



Universidad de Panamá  
Instituto Centroamericano de  
Administración y Supervisión de la Educación  
ICASE



# ACCIÓN Y REFLEXIÓN EDUCATIVA

Revista especializada

# 48

Revista Anual, 2023

ISSN L 2644-3775



# Acción y Reflexión Educativa

## **Autoridades Universitarias**

**Dr. Eduardo Flores Castro**

Rector

**Dr. José Emilio Moreno**

Vicerrector Académico

**Dr. Jaime Javier Gutiérrez**

Vicerrector de Investigación y Postgrado

**Mgter. Arnold Muñoz**

Vicerrector Administrativo

**Mgter. Ricardo Him Chi**

Vicerrector de Extensión

**Mgter. Mayanín E. Rodríguez C.**

Vicerrectora de Asuntos Estudiantiles

**Mgter. Ricardo A. Parker D**

Secretario General

**Mgter. José Luis Solís**

Director General de los Centros Regionales y Extensiones Universitarias

**Dr. Franklin De Gracia G.**

Director

Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación – ICASE

**Licda. Elvia González**

Secretaria Administrativa

Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación – ICASE

## Consejo Editorial

### Presidente

**Dr. Franklin De Gracia G.**

Universidad de Panamá- Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación  
Ciudad de Panamá, Panamá.

[franklin.degracia@up.ac.pa](mailto:franklin.degracia@up.ac.pa)

<https://orcid.org/0000-0003-2670-0438>

### Editora

**Dra. Abril Eneida Méndez Chang**

Universidad de Panamá- Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación.  
Ciudad de Panamá, Panamá.

[abril.mendezch@up.ac.pa](mailto:abril.mendezch@up.ac.pa)

<https://orcid.org/0000-0002-0599-0651>

### Consejo editorial científico

**Mgter. Magda Lida Jurado**

Universidad de Panamá (UP). Ciudad de Panamá, Panamá.

[magda.jurado@up.ac.pa](mailto:magda.jurado@up.ac.pa)

<https://orcid.org/0000-0001-5787-6001>

**Dra. Fulvia Morales de Castillo**

Facultad de Humanidades, Universidad de Panamá (UP). Ciudad de Panamá, Panamá.

[tobekaol@cableonda.net](mailto:tobekaol@cableonda.net)

**Dra. María Concepción Barrón Tirado.**

Universidad Autónoma de México (UNAM).  
Ciudad de México, México.

[barront@unam.mx](mailto:barront@unam.mx)

<https://orcid.org/0000-0003-4214-9228>

**Dr. David Ignacio Ibarra.**

Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica

<https://orcid.org/0000-0002-0885-2780>

**Dra. Guadalupe Velázquez Flores**

Universidad Autónoma de Tlaxcala.  
Tlaxcala, México

[Itzelup2327@hotmail.com](mailto:Itzelup2327@hotmail.com)

**Dra. Rosa Amaro de Chacín.**

Universidad Central de Venezuela (UCV).  
Caracas, Venezuela.

[rosant34@gmail.com](mailto:rosant34@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-7687-0377>

**Dra. Yajaira Castillo**

Universidad de Panamá (UP). Ciudad de Panamá, Panamá.

[yajaira.castillo@up.ac.pa](mailto:yajaira.castillo@up.ac.pa)

<https://orcid.org/0000-0002-6563-9521>

**Dr. Diego Castro Ceacero**

Universidad Autónoma de Barcelona.  
Barcelona, España

[diego.castro@uab.cat](mailto:diego.castro@uab.cat)

<https://orcid.org/0000-0003-2842-0894>

**Dr. Rudy Benjamín Mostacero Villarreal**

Universidad Pedagógica Experimental  
Libertador. Caracas, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0003-0188-5907>

**Mgter. Antonio Castillero**

Consultor pedagógico. Ciudad de Panamá,  
Panamá.

[castillero.antonio@gmail.com](mailto:castillero.antonio@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-6160-1956>

**Dra. Adelín del Carmen García Hernández**

Universidad de la Habana. La Habana, Cuba

[garciahernandezadelin41@gmail.com](mailto:garciahernandezadelin41@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-2139-577X>

**Dr. Rafael Javier Rodríguez**

Universidad Centroccidental "Lisandro  
Alvarado" (UCLA). Barquisimeto,  
Venezuela.

<https://orcid.org/0000-0003-3280-5092>

**Dr. Manuel Calderón.**

Universidad de Panamá (UP). Ciudad de  
Panamá, Panamá.

[manuel.calderon@up.ac.pa](mailto:manuel.calderon@up.ac.pa)

<https://orcid.org/0000-0002-6787-8956>

**Dra. María de Los Ángeles Ruíz González**

Universidad de la Habana. Habana, Cuba.

<https://orcid.org/0000-0003-3620-1974>

**Dra. Lilia Esther Guerrero Rodríguez**

Universidad Veracruzana. Poza Rica-Tuxpan.  
México

[liguerrero@uv.mx](mailto:liguerrero@uv.mx)

<https://orcid.org/0000-0003-2725-1662>

## Equipo técnico

**Mgter. Rafael Cárdenas**

Universidad de Panamá- Facultad de Humanidades. Departamento de Inglés- Traductor.

**Mgter. Gilberto Welsh**

Universidad de Panamá. ICASE -OJS

**Manuel de Jesús Cedeño**

Universidad de Panamá. ICASE- Marcación AmeliCA

**Mgter. Sayshy Ching**

Universidad de Panamá. ICASE -Diagramación

**Mgter. Carlos Mero**

Universidad de Panamá. ICASE - Registro inscripciones

## Contenido

<b>La Educación Artística como escenario para el desarrollo de capacidades creativas.</b> <i>Jaime Armando Espitia Vargas y Tany Giselle Fernández Guayana</i>	6-21
<b>Diseño microcurricular de enfoques y entornos de aprendizaje empleando el contexto universitario como recurso.</b> <i>Yira Araúz</i>	22-35
<b>Prácticas y saberes pedagógicos de las madres comunitarias rurales del municipio de Paya (Colombia).</b> <i>Martha Cecilia Rico y Juan Gabriel Salazar Jiménez</i>	36-54
<b>Procesos lógicos y construcción del conocimiento en la investigación doctoral del contexto educación universitaria.</b> <i>Miriam H. Rubio P.</i>	55-69
<b>Técnicas para generar aprendizajes significativos en Ciencias Sociales desde la enseñanza virtual: Estudio de caso en estudiantes de secundaria.</b> <i>Anel Agramonte-Pineda, Isenia Alcántara-Sosa y Santiago Gallur-Santorun</i>	70-85
<b>Percepción sobre las políticas, programas y acciones de equidad en una institución de educación superior. Un estudio con estudiantes en situación de vulnerabilidad.</b> <i>Guadalupe Palmeros y Ávila.</i>	86-97
<b>La mediación pedagógica, facilitadora de la propuesta artística.</b> <i>Félix A. González-Sanjur</i>	98-111
<b>Tendencias curriculares para afrontar los cambios de la sociedad actual.</b> <i>Hernán Gabriel Pérez Buelvas y Cristian Alfredo Severiche Mendoza</i>	112-125
<b>La formación del profesorado principiante universitario a partir de la enseñanza reflexiva.</b> <i>María José Martínez-Carmona e Inmaculada Martínez-Carmona</i>	126-141
<b>Análisis histórico reflexivo sobre la gestión de la evaluación formativa de los docentes de Educación Superior.</b> <i>Klever Hernán García-Gallegos, María Julia Rodríguez Saif, Silvia Maribel Sarmiento-Berrezueta y Carlos Viltre-Calderón.</i>	142-154
<b>Storytelling corporativo y modelos de consultoría, como herramientas clave en el aprendizaje vivencial de la comunicación estratégica.</b> <i>Armín Gómez Barrios y Adriana Reynaga Morales</i>	155-167
<b>Información para autores</b>	168

