuenta cuatro fases:

Fase 1. Acopio de información proveniente de fuentes primarias sustentada en actividades empíricas llevado a cabo en forma sistemática y de fuentes secundarias obtenidas de textos impresos, buscadores académicos tales como Google Académico de los tópicos referidos a la socioformación, contexto, sociedad del conocimiento, la docencia, entre otros. Teniendo prioridad la información de los últimos años.

Fase 2. Acopio de información de fuente primaria y secundaria obtenidos desde diversas fuentes, se realizó un proceso de *coaching* informacional, priorizando las informaciones que tienen relevancia teórica y científica, que coadyuvaron en forma significativa el abordaje del tema, a través de la elección de fuentes relacionadas con el problema de investigación, tales como: libros y revistas científicas, con referencias del autor, título y editorial.

Fase 3. En el proceso de elaboración de la cartografía tuvo en cuenta preguntas orientadoras para cada uno de los ejes considerados para el e estudio, abordándose en cada eje conceptos y definiciones, para luego ubicarlos de acuerdo con su trascendencia, jerarquía lógica, su clasificación, ejemplificaciones, entre otras características consideras como relevantes para el estudio.

Fase 4. Análisis final de la información seleccionada y validada para la construcción del documento, la misma que fue analizada por profesionales entendidos en procesos socioformativos y el *benchmarking* educativo, actividad que permitió técnicamente la mejora en la redacción y la posibilidad de integrar nuevas fuentes documentales relevantes en el informe final de investigación.

En la perspectiva cualitativa se utilizó el enfoque fenomenológico consistente en el uso de conocimientos que relaciona entre sí distintas observaciones empíricas de fenómenos relacionados con los acontecimientos que rodean a un sujeto, su relación con el medio ambiente en el que se desarrollan los hechos y el cómo influye el sujeto en el fenómeno (Bartolomé, 1992); (Strauss & Corbin, 1998). A través del análisis cualitativo se buscó la comprensión los fenómenos dentro de su contexto usual, a través de descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, comportamientos observados, documentos, y demás fuentes que persigan el fin de pretender no generalizar los resultados (Cuenya & Ruitte, 2010). El análisis de datos se realiza de manera sistemática, siguiendo una secuencia y un orden (Álvarez-Gayou, 2003), este proceso se resume en los siguientes pasos:

1. *Obtención de información*, a través del registro secuencias de las notas de campo, de documentos de diverso índole, realización de encuestas, entrevistas, observaciones o grupos de discusión.

2. *Captura, transcripción y ordenamiento de la información*, mediante diversos medios; para la realización de la entrevista y grupos de discusión, a través de un registro electrónico (grabación en formato digital); en el caso de las observaciones, a través de un registro electrónico (audio y video); en lo que respecta a los documentos, la recolección de materiales, de fotocopias o el escaneo de documentos originales.

3. *Codificación de a información:* agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un

proceso (Vargas-Jiménez, 2012). La codificación facilita la asignación de unidades de significado a la información descriptiva o inferencial recopilada durante una investigación.

4. *Integración de la información:* referido a la relación entre las categorías obtenidas en el paso anterior y con los fundamentos teóricos de la investigación. En el proceso de codificación se fragmentan las transcripciones en categorías los temas, conceptos y eventos. La codificación, fuerza al investigador analizar cada cita textual o de resumen, para determinar su aporte en el análisis.

Desde la óptica cuantitativa se explica la realidad educativa vista desde una perspectiva externa y objetiva; "teniendo como intención buscar la exactitud de mediciones o indicadores sociales con el fin de generalizar sus resultados a poblaciones o situaciones amplias, trabajando con números, el dato cuantificable" (Galeano, 2004, p. 24). En esta línea de acción se utilizaron tablas estadísticas, graficas estadísticas, medidas de asociación y prueba de hipótesis, teniendo como herramienta de análisis el software Minitab; la misma, que posibilitó la presentación, interpretación y análisis de los datos, orientado a la generación de información objetiva sobre los hallazgos en el estudio.

Proceso de ejecución del trabajo de investigación

El trabajo de campo se realizó en tres etapas: incursión al escenario de la investigación, aplicación de los instrumentos de investigación, procesamientos de los datos recogidos. La primera etapa estuvo orientada a familiarizarse e identificar la situación social y educativa de los estudiantes, sus actividades, interacciones y sus aspiraciones, desde donde tuvo la información necesaria y suficiente para realizar el estudio, se administró un cuestionario de preguntas y una lista de cotejo, para la identificación de sus actitudes y situación educativa real.

Una vez identificado y establecido conocimiento de los sujetos de investigación (estudiantes, profesores y directivos) se procede a la administración de la encuesta y entrevista referida a los distintos aspectos del quehacer educativo. En la tercera etapa se realiza el procesamiento datos recolectados y la producción de información, guiados por una reflexión holística de las actividades cumplidas y de los resultados obtenidos en el trabajo de campo.

Respecto a los datos obtenidos, desde la perspectiva cualitativa se analiza

las respuestas emitidas por los sujetos de investigación sobre el uso del modelo socioformativo educacional, a través del uso recursos del contexto y digitales en proceso de aprendizaje orientado al desarrollo de competencias; y desde la mirada cualitativa, se trabaja con técnicas estadísticas, tanto descriptivos como inferenciales. Los resultados de ambas perspectivas de análisis evidencian la eficiencia y eficacia de la implementación de la socioformación y el *benchmarking* educativo en el desarrollo de competencias y la mejora de la calidad de la educación en el área rural.

Análisis de hallazgos del trabajo empírico

El análisis empírico se realiza con los datos recopilados mediante los instrumentos de recolección, las mismas que se resumen en tablas elaboradas según dimensiones de las categorías de estudio. El contenido de las tablas permite una apreciación integral y completa de los resultados provenientes de la administración de la lista de cotejo, los cuestionarios y la entrevista.

Análisis de resultados del cuestionario A

Los resultados obtenidos de aplicación del cuestionario A, proporcionaron los elementos necesarios para tener una aproximación fáctica al objeto de estudio. Pues, este cuestionario permitió información fiable sobre las dimensiones establecidas en el proyecto de investigación: sobre la praxis de los procesos socioformativos en las instituciones rurales, la práctica de actividades de *benchmarking* y sobre la calidad de las actividades educativas previas al estudio sistemático al objeto de estudio. Además, el análisis conjunto de los hallazgos posibilitó tener una visión preliminar real del contexto de estudio.

A través de la administración del cuestionario A, se tuvo un primer contacto con los sujetos de estudio y tener percepción integral del fenómeno en estudio; los hallazgos obtenidos, sirvió corno insumo para la implementación del segundo cuestionario después del trabajo de campo, así como para la refinación de las preguntas y la administración de la entrevista. Los resultados obtenidos en el cuestionario sirvieron como complemento para argumentar las observaciones realizadas previamente, también ayudaron a la formulación de las preguntas, los objetivos y a precisar la hipótesis de investigación; la misma, que posibilitó el diseñó el cuestionario B. También facilitó la identificación de la muestra de estudio para la aplicación del cuestionario B, la lista de cotejo y la entrevista, para obtener datos e información fiable acorde a los objetivos educacionales que se desean cumplir.

Análisis de resultados del cuestionario B

Este cuestionario, como instrumento principal de la presente investigación, estuvo enfocado al estudio analítico de las distintas dimensiones del objeto de estudio. Este cuestionario alberga el mismo número de ítems para cada objetivo que se pretende lograr en el estudio, cuya aplicación permitió recabar información fiable para tener una visión detallada del objeto de estudio. Su aplicación tuvo como propósito obtener respuestas conexas a los objetivos del estudio; donde los sujetos de estudio reflexionen sobre sus actividades académicas y el uso de recursos y contenidos digitales como parte coadyuvante de sus actividades educativas, ya sea de aprendizaje o de enseñanza.

Para la sistematización y el análisis de los datos e información obtenida desde la aplicación del cuestionario, se utilizaron criterios de acuerdo con la naturaleza y los propósitos del estudio basado en enunciados verbales representación numérica y presentación gráfica.

Por tratarse de un estudio mixto, se utiliza técnicas estadísticas y no estadísticas para el procesamiento de datos y producción de información; en análisis temático se sustenta en las categorías establecidas para el estudio; luego con la integración de los datos mixtos se tuvo la posibilidad de tener información global del fenómeno, las mismas que ratificaron las conclusiones conjeturadas previas al estudio. Posibilitando la realización de las inferencias cualitativas y cuantitativas, que conducen una inferencia integrada.

Análisis de la información recabada en la entrevista

El tratamiento de datos de la entrevista consistió en la categorización y el análisis de las respuestas obtenidas del profesorado, alumnado y directivos. Se interpretan las respuestas y las percepciones de los sujetos entrevistados de manera indirecta, subjetiva y parcial, puesto que no es posible comprobar o comprender la experiencia del entrevistado en su integridad. El proceso de análisis se sustenta en una reflexión objetiva, donde se va más allá de los datos para acceder a la esencia del fenómeno de estudio, es decir, a su entendimiento y comprensión (Cano & González, 2010).

Teniendo en cuenta lo expresado por Hurtado (2010), el análisis de los datos obtenidos mediante la entrevista sigue la secuencia: organización de la información, categorización de la información, codificación de las categorías, tabulación de los datos, interpretación y discusión. En el presente estudio,

en la etapa de organización y revisión, se examinan y ordenan todos los datos registrados y se busca puntos más trascendentes, que se inicia con una revisión cuidadosa de cada trascripción, cotejándola con las notas, apuntes y comentarios versados durante el dialogo. En la categorización se trata de agrupar en forma progresiva la información recogida en base criterios establecidos en el estudio. La etapa de codificación abarca la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones. Luego, el proceso de interpretación y discusión se sustenta en el análisis crítico de respuestas que sirven de insumo para construcción de conceptos y teorías.

Rol del investigador

El docente que participa activamente en procesos investigativos ejerce su labor de enseñanza-aprendizaje con un alto grado de autonomía, favoreciendo el desarrollo individual del estudiante mediante actividades que se adaptan a su propio ritmo. Desde esta perspectiva, el papel del investigador en el presente estudio se orientó hacia la exploración de los elementos esenciales de la variable analizada, otorgando centralidad y prioridad al objeto de estudio. Esto se fundamenta en la concepción de que la investigación se construye desde la práctica investigativa misma, con el propósito de generar aportes significativos para la sociedad o contribuir a la mejora de las condiciones de vida. Este proceso se realizó teniendo en cuenta los objetivos educativos, los cuales se conciben desde una visión amplia del contexto social y global, y se utilizan como herramientas para describir, explicar, predecir y analizar la realidad educativa desde un enfoque holístico.

También, los investigadores implementaron estrategias y metodologías creativas y pertinentes que facilitaron el logro de los objetivos propuestos en la investigación. A medida que avanzó el trabajo, su implicación con el objeto y propósito del estudio se intensificó, asumiendo inicialmente un rol de observador interno y, progresivamente, adoptando funciones más activas, algunas de las cuales surgieron de forma espontánea, mientras que otras fueron asignadas durante el desarrollo del proceso investigativo. Estos roles se adaptaron a las circunstancias específicas de cada etapa del estudio, permitiendo al investigador comunicar y asimilar los hallazgos con sensibilidad y empatía hacia los participantes. Además, se le encomendó la responsabilidad de organizar de manera ética y sistemática los datos obtenidos mediante encuestas y entrevistas. El estudio se enfocó en el paradigma socioformativo y en el análisis comparativo de los resultados, fundamentado en dos supuestos:

- La relación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación secundaria rural y el desarrollo de competencias de los estudiantes.

- La conjetura de que la educación basada en los procesos socioformativos a través del *benchmarking* educativo repercute de manera positiva en la mejora de la calidad educativa de la educación secundaria rural.

Es importante señalar que algunos imprevistos, así como la naturaleza dinámica del contexto investigativo, influyeron de manera significativa en el desarrollo del estudio. No obstante, los sesgos y dificultades surgidos durante el proceso se transformaron en valiosas oportunidades para realizar ajustes pertinentes durante el trabajo de campo, sin que estos afectaran de forma sustancial los resultados obtenidos. Desde una perspectiva cuantitativa, se priorizó la validez de los datos recolectados mediante la aplicación de encuestas; paralelamente, desde un enfoque cualitativo, se llevó a cabo un análisis crítico e interpretativo de las respuestas, permitiendo así una aproximación metodológica integral y sistemática orientada al cumplimiento de los objetivos de la investigación.

Finalmente, es relevante destacar que el investigador participó activamente en la realidad objeto de estudio, integrándose plenamente en las dinámicas y prácticas educativas tanto en contextos rurales como urbanos. Como resultado, los métodos, procesos y procedimientos descritos en este informe se sustentan en experiencias empíricas concretas. Se prestó especial atención a los procesos desde un enfoque socioformativo, atendiendo al contexto natural de la educación, con el propósito de alcanzar una comprensión auténtica y profunda del fenómeno investigado.

Capítulo 5
Resultados, discusión y conclusiones

En este capítulo se constituye en la concreción y validación de lo descrito en el capítulo de metodología en correspondencia a los objetivos planteados e hipótesis formuladas, que surgieron desde una reflexión crítica sobre procesos socioformativos y el benchmarking educativo que posibilitaron realizar una lectura objetiva de la calidad de la educación secundaria en el ámbito de las instituciones educativas rurales de la provincia de Huánuco, compatibilizando los aspectos teóricos y empíricos para robustecer el análisis del fenómeno en estudio.

Previo a su aplicación en el trabajo, se calcularon la validez y la confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos, se realiza el análisis descriptivo-provenientes del cuestionario aplicado administrado a los estudiantes y al profesorado; luego se realiza el análisis inferencial mediante el método estadístico no paramétrico, esta sección concluye, con el análisis de las respuestas obtenidas en la entrevista realizada a los estudiantes, profesores y directivos.

Validez y confiabilidad

En la validación de los instrumentos de recolección de datos correspondientes a las categorías: procesos socioformativos, *benchmarking* educativo y calidad educativa, participaron cinco expertos, la valoración cuantitativa y cualitativa dada por los jueces o expertos, sobre la pertinencia y la relevancia de los ítems formulados para llevar a cabo la investigación; una vez recibida algunas observaciones, se realizan mejoras significativas en la redacción de los ítems, para que posibiliten una aplicación óptima en el trabajo de campo; para ello se tuvo en cuenta la media y el coeficiente de validez de contenido V de Aiken (Dominguez, 2016). El coeficiente de la V de Aiken obtenido de los tres cuestionarios para cada dimensión de estudio fue mayor que 0,80, resultado que garantiza la validez de contenido del instrumento en su estructura sintáctica.

El índice de confiabilidad de los tres instrumentos (cuestionarios) administrados a los estudiantes para Alpha de Cronbach resultó en promedio: 0,8834; lo que permite inferir que los tres instrumentos son confiables (tabla 10).

Tabla 10. Índice de confiabilidad de los instrumentos de medición.

Socioformación	Benchmarking	Calidad educativa	Promedio
Alfa de Cronbach Alpha 0.9132	Alfa de Cronbach Alpha 0.8820	Alfa de Cronbach Alpha 0.8501	Alpha de Cronbach Alpha 0.8834

Fuente: elaboración propia.

A nivel de la evaluación cualitativa la pertinencia y la redacción de los ítems tuvieron mayor porcentaje de respuesta, como aceptable y alto; las mismas que posibilitaron realizar algunas mejoras en la formulación de los reactivos, sin eliminar ninguno de los ítems propuestos al inicio.

Análisis descriptivo

Análisis de resultados obtenidos del cuestionario A

Los hallazgos obtenidos desde la aplicación del cuestionario proporcionaron suficientes elementos para una aproximación objetiva del problema en estudio. Los datos obtenidos del cuestionario evidenciaron de manera integral las

falencias, debilidades, fortalezas y oportunidades que se tiene en el contexto de la educación secundaria rural. Además, el análisis integral de los resultados obtenidos permitió tener un conocimiento preliminar e integral del fenómeno en estudio, identificándose los aspectos puntuales que caracterizan a los docentes y estudiantes que interactúan con fines educativos en la zona rural.

Cuestionario aplicado a los estudiantes

Datos generales otorgado por los estudiantes: se evidencia desde la encuesta que entre los estudiantes de educación secundaria rural el 63% son varones y el 37% son mujeres; respecto a su edad cronológica, el 51% manifiesta tener 17 años, el 34% tener más de 17 años y el resto tienen menos de 17 años; en lo que concierne del hogar donde vive, el 62% indica que viven con sus padres, mientras 38% conviven con otras personas. La información indicada, fue importante ya que permitió identificar algunos aspectos que repercuten en las actividades educativas de los estudiantes.

Conocimiento del contexto y situación económica: respecto a la información y el conocimiento sobre los servicios que le brinda la institución educativa orientado a su formación personal y ciudadana, mayoritariamente, el 85% manifiestan que, sí conocen, mientras el 15% no tiene seguridad de conocerlo. En cuanto a que, si los recursos económicos con que cuenta son suficientes para seguir sus estudios, el 76% manifiesta que sí, mientras solo el 24% sostiene no contar con los recursos económicos suficientes.

Mobiliario e infraestructura: la pertinencia del mobiliario y laboratorios con que cuenta la institución educativa para el logro de su aprendizaje, el 65% manifiestan que no y el 35% considera que son las adecuadas. Mientras a la infraestructura de la institución donde reciben las clases, el 55% manifiestan estar conformes y el 45% restante considera que la infraestructura del colegio no es la adecuada para los estudios.

Enseñanza de los docentes y calidad educativa: al incursionar en el ámbito académico, la mayoría que representan al 62% de estudiantes encuestados, manifiestan que los docentes sí brindan enseñanza individual y grupal, orientado a la mejora en el logro de aprendizajes, frente al 38% que manifiesta lo contrario. Con respecto a la calidad educativa que brinda la institución, el 56% de los encuestados manifiestan que no brinda una educación de calidad, mientras el 44% considera que las instituciones educativas rurales brindan una educación de calidad. Referente a la utilidad de los temas que enseñan los profesores para su futuro, la mayoría que representan al 67% consideran que no son mucha utilidad, mientras que el 33% consideran que son de utilidad; estas respuestas se ajustan a la realidad y es razonable, toda vez que, los estudiantes de la zona rural, una vez

concluido su estudio en la secundaria, en su mayoría no tienen previsto proseguir estudiando en la educación superior.

Uso de laboratorios y biblioteca: respecto a la utilización o no de laboratorios para reforzar su aprendizaje, el 85% de los encuestados respondieron que nunca utilizaron laboratorios, el 13% manifiesta que a veces utiliza el laboratorio y 2% aduce que siempre los utiliza; ello se debe a que las instituciones educativas ni siquiera cuentan con laboratorios. Por otro lado, respecto al uso de la biblioteca para la realización de tareas, el 28% menciona que utiliza siempre, el 61% indica a veces los utiliza y el 11% expresa que nunca lo utiliza; estas respuestas se deben fundamentalmente a la falta de tiempo que tienen los estudiantes, porque la mayoría se dedican a actividades extraescolares para su subsistencia.

Uso de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje: referido al uso de las TIC en la consecución de las actividades de aprendizaje, el 35% de los estudiantes manifiestan que siempre acceden a este medio, el 40% de los encuestados manifiestan que acceden a veces en caso de ser necesario, y el 25% restante manifiestan no acceder nunca. Por otro lado, el 45% de los encuestados manifiesta que la información que adquiere de internet y otras fuentes siempre le ayuda a realizar los trabajos y refuerzan sus aprendizajes, el 40% expresa que a veces le ayuda y solo el 15% manifiesta que no utiliza la información existen en internet.

En resumen, de los resultados de obtenidos desde la aplicación del cuestionario al alumnado de la educación secundaria rural, se puede concluir de manera preliminar que, la mayoría de estudiantes de la secundaria rural son varones y concluyen los estudios de este nivel a una edad promedio de 17 años, son estudiantes que financian sus estudios de manera autónoma, la mayoría comparten sus actividades educativas con las tareas común a los integrantes de la comunidad como la ganadería, agricultura y comercio; para realizar sus tareas escolares no utilizan la biblioteca, porque no existe una implementada y disponen de poco tiempo; empero, casi la totalidad de ellos, con raras excepciones, utilizan de manera permanente la tecnología digital móvil, pero no integran esta tecnología de manera apropiada con fines de aprendizaje.

Cuestionario aplicado a los profesores

El cuestionario tuvo como propósito recabar información sobre las condiciones laborales, opiniones sobre el desempeño del profesorado y las aspiraciones del alumnado de la secundaria en las instituciones educativas rurales.

Condición laboral y tiempo de ejercicio profesional: según las respuestas obtenidas de los profesores del área rural referente a la condición laboral, el 54%

laboran en condición de contratado, mientras el 46% son nombrados; la mayoría de estos adicionalmente forman parte de la plana directiva. Respecto al tiempo de servicios en la docencia, la mayoría del profesorado que representan al 48% del total, vienen ejerciendo la profesión entre 11 y 20 años, el 37% tienen tiempo de servicios inferior a los de 11 años, y el 15% viene ejerciendo la docencia más de 20 años. Estos datos indican que la mayoría de los docentes cuentan con una vasta experiencia en el ejercicio de su profesión, en su práctica docente, dentro de sus limitaciones, tratan de implementar estrategias de acorde con las nuevas tendencias metodológicas y didácticas.

Áreas donde se desenvuelven los docentes: de los docentes que laboran en la educación secundaria del ámbito rural, el 27% son profesores del área de ciencias sociales, el 15% pertenecen al área ciencias naturales, el 20% son del área de matemática; el 20% se desenvuelve en el área de comunicación, y el 18% pertenecen a otras áreas complementarias de formación en la educación secundaria.

Opinión sobre el aprendizaje y desempeño de los estudiantes: con respecto a la predisposición que tienen los estudiantes para el estudio desde la óptica del docente, el 54% de los encuestados consideran que, si tiene una buena predisposición para el estudio, mientras el 46% restante manifiesta muestran escasa predisposición para el estudio; ello indica que los estudiantes a pesar de las dificultades para llevar a cabo sus estudios tienen alto espíritu de superación. Toda vez que, la mayoría de ellos, comparten sus actividades estudiantiles con otras actividades para su subsistencia personal y familiar, tales como actividades agrícolas, crianza y pastoreo de animales domésticos y comercialización de estos.

En lo referente al *desempeño del estudiante*, en relación con la problemática del contexto de su comunidad, de los encuestados más del 65%, respondieron de manera afirmativa; mientras el 35% considera que los estudiantes se van alejando de manera paulatina a los problemas de su contexto sociocultural, muestran escasa identificación y conciencia de los problemas que afecta a su comunidad; la mayoría, al salir por cuestiones laborales fuera de la comunidad, otros son influenciados por los medios de comunicación y la a través de la conectividad que tienen con otras realidades.

Recursos que cuenta la institución educativa: respecto a los recursos educativos con los que cuenta las instituciones educativas rurales, el 75% de los docentes respondieron que no existen; mientras el 25% consideran que las instituciones sí cuentan con los recursos necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje orientado al desarrollo de competencias en los estudiantes. Este problema se debe al escaso apoyo que brindan las autoridades nacionales y regionales a las zonas rurales; también a las limitaciones en gestión de los directivos de las instituciones rurales, que adolecen de capacitación, actualización,

innovación y creatividad de la mayoría de los profesores de educación secundaria que laboran en las instituciones educativas rurales.

Relación estudiante y docente en la institución educativa: en lo concerniente a los actores dinámicos de la educación rural (docente y estudiante), el 56% considera que la relación es excelente, el 33% es apropiada, y solo el 13% manifiesta que la relación es deficiente. Por lo general, existe una empatía a priori entre el docente y los estudiantes en la zona rural, pero también hay algunos que acuden desde la zona urbana que solo logran adaptarse parcialmente a las costumbres y formas de vida de la comunidad, y también existen docentes que tienen escasa vocación para el ejercicio profesional y no logran integrarse a la comunidad rural.

Uso de materiales y medios didácticos en la acción didáctica: en lo concerniente al uso de materiales educativos para impartir la enseñanza en las clases, el 40% de los docentes indican que utilizan módulos elaborados por ellos mismos, el 25% manifiesta que utiliza separatas, el 20% indica que las clases lo desarrolla a base de libros, y solo el 15% manifiesta que utiliza medios digitales. Por otro lado, respecto a los medios didácticos utilizados, el 45% manifiesta utilizar medios escritos, el 25% lo hace utilizando medios contextuales, el 30% utilizan redes sociales y otros recursos digitales. Estas respuestas, evidencian que en las zonas rurales los profesores hacen esfuerzos para elaborar su propio material didáctico y que aún no se ha masificado el uso de la tecnología digital con fines educativos.

Uso de la tecnología y trabajo colaborativo: las tecnologías digitales se han convertido en elementos catalizadores y coadyuvantes de la enseñanza y el aprendizaje, el 45% de los encuestados responde que lo hace a veces, el 25% manifiestan que siempre lo hacen, mientras que el 30% aducen no utilizar nunca los recursos de la tecnología digital con fines didácticos. Estas consideraciones se deben fundamentalmente por la escasa conectividad a internet de la mayoría de las instituciones educativas rurales, así como la escasa cobertura de los operadores de telefonía móvil.

Con lo que respecta a la *práctica de trabajos colaborativos* haciendo uso de la tecnología nativa y digital, el 35% manifiesta que siempre lo realiza, el 30% lo usa solo a veces, mientras el 35% expresa que nunca lo hace. Haciendo un seguimiento a las actividades desarrolladas por los docentes los recursos nativos se utilizan en forma esporádica, se prioriza el uso de la tecnología digital, ya que se puede hacer de manera espontánea en una circunstancia dada, pero lo realizan cada vez más desconectados a su realidad.

En lo concerniente a los aspectos que *limitan y favorecen el desarrollo de actividades educativas*: la mayoría de los docentes encuestados coincidieron en mencionar algunos aspectos comunes a la mayoría de las zonas rurales, como

la distancia que tienen que recorrer para llegar a la institución educativa, la infraestructura inapropiada de las instituciones, la falta de mobiliario y materiales educativos la falta de conectividad para el uso adecuado de medios didácticos, la falta de motivación de algunos estudiantes por diversos problemas de índole personal, familiar, entre otras.

En resumen, luego la descripción de las respuestas del cuestionario de diagnóstico administrado a los docentes que ejercen la docencia en la zona rural, se puede abstraer que, entre los aspectos que favorecen la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones de educación secundaria rural, destacan: la automotivación para el estudio y el deseo de superación de la mayoría de los estudiantes, la empatía que mantienen con los docentes, la tenencia de muchos recursos de la realidad social, cultural y físico que posibilitan una enseñanza contextualizada, la mayoría guardan ciertos valores culturales de sus ancestros y se integran con facilidad al uso de recursos digitales como elemento coadyuvante de su aprendizaje.

Resultados obtenidos desde la lista de cotejo

El acopio de datos con este instrumento se hizo mediante la observación directa, tanto a los estudiantes como a los docentes, la ficha de observación consta de 3 dimensiones, cada dimensión con 5 reactivos, habiendo en total 15 criterios de observación, las mismas que se detallan a continuación.

Observación a los estudiantes

La observación se realizó a los estudiantes elegidos como muestra, este proceso se llevó a cabo en el segundo semestre del año escolar 2020, durante sesiones de clase, en la calidad de observador no participante, se tuvo algunas anotaciones que se describen a continuación. Por la inasistencia de los estudiantes los días de observación, solo se registraron 40 observaciones.

Desde la perspectiva ***académica***, el 55,0% de los estudiantes observados evidencian su interés de aprender los contenidos desarrollados el profesor y el 45,0% escasa vocación y voluntad de aprender contenidos educativos; la mayoría,

60,0%%, son reacios a intervenir durante el desarrollo de la clase, mientras el 40,0% si intervienen con preguntas y aportes de manera permanente y atinada; por otro lado el 57,5% de los estudiantes recibe asesoría permanente de parte del profesor durante la clase, mientras el 42,5% no requiere del apoyo del docente; respecto realización de actividades de aprendizaje de manera colaborativa, el 42,5% de los participantes procuran realizar este tipo de actividad, mientras 57,5% realiza sus trabajos de manera individual; por otro lado el 52,5% de los estudiantes utilizan recursos digitales para reforzar su aprendizaje, frente al 47,5% que lo realizan con procedimientos tradicionales o mecánicos (tabla 12).

Tabla 11. Resultados de observación de la dimensión académica de los estudiantes en clase.

N.º	DIMENSIÓN ACADÉMICA	SI	NO	TOTAL
1	Muestra interés por los contenidos que desarrolla el profesor	22 (55,0%)	18 (45,0%)	40 100%
2	Realiza intervenciones durante el desarrollo de la clase	16 (40,0%)	24 (60,0%)	40 100%
3	Recibe asesoría permanente de parte del profesor	23 (57,5%)	17 (42,5%)	40 100%
4	Realiza actividades de aprendizaje de manera colaborativa	17 (42,5%)	23 (57,5%)	40 100%
5	Utiliza recursos digitales para reforzar su aprendizaje.	21 (52,5%)	19 (47,5%)	40 100%
	TOTAL	99 49,50%	101 50,50%	200 100%

Fuente: elaboración propia.

Tomando en cuenta el resumen del resultado los cinco ítems referidos a la dimensión académica, el 49,50% dieron respuesta afirmativa a las preguntas formuladas y el 50,50% respondieron de manera negativa, existiendo una ligera ventaja de las respuestas negativas frente a las afirmativas.

En lo concerniente a la ***dimensión gestión del conocimiento*** por parte de los estudiantes: se pude distinguir que el 62,5% entregan puntualmente los trabajos encargados por el docente en el tiempo previsto y el 37,5% no cumple con el tiempo previsto; por otro lado solo 32,5% de los estudiantes muestran iniciativa durante las actividades de aprendizaje y el 67,5% carecen de iniciativa y creatividad; por otro lado el 45,0% de los estudiantes son capaces de utilizar sus conocimientos teóricos para resolver problemas y el 55,0% restante no conjuga estas actividades;

asimismo, el 42,5% utiliza de manera adecuada los recursos del contexto en su aprendizaje, frente al 57,5% que no lo toma en cuenta; respecto al uso de los recursos digitales para su aprendizaje, el 52,5% lo utiliza de manera adecuada y el 47,5% restante no lo utiliza o los utiliza de manera incorrecta, (tabla 12).

Tabla 12. Observación: Gestión del Conocimiento de los estudiantes.

	GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO	SI	NO	TOTAL
6	Entrega puntualmente los trabajos en el tiempo establecido.	25 (62,5%)	15 (37,5%)	40 100%
7	Muestra iniciativa y creatividad durante las actividades de aprendizaje	13 (32,5%)	27 (67,5%)	40 100%
8	Utiliza sus conocimientos teóricos para resolver problemas.	18 (45,0%)	22 (55,0%)	40 100%
9	Utiliza de manera adecuada los recursos del contexto en su aprendizaje	17 (42,5%)	23 (57,5%)	40 100%
10	Utiliza de manera adecuada los recursos digitales para su aprendizaje.	21 (52,5%)	19 (47,5%)	40 100%
	TOTAL	97 47,0%	103 53,0%	200 100%

Fuente: elaboración propia.

La información que se exhibe en la tabla 12, indica la respuesta global en los cinco ítems referidos a la dimensión gestión del conocimiento, el 47,0% respondieron en forma afirmativa y el 53,0% respondieron de manera negativa, existiendo una ligera ventaja las respuestas negativas en esta dimensión.

Respeto a las ***actitudes*** que muestran de los estudiantes: el 35,0% de los ellos muestran motivación permanente para el aprendizaje y el 65% no muestran dicha actitud; en cuanto a la a la integración y vocación solidaria al participar en diferentes equipos de trabajo, el 42,5% de los observados muestran esta actitud, y el 57,5% no lo demuestran; por otro lado el 37,5% de los estudiantes muestran empatía y flexibilidad con sus compañeros y el 62,5% restante no lo muestran; respecto a la práctica de trabajos colaborativos en el equipo o grupo de estudio, el 45,0% lo hace y el 55,0% no; Asimismo, el 42,5% son respetuosos con las ideas y aportaciones de otros, mientras el 57,5% no muestran solidaridad alguna (tabla 13).

Tabla 13. Observación de la Actitudinal de los estudiantes de secundaria del ámbito rural.

	DIMENSIÓN ACTITUDINAL	SI	NO	TOTAL
11	Muestra motivación permanente para el aprendizaje	14 (35,0%)	26 (65,0%)	40 100%
12	Se integra y muestra solidario en diferentes equipos de trabajo	17 (42,5%)	23 (57,5%)	40 100%
13	Muestra empatía y flexibilidad con sus compañeros	15 (37,5%)	25 (62,5%)	40 100%
14	Trabaja de manera colaborativa en el equipo o grupo de estudio	18 (57,5%)	22 (42,5%)	40 100%
15	Es respetuoso con las ideas y aportaciones de otros.	21 (45,5%)	19 (55,5%)	40 100%
	Total	85 (42,5%)	115 (57,0%)	200 100%

Fuente: elaboración propia.

De los resultados globales observados referidos a los cinco ítems referidos a los aspectos actitudinales, tabla 13; el 42,5% respondieron en forma afirmativa y el 57,5% respondieron de manera negativa, existiendo una ligera ventaja las respuestas negativas en esta dimensión.

Conclusión. Desde la presentación, procesamiento, análisis e interpretación de los resultados, de la observación realizada a los estudiantes, expuestos en las tablas anteriores, se tiene la evidencia que la mayoría de ellos tienen deficiencia en el logro de sus aprendizajes, tienen dificultades en la gestión de datos e información en el proceso de construcción de sus conocimientos, también muestran serias debilidades en su desarrollo actitudes positivas para el estudio, los cuales influyen de forma adversa para el desarrollo integral del estudiante.

Resultados de lista de cotejo a los docentes

De los datos recabados mediante la lista de cotejo se pudo observar la práctica docente, distribuidos en 3 dimensiones cada uno con 5 ítems, con 15 criterios de observación, las mismas que se detallan a continuación.

Respeto a la dimensión académica de los docentes: el 43,8% de los profesores conocen en su integridad el contenido de la asignatura que dirigen y el 58,3%

muestran ciertas deficiencias en el conocimiento de los contenidos que imparten; en cuanto a las condiciones heurísticas y aportaciones espontaneas, el 31,3% lo realiza, mientras el 68,8% no realiza actividades didácticas motivadoras durante su acción docente; otro lado, el 50,0% de docentes toman en cuenta los ritmos de aprendizaje diferenciado que tienen los estudiantes durante su acción docente, mientras la otra mitad de docentes asumen que los estudiantes son todos iguales; asimismo, el 56,3% del profesorado indican que propician el trabajo colaborativo entre los estudiantes con el propósito de lograr aprendizajes significativos, y el 43,8% desarrollan las clases de manera tradicional; otro aspecto importante que se evidenció es que solo el 37,5% de los docente utilizan los recursos que brinda las TIC para optimizar su enseñanza y reforzar el aprendizaje de los estudiantes, mientras el 62,5% restante no utiliza recurso digital alguno (tabla 14).