## La educación artística como escenario para el desarrollo de capacidades creativas

**Jaime Armando Espitia Vargas**

Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá, Colombia

[jaime.espitia@uniminuto.edu.co](mailto:jaime.espitia@uniminuto.edu.co)

<https://orcid.org/0000-0003-4478-6562>

**Tany Giselle Fernández Guayana**

Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá, Colombia

[tany.fernandez.g@uniminuto.edu.co](mailto:tany.fernandez.g@uniminuto.edu.co)

<https://orcid.org/0000-0002-4726-5028>

Páginas: 6-21

**Fecha de recepción: febrero de 2022**

**Fecha de aprobación: abril de 2022**

### Resumen

El actual artículo presenta los resultados de un estudio cualitativo que tuvo como objetivo describir los factores que inciden en las capacidades creativas en torno a la asignatura de Educación artística de los estudiantes de Educación media. El enfoque fue de corte cualitativo con un alcance descriptivo – exploratorio. Se contó con la participación de 10 estudiantes de grado 10º y 11º, y un profesor de Educación artística de la Institución Educativa Buenos Aires, comuna 4 (Cazucá), del Municipio de Soacha - Cundinamarca, Colombia. Los instrumentos de recolección de datos fueron la entrevista abierta, el grupo focal y el registro de artefactos, los cuales se aplicaron mediante una actividad pedagógica. El método de análisis se realizó por medio de la triangulación que permitió la codificación y saturación los datos a nivel abierto y axial. Como principales resultados se obtuvo que para los estudiantes existen factores internos y externos que inciden en la creatividad cuando realizan y terminan sus producciones artísticas. Se recomienda hacer revisiones documentales para identificar proyectos y políticas en torno a la promoción de creatividad de los estudiantes.

**Palabras clave:** Creatividad, educación artística, aptitudes, proceso cognitivo, ambiente educacional.

## Art education as a scenario for the development of creative abilities

### Abstract

The current article presents the results of a qualitative study that aimed to describe the factors that affect creative abilities around the Artistic Education subject of Secondary Education students. The approach was qualitative with a descriptive - exploratory scope. 10 10th and 11th grade students and a teacher of Artistic Education from the Buenos Aires Educational Institution, commune 4 (Cazucá), in the Municipality of Soacha - Cundinamarca, Colombia, participated. The data collection instruments were the open interview, the focus group and the record of artifacts, which were applied through a pedagogical activity. The method of analysis was carried out by means of triangulation, which made it possible to code and saturate the data at the open and axial level. As main results it was obtained that for students there are internal and external factors that affect creativity when they carry out and finish their artistic productions. It is recommended to do documentary reviews to identify projects and policies around the propensity for creativity of students.

**Keywords:** Creativity, artistic education, aptitudes, cognitive process, educational environment.

### Introducción

La creatividad en el ser humano ha sido objeto de múltiples discusiones. No obstante, todas ellas apuntan a algo en común: “es una capacidad para generar algo nuevo, ya sea un producto, una técnica, un modo de enfocar la realidad” (Esquivias, 2004, p. 4). Lo que se crea transforma lo dado o ya existente, y depende de las relaciones que tenga el individuo con el mundo interno y externo. A partir de esa relación, la persona creativa se motiva a actuar distinto para brindar soluciones a las problemáticas en una determinada realidad.

Desde el campo educativo, la creatividad toma relevancia puesto que la escuela se considera un escenario que posibilita a los estudiantes desarrollar sus capacidades y aptitudes innovadoras en relación con su contexto social. Según Torres (2011) los procesos creativos alumbran nuevas relaciones para dar solución general a los problemas dados a la sociedad y son fruto de procesos mentales vinculados con el entorno.

Al respecto, en un estudio español sobre creatividad, inteligencia intrapersonal y educación plástica y visual en alumnos de secundaria (Moncalián, 2017), se arrojó como resultado que no existe correlación significativa entre la creatividad y la inteligencia intrapersonal, así



como que dicha inteligencia no se correlaciona con el rendimiento en educación plástica y visual de los estudiantes. Por su parte, el estudio Factores que influyen en el desarrollo de la creatividad de los estudiantes (González, 2011) realizado en México, concluyó que el juego es un recurso que crea un ambiente motivante, relajado y de confianza con el cual los estudiantes logran el desarrollo de la creatividad. Además, se evidenciaron factores claves en la creatividad como la actitud, la motivación, la capacidad de resolución de desafíos sumados a prácticas pedagógicas efectivas por parte del docente.

A nivel nacional se encuentra la investigación Potenciar los factores de la creatividad en jóvenes, a partir de una estrategia de creación narrativa en aula y desde el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, en ella Bernal (2016) establece que los procesos y ejercicios creativos de los jóvenes adquieren amplio desarrollo al promover prácticas que motiven la curiosidad, la imaginación, la comunicación y la flexibilidad. Por su parte, el estudio Percepciones y experiencias creativas artísticas juveniles en el colegio Enrique Olaya Herrera (Ordoñez, 2017) concluye que la capacidad creativa es una habilidad propia de todos los estudiantes pero que requiere de ambientes propicios, el manejo de variados recursos, técnicas y materiales, así como la vinculación de las emociones, intereses y habilidades propias del joven.

Ahora bien, etimológicamente la creatividad viene del latín *creare* que significa engendrar, producir o hacer algo nuevo que no existe. Estas acepciones se relacionan con los estudios que analizan la creatividad como un producto elaborado por el individuo. Al respecto Torres (2011) menciona que la producción creativa surge a partir de una carencia o insuficiencia alrededor de algo. Por dicha razón, el ser humano tiende a poner en marcha sus capacidades e imaginación con tal de llenar los vacíos que percibe.

Por su parte, la Educación artística hace referencia al acto intencionado de formar en el arte. Según Gutiérrez (2002) educar no consiste solo en potenciar habilidades alrededor del manejo de materiales y técnicas, sino que trasciende a otros niveles: la artística requiere de la “educación de los sentidos sobre los cuales se basan la conciencia, la inteligencia y el juicio del individuo humano, en busca de una relación armoniosa y habitual con el mundo circundante” (Ruíz, 2000, p. 84). Es por esa razón que en una educación artística se aborda la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación a partir de expresiones artísticas como la danza, la música, el teatro, el dibujo, la pintura y la poesía.

Ahora bien, en un deseo por vincular el arte dentro de la formación integral de los estudiantes, en Colombia se incluye la Educación Artística dentro de las áreas obligatorias y fundamentales de la educación formal mediante la Ley 115 de 1995. Al respecto, el artículo 23 explicita:

Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes: 1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. 3. Educación artística... (p.8).

En este sentido, la Ley 115 promulga que “para el logro de los objetivos de la educación básica se deben incluir estas áreas de formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional” (Congreso de la República de Colombia, p.8). A partir de ello el Ministerio de Educación Nacional (2007) elabora la Serie Lineamientos Curriculares de Educación Artística que constituye la ruta mínima

exigida para que los estudiantes colombianos de transición (corresponde al único nivel obligatorio constitucionalmente para los niños de primera infancia entre los 5 y 7 años y hace parte del servicio público educativo en Colombia. Al finalizarlo, se inicia con el grado primero que corresponde al primer nivel de primaria y de escolarización, según el Decreto 2247 de 1997), hasta la educación media (5 años – 17 años aproximadamente) puedan expresar subjetivamente su visión del mundo a la vez que desarrollan capacidades artísticas. Para ello, los lineamientos estipulan cuatro dimensiones en la enseñanza de la Educación Artística: 1) La experiencia sensible intrapersonal. 2) La experiencia sensible de interacción con las formas de la naturaleza. 3) La experiencia sensible interpersonal. 4) La experiencia sensible de interacción con la producción cultural.