Tabla 14. Conocimiento Académico del docente que labora en la educación secundaria rural.

	DIMENSIÓN ACADÉMICA	SI	NO	TOTAL
01	Conoce en su integridad el contenido de la asignatura que desarrolla.	7 (43,8%)	9 (56,3%)	16 (100%)
02	Enriquece los aprendizajes mediante el cuestionamiento y la aportación de nuevas ideas.	5 (31,3%)	11 (68,8%)	16 (100%)
03	Toma en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes en durante su acción docente.	8 (50,0%)	8 (50,0%)	16 (100%)
04	Favorece la ayuda mutua y valora el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes.	9 (56,3%)	7 (43,8%)	16 (100%)
05	Conoce y usa herramientas de las TIC para reforzar el aprendizaje de los estudiantes.	6 (37,5%)	10 (62,5%)	16 (100%)
	TOTAL	35 43,75%	45 56,25%	80 (100%)

Fuente: elaboración propia.

Según los resultados expuestos, tabla 14, en los cinco ítems referidos a los aspectos a la dimensión académica de los docentes, el 43,75% respondieron en forma afirmativa y el 56,25% respondieron de manera negativa, existiendo una ligera ventaja las respuestas negativas en esta dimensión.

Respecto a las ***cualidades pedag***ógicas mostrada por los docentes: el 56,3% si tienen la capacidad de planificar y organizar situaciones de aprendizaje de manera eficiente, mientras el 43,8% lo realiza con ciertas debilidades; referido a la utilización de estrategias y métodos pertinentes para optimizar el proceso de

enseñanza-aprendizaje, el 62,5% del profesorado lo hace de manera de manera adecuada y el 37,5% restante no lo utiliza o lo hace de manera deficiente; por otro lado el 43,8% de los docentes utilizan recursos y medios didácticos en correspondencia con el tema que desarrolla y el 56,3% no lo da importancia; respecto al fomento de la motivación y participación de los estudiantes en actividades de aprendizaje individual y grupal, el 50% lo hace y el 50,0% no lo hace; por otro lado, el 31,3% diseñan actividades interactivas mediado por las TIC y favorece la discusión crítica de los resultados del aprendizaje, mientras el 68,8% no utilizan las TIC (tabla 15).

Tabla 15. Conocimiento Pedagógico del profesorado de educación secundaria rural.

	DIMENSIÓN PEDAGÓGICA	SI	NO	TOTAL
06	Tiene la capacidad de planificar y organizar situaciones de aprendizaje.	9 (56,3%)	7 (43,8%)	16 (100%)
07	Utiliza métodos y estrategias didácticas adecuadas para optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje.	10 (62,5%)	6 (37,5%)	16 (100%)
08	Utiliza los recursos y medios didácticos en correspondencia con el tema que desarrolla.	7 (43,8%)	9 (56,3%)	16 (100%)
09	Motiva a los estudiantes, fomentando su participación en el trabajo individual y grupal.	8 (50,0%)	8 (50,0%)	16 (100%)
10	Diseña actividades interactivas mediado por las TIC y favorece la discusión crítica de los resultados del aprendizaje.	5 (31,3%)	11 (68,8%)	16 (100%)
	TOTAL	39 48,75%	41 51,25%	80 100%

Fuente: elaboración propia.

Según lo resumido en tabla 15, como respuesta global en los cinco ítems referidos a la dimensión pedagógica del docente se tiene que el 48,75% respondieron en forma afirmativa y el 51,25% respondieron de manera negativa, existiendo una ligera ventaja las respuestas negativas en esta dimensión.

En la observación de algunos ***aspectos éticos*** mostrado por el profesorado de la zona rural: el 43,8% procuran favorecer la adquisición de hábitos de convivencia en grupo y de respeto mutuo en el grupo, y el 56,3% no muestran dicha actitud con los estudiantes; en cuanto a la capacidad para planificar actividades interactivas, para que todos aprendan de todos, el 37,5% de los observados trabajan en esa línea, mientras 62,5% no lo hacen; por otro lado el 56,3% de los docentes se muestran comprometidos con la actividad que realiza con los estudiantes creando un clima

de grupo y dándole cohesión, frente al 43,8% que lo hacen de manera dispersa; a lo que refiere al fomento de actitud de solidaridad entre los compañeros para fines personales y académicos, 50,0% lo hace y la otra mitad no lo hacen; también el 37,5% de los profesores propician el desarrollo de ciertos valores en la formación de los estudiantes la verdad y la responsabilidad en el cumplimiento sus actividades de aprendizaje y el 62,5% no se no dan importancia al desarrollo de valores (tabla 16).

Tabla 16. Aspectos Éticos de los docentes de educación secundaria rural.

	DIMENSIÓN ÉTICA	SI	NO	TOTAL
11	Propicia la adquisición de hábitos de convivencia y respeto mutuo dentro del grupo.	7 (43,8%)	9 (56,3%)	16 (100%)
12	Capacidad para planificar actividades interactivas, para que todos aprendan de todos, no solo del profesor.	6 (37,5%)	10 (62,5%)	16 (100%)
13	Se muestra comprometido con la actividad que realiza y crea un clima de cohesión en el grupo.	9 (56,3%)	7 (43,8%)	16 (100%)
14	Fomenta actitud de solidaridad entre los compañeros para fines personales y académicos.	8 (50,0%)	8 (50,0%)	16 (100%)
15	Propicia el desarrollo de valores de la verdad y la verdad en el cumplimiento de las actividades.	6 (37,5%)	10 (62,5%)	16 (100%)
	TOTAL	36 45,0%	44 55,0%	80 (100%)

Fuente: elaboración propia.

En resumen, según la tabla 16, en los cinco ítems referidos a la dimensión ética, el 45,0% de los observados cumplen de manera afirmativa con los parámetros de observación establecidos y el 55,0% no cumplen de manera satisfactoria con los indicadores establecidos para esta dimensión.

En suma, desde el procesamiento, análisis e interpretación de la información recabada mediante la observación directa, los profesores que imparten la enseñanza en el área rural tienen un dominio adecuado del contenido curriculares que imparten, pero lo hacen de manera descontextualizada; en lo que concierne al aspecto pedagógico, mostrando serias falencias metodológicas y didácticas que menoscaban el nivel de motivación que tienen los estudiantes para el aprendizaje; por otra parte, la postura ética que muestran durante su actividad docente no demuestra fortaleza en su desempeño, expresado en comportamientos que diluye su condición de ser líder educativo y comunal, influenciando de manera negativa en el desarrollo de valores en los jóvenes.

Resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario B

El cuestionario referido a los procesos socioformativos, el *benchmarking* y la calidad educativos respondidos por los estudiantes del área rural, pone en evidencia los niveles alcanzados en la práctica de estos tres en el proceso pedagógico en el contexto de la educación secundaria rural. Además, los hallazgos obtenidos posibilitan caracterizar el perfil editado real del estudiante de educación del área rural respecto a los estudiantes del mismo nivel educativo de la zona urbana. A continuación, se detallan el análisis descriptivo e inferencial de los hallazgos.

Resultados sobre la práctica de procesos socio formativos

En la dimensión del ***trabajo colaborativo***, el 41% de los estudiantes consideran su aprendizaje lo logra gracias al apoyo de mis compañeros y del profesor; el 43% expresa que el docente monitorea el aprendizaje personal y grupal en forma permanente, también el 43% de los estudiantes indican que los recursos digitales facilita obtener e intercambiar conocimientos con los compañeros; otra parte importante, el 35% considera que la tecnología permite aprender de manera interactiva y evaluarnos entre compañeros; asimismo, la mayoría, el 80% asumen que el trabajo colaborativo permite aprender a convivir, ser, aprender y hacer (tabla 17).

Tabla 17. Práctica de trabajo colaborativo en estudiantes secundaria del área rural.

	Trabajo colaborativo	TA	DA	ED	TD	TOTAL
1	Mi aprendizaje lo logro gracias al apoyo de mis compañeros y del profesor.	19 41%	16 35%	9 20%	2 4%	46 100%
2	El docente monitorea mi aprendizaje personal y grupal en forma permanente.	20 43%	14 30%	9 20%	3 7%	46 100%
3	El uso de los recursos digitales facilita obtener e intercambiar conocimientos con los compañeros.	20 43%	17 37%	8 17%	1 2%	46 100%
4	La tecnología permite aprender de manera interactiva y evaluarnos entre compañeros.	16 35%	19 41%	10 22%	1 2%	46 100%
5	El trabajo colaborativo permite aprender a ser, a convivir, saber conocer y hacer.	17 37%	20 43%	8 17%	1 2%	46 100%
	TOTAL	92 40%	86 37%	44 19%	8 3%	230 100%

Fuente: elaboración propia.

Conclusión. Los resultados mostrados en la tabla 17, desde la perspectiva de los estudiantes se puede sostener de manera fáctica que la praxis de trabajos colaborativos durante las actividades de aprendizaje en clase refuerza de manera significativa las habilidades socioformativas de los estudiantes del nivel de educación secundaria del ámbito rural.

En la dimensión ***Gestión del conocimiento***, en promedio 41,5% de los estudiantes consideran que su conocimientos previos que poseen son muy importantes para lograr nuevos aprendizajes; mientras el 28% manifiestan estar totalmente de acuerdo con organizar sus conocimientos para utilizarlos en la solución de un problema real de manera eficaz; también en promedio el 38% de los estudiantes consideran como muy importantes los recursos digitales para organizar y desarrollar su aprendizaje; mientras el 48% mencionan que las actividades que realiza mejoran su talento para vivir integrado al mundo global; y el 81% consideran que la evaluación de los aprendizajes logrados son motivantes para seguir progresando como persona (tabla 18).

Tabla 18. Cuestionario: Gestión del conocimiento en estudiantes secundaria rural.

	Gestión del conocimiento	TA	DA	ED	TD	TOTAL
6	Los saberes que adquirí son muy importantes para el logro de mis aprendizajes.	16 35%	22 48%	7 15%	1 2%	46 100%
7	Organizo mis conocimientos para utilizarlos en la solución de un problema real de manera eficaz.	13 28%	23 50%	8 17%	2 4%	46 100%
8	Los recursos digitales son muy importantes para desarrollar mis conocimientos.	20 43%	15 33%	8 17%	3 7%	46 100%
9	Las actividades que realizo mejoran mi talento como persona para vivir en el mundo global.	22 48%	17 37%	6 13%	1 2%	46 100%
10	La evaluación de mis aprendizajes logrados me motiva a seguir progresando como persona.	22 48%	15 33%	7 15%	2 4%	46 100%
	TOTAL	93 40%	92 40%	36 16%	9 4%	230 100%

Fuente: elaboración propia.

Conclusión. Según muestra la tabla 18, los resultados sobre la gestión del conocimiento se evidencian en las destrezas que muestran los estudiantes en gestionar sus actividades de aprendizaje de manera adecuada, en el proceso de cumplimiento del desarrollo de actividades orientados al fortalecimiento del

talento para insertarse al contexto global; las mismas que se constituyen elementos motivadores para el progreso personal y grupal. Estos hechos se evidenciaron a través de un proceso de seguimiento y la administración de un cuestionario de evaluación.

En lo que concierne a la dimensión ***resolución de problemas***, en promedio el 39% de los encuestados consideran que para la resolución de un problema con eficiencia es necesario identificar y contextualizarlo antes de iniciar el proceso; el 42,5% respondieron que resolver un problema es la etapa más importante en el proceso de aprendizaje; por otro lado, el 40% manifiestan que, una vez resuelto un problema es preciso realizar una comunicación asertiva en el grupo; asimismo, en promedio el 45% se sienten conformes o satisfechos con los problemas que resuelven, tanto individual como grupal; también la mayoría, el 79% coinciden en responder que es fundamental la iniciativa y creatividad para realizar actividades de resolución de problemas (tabla 19).

Tabla 19. Resolución de problemas en la educación secundaria rural.

	Resolución de problemas	TA	DA	ED	TD	TOTAL
11	Para que resolver el problema con eficiencia es necesario identificar y contextualizarlo.	18 39%	18 39%	9 20%	1 10%	46 100%
12	Resolver un problema es la etapa más difícil e importante de mi aprendizaje.	17 37%	22 48%	5 11%	2 4%	46 100%
13	Una vez resuelto un problema es preciso realizar una comunicación asertiva en el grupo.	19 41%	18 39%	7 15%	2 4%	46 100%
14	Estoy satisfecho con los problemas que resuelvo tanto individual como grupal.	22 48%	19 42%	4 9%	1 2%	46 100%
15	Iniciativa y creatividad es fundamental para realizar actividades de resolución de problemas.	15 33%	21 46%	9 20%	1 2%	46 100%
	TOTAL	91 30%	98 43%	34 15%	7 3%	230 100%

Fuente: elaboración propia.

Conclusión. Según los resultados de la tabla 19, los estudiantes de la educación secundaria rural en los indicadores de la dimensión *resolución de problemas*, se evidencia que tienen las mayores dificultades en la comprensión e identificación de problemas que se le presenta, muestran algunas debilidades en procesos de contextualización para resolverlos con objetividad, asimismo, la mayoría carecen

de iniciativas y creatividad para emprender de manera pertinente los procesos y procedimientos lógicos a seguir para resolver un problema.

En cuanto a los ***procesos metacognitivos:*** más del 50% de los estudiantes encuestados consideran que el método de enseñanza de los profesores, en su mayoría, no es compatible a sus formas de aprendizaje, ni a su ritmo de aprendizaje; la misma proporción opinan que las tareas y otras actividades que realizan no están bien administradas y organizadas; por otro lado el 37%, de los estudiantes están en desacuerdo con que logros de aprendizaje desarrollaron sus potencialidades para enfrentar a los retos y problemas que se le presentan; también, solo el 24% consideran estar totalmente de acuerdo con la forma de evaluación que realiza el profesor, que se limita solo a evaluar los conocimientos; respecto al tiempo de dedicación, el 55% de los estudiantes indican que es adecuado para realizar actividades de análisis teórico conducente a la ampliación de los conocimientos (tabla 20).

Tabla 20. Procesos metacognitivos en los estudiantes secundaria del área rural.

	Procesos metacognitivos	TA	DA	ED	TD	TOTAL
16	La forma de enseñanza del profesor es el más adecuado para mi aprendizaje.	10 22%	15 33%	17 35%	4 17%	46 100%
17	Las tareas y otras actividades que realizo están bien administradas y organizadas.	8 17%	14 30%	16 35%	8 17%	46 100%
18	Mis logros de aprendizaje desarrollan mis potencialidades para enfrentar a los retos.	11 24%	13 28%	17 37%	5 11%	46 100%
19	La evaluación que realiza el profesor es el más adecuado para evaluar mis conocimientos.	11 24%	15 33%	13 28%	7 15%	46 100%
20	El tiempo que dedico a mis tareas de aprendizaje sustentado en análisis de texto es el adecuado.	9 20%	16 35%	15 33%	6 13%	46 100%
	TOTAL	49 21%	73 32%	78 34%	30 13%	230 100%

Fuente: elaboración propia.

Conclusión. De la tabla 20, en la dimensión ***procesos metacognitivos***, se evidencia la importancia que guarda la realización de estudios teóricos sustentado en el análisis de contenidos de las asignaturas, la misma que conlleva al desarrollo de una capacidad análisis y síntesis, así como una capacidad de abstracción, que posibilite ampliar el bagaje de conocimientos teóricos, que sirvan de herramienta

para afrontar situaciones problemáticas. Sin embargo, estos ítems no son llevados a cabo de forma adecuada como relata los resultados obtenidos (tabla 20).

Referente a la práctica del ***proyecto ético de vida***, el 61% de los estudiantes consideran que el desarrollo de valores y el logro de aprendizajes coadyuban a su desarrollo integral, y facilitan su desenvolvimiento en la sociedad; el 71% manifiestan estar de acuerdo que la enseñanza recibida posibilitan que actúe con la verdad, honestidad, puntualidad y otros valores en mi formación personal.; por otro lado, el 60% asume que una buena educación mejora mi realización como persona útil para vivir buscando un futuro que brinde satisfacción y bienestar personal; asimismo, el 63% asumen que los aprendizajes favorecen el ejercicio y desarrollo de una libertad responsable como persona dentro de la sociedad.; y el 59% considera que el uso adecuado de las TIC motiva el autoaprendizaje y fortalece la autoestima (tabla 21).

Tabla 21. Práctica de proyecto ético de vida en estudiantes secundarios del área rural.

	Proyecto ético de vida	TA	EA	ED	TD	TOTAL
21	El aprendizaje y el desarrollo de valores permiten un desarrollo integral para desenvolverme en la sociedad	12 26%	16 35%	13 28%	5 11%	46 100%
22	La enseñanza recibida hace que uno actúe con la verdad, honestidad, puntualidad y otros valores en mi formación personal.	15 33%	18 39%	9 20%	4 9%	46 100%
23	Una buena educación ayuda a formarse como persona útil para los demás, buscando de manera permanente el progreso.	14 30%	15 30%	11 24%	6 13%	46 100%
24	Los aprendizajes logrados en el colegio favorecen el ejercicio y desarrollo de proyectos viables con libertad y responsabilidad.	12 26%	17 37%	13 28%	4 9%	46 100%
25	El uso adecuado de las TIC motiva el autoaprendizaje y fortalece la autoestima.	11 24%	16 35%	13 28%	6 13%	46 100%
	TOTAL	64 28%	82 36%	59 26%	25 11%	230 100%

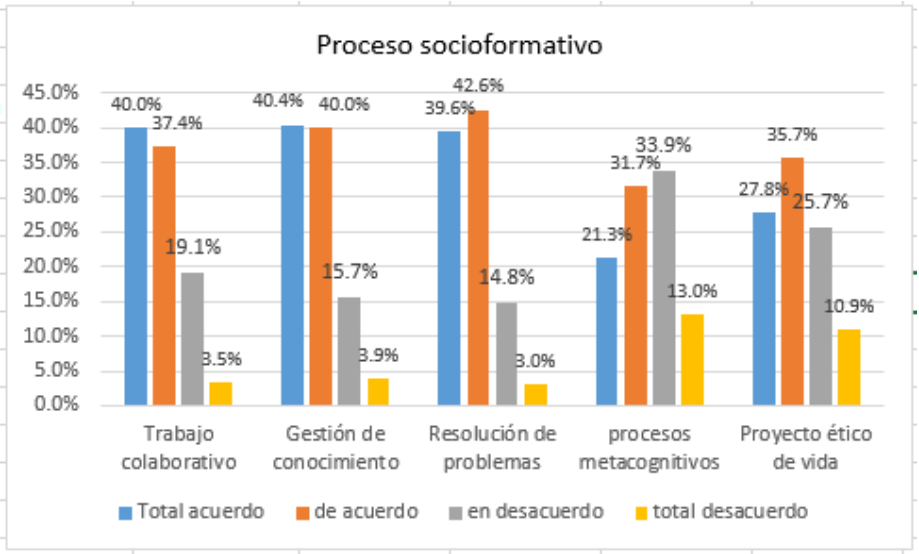
Fuente: elaboración propia.

Conclusión: Teniendo en cuenta los resultados mostrados en la tabla 21, se puede afirmar con certeza, de que los estudiantes del nivel de educación secundaria rural muestran indicios de estar encaminado a llevar a cabo una vida

dentro de los cánones éticos aceptables y viables durante su formación como estudiante; toda vez que, tienen actividades fijadas como meta para realizar, tienen una autoestima desarrollada, optimizan el tiempo para el desarrollo de actividades, busca el bienestar y satisfacción persona y grupal; utilizando como medio fundamental las TIC.

En resumen, en la respuesta global a las cinco dimensiones de la categoría *proceso socioformativo*, las respuestas mayoritarias, desde la perspectiva de los estudiantes, convergen e totalmente de acuerdo y de acuerdo, porcentualmente representa al 71,3% de los estudiantes y los que consideran no estar de acuerdo con la postura socioformativa, 28,7% de los estudiante (figura 11).

Figura 11. Nivel de aceptación de las dimensiones del proceso socioformativo en estudiantes de educación secundaria rural.



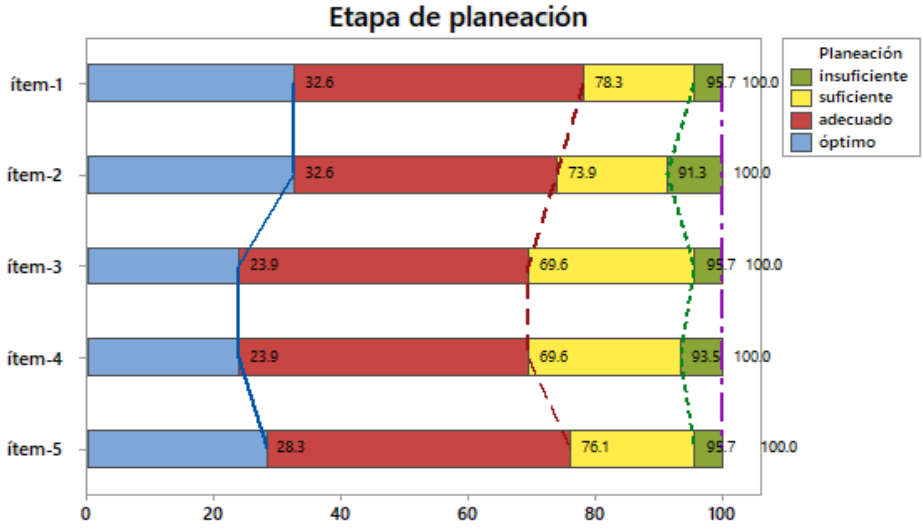
Fuente: elaboración propia.

Resultados del cuestionario sobre el benchmarking educativo

El cuestionario referido al *benchmarking* educativo fue administrado a los estudiantes de educación secundaria con la finalidad de recabar información sobre el cumplimiento de las cinco dimensiones consideradas para el estudio. Los criterios de calificación para este propósito fueron: óptimo (OP=4), adecuado (AD=3), suficiente (SUF=2), insuficiente (INS=1).

Las respuestas que se obtuvo de la encuesta a los estudiantes sobre la dimensión *Planeación*: más del 75% de los estudiantes consideran que los profesores cumplen con el horario de clases, conoce los objetivos y contenidos del curso que imparte; también mayoritariamente, más del 70% asumen como adecuadas los recursos, materiales y estrategias y estrategias metodológicas orientado al logro de aprendizajes; el 45,7% indican organiza de manera adecuada a los estudiantes de acuerdo al tema o actividad de aprendizaje; el mismo porcentaje manifiesta está de acuerdo con la utilización del tiempo en realizar actividades con sentido formativo para todos los estudiantes; y, más el 70% expresa que el docente advierte, de manera adecuada, anticipadamente los recursos de las TIC que va a ser utilizada durante el desarrollo de las clases (figura 12).

Figura 12. Nivel de aceptación de la etapa de planeación del benchmarking educativo.

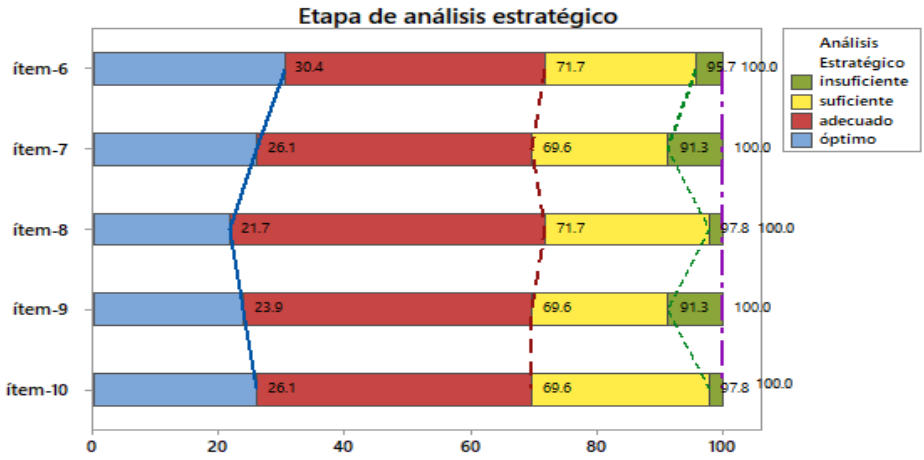


Fuente: elaboración propia.

Respecto a la dimensión *análisis estratégico* del *benchmarking*: el 41,3% considera que el docente propicia acciones e interacciones entre los estudiantes en un ambiente de confianza, favoreciendo el aprendizaje inclusivo de manera adecuada; el 43,5% consideran que el entorno social, cultura y familiar, influyen en el logro de su aprendizaje; el 50% considera como adecuadas las actividades que realiza el profesor ya que lo hace de acuerdo a mis necesidades e intereses de aprendizaje; mientras que el 45,7% expresa que la exploración de aspectos referidos al contexto previo al desarrollo de la clase es muy importante y el docente

los hace de manera adecuada; asimismo, los recursos de las TIC que se utiliza el profesorado en su acción docente y el proceso de evaluación facilita el logro de aprendiza y desarrollo de competencias (figura 13).

Figura 13. Resultados del análisis estratégico del benchmarking educativo.

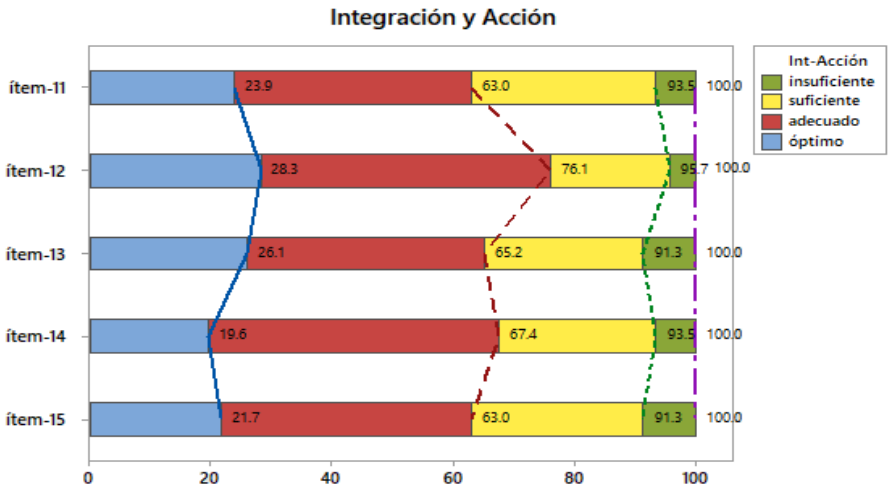


Fuente: elaboración propia.

Respecto a la dimensión *integración y acción* del benchmarking educativo: el 39,1% de los participantes consideran que los recursos que posee la institución educativa ofrecen las condiciones adecuadas para recibir una educación de calidad; el 47,8% consideran como adecuadas la integración de los estudiantes, profesores y directivos de la educativa es fundamental para llevar a cabo una educación de calidad; el 39,1% asume que el conocimiento de la realidad y la anticipación a los cambios del profesor para mejorar y reforzar los aprendizajes, son las adecuadas; el 47,8% asume que la integración estratégica que brinda las

TIC a la enseñanza por el profesor, facilita el logro de sus aprendizajes; asimismo 41,3% considera que el desarrollo de actitudes y los patrones mentales coadyuvan el desempeño como estudiante de manera adecuada (figura 14).

Figura 14. Etapa de integración y acción del benchmarking educativo.

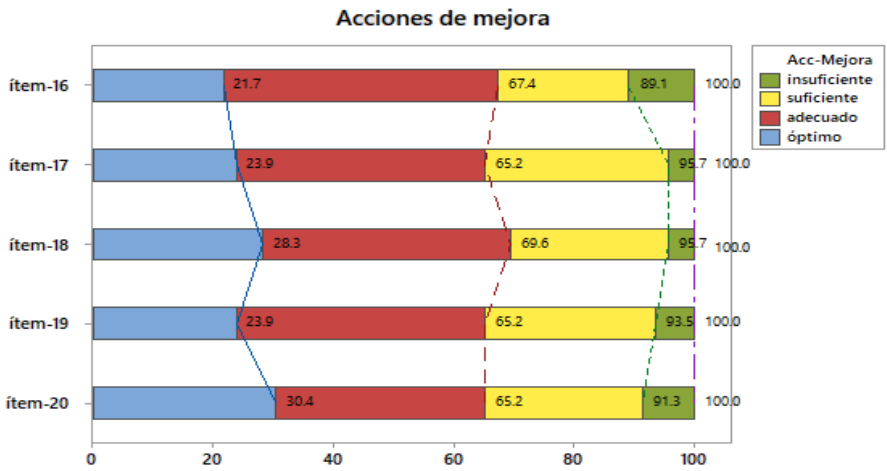


Fuente: elaboración propia.

Respecto a la dimensión *acciones de mejora*, el 45,7% de estudiantes encuestados, expresaron que estas acciones orientadas a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes se lleva a cabo de manera adecuada; el 30,4% consideran que la gestión de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan en coordinación con los estudiantes y otros docentes, son las suficientes; otro 41% consideran que las actividades diarias que realizo en el aula contienen

aspectos que pueden ser mejorados de manera adecuada; también el 41,3% asumen que el uso pertinente los recursos TIC posibilita la optimización del aprendizaje, de manera adecuada; Las acciones que realiza el profesor para organizar, analizar y resolver problemas de contexto es importante para mi formación (figura 15).

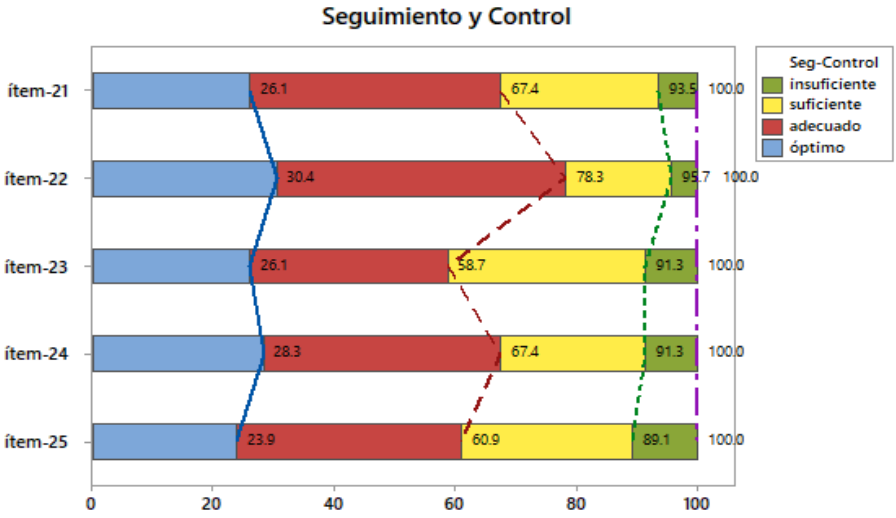
Figura 15. Etapa de acciones de mejora del benchmarking educativo.



Fuente: elaboración propia.

En lo referente a la dimensión de *seguimiento y control*: el 41,3% de los estudiantes consideran que la participación de la comunidad y de los padres de familia en la gestión y el control de las actividades educativas mejoran el desempeño del estudiante de manera adecuada; el 47,8% considera que es adecuado realizar actividades de aprendizaje y desarrollo de competencias, orientadas a la mejora permanente de la calidad educativa; asimismo, solo el 32,6% considera como suficiente al proceso de seguimiento y monitoreo de las actividades en la institución educativa orientado al logro de metas previstas; por otro lado, el 39,1% considera que es adecuado la coordinación entre directivos, los padres y estudiantes es fundamental para llevar a cabo las actividades educativas en el aula; y, para el 37,0% el uso de las TIC en actividades evaluativas a través de proyectos de mejora son las más adecuadas para propiciar actividades colaborativas en bien de la IE (figura 16).

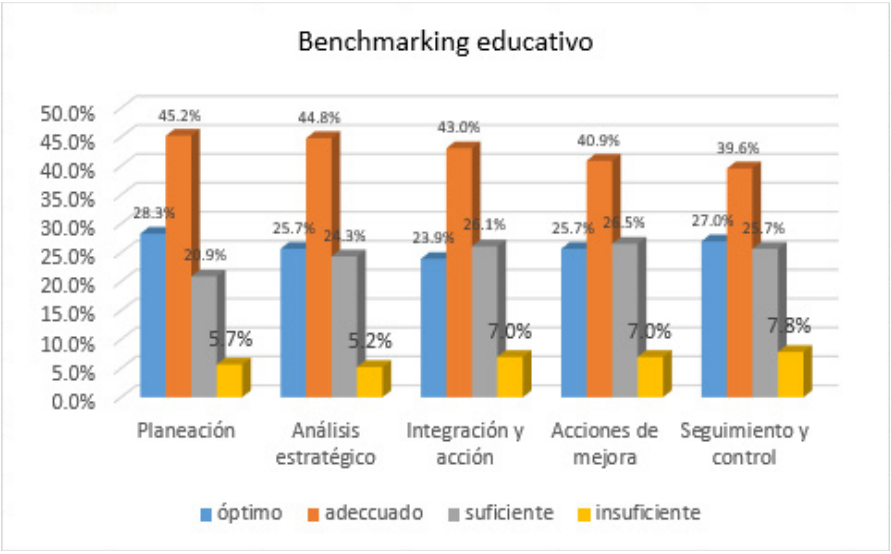
Figura 16. Etapa de seguimiento y control del benchmarking educativo



Fuente: elaboración propia.

En resumen, la respuesta global a las cinco dimensiones de la categoría *benchmarking* educativo, la mayoría de los estudiantes acumulan su respuesta en la alternativa óptimo y adecuado, que en promedio suman el 68,8% del total de encuestados, frente a los que calificaron como suficiente o insuficiente, que representan al 31,2% de los estudiantes (figura 17).

Figura 17. Práctica del benchmarking educativo por estudiantes de educación secundaria rural.

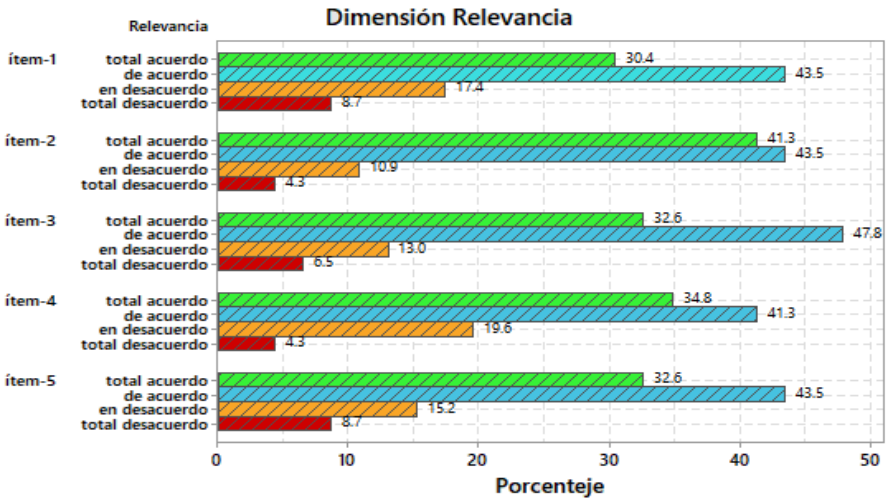


Fuente: elaboración propia.