Dado lo anterior, la creatividad presenta un carácter democrático debido a que cada persona tiene la posibilidad de desarrollarla, pero para lograrlo se requieren de oportunidades y condiciones favorables (Summo et al., 2016). Es así como la creatividad se convierte en un derecho para la formación integral de todo educando y debe implementarse en cualquier ambiente educativo (Gutiérrez, 2002). La escuela entonces se constituye en el espacio predilecto donde se propician las situaciones, actitudes y motivaciones que influyen en las capacidades creativas de los estudiantes. De manera que el presente artículo muestra los resultados alrededor de un estudio cualitativo cuyo objetivo fue describir los factores que inciden en las capacidades creativas en torno a la asignatura de Educación Artística de los estudiantes de Educación Media en la Institución Educativa Buenos Aires del municipio de Soacha-Cundinamarca, Colombia.

## **Metodología**

El enfoque metodológico del presente estudio fue de tipo cualitativo ya que se pretendió profundizar sobre los factores que inciden en los procesos creativos de los estudiantes en el contexto propio del aula. Por su parte, el alcance fue de tipo exploratorio- descriptivo puesto que permitió indagar el fenómeno creativo en aspectos y variables que no se han abordado con anterioridad permitiendo así recopilar información específica de perfiles, componentes y características asociadas al objeto de estudio. Con esos datos se logró comprender la realidad de las capacidades artísticas de los educandos y a partir de ello, establecer una propuesta didáctica para mejorar la enseñanza de la Educación Artística.

Tuvo lugar en la Institución Educativa Buenos Aires del Municipio de Soacha (Cundinamarca, Colombia) con una población inicial de 940 estudiantes de bachillerato y un cuerpo docente de 39 profesionales de diferentes áreas. La muestra final se estableció bajo la modalidad no probabilística por conveniencia donde participaron 10 estudiantes de Educación Media (7 mujeres, 3 hombres) de edades que oscilan entre los 14 y 17 años; esta muestra tuvo lugar atendiendo a las dificultades que se presentaron a causa de la pandemia por el Covid-19 y dado el confinamiento preventivo a nivel nacional bajo el Decreto 457 del 22 de marzo 2020 (Ministerio de Interior de Colombia, 2020). Por otra parte, del cuerpo docente solamente se vinculó al estudio un profesor que imparte la asignatura de Artes en el nivel mencionado en la sede Oasis de la institución.

Los criterios de selección para la muestra fueron los siguientes: 1) Estudiantes matriculados en grado décimo o grado once de la institución. 2) Estudiantes que contaran con conexión de

internet o vía WhatsApp. 3) Profesores que se encontraran vinculados bajo contratación y que tuvieran a su cargo la asignatura Educación Artística para Educación Media.

Con respecto a las categorías del estudio, éstas se consolidaron a partir del marco referencial el cual trazó una ruta para abordar el estudio. La primera categoría correspondió a la Creatividad la cual comprendió las diversas manifestaciones que se dan de ella y su desarrollo en el campo educativo. La segunda categoría fue Educación artística y Creatividad la cual abarcó, por un lado, las formas de expresión creativas dadas al interior de la asignatura y por otro, el trasfondo de dichos procesos de creación. La tercera categoría fue Capacidades individuales y Creatividad donde se reconocieron las dinámicas de la clase de Educación Artística junto con las capacidades individuales de los estudiantes que potencian o frenan su creatividad (Ver tabla 1).

**Tabla 1**

*Categorías y subcategorías de estudio*

<b>Categorías de investigación</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Instrumentos</b>
Creatividad	-Clases de creatividad - Educación y creatividad	-Entrevista abierta a estudiantes. -Entrevista abierta a docente.
Educación Artística	-Formas de expresión artística.	-Grupo focal -Registros físicos (Artefactos)
Creatividad	-Proceso creativo.	
Capacidades individuales	-Competencias de la Educación artística	-Grupo focal -Registros físicos (Artefactos)
Creatividad	-Proceso creativo.	

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, los instrumentos utilizados fueron la entrevista abierta, el grupo focal y el registro de artefactos, lo cuales se aplicaron por medio de la plataforma *Google Meet* y *Google Forms*. La entrevista fue aplicada al profesor de Educación Artística la cual comprendía una serie de preguntas en torno a su percepción sobre la creatividad y la enseñanza del arte. El grupo focal fue aplicado a los 10 estudiantes en simultaneo mientras realizaban la actividad pedagógica que consistía en la creación de productos artísticos de diversas índoles; las preguntas realizadas giraron en torno a sus creencias y experiencias sobre su propia creatividad. Finalmente, el registro de artefactos fue recogido durante la actividad pedagógica mencionada lo cual permitió que los estudiantes elaboraran y mostraran manifestaciones tangibles de su creatividad tales como cuadros, dibujos, esculturas, escritos, muestras de baile o canto entre otros; esto permitió registrar los datos en torno a las simbologías, procesos sociales, significados y valores personales que traían consigo sus producciones artísticas. Cabe aclarar que todos los instrumentos fueron sometidos a revisión por pares para su posterior aplicación.

El método de análisis de la información se llevó a cabo por medio de la triangulación mediante codificación abierta y axial. Esto significa que se cruzó la información obtenida de cada instrumento con las categorías y subcategorías del estudio a fin de establecer aspectos reveladores del fenómeno. Este proceso se realizó en una matriz de Excel. En un primer momento, se hizo la saturación abierta de los datos cruzando las columnas (datos) y las filas (categorías) para establecer códigos o temas asociados a las capacidades creativas. Luego se realizó la saturación axial, donde se agruparon los temas anteriores según afinidad y que en conjunto explicaran las capacidades creativas mediadas por la clase de Educación Artística. Como resultado de este proceso, la codificación del fenómeno queda de la siguiente manera: 1) Personalidad y accionar creativo. 2) De qué depende la creatividad. 3) Obstáculos para la creatividad. 4) Características de la clase de artística. 5) Valoración del producto creativo. Es a partir de estas temáticas que se describieron los resultados del estudio.

## **Resultados y discusión**

### **Personalidad y accionar creativos**

Se apreció en el ejercicio pedagógico que las acciones y características propias de los participantes determinaron gran parte del rumbo y resultados de sus creaciones artísticas. Por lo tanto, lo que permitió evidenciar la creatividad en el estudiante fueron: los atributos cognitivos, el accionar personal y afectivo, y las formas de expresión.