Resultados del cuestionario sobre la calidad educativa

En los ítems correspondiente a las dimensiones de *relevancia de la calidad educativa*, el 43,5% de los encuestados responden estar de acuerdo que el desarrollo de destrezas y habilidades son importantes para su formación como persona; el 43,5% también están de acuerdo que los conocimientos teóricos y prácticos logrados sirven como herramienta para resolver un problema; mientras, el 47,8% coinciden en estar de acuerdo, de que el uso de la tecnología digital coadyuva en la realización de actividades durante el proceso formación del estudiante; por otro lado, el 41,3% considera su estar de acuerdo con la expresión que el desarrollo de las clases propicia siempre el aprender a conocer, ser y vivir juntos; y el 43,5% están conformes y expresan que el desarrollo de las clases propicia siempre el aprender a conocer, ser y vivir juntos (figura 18).

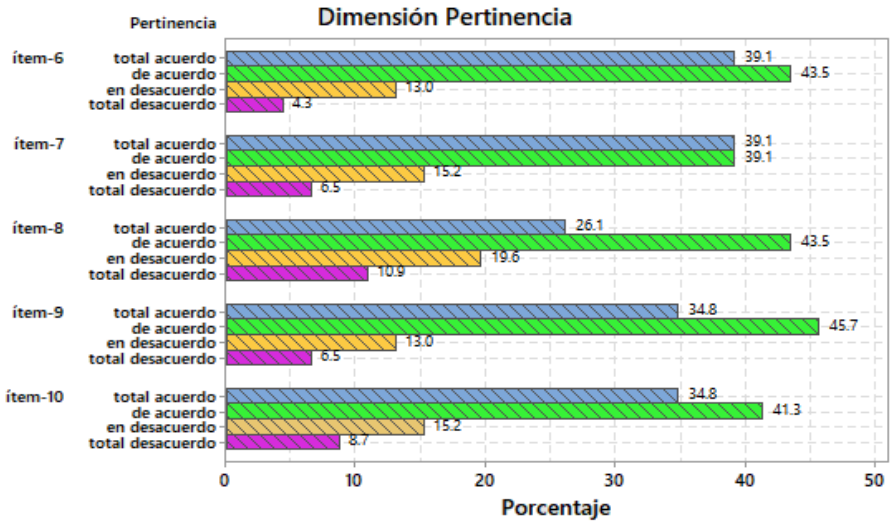
Figura 18. Nivel de relevancia de la calidad en la educación secundaria rural.



Fuente: elaboración propia.

De los cinco ítems referidos a la dimensión pertinencia de la calidad educativa, el 43,5% de los estudiantes están de acuerdo, con la afirmación, que las actividades de enseñanza que reciben están acorde a sus necesidades de aprendizaje; con respecto a los contenidos que se desarrolla en clases están de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, el 39,1% expresan, estar totalmente de acuerdo; mientras el 43,5% están de acuerdo con las clases que se recibe en el colegio refuerzan su formación integral como persona; por otro lado, el 45,7% expresan estar de acuerdo que las actividades de aprendizaje deben llevarse a cabo teniendo el contexto sociocultural y las necesidades de la comunidad; y, 41,3% considera que el ambiente de estudio es adecuado para el logro de las capacidades y competencias (figura 19).

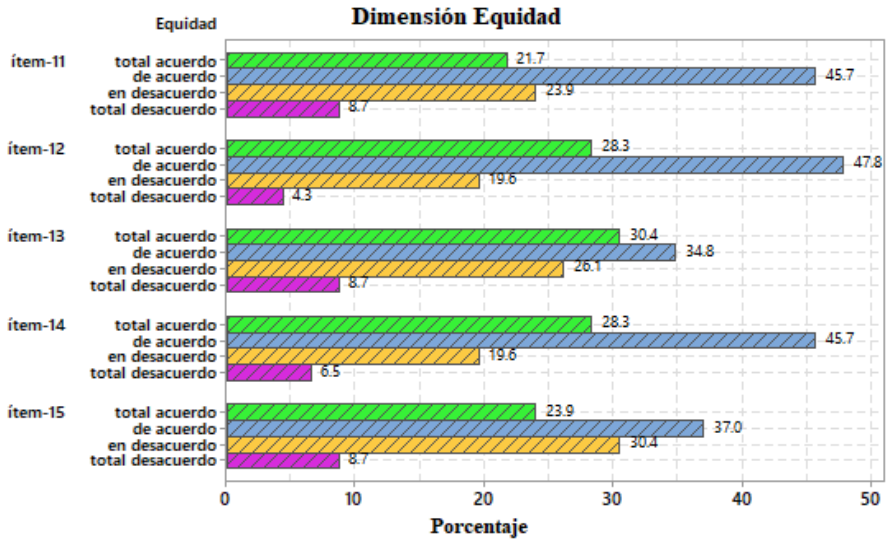
Figura 19. Nivel de pertinencia de la calidad de la educación secundaria en el ámbito rural.



Fuente: elaboración propia.

De las respuestas a los cinco reactivos planteados referidos a la *dimensión Equidad*, se puede destacar las respuestas: La mayoría, más del 65%, expresa que la institución educativa rural ofrece ingreso libre a los niños y adolescentes de la comunidad; más del 75% consideran que la educación que se imparte en la IE están encaminados al logro de conocimientos científicos y tecnológicos; asimismo, más del 65% asume que la enseñanza que se da en el colegio rural es igual para todos los estudiantes; mientras que más del 74%, considera que el profesor debe informar los resultados del aprendizaje logrado de manera oportuna; y, 60% de los encuestados opinan que la educación en el ámbito rural y el ámbito urbano se llevan se lleva a cabo en las mismas condiciones (figura 20).

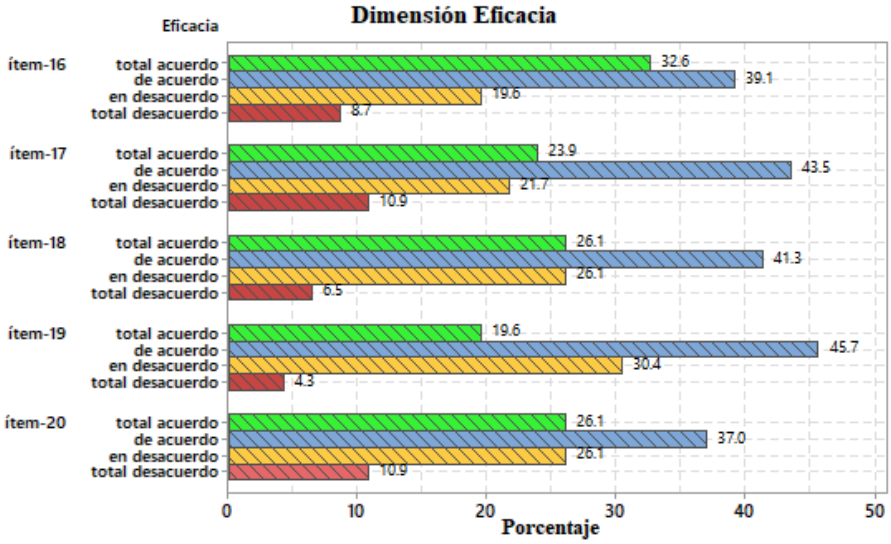
Figura 20. Nivel de equidad de la calidad educativa en la educación secundaria rural.



Fuente: elaboración propia.

Considerando que la eficacia es la capacidad de realizar una actividad de manera correcta, en los ítems correspondientes a la *dimensión eficacia*, el 61,7% manifiestan que las actividades diarias que realizan en el colegio fortalecen su desarrollo personal; mientras que más del 67% consideran el uso adecuado de los recursos digitales y étnicos mejoran de manera significativa el aprendizaje; asimismo, más del 66% de los estudiantes consideran que las enseñanzas que reciben y el aprendizaje que logran coadyuva a su desempeño e integración a la comunidad; por otro lado el 45,7 muestran cierta esperanza de que la evaluación de logros de aprendizaje sirve como referente para realizar proyectos de mejora; y más del 61% consideran que el tiempo que dedican a realizar sus tareas escolares y actividades personales es el adecuado (figura 21).

Figura 21. Nivel de eficacia en las actividades educativas en la secundaria rural.

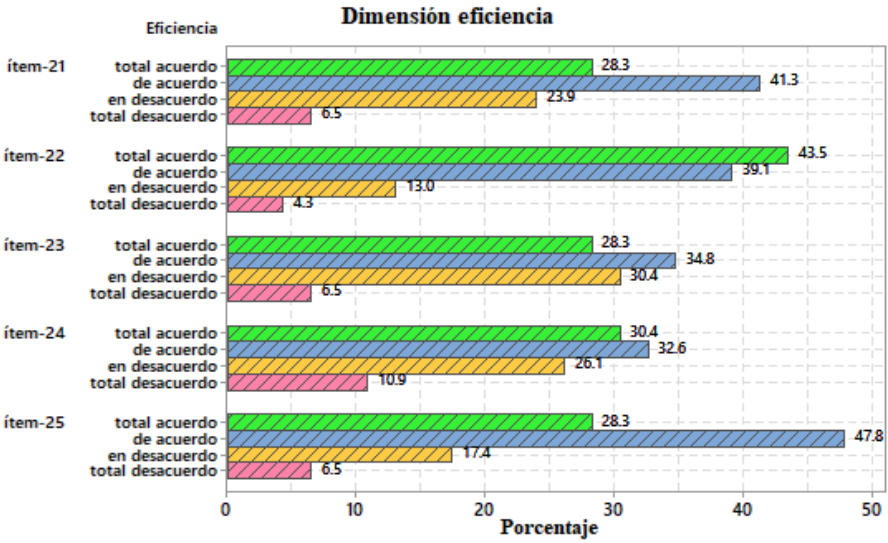


Fuente: elaboración propia.

Considerando a la eficiencia, como la capacidad para realizar o cumplir adecuadamente una función en una tarea emprendida. Las respuestas que se tuvo en los 5 ítems formulados sobre la dimensión eficiencia de la educación, más del 69% de los encuestados consideran que el uso oportuno de los recursos didácticos en clase posibilita un aprendizaje eficiente; mientras que el 43,5 están totalmente de acuerdo que la aplicación del método que emplea el profesor posibilita la

resolución de problemas en los cursos; por otro lado, solo el 28,3% consideran que las aulas de clases están bien implementadas y están adecuadas para llevar a cabo buena enseñanza; asimismo, el 30,4% consideran que los recursos existentes en las instalaciones de la institución educativa favorecen la realización de actividades investigativas; también, más del 76% de los estudiantes consideran que los recursos que brindan las TIC son muy importantes para realizar las tareas educativas (figura 22).

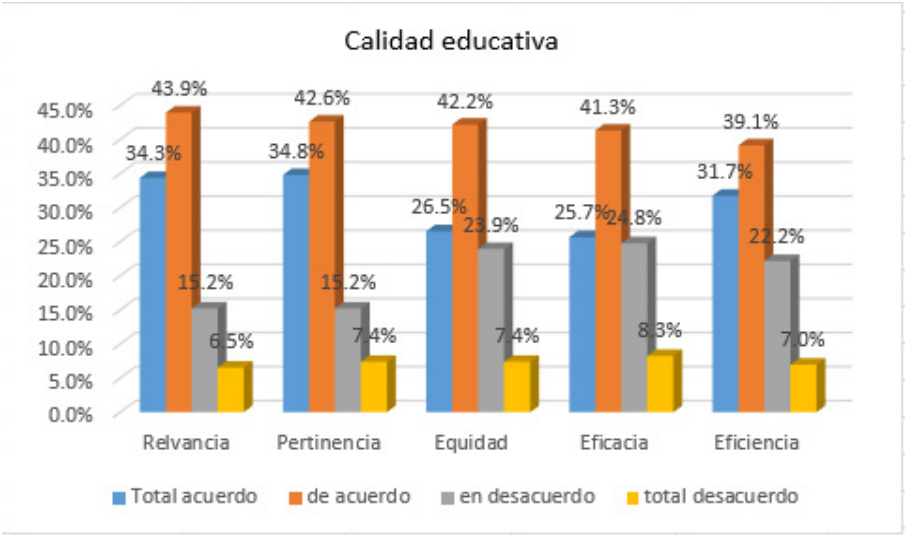
Figura 22. Nivel de eficiencia de las actividades educativas en la secundaria rural.



Fuente: elaboración propia.

En resumen, la respuesta global a las cinco dimensiones de la categoría calidad educativa, las respuestas mayoritarias, desde la perspectiva de los estudiantes, convergen en su respuesta totalmente de acuerdo y de acuerdo, representan en promedio al 72,4% de los estudiantes y los que consideran no estar de acuerdo con la calidad educativa lograda, representan al 27,6% de los estudiantes (figura 23).

Figura 23. Resultado resumido de las dimensiones de la calidad educativa.



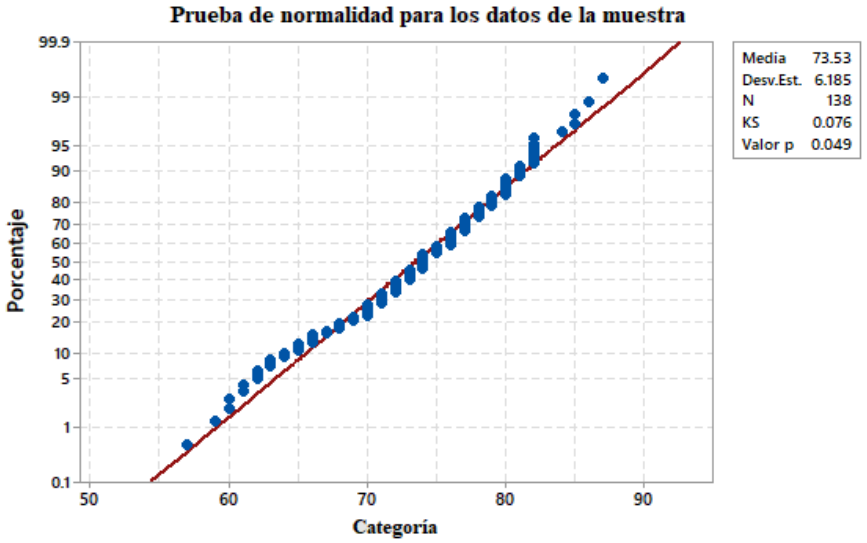
Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la figura 25, de las tres categorías analizadas la mayoría de los participantes en el estudio tienen opinión favorable sobre las dimensiones e indicadores del proceso socioformativo y el *benchmarking* educativo como elementos propulsores de la calidad educativa en el ámbito rural.

Análisis inferencial

Previo al análisis inferencial, los datos recolectados mediante el cuestionario aplicado de las categorías: procesos socioformativos, benchmarking y calidad educativos de 25 ítems cada uno, aplicado a los estudiantes de la zona rural participantes como muestra en el presente estudio, se somete a prueba de normalidad de *Kolmogórov-Smirnov*, con resultado en la figura 24.

Figura 24. Resultado de prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov.



Fuente: elaboración propia.

En la figura 24, el p-valor obtenido es: 0,049, como este valor es inferior al nivel de significancia: 0,05, los datos evaluados no presentan normalidad, en consecuencia es razonable utilizar procedimientos estadísticos no paramétricos, y se optó utilizar la correlación Rho de Spearman, para medir la asociación (o correlación) entre las dimensiones de las categorías, por tratarse de datos ordinales; y, para medir el nivel de relación entre las categorías se utiliza la prueba A (F de Fisher-Snedecor), por tratarse de la relación de una categoría con otras dos categorías.

Prueba de hipótesis

En este apartado del informe se da a conocer la prueba de hipótesis (mediante estadísticos no paramétricos), a partir de los datos obtenidos del trabajo de campo; procediendo en primer término la prueba de las hipótesis específicas, por tratarse de datos ordinales se realiza mediante el Rho de Spearman, mientras la hipótesis principal se somete a la prueba mediante el análisis de regresión multivariada.

Prueba de las hipótesis específicas

Hipótesis 1 cualitativa	El análisis estratégico desde la perspectiva socioformativa y el *benchmarking* educativo posibilita el conocimiento integral de la calidad educativa en la educación secundaria rural de la provincia de Huánuco.

Está hipótesis de naturaleza cualitativa, se fundamenta en la exploración teórica y empírica realizada al objeto de estudio, basado en el análisis exhaustivo de las teorías y conceptos referido a las tres categorías consideradas para el estudio. Por medio de las entrevistas se robustecieron las categorías de estudio descritas desde el inicio del proceso investigativo, las cuales fueron: procesos socioformativos, *benchmarking* educativo y calidad de la educación. En el proceso de análisis surgieron categorías inductivas o emergentes que se tradujeron en las dimensiones para el análisis de información, evidenciándose falencias y oportunidades que se tiene en la praxis educativa tendiente a la optimización de las actividades pedagógicas que involucra al profesorado, alumnado y a la comunidad en su conjunto.

El análisis se realiza con los datos y la información recabada sobre las categorías: proceso socioformativo, *benchmarking* educativo y la calidad educativa; obtenidos desde la observación y versión de los docentes y estudiantes en la entrevista administrada, que indican la existencia de una asociación entre las dimensiones de las categorías en estudio. Donde, la asociación implica, unir una cosa con otro para concurrir en la plasmación de un fin; en el caso de este trabajo está orientado a la mejora de la calidad en la educación secundaria rural. La información teórica contrastado con la realidad de la educación rural en la provincia de Huánuco posibilitaron la realización de un análisis FODA sobre el objeto de estudio (tabla 22).

Tabla 22. Análisis FODA de la situación de la educación rural.

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
Personal docente titulada y con experiencia	Posibilidad de realizar buena enseñanza
Tenencia de una infraestructura	Posibilidad de brindar un servicio educativo de calidad.
Existencia de materiales y medios educativos nativos y digitales.	Utilización de manera eficiente y pertinente orientado al logro de aprendizajes.

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
Responsabilidad en la gestión del conocimiento del estudiante	Crecimiento del estudiante como persona
Práctica de actividades colaborativas en la comunidad.	Motivar al estudiante para la práctica de actividades grupales para su aprendizaje
Acceso a la tecnología nativa y digital en la institución educativa y fuera de ella.	Existencia de tecnología para un adecuado uso pedagógico.
Cultura comunal y valores desarrollados por los estudiantes.	Implementación de estrategias para fortalecer los valores e identidad.
Motivación por conocer y resolver problemas del contexto por los estudiantes	Resolución de problemas a través del uso eficiente de medios y recursos existentes.
DEBILIDADES	**AMENAZAS**
Desmotivación para el estudio y realización de actividades	Pérdida de confianza y apoyo de parte de los compañeros y el docente.
Falta de innovación en las actividades que realiza los docentes.	Integración distorsionada de las nuevas tecnologías con fines pedagógicos.
Carencia de estrategias del docente para enseñar y del estudiante para aprender.	Estrategias docentes descontextualizadas que no conducen al desarrollo integral.
Falta de innovación de estrategias de enseñanza en algunos docentes.	Encasillamiento en la práctica de estrategias didácticas tradicionales.
Uso inadecuado de los recursos que brinda la tecnología digital.	Alto índice de deserción escolar por motivos económicos y sociales.
Falta de eficacia y efectividad en los servicios que se brinda.	No ser competitivos en brindar los servicios esperados.
Desarrollo de competencias propuestas en diseño curricular.	Educación que no cubre las expectativas y la satisfacción de los estudiantes
Los estudiantes no reciben una educación de acuerdo con sus necesidades en la IE.	Deserción escolar y traslado de estudiantes a otros centros, de preferencia urbanos.

Fuente: elaboración propia.

El análisis FODA, sustentado en los relatos de los integrantes de la comunidad educativa (alumnado, profesorado y padres de familia) se evidencia la necesidad de oportunidades para adecuarse a la realidad, de manera disruptiva, a las nuevas exigencias metodológicas y prácticas en el proceso educativo en la secundaria rural, teniendo como condición imperante para reelaborarse en la implementación de estrategias didácticas concordantes con las exigencias de la era del conocimiento, sustentada en dar prioridad al contextos donde se

desarrolla el acto educativo, con ejemplos de experiencias exitosas que se toman como referente y el uso pertinente de las tecnología digital; las mismas, se traducen en el desarrollo integral y competencial del alumnado, como expresión de una educación de calidad. Es decir, el análisis estratégico desde el enfoque socioformativos y el *benchmarking* educativo posibilitan conocer la situación real de la calidad educativa en su integridad, en el contexto de la educación secundaria rural de la provincia de Huánuco.

Hipótesis 2 cuantitativa	La práctica del trabajo colaborativo y la gestión del conocimiento está directamente relacionada con la mejora de la calidad educativa en la educación secundaria rural de la provincia de Huánuco-Perú.

- **Hipótesis para contrastar:**

Ho: La práctica del trabajo colaborativo y la gestión del conocimiento no está directamente relacionada con la mejora de la calidad educativa en la educación secundaria rural de la provincia de Huánuco-Perú.

- **Nivel de significación:** 0.05.

Estadístico de prueba: Valor de probabilidad p, desde el Rho de Spearman.

Prueba de hipótesis

Rho de Spearman: Colaboración-Gestión; Calidad

Correlaciones

Rho de Spearman	0.508
Valor ***p***	0.000

Decisión estadística

El valor de rho de Spearman de 0.508, indica que existe una correlación positiva moderada entre las dimensiones de trabajo colaborativo y gestión del conocimiento de la categoría proceso socioformativo con la calidad educativa. Además, como el valor p calculado es menor que el nivel de significación (0.000 < 0.05), se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa; es decir, con un nivel de confianza del 95% se puede inferir que las actividades de aprendizaje sustentadas en el trabajo colaborativo y en la gestión del conocimiento influye de manera significativa en la calidad educativa en el ámbito de la educación secundaria rural de la provincia de Huánuco.

Hipótesis 3 cuantitativa	La realización de actividades de resolución de problemas y los procesos metacognitivos están directamente relacionados con la mejora de la calidad educativa en la educación secundaria rural de la provincia de Huánuco.

- **Hipótesis para contrastar:**

Ho: La realización de actividades de resolución de problemas y los procesos metacognitivos no están directamente relacionados con la mejora de la calidad educativa en la educación secundaria rural de la provincia de Huánuco.

- **Nivel de significación:** 0.05.

Estadístico de prueba: Valor de probabilidad p, desde el Rho de Spearman.

Prueba de hipótesis

Rho de Spearman: Resolución de problemas y Metacognición; Calidad	
Correlaciones	
Rho de Spearman	0.416
Valor ***p***	0.004

Decisión estadística

La respuesta obtenida indica que existe una correlación positiva moderada (0,416) entre las dimensiones (resolución de problemas y procesos metacognitivos) y el nivel de calidad educativa. Por otro lado, el valor p obtenido resulta inferior al nivel de significancia (0.004 < 0.05), entonces se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa; es decir, a un nivel de confianza del 95% se puede concluir que las actividades de resolución de problemas sustentado a través de procesos metacognitivos influyen significativamente en la consolidación de la calidad educativa en el ámbito de la educación secundaria rural de la provincia de Huánuco.

Hipótesis 4 cuantitativa	El desarrollo de proyectos éticos de vida que poseen los estudiantes se relaciona directamente con la mejora de la calidad educativa en las instituciones educativas del área rural de la provincia de Huánuco.

- **Hipótesis para contrastar:**

Ho: El desarrollo de proyectos éticos de vida que poseen los estudiantes no se relaciona directamente con la mejora de la calidad educativa en las instituciones educativas del área rural de la provincia de Huánuco.

- **Nivel de significación:** 0.05.

Estadístico de prueba: Valor de probabilidad p, desde el Rho de Spearman.

Prueba de hipótesis

Rho de Spearman: Proyecto ético de vida; Calidad	
Correlación	
Rho de Spearman	0.334
Valor ***p***	0.023

Decisión estadística

El Rho de Spearman de 0,334 expresa la existencia de una correlación positiva baja entre la dimensión proyecto ético de vida y la calidad educativa. Mientras el valor *p* obtenido inferior al nivel de significancia (0.023 < 0.05), conduce al rechazo de la hipótesis nula y aceptación de la hipótesis alternativa; entonces, con un nivel de significancia de 0,05, se puede ratificar que el proyecto ético de vida planteado por el estudiante de educación secundaria rural influye directamente en el logro de una educación de calidad.

Hipótesis 5 cuantitativa	Existe una relación significativa entre el benchmarking educativo y las dimensiones de la calidad educativa en la secundaria rural de la provincia de Huánuco.

- **Hipótesis para contrastar:**

H0: No existe una relación significativa entre el benchmarking educativo y las dimensiones de la calidad educativa en la secundaria rural de la provincia de Huánuco.

- **Nivel de significación:** 0.05

Estadístico de prueba: Valor de probabilidad p, desde el Rho de Spearman

Prueba de hipótesis

Rho de Spearman: Benchmarking; Calidad educativa

Correlación

Rho de Spearman	0.707
Valor ***p***	0.000

Decisión estadística

Existe una correlación positiva alta (rho = 0,707) entre las dimensiones del *benchmarking* educativo y la calidad educativa en la secundaria rural. Por otro lado, el valor *p* inferior al nivel de significancia (0.000… < 0.05), implica el rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alternativa; es decir, con un nivel de confianza de 0,95 puede inferir que existe una relación significativa entre el *benchmarking* educativo y las dimensiones de la calidad educativa de la secundaria rural de la provincia de Huánuco.

Análisis cualitativo

Conjetura

La postura del profesorado y directivo referido a los procesos socioformativos y el *benchmarking* educativo como estrategias coadyuvantes a la calidad educativa en la educación secundaria rural de la provincia de Huánuco.

La información obtenida desde la entrevista permitió conocer aspectos relevantes de las actividades y los pareceres de los estudiantes de educación secundaria rural a nivel provincial. El estudio de aspectos referidos al proceso socioformativo está limitado solo al ámbito de la institución educativa, puesto que fuera del horario de clases no disponen de tiempo, debido a las múltiples actividades extracadémicas que realizan; Mientras que los aspectos referidos al benchmarking educativo, es una contante tanto en el profesorado como en el alumnado. De la entrevista y otros procedimientos cualitativos administrado a los estudiantes, docentes y directivos referidos a la praxis de procesos socioformativos y el *benchmarking* educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollo de competencias en la secundaria rural de la provincia de Huánuco, se pudo evidenciar:

Los estudiantes entrevistados, residen en la misma comunidad rural donde se ubica la institución educativa y algunos vienen desde las comunidades cercanas, la mayoría de los estudiantes trabajan en actividades para financiar

sus estudios y mantenimiento de la familia, los fines de semana participan de faenas comunales para la mejora de la comunidad, la mayoría no realizan trabajos asalariados en el contexto de la comunidad, pero si lo hacen en otros lugares en época de vacaciones, para cubrir las necesidades básicas de la familia.

En cuanto al tiempo dedicado a la práctica de los trabajos colaborativos, resolución de problemas, gestión de conocimientos y otros, consideran fundamentales para su formación; para ello utilizan con frecuencia las redes sociales para comunicarse e intercambiar información con sus pares y sus profesores; utilizan celulares en todo momento, pero de cada 10 comunicaciones que entabla, solo 4 horas son con fines educativos, dentro de las aproximadamente 12 que utilizan diariamente

Respecto al profesorado, la mayoría coinciden en la importancia de mejorar la calidad educativa, mediante la implantación de estrategias de enseñanza innovadoras basados en la realidad cultural y social del estudiante; así como la realización de actividades educativas mediante comparación permanente con otras experiencias educativas que llevan la delantera. También consideran fundamental el uso rutinario de la tecnología nativa y digital, como catalizadores del aprendizaje orientado a la búsqueda de una formación plena del alumnado.

Por otro lado, también se evidencia que la mayoría del profesorado no conocen la teoría referidas a la socioformación y el *benchmarking* educativo, pero en forma indirecta realizan prácticas socioformativas y de *benchmarking* durante su acción docente, coadyuvando en su aprendizaje cognitivo y en el desarrollo de valores de los estudiantes; a través de la puesta en práctica de una educación bajo el enfoque de competencias, con uso de recursos étnicos del contexto, complementado con el uso de recursos y medios digitales; puesto que es fundamental para gestionar la información, apoyando su formación académica y humana.

Sin embargo, los relatos de los sujetos de investigación (alumnos y estudiantes), apuntan hacia una aceptación y la práctica informal de la socioformación y el *benchmarking* educativo del profesorado y del alumnado de la educación secundaria rural durante las actividades cotidianas de enseñanza y aprendizaje, en conexión directa con el contexto social y físico. Este aspecto guarda relación directa con las actitudes y la disposición que tienen tanto el profesorado como el alumnado de realizar acciones y procesos sustentado en la comparación y el emprendimiento durante los procesos formativos en el aula, que repercuta en el logro de aprendizajes.

Conclusión. Con la descripción realizada, desde la información recabada de los sujetos de investigación, se puede afirmar con certeza, que: "el alumnado y profesorado de la educación secundaria rural, practican de manera permanente y tienen opinión favorable sobre aspectos referido a los procesos socioformativos y el *benchmarking* educativo como estrategia de enseñanza y aprendizaje, orientados

al desarrollo de competencia en los estudiantes de educación secundaria rural de la provincia de Huánuco".

Análisis de regresión y prueba de la hipótesis principal

Análisis de regresión múltiple

Ecuación de regresión

Calidad educativa = 0.051 + 0.331 Socioformación + 0.456 Benchmarking

De la ecuación de regresión obtenida, se puede deducir:

- La implementación de procesos socioformativos en la educación secundaria rural, provoca una variación o incremento del 33.1% de la calidad educativa de los estudiantes.
- Con la práctica del *benchmarking* educativo provoca un incremento o variación del 45.6% de la calidad educativa en la educación secundaria del ámbito rural de la provincia de Huánuco.

Hipótesis general	La práctica de la socioformación y el benchmarking educativo basado en las características del contexto está relacionada con el desarrollo de competencias y la percepción de la calidad educativa de los estudiantes del nivel secundario de las instituciones educativas del ámbito rural de la provincia de Huánuco - Perú.

Prueba de Hipótesis

Hipótesis para contrastar

H_o: La práctica de la socioformación y el *benchmarking* educativo basado en las características del contexto no está relacionada directamente con el desarrollo de competencias y la percepción de la calidad educativa de los estudiantes del nivel secundario de las instituciones educativas del ámbito rural de la provincia de Huánuco - Perú.

Estadísticos de referido obtenidos de los tres categorías en estudio

Análisis de Varianza

Fuente	GL	SC Ajust.	MC Ajust.	Valor F	Valor p
Regresión	2	1.7135	0.85676	27.09	0.000
Socioformación	1	0.2684	0.26844	8.49	0.006
Benchmarking	1	0.7575	0.75755	23.96	0.000
Error	43	1.3598	0.03162		
Falta de ajuste	41	1.1982	0.02922	0.36	0.925
Error puro	2	0.1616	0.08080		
Total	45	3.0733			

Teniendo en cuenta, el nivel de significación: 0,05, estadístico de prueba: F de Fisher, con los datos obtenidos en el cuadro anterior, se concluye: que existe una relación directa entre los procesos socio formativos y el *benchmarking* educativo con la calidad educativa en la educación secundaria rural. Además, como el valor p obtenido para las tres categorías en estudio es = 0,00… (< 0,05), se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa o de investigación, con un nivel de confianza del 95%, en consecuencia: "La práctica de la socioformación y el *benchmarking* educativo basado en las características del contexto está relacionada con el desarrollo de competencias y la percepción de la calidad educativa de los estudiantes del nivel secundario de las instituciones educativas del ámbito rural de la provincia de Huánuco – Perú".

Conclusiones, limitaciones, recomendaciones

La investigación realizada ha permitido conocer y evaluar la implementación de procesos socioformativos a través del *benchmarking* educativo del año 2019 hasta el 2021, teniendo como protagonistas en el estudio el ambiente educativo de las comunidades rurales de la provincia de Huánuco de la república del Perú. Los sujetos de la investigación fueron los estudiantes, profesores y directivos de la educación básica (nivel secundario) del área rural. Las indagaciones realizadas, se constituyen en una oportunidad, para emprender con la innovación de la calidad educativa en el contexto de la educación rural.

Siguiendo la ruta investigativa planteado al inicio de la investigación, en este capítulo se presenta las conclusiones del estudio realizado, las mismas que responden a los objetivos y la hipótesis que motivaron la realización de la investigación de la calidad educativa a través de un análisis comparativo desde la óptica de la socioformación; fundamentada desde los resultados obtenidos en el

proceso investigativo, mediante acciones que dieron lugar a la mejora del cuerpo teórico desde los resultados obtenidos en el trabajo de campo.

Para una mejor comprensión, la conclusión de este estudio se divide en dos apartados. El primero corresponde a las deducciones teóricos provenientes de la revisión de literatura referida al tema en estudio, en la misma se recogen los fundamentos teóricos desarrollados en el marco teórico, que sirvieron de apoyo para orientar el trabajo de campo. Mientras en el segundo apartado se recogen las principales explicaciones derivadas de la realización del trabajo empírico mediante la aplicación de instrumentos de recolección de datos; las conclusiones obtenidas en esta sección permitieron comprobar la relación entre los procesos socioformativos, el *benchmarking* educativo y la calidad de la educación rural.

Finalmente se incluyen algunas recomendaciones susceptibles de ser aplicadas en el ambiente de la educación rural, y propuestas de intervención del órgano rector de la educación básica, a través de los responsables de su gestión, propuestas que hacen referencia a aquellos factores que facilitarían la implementación del modelo propuesto. Por último, se añaden las limitaciones de la investigación y futuras líneas de investigación.

Conclusiones teóricas de índole general

Desde la revisión la teoría desarrollada en el marco teórico sobre las tres categorías abordadas en el presente estudio se puede inferir que:

Los procesos socioformativos y el *benchmarking* educativo son dos elementos catalizadores para el desarrollo de competencias en los estudiantes, por lo que el objetivo general de "determinar el nivel de influencia que existe del modelo educativo basado en procesos *socioformativos* y el *benchmarking* educativo con respecto a la concepción de calidad educativa en los estudiantes del nivel de educación secundaria en el área rural de la provincia de Huánuco", ha permitido determinar que estas dos categorías metodológicas posibilitan la optimización del proceso educativo, posibilitando el logro de cambios cualitativos de gran impacto en el aprendizaje y el desarrollo de competencias en los sujetos de la educación en las instituciones rurales.