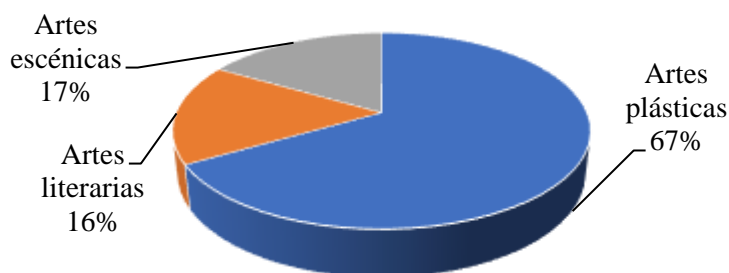
- Atributos cognitivos. Las capacidades creativas en los estudiantes y su manifestación fueron determinadas por ciertas características que los distinguen tales como los procesos mentales de observar variables, realizar asociaciones y establecer supuestos. Así mismo, entró en juego la imaginación como un posible punto de partida en el desarrollo de ejercicios creativos. Al respecto un estudiante manifiesta: *“Cada vez que se me presenta la oportunidad de ser creativo, logro imaginar lo que hace falta y así comienzo a asociar elementos”*. (Comunicación personal, E7, 31 de marzo de 2021).
- Accionar personal y afectivo. Los estudiantes como personas protagonistas y gestoras de sus procesos creativos, emprendieron ciertas acciones que dependen de su actitud y voluntad para hacerlas, y en ocasiones, estuvieron apoyadas en características de su personalidad: 1) La curiosidad asociada a la experimentación y tomar riesgos, 2) la recursividad y 3) La autoestima y la confianza. La curiosidad los llevó a hacer uso de la experimentación, la búsqueda de información y la exploración de nuevas experiencias, cosa que influyó en un hacer creativo dinámico y asumir riesgos, tal como lo expresa uno de ellos: *“Considero que ser arriesgado es muy importante no sólo en lo creativo sino en la vida. Arriesgarse es como valentía, para así saber que existen otras posibilidades al realizar algo”* (Comunicación personal, E3, 30 de marzo de 2021).

Por su parte, la autoestima y la confianza fueron considerados por los educandos como valores que los lleva a tener una percepción positiva de sí mismos y de su accionar, dándoles la seguridad en sus trabajos creativos: *“Considero que una persona creativa debe ser apasionada... siempre que yo realizo una expresión artística lo hago con mucha pasión, siempre me gusta hacerlo con amor y dar lo mejor de mí”* (Comunicación personal, E7, 31 de marzo de 2021).

- Formas de expresión artística creativas. Otro aspecto relacionado con lo que el estudiante hace para evidenciar su creatividad corresponde a la exploración de distintas expresiones artísticas (ver figura 1). Por lo general, no se limitaron a aplicar una de ellas en particular y tampoco se desmotivaron si no presentaban manejo fluido de la técnica:

**Figura 1**

*Formas de expresión artística y creativa.*



Fuente: Elaboración propia.

En esta gráfica se aprecia que un 67% de los participantes mencionaron que las artes plásticas son el medio por el cual expresan de mejor forma su creatividad, siendo el dibujo y la pintura las manifestaciones preferidas. Para los estudiantes, las artes plásticas han sido trabajadas con mayor regularidad a lo largo de su trayectoria académica, en comparación a otras artes como las literarias y escénicas. Por otra parte, un 16% de los estudiantes prefirió las artes literarias como forma de expresión creativa, destacándose así la poesía. Otros, utilizaron el dibujo y la pintura, pero han visto que lo literario es en definitiva su fortaleza. El otro 17% de los participantes prefirieron las artes escénicas como el teatro y la danza. Según los datos, estas expresiones artísticas fueron preferidas dado el gusto personal y habilidades corporales.

A razón de lo anterior, en la manifestación de la creatividad se conjugan una serie de atributos cognitivos, personales y afectivos que sumados a formas variadas de expresión artística determinan en los estudiantes un accionar creativo. Es por esa razón que la creatividad puede surgir en medio de diferentes circunstancias, siendo las habilidades y capacidades de la persona, las que determinen el ajustarse de forma ingeniosa a ellas. Según Hernández (2011) la mente de carácter creativa dispone los sentidos para que el individuo perciba el entorno no solo de forma superficial y evidente, sino que pueda detectar en él posibles cambios y posibles asociaciones entre sus elementos, descubriendo así, posibilidades para un accionar creativo. De esta manera la imaginación es uno de los recursos con los que cuenta el estudiante para romper los esquemas de lo tradicional a través de una actitud rebelde.

Así mismo, dado que la creatividad presenta naturaleza diversa, abarca variadas expresiones y modos particulares de manifestarse. Es así como los estudiantes suelen sentirse seguros al potenciar una manera conocida de crear o al experimentar otras posibilidades alrededor de

su ejercicio creativo. Al respecto Guilera (2020) menciona: “Es característica común de los creadores que valoren de manera positiva sus aptitudes y confíen en ellas para lograr su éxito en el empeño creativo... A mayor autoestima mayor creatividad; a mayor creatividad mayor autoestima” (p.42).

### ***De qué depende la creatividad***

En esta categoría se apreció que la creatividad puede ser determinada por algunos elementos que atañen directamente a la persona y a su sentir en particular, alrededor de ello se establecen dos temáticas que las soportan: los factores internos y los factores externos.

- *Factores internos.* Los participantes reconocieron que su creatividad se ve afectada por aspectos que mueven su mundo interior tales como las emociones, los estados de ánimo, la forma de ser, los sentimientos y los pensamientos. Frente a la forma de ser, expresaron que ésta no define su capacidad creativa dado que toda persona tiene potencial creativo pero que en ocasiones no lo expresa abiertamente, como bien lo menciona el siguiente dicente: “*Mi creatividad depende de cómo me sienta en el momento. A veces me dejó llevar bastante por las emociones. Para realizar un trabajo creativo tengo que estar feliz y relajada como sin preocupaciones*” (Comunicación personal, E9, 31 de marzo de 2021).
- *Factores externos.* Para los estudiantes, uno de los ambientes que influyeron directamente en el desarrollo de su creatividad es el aula de clase. Algunos lo consideraron un lugar de motivaciones que los incita a crear. Así mismo, destacaron la música porque los lleva a evocar experiencias, recuerdos, emociones y pensamientos que pueden ser insumo en su proceso creativo. Por su parte, el ambiente propicio para el trabajo los ayuda a emprender un ejercicio creativo, así como la actitud del profesor: “*Al estudiante hay que darle confianza y credibilidad, si uno como profesor demuestra siempre estar en constante recursividad y búsqueda de nuevas formas de abordar temáticas en el salón, los estudiantes van a intentar copiar ese tipo actitudes*” (Comunicación personal, M1, 5 de abril de 2021).

Lo anterior muestra que son determinantes las características propias de cada individuo puesto que el mundo interior suele ser exteriorizado durante la consecución del manifestar creativo logrando evidenciar resultados novedosos. De igual forma, influye un espacio de libertad y sin presiones para que los estudiantes se sientan a gusto y puedan entonces desenvolverse con confianza. Es por esa razón que la asignatura de Educación Artística puede motivar o estancar sus ejercicios creativos. En ese sentido, la creatividad de los estudiantes y los procesos que conlleva, se nutren de elementos que hacen parte de su entorno y las cuales les sirven de inspiración.

De acuerdo con Caeiro (2018) en el proceso de realización de un ejercicio creativo se hace presente el pasado de la persona, sus experiencias, sentimientos y concepciones: “El soy, el cómo soy, el cómo y qué siento, el qué me emociona, lo que deseo” (p.163). Es por esa razón que en todas las formas de representación creadora se encuentran elementos de toda índole que impulsan la creación humana y son afectados por el entorno (Torres, 2011).

### ***Obstáculos para la creatividad***

La presente categoría describe los obstáculos que impiden el manifestarse creativamente por ciertos impedimentos o barreras que corresponden a los Factores personales y los Factores de ejecución.

- Factores personales. Los estudiantes manifestaron que, en ocasiones, los rasgos de su personalidad frenan el desenvolverse creativamente, así como la relevancia que se le otorga a los juicios de valor desfavorables emitidos en la clase de Educación Artística o la aceptación social, cosa que los desmotiva y frustra coartando el desarrollo pleno de su creatividad para un próximo ejercicio. Al respecto un estudiante afirma: *“No me gusta que me critiquen lo que hago. Quien califica, no sabe que muchas veces uno no tiene la disposición de hacer un trabajo”* (Comunicación personal, E9, 31 de marzo de 2021).
- Factores de ejecución. Para los participantes, realizar un ejercicio artístico creativo implicó una serie de variables para plasmar de forma material lo creado en la mente, pero no siempre se consigue dado al desconocimiento procedimental para llegar a la meta, de manera que recurrieron al formato tradicional: *“En ocasiones siento que no tengo el nivel para hacer algo tan difícil todavía, tengo mucho que aprender”*. (Comunicación personal, E7, 31 de marzo de 2021).

Al respecto, se puede decir que existen factores de orden personal, cultural y social que pueden frenar el despliegue de las capacidades creativas de los estudiantes. Por lo general, son situaciones que pueden llegar a ser manejables y en otras se salen de su control. Como consecuencia, estas limitantes producen en ellos inseguridad y predisposición para realizar sus ejercicios creativos, ya sea por temor a como valoren su trabajo, por el juicio social que reciba, por falta de motivación para hacerlo o por cierta apatía a emprenderlo. Al respecto, Schnarch (2019) considera que la mejor forma de evitar los riesgos de el temor por equivocarse, el miedo al fracaso, a hacer el ridículo y al qué dirán es no salirse de lo establecido, *“permanecer dentro de los límites de lo conocido”* (p.79).

### ***Habilidades artísticas y su desarrollo***

En la presente categoría se evidencian las habilidades artísticas que poseen los estudiantes para afrontar los retos creativos que pueden clasificarse en dos tipos: Habilidades innatas y Habilidades adquiridas.

- Habilidades innatas. Los estudiantes expresaron que cuentan con una serie de capacidades previas de las cuales no tienen un total conocimiento, por esa razón, la clase de Educación Artística les permite profundizarlas y potenciarlas por medio de la exploración, cosa que les ayuda a manifestarse creativamente. En concordancia un estudiante menciona: *“Empecé a aclarar formas artísticas de expresión y entre ellas descubrí el dibujo. No pensé que me fuera a gustar tanto y que fuera a practicarlo con frecuencia”*. (Comunicación personal, E7, 31 de marzo de 2021).
- Habilidades adquiridas. A nivel general, los estudiantes manifestaron que además de contar con predisposiciones que les facilitan el desempeño creativo, también adquirieron habilidades de tipo técnico y procedimental gracias a la asignatura de Educación Artística:

*“En el dibujo se nos ha enseñado cosas que antes no considerábamos importantes. Por ejemplo, los puntos de fuga, el manejo de la anatomía, el uso del color e intensidades entre otras”* (Comunicación personal, GF, 9 de abril de 2021).

Es así como para lograr habilidades artísticas y su desarrollo, se hace importante vincular las técnicas de la Educación artística con los sentidos para ampliar en el educando el espectro de las formas de expresión creativas: música, poesía, teatro, manualidades y artes plásticas (Ruiz, 2000). De esta manera, como bien lo manifiesta Díaz y Morales (2011), el individuo creativo podría propender al desarrollo de sus propias habilidades, de su forma de ser y de pensar sin tener en cuenta lo ya establecido.

### ***Características de la clase de artística***

La presente categoría muestra los datos que corresponden a las características particulares de la clase de Educación Artística que posibilitan en los estudiantes procesos creativos. Entre esas características se encuentran: los Referentes, la Libertad de acción, la Dinámica general de la clase y la Variedad creativa integradora.

- Referentes. Los datos obtenidos por los estudiantes permitieron evidenciar la relevancia de contar con un referente previo o modelo que sirva de guía e inspiración para realizar sus productos creativos. De manera particular, resaltaron que al conocer a un artista lo que deja huella en ellos es su capacidad de innovar y de impactar la sociedad, por consiguiente, ellos desean hacer lo mismo. Ahora bien, también destacan el hecho de que el usar referentes no significa caer en plagio, sino todo lo contrario, tomar el ejemplo de otros es el punto de partida para iniciar el ejercicio creativo y encontrar un estilo propio: *“Los referentes son importantes solo como guía y a partir de ellos se crean cosas diferentes”* (Comunicación personal, GF, 9 de abril de 2021).
- Libertad de acción. De otro lado, algunos participantes expresaron que la clase de Educación Artística es un espacio de libertad en el cual no se determina un rumbo fijo a seguir, sino que, por el contrario, se les brinda apertura a partir de unos requisitos básicos. Como resultado, esta flexibilidad les brinda confianza y los induce a realizar productos novedosos, tal como lo manifiesta el siguiente estudiante: *“En la clase de Artística no es como si te exigieran hacer algo definidamente, sino que simplemente te dan unos factores que tienes que cumplir, de resto tu creatividad tiene que sobresalir”* (Comunicación personal, E6, 30 de marzo).
- Dinámica general de clase. Para el profesor participante, un elemento clave en el inicio del proceso creativo de los estudiantes son las indicaciones que se le brindan, ya que pueden frenar o suscitar la capacidad creativa: *“Nunca les digo qué es en concreto lo que tienen que dibujar, les digo qué es lo que tienen que hacer y de ahí para adelante ellos avanzan solos. La forma de estancarlos es darles muchas instrucciones”*. (Comunicación personal, M1, 5 de abril).
- Variedad creativa integradora. Para los estudiantes, en la clase de Educación Artística, se manejan diversidad de recursos a través de los cuales es posible expresarse artísticamente. Dicha variedad les permite explorar diferentes alternativas ampliando sus posibilidades creativas o perfeccionando algunas de ellas, y por tanto los incita a trabajar con agrado,



dedicación y confianza: *“Al hacer una obra de teatro, por ejemplo, hay estudiantes a quienes no les va muy bien en la actuación, pero en la organización de la escenografía lo hace muy bien y de forma creativa, así que asigno los roles según sus capacidades”* (Comunicación personal, M1, 5 de abril de 2021).

A partir de allí, se hace relevante que la clase de Educación Artística cuente con una serie de características que posibiliten al estudiante tener referentes como punto de partida lo cual constituye para ellos un motivo para emprender su producto creativo; sin embargo, este debe permitir el desenvolvimiento libre en el accionar creativo. Rodríguez (2006), por ejemplo, considera que acercarse a conocer la obra de otras personas que se han destacado, posibilita la apertura del pensamiento y estimula al individuo a emprender procesos creativos. Por su parte, Schnarch (2019) considera que en nuestro entorno se hace necesario establecer diversos espacios que den la oportunidad al individuo para encontrar y desarrollar su potencial creativo. En este sentido, el buscar alternativas de integración para los procesos creativos es labor del docente quien propenderá el establecer espacios flexibles y amplios que faciliten al estudiante el manifestar su potencial.

### ***Valoración del producto creativo***

La presente categoría aborda la influencia de los juicios de valor en el proceso creativo del estudiante, especialmente el brindado en la asignatura de Educación artística. En ese sentido, los temas a abordar son: relevancia de la nota y valoración propia.

Un 50% de los estudiantes consideró que la nota sí influye en el desarrollo de sus procesos creativos, lo cual incitó a que su desempeño se mueva alrededor de la valoración del producto. De allí se deprenden entonces dos posturas: por una parte, si la nota fue positiva, el estudiante adquiere confianza porque considera que está haciendo las cosas bien y se siente satisfecho. En consecuencia, el estudiante tenderá a manifestar su creatividad de forma amplia y a mejorar sus prácticas. Pero, si por el contrario la nota fue desfavorable, el estudiante puede asumir dos posiciones: la de tratar de superar sus dificultades en el ejercicio creativo buscando hacer mejores y novedosos trabajos a futuro, o limitándose a cumplir con lo solicitado por el profesor.