Un enfoque pedagógico socioformativo bajo la dinámica del aprendizaje colaborativo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se caracteriza por: a) incentivar el desarrollo de trabajos colaborativos y el aprendizaje cooperativo; b) permitir al estudiante realizar actividades en equipos, conformados de manera libre y natural; c) favorecer la realización de actividades de aprendizaje de manera autónoma y continua, orientado al desarrollo de competencias y habilidades;

d) hacer del estudiante un gestor de su aprendizaje, hacienda el control y autocontrol sobre su propia experiencia de aprendizaje; "utilizar las competencias desarrolladas para la resolución de problemas del contexto con se expresa en su repercusión en el desarrollo de competencias en los estudiantes y adquiere especial relevancia si su dominio va ligado al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La socioformación se constituye en una herramienta eficaz en el contexto de la educación rural peruana, pues posibilita moldear al estudiante de manera sistemática, influyendo en su personalidad, la misma que puede tener impacto en la comunidad cuando esta formación es la idónea; empero, la implementación de este modelo es muy positivo, tanto para el estudiante como para el profesor, pero acarrea una sobrecarga y esfuerzo adicional de tiempo para el profesor, puesto que requiere de preparación de materiales, atención personalizada y asesoría permanente al estudiante.

El *benchmarking* se constituye en una herramienta que mejora la calidad en los distintos niveles educativos. Para llevar a cabo un proceso de *benchmarking* en educación, es fundamental identificar las prácticas de otras instituciones con mejor desempeño en el área problemática o simplemente aprender algo nuevo de las instituciones exitosas; de la determinación de la brecha existente entre el desempeño, se procede a tomar las medidas correctivas necesarias para minimizar las diferencias que existen. Cabe precisar que, el *benchmarking* no consiste simplemente en copiar lo que hacen los mejores, sino que es necesario reflexionar sobre el porqué a las instituciones lideres les va bien con las practicas que realizan y adoptar dichas prácticas a la institución, para que realizando las mismas acciones se obtenga como resultado una mejora real en la institución.

Existen dos modalidades de *benchmarking*; la primera es el uno a uno, en el cual una institución visita a otra para realizar una comparación analítica del proceso educativo; y la segunda es el club de las mejores prácticas, que se realiza a través de una comunidad virtual de benchmarking permanente de forma conjunta. En ambos casos son imprescindibles para seguir los pasos de planificación, ejecución y evaluación de las mejoras. Así, en todo el proceso de *benchmarking* es la humildad para aprender de otros, y poder verse a sí mismos de una forma objetiva, permitiendo a las entidades educativas compartir, de forma transparente, su base de datos con otras entidades o instituciones educativas.

Siendo la calidad una característica inherente a la producción y prestación de servicios educativos, valorada con respecto a cualquier otra de su misma especie. La calidad educativa se sustenta en los procesos y procedimientos orientados a la satisfacción de las necesidades de los estudiantes y de la sociedad en general; la calidad se logra si los recursos son suficientes para llevar a cabo el proceso educativo; además si se gestionan de manera pertinente orientado a brindar una educación eficaz, eficiente y efectiva; que satisfagan las necesidades de los estudiantes y la comunidad en general.

En resumen, la convergencia del proceso socioformativo, el *benchmarking* educativo y la calidad educativa, en el modelo analizado en esta investigación, trascienden las fortalezas de la educación tradicional, pues permiten la interacción social y la participación de los estudiantes de manera colaborativa en la construcción del conocimiento, donde el profesor cumple el rol de facilitador; mediante la combinación de elementos pedagógicos, tecnoiógicos y organizativos, para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el accionar del profesor y del estudiante convergen en la búsqueda incesante de la mejora de la calidad en la educación rural.

Conclusiones provenientes del trabajo de campo

Tras la realización del trabajo empírico de esta tesis a partir de la administración de instrumentos de recolección de datos, su análisis y la correspondiente interpretación, desde estas evidencias empíricas permiten concluir con lo siguiente:

1. Desde el análisis FODA realizado a la situación real de la educación rural, se pudo identificar las variables endógenas y exógenas involucradas en el estudio, dentro del proceso de la socioformación, identificando muchas falencias y la falta sinergia entre los distintos elementos que convergen en la actividad educativa y se puede sustentar que, el análisis estratégico desde la perspectiva socioformativa y el *benchmarking* educativo posibilitan conocer la situación real de la calidad educativa, sustentado en los logros cognitivos del estudiante (saber), sino también en sus logros procedimentales (saber hacer) y actitudinales (ser), en el contexto de la educación secundaria rural de la provincia de Huánuco;

2. El desarrollo de actividades o trabajo colaborativo, donde muchas personas coordinan hacia el logro de resultados individuales y compartidos, es la razón de ser de la educación actual, en todos los niveles, y está enfocado al desarrollo de las competencias genéricas y especifica. En consecuencia, una práctica eficiente del trabajo colaborativo influye en la dación de una educación de calidad en el ámbito de la educación rural de la provincia de Huánuco.

3. La gestión del conocimiento es una de las dimensiones de la socioformación, tiene como propósito que el estudiante valore y asimile de manera adecuada, apropiarse y contextualizarlo, para socializarlos y desarrollar las competencias necesarias del estudiante, la misma que se constituye en una de las armas fundamentales para llevar a cabo el proceso educativo y de aprendizaje eficiente. Existe una relación directa entre la gestión adecuada del conocimiento con la calidad educativa en el ámbito de la educación rural de la provincia de Huánuco.

4. El proceso de resolución de problemas es uno de los más importantes en la educación actual, la mayoría de los estudiantes muestran dificultades en la identificación y comprensión de los problemas que se le presenta, muestran debilidades en procesos de contextualización para resolverlos con objetividad, asimismo, la mayoría carecen de iniciativas y creatividad para emprender de manera pertinente los procesos y procedimientos lógicos a seguir en la resolución de un problema, como se detectó en el trabajo de campo. Por ello, desde la perspectiva socioformativa, la mayoría de los estudiantes consideran que las actividades de resolución de problemas influyen en el logro de aprendizajes significativos que se traducen en el desarrollo de capacidades y competencias, indicador de una educación de calidad.

5. Respecto a los procesos metacognitivos, la mayoría de los participantes en el estudio consideran como fundamental la realización de estudios teóricos sustentado en el análisis de contenidos de las asignaturas, la misma que conlleva al desarrollo cognitivo de conceptos que posibilitan potenciar las capacidades de análisis y síntesis, así como una capacidad de abstracción, que posibilite ampliar el bagaje de conocimientos teóricos, que sirvan de herramienta para afrontar situaciones problemáticas; en consecuencia, los procesos metacognitivos inciden de manera directa sobre la calidad educativa en el ámbito de la educación rural de la provincia de Huánuco.

6. A través de la implementación de técnicas pedagógicas inmerso en espacio culturales diversos, lo cual le permitirá conocer nuevas posiciones personales, permitiendo a los estudiantes del nivel de educación secundaria tener claros indicios de estar encaminados a llevar a cabo una vida dentro de los cánones éticos aceptables y viables durante su formación como estudiante, que tienen un potencial de cambiar percepciones, creencias e incluso prejuicios de la realidad, la misma que orienta al desarrollo de proyectos ético de vida basado en experiencias de aprendizaje (a nivel personal e interpersonal) haciendo que los estudiantes sean más reflexivos, críticos y comprometidos con la superación individual y grupal, actividades que influyen de manera significativa sobre los indicadores de la calidad educativa.

7. La metodología del *benchmarking* educativo es una de las herramientas de análisis más eficaces para llevar un proceso sostenido a través de actividades secuenciales, permitiendo que los estudiantes de educación secundaria estén siempre expectantes en lo que ocurre con sus pares de otras instituciones, tanto del ámbito rural como urbano; gracias a la conectividad, muchos de ellos toman como referentes para emular las practicas educativas que se dan fundamentalmente en la zona urbana, y tratan de desplegar esfuerzos para obtener un mayor nivel de satisfacción,

guiado por la motivación, comunicación y liderazgo del profesor. Con estos acontecimientos, se evidencia la relación que existe entre el *benchmarking* educativo y las dimensiones de la calidad educativa en el contexto rural de la provincia de Huánuco.

8. Desde las respuestas a las entrevistas realizadas al profesorado y alumnado de la educación secundaria rural se evidencia que realizan prácticas permanentes de los preceptos de la socioformación como realización de actividades de emprendimiento, creación y gestión del conocimiento, el trabajo colaborativo, la metacognición y el proyecto ético de vida; a pesar de no tener claros conceptos referidos al tema. Asimismo, tratan de mejorar su desempeño académico teniendo como referentes otras instituciones que tienen gran relevancia en el contexto regional y nacional a nivel de la educación secundaria. Es decir, existe la praxis permanente de aspectos referidos a los procesos socioformativos y el *benchmarking* que acarrean alta incidencia en el desempeño docente y en la vocación de superación de los estudiantes del ámbito rural, coadyubando de manera significativa en la formación académica y el desarrollo vida personal.

9. Luego de la obtención de los resultados empíricos y mediante el análisis multivariado de dos factores, se pudo observar que la categoría de la calidad educativa está en relación directa con los procesos socioformativos y el *benchmarking* educativo. Es decir, una adecuada implementación de la socioformación a través de sus componentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, encuadrados en las etapas de la metodología *benchmarking*, posibilita el logro de una educación de calidad. Confirmándose con certeza qué: la implementación de los procesos socioformativos y el *benchmarking* educativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje tienen alto nivel de influencia en el desarrollo competencias y la calidad educativa de los estudiantes del ámbito rural.

10. De las respuestas obtenidas en la entrevista se pudo constatar que en las instituciones educativas del ámbito rural se hace una práctica permanente (informal) de los procesos socioformativos y del *benchmarking* educativo. Pues, las actividades educativas se llevan a cabo teniendo como referente experiencias exitosas, se tratan de incorporar formas pertinentes y novedosas de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo prácticas educativas innovadoras orientadas al desarrollo de competencias académicas y personales de los estudiantes. Así, el *benchmarking* se convierte en una metodología adecuada para medir la calidad de la educación secundaria rural, permitiendo conocer el nivel de la calidad educativa (dónde está), respecto al contexto institucional, estudiantes y profesores, proceso de enseñanza-aprendizaje, material didáctico. La misma que posibilita la realización e implementación de un plan de mejora continua.

Limitaciones

El análisis de las limitaciones de este estudio representa uno de los aspectos relevantes del trabajo realizado. La investigación ha sido posible concluir con muchos percances en las distintas etapas de su realización, se reporta el informe final para la evaluación de los miembros del jurado; la misma, contiene los hallazgos del trabajo de campo, algunas reflexiones acerca de la complejidad de la educación básica en el contexto rural. Entre algunas limitantes se pueden detallar:

1. No se ha realizado una aplicación completa de la metodología de *benchmarking*, sino únicamente algunos aspectos necesarios para la confirmación de las categorías involucradas en la problemática a partir de la cosmovisión del investigador.
2. La geomorfología de las zonas rurales de la provincia y la distancia entre las instituciones educativas fue un factor limitante para abarcar la mayoría de los centros educativos del ámbito rural, en la muestra que no se pudo abarcar a todos los centros educativos de la provincia; sin embargo, el distrito rural elegido como muestra representa las características de los otros distritos en más del 90%, por tanto, es representativa y evidencia la brecha que existe entre la educación rural y urbana.
3. Debido a la confinación obligatoria de los docentes y estudiantes ocasionados por la pandemia del COVID-19, el estudio se hizo de manera no experimental, sustentado a través de diseño descriptivo correlacional, limitado al análisis de la relación existente entre las categorías consideradas para el estudio, limitando la robustez que hubiera adquirido en caso de un estudio experimental.
4. Para el estudio emprendido no se tuvo antecedentes referidos al tema específico, al nivel educativo, ni al área geográfica donde se llevó a cabo el presente estudio. Limitaciones de acceso a la información sobre la data real histórica del nivel de calidad educativa en el área rural, que imposibilitó realizar algunas proyecciones de la evolución del fenómeno, circunscribiendo el estudio a la situación del año académico donde se lleva a cabo el estudio.
5. El desarrollo del estudio desde una perspectiva teórica ha sido una estrategia acertada para la realización de la investigación, así se trató de profundizar el desarrollo de la teoría: socioformativa de Tobón (2004), el benchmarking educativo (Camp, 1989) y su relación con la calidad (Deming, 1982).

6. La escasa colaboración de los estudiantes, docentes y directivos de las instituciones rurales, provocada por la pandemia del COVID-19, que dificultó de manera considerable la realización del trabajo de campo, y obligó a modificar o adecuar algunas estrategias y técnicas, forzado por las circunstancias adversas, y el riesgo de no poder concluir el trabajo en el tiempo previsto.
7. Para la recolección de datos se tuvo que realizar visitas presenciales a domicilios de los sujetos de investigación, utilizar medios instantáneos de comunicación como el WhatsApp, correo electrónico y otros. El sentido de usar varias alternativas fue tratar de acceder a la información de lo más objetivo posible y tratar de cumplir en el tiempo fijado.
8. Respecto al uso de la técnica de entrevista se tuvo mayor dificultad, siendo imposible la realización de pláticas directas con la cantidad de sujetos previstos en la unidad de análisis (estudiantes, docentes, profesores y directivos), al inicio. Reduciéndose esta actividad solo a 8 docentes, 2 directivos y 2 estudiantes, cuyas versiones fueron valiosas para dar credibilidad y objetividad a los resultados (triangulación de informantes).
9. La información recabada a través de distintas fuentes e instrumentos se constituyó en un reto su dosificación, tanto en la transcripción de lo vertido por los entrevistados, como la selección adecuada de los resultados. En este sentido, para el estudio se tuvo que desplegar estudios adicionales, acudir a personas entendidas en el tema y a algunas fuentes de autoinstrucción existentes en red, las mismas que fueron elementos claves para la selección y análisis de datos.
10. Las conclusiones del estudio se infieren de manera teórica, puesto que los datos categóricos llegan al nivel ordinal. Para la realización de la prueba se toma en cuenta la prueba Rho de Spearman y la *F* de Fisher; concordante con las técnicas estadísticas no paramétricas para la prueba de hipótesis.

Recomendaciones

Este trabajo plantea un reto con una serie de aristas, que en el momento de emprender el recorrido no fue posible percibirlo con antelación; sin embargo, al final del camino es pertinente considerar como recomendaciones, para futuras investigaciones, se hace necesario tener en cuenta los siguientes aspectos:

Este trabajo plantea un reto con una serie de aristas, que en el momento de emprender el recorrido no fue posible percibirlo con antelación; sin embargo, al

final del camino es pertinente considerar como recomendaciones, para futuras investigaciones, se hace necesario tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. La presente investigación puede ser un punto de partida para que las instituciones educativas pueden realizar trabajos experimentales o proyectivas, a partir de la intervención de los docentes en la aplicación del enfoque socioformativo y el *benchmarking* educativo, para confirmar algunos hallazgos del presente estudio.
2. Se debe continuar en la identificación de otros modelos tentativos que tenga un mejor ajuste al contexto educativo, para ser contrastado con otros, aun cuando tengan otros soportes teóricos y epistemológicos. Así como la integración de recursos digitales que propicie un aprendizaje autónomo del estudiante, paliando en parte la limitación de no disponer de tiempo suficiente en el aula de clases.
3. Se recomienda extender este estudio a través de actividades de observación, aplicación de encuestas y entrevistas; como forma de contrastar los resultados de esta investigación, tomando en cuenta tamaños de muestra mayores. Asimismo, evaluar la implementación de estrategias de aprendizaje sustentado en la socioformación y el *benchmarking* educativo, para la optimización del proceso educativo.
4. Reforzar la motivación de los docentes para participar de manera proactiva en nuevas investigaciones, orientadas a la capacitación del estudiante en la resolución de problemas y gestión del conocimiento, convirtiéndolo en un sujeto activo y transformador, responsable de su propio proceso de aprendizaje y capaz de tomar decisiones, a partir de enfoques basados en la promoción del pensamiento crítico y actividades creativas.
5. Realizar estudios priorizando el enfoque socioformativo del proceso educativo y la promoción del aprendizaje mediante estrategias metodológicas sustentado en las teoría educativas de actualidad, para estar en consonancia con la era digital y del conocimiento, que debe tener implicaciones para esa tarea y posibles tareas que pueden realizarse en el futuro, es decir que la retroalimentación sea prospectiva (*feedforward*) y pueda ser utilizado por el estudiante para la toma de decisiones en un futuro inmediato, en relación a su aprendizaje.
6. Enfatizar en el diseño de experiencias de aprendizaje ajustadas a situaciones contextualizadas y de acuerdo con las características de los estudiantes, incorporando los elementos y recursos tecnológicos que faciliten el proceso de aprendizaje del estudiante, mediante la realización de actividades individuales y grupales, así como fomentando el aprendizaje colaborativo a través de la integración de las TIC.

7. Propiciar la utilización del enfoque socioformativo y el *benchmarking* educativo para la autoevaluación y evaluación entre pares como estrategia de aprendizaje, que propicie la participación del estudiante y su responsabilidad de su aprendizaje, actuando tanto para la mejora de la calidad del aprendizaje como en el desarrollo de competencias para su desempeño futuro.
8. En suma, es recomendable profundizar la investigación involucrando mayor número de elementos a la muestra, así como abarcando más variables educativas combinando con las variables del contexto social, cultural y económico, que abre un nuevo horizonte de investigación aplicable a las características de los estudiantes, orientados a la búsqueda permanente de la eficacia y eficiencia en la realización de actividades educativas.

Aportaciones-fortalezas

La mayor aportación del presente estudio consiste en la relación que existe entre las categorías de proceso de *socioformación* y el *benchmarking* educativo de los estudiantes del nivel de educación secundaria rural, con el nivel de aprendizaje y desarrollo de competencias expresado en la categoría calidad educativa, a través de las dimensiones e indicadores previamente establecidos. Esto ayuda dio la posibilidad de identificar algunas dimensiones que influyen de con mayor incidencia sobre el proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias, como indicadores de la calidad educativa en la educación secundaria del área rural.