Por otra parte, un 50% de los estudiantes manifestó que la calificación no influye en su proceso creativo. Esto se debe a que su motivación está ligada por un afán de expresión y crear productos ingeniosos. En este sentido, en sus realizaciones no tiene peso el obtener reconocimiento de otras personas, sino su satisfacción personal.

- Valoración propia y externa. Para los estudiantes, la valoración de un trabajo creativo presentó dos posturas: la primera, corresponde a la percepción personal que se tiene sobre lo realizado; la segunda postura, se refiere a la reacción que este producto artístico suscita en las demás personas. Es así como los educandos solían autoevaluarse y, por tanto, sentirse satisfechos del proceso y del producto final presentado. Sumado a ello, la opinión y juicio de valor positivo dado por los demás, consolida su autoestima y afirma su confianza para nuevos proyectos, así lo afirman los estudiantes: *“Buscamos con nuestro trabajo creativo nuestro propio agrado, si a nosotros nos gusta está bien. Por supuesto,*

*si alguien nos da reconocimiento también es muy satisfactorio”* (Comunicación personal, GF, 9 de abril de 2021).

En este orden de ideas, manifestar la creatividad no depende de la calificación que se reciba ya que detrás de ese ejercicio pueden influir factores tales como el esfuerzo, la idea previa y el producto final, los posibles referentes utilizados, las motivaciones, el estado de ánimo y otros que no son posible visualizar del todo en un producto creativo. Es así como Larraz (2015) afirma que la solución creativa se da más a menudo cuando los individuos realizan las actividades por placer, en vez de hacerlo por recompensas. Así mismo, Clapp (2018) dice que para un creador la producción de sus obras es novedosa y valiosa por el hecho de estar presente en el proceso de producción, de manera que no influye en él que estas sean interesantes para otros, para los llamados “guardianes externos en un determinado dominio cultural” (p.33).

Dado lo anterior, se puede decir que para algunos estudiantes la nota de un producto artístico influye definitivamente en su desempeño futuro en la asignatura de arte, mientras que para otros no, ya que la creatividad depende de sus propios intereses, habilidades y deseos. En efecto, la mejor evaluación para la creatividad es la que el individuo realiza interiormente y que lo lleva a actitudes de autorregulación dirigida a cumplir metas, tal como lo menciona Larraz (2015). En este sentido, la valoración externa que se le brinda a un producto artístico influirá dependiendo de las características y personalidad de cada educando.

### ***Recomendaciones para promover las capacidades creativas en los estudiantes***

El estudiante en medio de su singularidad evidencia habilidades creativas que están mediadas por diferentes factores los cuales determinan el rumbo de sus productos. Adicionalmente, la clase de Educación Artística se determina como un espacio propicio para el desarrollo de esa creatividad. A la luz de estos planteamientos surgió la presente guía de recomendaciones con el propósito de ser implementada al momento de trabajar la creatividad en la asignatura de Educación Artística (Ver figura 2):


Figura 2

La creatividad hace la diferencia

**LA CREATIVIDAD HACE LA DIFERENCIA**

**Autor: Jaime Espitia Vargas**

**Objetivo:** Establecer una guía de recomendaciones orientadas al desarrollo de la creatividad en estudiantes de Educación Media de la Institución Educativa Buenos Aires en la signatura de Artística




**Origen de la propuesta:** La presente guía de recomendaciones se da a partir del análisis de los resultados de la investigación planteada alrededor de la creatividad en estudiantes de Educación Media, teniendo en cuenta que el espacio de las artes es propicio para el desarrollo de procesos creativos.

**Recomendaciones:**

- Recordar temas veniales tales como: La naturaleza, el ser humano, la familia, el contexto del barrio, la situación actual del país, el ser humano, el amor, diferentes tipos de emociones, etc. a partir de los cuales puedan surgir diferentes perspectivas y manifestaciones de los creativos.
- Generar diversos y amplios espacios de expresión artística en donde se desarrollen actividades de todo terreno como elaboración de poemas, de acrósticos, de telegramas, de carácter teatral con juegos de roles, realización de ejercicios de improvisación, ejercicios de pantomima, de tipo musical mediante creación de coreografías, elaboración de instrumentos musicales funcionales, de espacios de expresión plástica con la realización de historietas, obras de arte contemporáneas, y otras tantas manifestaciones creativas con el fin de mostrar nuevas posibilidades de expresión que más adelante serán herramientas para el manifestar creativo.
- Motivar a los estudiantes a descubrir sus habilidades y talentos particulares para ser potenciados dando la libertad de expresarse artísticamente a través de ellos.
- Acercar a los estudiantes a diferentes experiencias de artistas que a través del tiempo y de sus obras evidenciaron su amplia capacidad creativa e ingenio, tales como: Pablo Picasso y su cubismo, Vincent Van Gogh y el impresionismo, Esher y sus mundos imposibles, Salvador Dalí y el surrealismo, Aradeus Mozart, Omar Rayo y su pintura óptica, etc. Con el fin de motivar el manifestar creativo de los estudiantes.

- Promover la autonomía del estudiante durante su ejercicio creativo, dándole la posibilidad de tomar decisiones alrededor del mismo y la libertad de expresarse.
- Establecer situaciones novedosas o poco comunes para que los estudiantes recurran a su ingenio y creatividad para darles solución, tales como: Presentarles imágenes aleatorias para que escriban una historia alrededor de ellas, realizar creaciones artísticas con materiales no convencionales, realizar ejercicios teatrales de improvisación e interacción con diversos objetos, etc.




- Realizar con los estudiantes actividades orientadas a estimular sus procesos cognitivos de intuición, percepción e imaginación, tales como: ejercicios de análisis de obras de arte y su trasfondo, ejercicios de dar continuidad de una historia que se está contando, ejercicios auditivos que estimulen su imaginación, creación de historias a partir de un personaje, análisis auditivo de diferentes ritmos musicales, ejercicios de asociación de imágenes y audio, actividades de observación, ejercicios de interpretación de símbolos, etc.

- Realizar ejercicios de experimentación con diversos materiales y recursos, Materiales tales como: planchales, arcilla, plastilina, papeles, rotuladores, material reciclable, elementos de la casa, pinturas, etc. Así como recursos visuales, auditivos y tecnológicos.
- Plantear situaciones problemáticas para solucionar de forma recursiva y creativa, tales como: elaborar un paisaje o un personaje con materiales que se encuentren en casa, darle características y utilidades diferentes a las conocidas de un objeto, crear artefactos con un finivo de materiales y cumpliendo ciertos requerimientos, realizar una historieta con fotografías tomadas por ellos, ilustrar la historia de un tema musical, elaborar vestuario para personajes de un montaje teatral, elaborar escenografías con recursos materiales limitados, etc.
- Motivar y promover la curiosidad e investigación en los estudiantes, con el fin de que indaguen y profundicen alrededor de conceptos y alternativas creativas para los mismos.
- No entregar al estudiante información detallada alrededor de un ejercicio creativo (solo la necesaria), con el fin de promover su análisis, intuición y sentido propositivo.

- Enviar constantemente palabras positivas a los estudiantes con respecto a sus producciones creativas dándole gran valor a lo que realizan, para así motivarlos hacia actividades futuras. Realizar exposiciones artísticas en las cuales se socializan ante la comunidad educativa. Ejercer de toda índole así no sean los mismos estéticamente, pero que reflejen el esfuerzo, compromiso del estudiante, realizar acompañamiento, brindar sugerencias de cosas propositivas para los estudiantes que quieren mejorar su parte creativa.
- Motivar al estudiante a que controle su espacio propio dentro del desarrollo de sus ejercicios creativos.
- Ser flexible en el abordaje que los estudiantes le quieran dar a una temática y la forma de expresarse creativamente.
- Realizar actividades en las cuales los estudiantes relacionen experiencias propias de su vida, gustos particulares, anécdotas, etc. aplicándoles a ejercicios artísticos, con el fin de hacer más fluidos los procesos creativos al trabajar situaciones familiares para ellos, tales como plasmar con imágenes diferentes emociones experimentadas en su vida, representar teatralmente un suceso particular de su vida, escribir un poema alrededor de un sentimiento experimentado, etc.

- Crear ambientes o espacios donde los estudiantes se sientan cómodos, relajados y seguros para realizar sus ejercicios creativos, dichos ambientes pueden incluir música de fondo, imágenes relacionadas con el tema, organización especial de los puestos en el aula, etc.
- Fomentar la indagación del trasfondo de un producto creativo con el fin de valorarlo de forma integral, incluyendo en la valoración de los trabajos lo procesual y no solo el resultado final, así como teniendo en cuenta el componente subjetivo propio de la expresión artística.
- Integrar al estudiante a proyectos creativos como obras de teatro, montajes dancísticos, festivales artísticos de carácter institucional, en los cuales trabaje en equipo y ponga de manifiesto sus habilidades particulares tales como actuación, canto, elaboración de vestuario, construcción de escenografías, manejo de sonido, elaboración de recursos visuales, etc. que le den la seguridad y confianza para desplegar su potencial creativo.
- Invitar al estudiante a proyectos creativos como obras de teatro, montajes dancísticos, festivales artísticos de carácter institucional, en los cuales trabaje en equipo y ponga de manifiesto sus habilidades particulares tales como actuación, canto, elaboración de vestuario, construcción de escenografías, manejo de sonido, elaboración de recursos visuales, etc. que le den la seguridad y confianza para desplegar su potencial creativo.



- Integrar al estudiante a proyectos creativos como obras de teatro, montajes dancísticos, festivales artísticos de carácter institucional, en los cuales trabaje en equipo y ponga de manifiesto sus habilidades particulares tales como actuación, canto, elaboración de vestuario, construcción de escenografías, manejo de sonido, elaboración de recursos visuales, etc. que le den la seguridad y confianza para desplegar su potencial creativo.
- Invitar a la institución, artistas de diferentes disciplinas a través de la Secretaría de Educación y cultura del municipio, con el fin de compartir sus experiencias creativas a los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

La creatividad es un factor relevante en el trasegar académico del estudiante puesto que se ve abocado a dar constantes soluciones innovadoras a las exigencias que se le presentan día a día. Es así como los resultados demostraron que el fenómeno creativo y las capacidades alrededor del mismo no se dan de forma aislada, sino que implican variables que están ligadas a éste y que determinan su derrotero en un ejercicio artístico. Esas variables son de tipo personal y contextual que indican que el fenómeno creativo evidencia una interrelación entre un sujeto y un ambiente.

Con respecto a los factores que inciden en las capacidades creativas de los estudiantes en la clase de Educación Artística, se encuentran, en primer lugar, los factores internos tales como los atributos cognitivos y la actitud del estudiante frente al ejercicio creativo. Se suma a ello la seguridad y confianza que los impulsa a tomar riesgos y explorar. En segundo término, se encuentran los factores externos donde adquiere relevancia el ambiente, las dinámicas de clase, la valoración que se le da al producto creativo y la diversidad expresiva. Sin importar el factor, cualquier de ellos puede obstaculizar o facilitar el despliegue de la capacidad creadora de los educandos.

Cabe mencionar que, el presente estudio es pionero en la vinculación de los factores que inciden en la creatividad y su vínculo con la Educación Artística. Hasta el día de hoy, las investigaciones que han abarcado este fenómeno de estudio son ajenas a las ciencias de la educación. Por otra parte, este estudio permitió profundizar la propia experiencia vivida de los participantes frente a su capacidad creativa dentro de la asignatura de Educación Artística, dejando al descubierto aspectos de los cuales no se tenía conocimiento pero que inciden en su quehacer creativo.

Finalmente, se sugiere a futuros investigadores ahondar sobre los cambios que experimentan los estudiantes en sus capacidades creativas a lo largo de su trayectoria académica. Así mismo, se sugiere vincular la voz de los maestros en torno a su grado de compromiso y responsabilidad en la formación creativa de los estudiantes. Es este sentido, se recomienda ampliar los criterios de selección de la muestra para vincular a docentes de diferentes áreas y niveles académicos, así como procurar el uso de diferentes instrumentos de recolección de datos que contribuirán a determinar nuevas variables asociadas a las capacidades creativas en educación.

## Referencias

- Bernal, R. (2016). *Potenciar los factores de la creatividad en jóvenes, a partir de una estrategia de creación narrativa en aula y desde el desarrollo de Ntic* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Universidad Distrital. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/3250>.
- Caeiro, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Revista Arte Individuo y Sociedad*, 30 (1), 159-177. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57043>.

- Clapp, E. (2018). *La creatividad como proceso participativo y distribuido*. Narcea Ediciones.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación. Ley 115 de 1994*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf).
- Decreto 2247 de 1997. Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. Septiembre 11 de 1997. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104840\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf).
- Díaz, W., y Morales, R. (2011). Creatividad e innovación, componentes que intervienen en su desarrollo. *Revista Infancia Imágenes*, 10 (1), 58-65. <https://doi.org/10.14483/16579089.4464>.
- Esquivias, M. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 1-17. <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/art4.htm>.
- González, M. (2011). *Factores que influyen en el desarrollo de la creatividad de los estudiantes* [Tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey]. Repositorio Tecnológico de Monterrey. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/571396>.
- Guilera, L. (2020). *Anatomía de la creatividad*. FUNDIT - Escola Superior de Disseny Esdy.
- Gutiérrez, R. (2002). Educación artística y desarrollo creativo. *Arte individuo y sociedad, Anejo* (1), 279-288. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110279A>.
- Hernández, R. (2011). Creatividad y actitud creativa. *Revista del Centro de Investigación Universidad de la Salle*, 9 (35), 11-15 <https://doi.org/10.26457/recein.v9i35.132>.
- Larraz, N. (2015). Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la educación secundaria obligatoria. Dykinson, S.L.
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2007). *Serie lineamientos curriculares Educación Artística*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-89869\\_archivo\\_pdf2.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf2.pdf).
- Ministerio del Interior de Colombia. (2020). *Decreto número 457 de 2020. Instrucciones en virtud de la emergencia sanitaria generada por la pandemia del Coronavirus COVID-19 y el mantenimiento del orden público*. <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20457%20DEL%2022%20DE%20MARZO%20DE%202020.pdf>.
- Moncalián, M., (2017). *Creatividad, inteligencia intrapersonal y educación plástica y visual en alumnos de secundaria* [Tesis de maestría, Universidad Internacional de la Rioja]. Repositorio Universidad Internacional de la Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1986>.
- Ordoñez, J. (2017). *Percepciones y experiencias creativas artísticas juveniles en el colegio Enrique Olaya Herrera* [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio Universidad de los Andes.

<https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/34322/u807373.pdf?sequence=1>.

- Rodríguez M. (2006). *Manual de creatividad. Los procesos psíquicos y el desarrollo*. Editorial Trillas. <https://www.coursehero.com/file/54402419/Manual-de-Creatividad-Los-Procesos-Psiquicos-y-El-Desarrollopdf/>.
- Ruiz, C. (2000). Educación por el arte, de H. Read. *Revista Aleph (141)*, 77-94. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/11828>.
- Schnarch, A. (2019). *Creatividad para un mundo mejor: Como desarrollarla y fomentarla*. Ecoe Ediciones.
- Summo, V., Voisin, S. y Téllez, B. (2016). Creatividad: eje de la educación del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 7(18), 83-98. <http://dx.doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2016.18.177>.
- Torres, L. (2011). La creatividad en el aula como organización compleja. *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales a. c*, 5(1), 62-74. [https://www.researchgate.net/publication/277666947\\_LA\\_CREATIVIDAD\\_EN\\_EL\\_AULA\\_COMO\\_ORGANIZACION\\_COMPLEJA](https://www.researchgate.net/publication/277666947_LA_CREATIVIDAD_EN_EL_AULA_COMO_ORGANIZACION_COMPLEJA).