Por otro lado, desde la revisión de literatura realizada para la realización del presente estudio, el trabajo refleja la conjunción de una amplia variedad teórica (puesto en ella, además de desarrollar las categorías que se analizan en el estudio, también se toman en cuenta teorías conexas como sustento epistemológico), también se aborda enfoques y metodologías que conllevan a un estudio bajo el diseño mixto, cuya aplicación son plausibles en el estudio de sistemas complejos como el fenómeno educativo, posibilitando homogenizar algunos aspectos divergentes, haciendo que las diferencias y semejanzas que aparecen en la muestra estén reflejadas en una escala menor.

Además, esta investigación, es un estudio de seguimiento cuasi longitudinal durante más de dos años a las actividades que se realizan en el contexto de la educación secundaria rural de la provincia de Huánuco de la República del Perú, involucrado con el quehacer de la comunidad y durante los años de estudio. En el largo periodo de tiempo, a pesar de cambios inesperados y dramáticos como consecuencia de la pandemia de COVID-19, la muestra definitiva de estudio estuvo compuesta por los estudiantes y docentes de los distritos rurales, que mantuvo

su representatividad a la población de estudio. Para la recolección de datos se ha contado con información detallada y exhaustiva de cada uno de los estudiantes del quinto grado de secundaria, así como del profesorado que labora en el ámbito rural, a quienes se administró los instrumentos de recolección de datos referidos a las dimensiones e indicadores de las categorías en estudio.

Implicaciones futuras

Después de todo lo expuesto y tras haber evidenciado las limitaciones y fortalezas que tiene el presente trabajo de investigación, es oportuno enfatizar algunos aspectos a modo de cierre, sobre algunos aspectos a tener en cuenta de cara a mejorarlos en futuros estudios, como:

- Analizar el trabajo que se hace dentro de las instituciones educativas del nivel de educación básica de zonas rurales, en los concerniente a la infraestructura, mobiliario, docentes, programa curricular, materiales, medios de enseñanza y la influencia de estos elementos en el aprendizaje y desarrollo de competencias.
- Recopilar datos e información de un número mayor de instituciones educativas que posibiliten un conocimiento más integral de la problemática, para dar soluciones integrales a través del emprendimiento, la creatividad y el consenso de los actores del proceso educativo.
- Analizar los factores de riesgo y las facilidades que se tiene para la implementación del modelo *socioformativo,* para un desarrollo integral de los estudiantes del ámbito rural, buscando de manera sostenida el desarrollo de sus competencias.
- Analizar la incidencia de la metodología *benchmarking*, como un recurso catalizador del aprendizaje y del éxito académico de los estudiantes del ámbito rural.
- Realizar estudios comparativos sobre el proceso de enseñanza y el desarrollo de competencias del estudiante a través de procesos *socioformativos* y otros modelos.
- Incorporar otras dimensiones para el análisis y la valoración del proceso didáctico basado en el modelo *socioformativo* a través del *benchmarking* educativo.
- Recopilar información sobre la práctica de la *socioformación* y *benchmarking* educativo de los profesores y los estudiantes, en otros contextos y niveles educativos.

- Evaluar la posibilidad de contar con estudios experimentales y proyectivos que validen la eficiencia de procesos socioformativos y el benchmarking en la educación.
- El modelo educativo bajo el enfoque socioformativo es una alternativa viable para la optimización del proceso educativo en el currículo basado en competencias, constituyéndose en una posible e interesante línea de investigación futura, que podría consistir en la implementación de aprendizajes contextualizados mediado por la tecnología mixta, enfocado al buen desempeño del docente, así como al fortalecimiento de competencias en los estudiantes del ámbito rural.
- Valorar el ámbito sociocultural y el nivel de educación que se realizan en zonas rurales, mediante el análisis y a través de la metodología *benchmarking*, teniendo como referente experiencias exitosas en el ámbito de la educación básica.

Referencias

Adames, D., & Dino, L. (2020). Aportes de la socioformación para una educación de calidad en Fe Alegría Dominicana. *UCE Ciencia: Revista de Postgrado*, *8*(1).

Aguilera-Luque, A. M. (2016). *Creatividad organizacional: Un estudio cuantitativo de la eficacia de los programas de entrenamiento en creatividad* [Tesis de doctorado Universidad Tecnológica de Monterrey]. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16524.21122

Alonso-Arébalo, J. (2000). *Benchmarking: una herramienta para gestionar la excelencia en las bibliotecas y los servicios de información.* III Jornadas BUCLE "Bibliotecas Universitarias Hoy: Nuevos Espacios, Nuevas Soluciones".

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* Editorial Paidos.

Álvarez, A. A. (2017). *Concepto y metodología de la evaluación socioformativa*. ResearchGate.

Andrade, G. (2019). *Sistematización de la experiencia del análisis benchmarking de la comunicación de la competencia de Aprendamos Más*. Universidad Casagrande de Ecuador.

Arreola, A., Palmares, G., & Ávila, G. (2019). La práctica pedagógica desde la socioformación. *Revista Argentina de Educación Superior,* (18), 74–87.

Avella, G. N., Chamucero Ayala, M. A., Gómez Benítez, L. N., & García Donato, A. del P. (2019). Elementos del pensamiento complejo y la experiencia de sí en la transformación de la práctica docente. *Nodos y Nudos*, 6(47). https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num47-12052

Balm, G. J. (1996). Benchmarking and gap analysis: what is the next milestone? Benchmarking y análisis de brechas: ¿cuál es el próximo hito? Semantic Scholar, 3(4), 28-33.

Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa, RIE*, *10*(20), 7–36.

Bezanilla, M. J., Pablete, M., Fernández, D., Aranz, S., & Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos*, *44*(1), 89–113.

Boavida, N. (2018). *Evaluación del impacto social de la tecnologia en España y Portugal*.

Buzán, T. (2004). *Cómo crear mapas mentales*.: Ediciones Urano.

Cabero-Almenara, J., & Llorente Cejudo, M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Eduweb*, *7*(2), 11–22.

Camp, R. C. (1993). *Benchmarking.* Editorial Panorama Editorial S.A.

Camp, R. C. (2001). Benchmarking. *La búsqueda de las mejores prácticas de la industria que conducen a un desempeño excelente.* Panorama Editorial, S.A

Cano, A., & Gonzálezl, T. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: tipos de análisis y proceso de codificación (II). *Nure Investigación,* (35), 1–10.

Cardona, S., Vélez, J., & Tobón, S. (2016). Contribución de la evaluación socioformativa al rendimiento académico en pregrado. *Revista Educar*, *52*(2), 423–447. http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.763

Castañeda, A., & Nagles, D. (2012). *De competividad en la gestión de la educación virtual del caso EAN* [Tesis de Grado de la Universidad de EAN, Bogotá].

Ceballos, J. (2020). *La Socioformación y la Teoría Cognitiva: un Complemento para el Desarrollo de Competencias*.

Cobo, G. y Valdivia. S. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos. Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Coldling S. (2000). *Benchmarking.* Editorial AENOR, Asociación Española De Normalización y Certificación.

Coll, César, & Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Ediciones Morata.

Colunga Santos, S., & García Ruiz, J. (2016). Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica. *Humanidades Médicas*, *16*(2), 317–335.

Contreras-Torres, M. I., & Rodríguez-Peralta, M. de L. (2020). Las familias en la formación de ciudadanos del mundo desde la socioformación. *UCE Ciencia. Revista de postgrado*, *8*(2).

Creswell, J. y Plano Clark, V. (2007). *El diseño y la realización de la investigación de métodos mixtos.* Sage

Cuenya, L., & Ruitte, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. *Revista Colombiana de Psicología, 19*(2), 271–277.

Czerwonogora, A. (2014). *El aprendizaje en la era digital: Nuevos escenarios para el mundo conectado*. XXV Setmana Pedagògica.

De Cárdenas, C. A. (2006). El Benchmarking como herramienta de evaluación. *Revista Acimed, 14*(4).

Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. UNESCO.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *Manual de Investigación Cualitativa*. Editores Gedisa.

Díaz-Granados, F. (2010). *El papel de los mapas conceptuales en la organización del pensamiento de los estudiantes*. Conference on Concept Mapping Viña Del Mar. https://doi.org/10.2791/54070

Díaz, L. (2016). *Plan de benchmarking para mejorar la atención a los usuarios de la dirección regional de educación de lima metropolitana*. Universidad Autónoma del Perú.

Domínguez, S. A. (2016). Evaluación de la confiabilidad del constructo mediante el coeficiente H: breve revisión conceptual y aplicaciones. *Psychologia, 10*(2), 87– 94. https://doi.org/10.21500/19002386.2134

Downes, S. (2010). *An Introduction of Connective Knowledge*. January 2005. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23292527

Downes, S. (2008). *An Introduction to Connective Knowledge.* Innsbruck University Press.

Echevarria, H. (2017). Clasificación de los diseños mixtos en las Ciencias Sociales y aplicación al análisis de tres informes de investigación. *Revista Latinoamericana de Metodología de La Investigación Social, 12*(6), 08–26.

Egg, A. (2005). *Debates y Propuestas sobre la Problemática Educativa. Algunas reflexivas sobre los retos del futuro inmediato*. Hosapiens Ediciones.

Elfert, M. (2015). UNESCO, el Informe Faure, el Informe Delors y la utopía política del aprendizaje permanente. *European Journal of Education, 50*(1), 88–100. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/ejed.12104

Espinel, F. B. (2004). Benchmarking: una herramienta para lograr un nivel de excelencia en las Escuelas de la Gobernación del Estado Zulia. *TELOS*. *6*(2), 264–280.

Espinosa, E., Rosario, V., Robles, M. L., Sandoval, A., & Villaseñor, M. G. (2016). *El benchmarking como instrumento para la comparación y mejora de la calidad de programas educativos.* Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa.* Editorial Morata.

Gallardo, E. (2017). *Metodología de la Investigación. Manual Autoformativo Interactivo I.* Universidad Continental.

García, A. (2016). Aprendizaje inverso y motivación en el aula universitaria. *PULSO. Revista de Educación*, *1*(39), 199–218.

García, J. Á. (2011). Modelo Educativo basado en competencias: Importancia y necesidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, *11*(3). https://doi.org/10.15517/aie.v11i3.10225

Goetz, J.P., y LeCompte, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa.* Ediciones Morata, S. A.

Gonzáles-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Revista Internacional de Investigación En Educación*, *7*(14), 141–158.

Guio, F. (2018). *Evaluar en la Institución Educativa desde los Fundamentos de la Socioformación.* Foro de Evaluación Socioformativa. México: Centro Universitario MARCO.

Hernández-Sampiere, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill-Educación.

Hernández, C., & Cano, M. (2017). *La importancia del benchmarking como herramienta para incrementar la calidad en el servicio en las organizaciones.* Universidad Veracruzana.

Hernández, J., Tobón, S., González, L., & Guzmán, C. (2015a). Evaluación socioforamtiva y rendimiento académico en un programa de posgrado en línea. *Paradigma*, *35*(1), 30–41.

Hurtado, J. (2010). *Metodología de la Investigación. Guía para la comprensión Holística de la ciencia.* Quirón Ediciones.

Intxaurburu, M., & Ochoa, C. (2005). Una revisión teórica de la herramienta de benchmarking. *Revista de Dirección y Administración de Empresas, 12*(12), 73– 103.

Jaramillo, L., & Puga, L. (2016). El pensamiento lógico-abstracto como sustento para potenciar los procesos cognitivos en la educación. Sophia, *Colección de Filosofía de La Educación*, 21, 31–55. https://doi.org/10.1002/9781119410867.ch12

Justicia, F. y Cano, F. (1996). *Los procesos y las estrategias de aprendizaje.* En J. A. González, J. Escoriza, R. González, y A. Barca, (eds.). *Psicología de la Instrucción (Vol. 2): Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar* (pp.111- 134). EUB.

Kuzmicz, K. A. (2015). Benchmarking in University Toolbox. *Business, Management and Education, 13*(1), 158–174. https://doi.org/10.3846/bme.2015.259

Llantop, L., & Rimarachín, R. (2016). *Benchmarking Y Su Relación Con Las Ventas En La Estación De Servicios Santa Ángela S.a.C José Leonardo Ortiz* [Tesis de Grado en Universidad Señor de Sipán].

Loan-Clark, J. & Preston, D. (2002). Tensions and benefits in collaborative research involving a university and another organization. *Studies in Higher Education, 27*(2), 169-185. https://doi.org/10.1080/03075070220120001

Londoño, O. L., Maldonado, L. F., & Calderón, L. C. (2014). *Guia para construir estado de arte*. International Corporation of Networks of Knowledge.

Marciales, G. P., Castañeda-Peña, H. A., Barbosa-Chacón, J. W., Barreto, I., & Melo, L. (2016). Fenomenografía de las competencias informacionales: perfiles y transiciones. *Revista Latinoamericana de Psicología, 48*(1), 58–68. https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.09.007

Marciniak, R. (2015). Propuesta metodológica para la aplicación del benchmarking internacional en la evaluación de la calidad de la educación superior virtual. *RUSC Universities and Knowledge Society Journal, 12*(3), 46–61. https://doi.org/10.7238/rusc.v12i3.2163

Marciniak, R. (2016). El «benchmarking» como herramienta de mejora de la calidad de la educación universitaria virtual. Ejemplo de una experiencia polaca. *Educar, 53*(1), 171. https://doi.org/10.5565/rev/educar.788

Martínez-Clares, P. Martínez-Juárez, M., & Muñoz-Cantero, J. M. (2008). Formación basada en competencias en educación sanitaria: aproximaciones a enfoques y modelos de competencia. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *14*(2), 1- 23.

Martínez Clares. Martínez, P., & Echevarría, B. (2009). Formación en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, *27*(1), 125–147.

Mcmillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Addison Wesley

Merriam, S. (1998), *Qualitative research and case study applications in education.* San Francisco, Jossey-Bass

Morin, E. (1999). *La educación, la ciencia y la cultura. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.

Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, *47*(164), 632–649. https://doi.org/10.1590/198053143763

Moya, M. (2013). De las TICs a las TACs: la importancia de crear contenidos educativos digitales. *Revista Científica de Opinión y Divulgación*, 27, 1–15.

Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 2, 1–16.

Opazo, H., Aramburuzabala, P. y García-Peinado, R. (2014). Service-Learning Methodology as a Tool of Ethical Development: Reflections from the University Experience. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *6*(1), 1531-1556.

Ortega-Carbajal, M., Hernández-Mosquera, J., Sevillano, J., & Tobón-Tobón, S. (2015). Análisis documental de la gestión del conocimiento mediante la cartografía conceptual. *Ra Ximhai*, *11*(4), 141–160.

Paredes, J., Hernández, F., & Correaa, J. M. (2013). *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro.* Universidad Autónoma de Madrid.

Parra Acosta, H., Tobón, S., & López Loya, J. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, *36*(1), 42–55.

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, *15*(1), 15–29.

Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes: Un enfoque basado en competencias*. Prentice Hall de Pearson Educación de México.

PISA. (2018). Evaluación PISA 2018. Article, 50. http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/

Prado, R. A. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, *76*(1), 57–82. https://doi.org/10.35362/rie7612955

Robles Garrote, P. & Rojas, M. D. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (18), 1-16.

Sánchez-Gómez, M. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto. Revista de Educación, monográfico*, *1*(1), 11–30.

Sánchez-Gómez, M. C., Hernández-Ramos, J. P., & Costa, A. P. (2019). Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales: El Caso de la Educación. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, *8*(1), 12–17. https://doi.org/10.21664/2238-8869.2019v8i1.p12-17

Sánchez, J. (2013). *Práctica docente. Métodos de investigación mixto: un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado.* Generación Googleinstein.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones.* Mc Graw and Hill Interamericana de España.

Santos, H. (2015). Benchmarking, una herramienta útil para mejorar las prácticas educativas a distancia. *NASPA Journal*, *42*(4). https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Santos, J. E., da Costa Borba, M., de Melo, A. P. S., Xavier, L. F., & de Carvalho, D. M. (2020). Benchmarks in milk-producing systems: An application of data envelopment analysis (DEA). *Revista Em Agronegocio e Meio Ambiente*, *13*(2), 449–474. https://doi.org/10.17765/2176-9168.2020V13N2P449-474

Sarmiento, M. J., & Brito, J. G. (2019). Perfil profesional del egresado de ingeniería de sistemas e informática por competencias. *Revista EDUCA UMCH*, *14*(14), 24. https://doi.org/10.35756/educaumch.v0i14.117

Siemens, G. (2004). Una teoría de aprendizaje para la era digital. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2, 1–11.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados.* Editorial Paidós.

Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, *16*(1), 14–28.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Editorial ECOE.

Tobón, S. (2013). *Proyectos formativos: La transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento.* Instituto CIFE

Tobón, S., Gonzalez, L., Salvador Nambo, J., & Vazquez Antonio, J. M. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Paradigma*, *36*(1), 7–29.

Tobón, S., & Núñez, A. C. (2006). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: Un compromiso ético con el desarrollo humano. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 58, 27–40. https://doi.org/10.21158/01208160.n58.2006.385

UNESCO. (2012). *Educación Para El Desarrollo Sostenible en La Práctica*.

Vargas-Jiménez, I. (2012). La Entrevista En La Investigación Cualitativa: Nuevas Tendencias y Retos. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, *3*(1), 119– 139. https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436

Vásquez, J., Hernández, J., Juárez, L., Guzmán, C., & Vásquez-Antonio, J. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Revista de educación y humanismo*, *19*(33), 334–356. https://doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2648

Religación

Press

Ideas desde el Sur Global

Religación
Press

ISBN: 978-9942-561-52-7