## Diseño microcurricular de enfoques y entornos de aprendizaje empleando el contexto universitario como recurso

**Yira Araúz**

Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación, Universidad de Panamá. Ciudad de Panamá, Panamá.

[yira.arauz@up.ac.pa](mailto:yira.arauz@up.ac.pa)

<https://orcid.org/0000-0001-7917-9880>

Páginas: 22-35

**Fecha de recepción: mayo de 2022**

**Fecha aprobación: julio de 2022**

### Resumen

El presente trabajo tuvo por objeto evaluar un entorno de aprendizaje diseñado a nivel microcurricular, para lograr competencias de auditor ambiental en estudiantes graduandos de la carrera ingeniería en Prevención de Riesgos de la Universidad de Panamá, combinando en un entorno híbrido técnicas de Aula Invertida, Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (ABPC) y trabajo asincrónico con la plataforma e-ducativa, durante el desarrollo de ejercicios reales de auditoría ambiental en las cafeterías del campus universitario. Es un Estudio de Caso con la totalidad de la matrícula (n=32) de la asignatura de Contaminación Ambiental Industrial (2017). La evaluación se realizó a partir de la reflexión de los estudiantes sobre el alcance de competencias que les son requeridas a los auditores ambientales, y en qué medida las herramientas del entorno permitieron ese alcance. Se utilizó un Análisis Diferencial Semántico de opiniones decodificadas de un foro de consulta, validado posteriormente con una encuesta en línea. De acuerdo con los resultados, los estudiantes percibieron que alcanzaron una combinación de conocimientos, técnicas y habilidades, que son competencias críticas para un auditor ambiental y que todas las herramientas utilizadas en el entorno contribuyeron con este logro.

**Palabras clave:** diseño microcurricular, diferencial semántico, aprendizaje por proyectos, aula invertida, entornos de aprendizaje, competencias, auditoría ambiental.



## Microcurricular design of approaches and learning environments using the university context as a resource

### Abstract

The purpose of this work was to evaluate a learning environment designed at the microcurricular level, to achieve environmental auditor competencies in students graduating from the Risk Prevention engineering career at the University of Panama, combining in a hybrid environment Flipped Classroom techniques, Learning Based on Collaborative Projects (ABPC) and asynchronous work with the e-educational platform, during the development of real environmental audit exercises in the cafeterias of the university campus. It is a Case Study with the entire enrollment (n=32) of the subject of Industrial Environmental Pollution (2017). The evaluation was carried out from the reflection of the students on the scope of competences that are required of environmental auditors, and to what extent the environmental tools allowed this scope. A Semantic Differential Analysis of decoded opinions from a consultation forum was used, later validated with an online survey. According to the results, the students perceived that they achieved a combination of knowledge, techniques, and skills, which are critical competencies for an environmental auditor, and that all the tools used in the environment contributed to this achievement.

**Keywords:** microcurricular design, semantic differential, project-based learning, flipped classroom, learning environments, competencies, environmental audit.

### Introducción

El currículo tiene como función prioritaria la sistematización de la práctica docente e integra un conjunto de herramientas que orientan la acción pedagógica en un proceso que comprende tres niveles de concreción: la política nacional educativa (macrocurrículo), la planificación del currículo institucional (mesocurrículo) y el currículo del aula (microcurrículo), lo que permite su orientación a situaciones específicas de acuerdo al contexto, realidades y necesidades de la institución educativa, del aula y sus alumnos.

La Universidad de Panamá (UP) adoptó el “modelo curricular de la formación basada en competencias” (UP, 2008, p.74) y su modelo educativo se sustenta sobre tres paradigmas fundamentales: “el aprendizaje”, “el educador como diseñador de métodos y ambientes de aprendizaje”, y “el estudiante como constructor del aprendizaje” (p.38). Además, propone utilizar entre las estrategias generales para crear ambientes de aprendizaje, “estrategias didácticas que privilegien el medio entorno como uno de los principales recursos” (p.54).



El docente es para todos los fines un gestor del microcurrículo que diseña, desarrolla, opera, evalúa y mejora los Entornos de Aprendizaje, para lo cual debe entender el enfoque que utilizará. La *Educación Basada en Competencias* como señala Díaz-Barriga (2011) es una reconceptualización de propuestas que se han producido desde fines del siglo XIX en demanda a los sistemas educativos formales, para dejar atrás el enfoque enciclopédico centrado en el docente. Son referentes de este movimiento la *pedagogía progresiva* de John Dewey (1859-1952) que tuvo como eje “impulsar una educación centrada en la actividad del estudiante, en la experiencia, y la reflexión sobre la experiencia, como puntos de partida para la intervención del educador” (Beech, 2018, p.74). Junto a Dewey, William H. Kilpatrick con el Método de Proyecto sostiene que el aprendizaje es más eficaz cuando es producto de la experiencia práctica, implicando al estudiante en el proceso de planificación, producción y comprensión del proyecto.

Después de más de cien años estos enfoques siguen igual de vigentes, conocidos ahora como Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (ABPC) con los que se desarrollan competencias, como señalan Brassler y Dettmers (2017) promoviendo habilidades interdisciplinarias, comportamiento reflexivo y reconocimiento de perspectivas disciplinarias. Chen y Yang (2019) realizaron un metaanálisis de la investigación existente sobre los efectos del ABPC y la instrucción tradicional en el rendimiento académico de los estudiantes, extrayendo 46 comparaciones de 30 artículos de revistas publicadas entre 1998 y 2017, en las que participaron 12,585 estudiantes de 189 escuelas de 9 países. De acuerdo con los resultados, el ABPC tuvo un efecto significativamente superior en el rendimiento académico de los estudiantes con respecto a la instrucción tradicional.

El Entorno de Aprendizaje se refiere a la integración de espacios, herramientas y tecnología, para desarrollar las experiencias de aprendizaje con un determinado enfoque. No todas las instituciones tienen los mismos recursos, o el diseño microcurricular como línea de investigación abierta y madura, por lo que no hay muchas experiencias documentadas que pudieran ofrecer paralelismos. Es una línea emergente, lo que plantea la cuestión de cómo configurar estos entornos para que sean lo más efectivos posible (Raes, et al., 2020).

Kazun y Pastukhova (2018) evaluaron la implementación del enfoque de Aprendizaje por Proyectos Colaborativos en un Entorno Híbrido, entendido como la conjunción de escenarios presenciales y virtuales (asincrónicos y sincrónicos) en instituciones educativas reconocidas por modelos pedagógicos con potentes infraestructuras de investigación y desarrollo (I+D), de países como Finlandia, Francia, Australia, China, y Estados Unidos. Buscaban transformar las clases tradicionales basadas en conferencias, presenciales y unidireccionales, a un enfoque que articulara mejor la formación teórica y su uso en la vida real, cambiando los roles de alumnos y profesores. Encontraron que los alumnos se convierten en sujetos activos y plenamente competentes de un proceso educativo, mientras que los profesores organizan, supervisan y dirigen este proceso, pero sin transferir información fácilmente disponible.

En latitudes más cercanas, la Universidad de Costa Rica (UCR) ha implementado instrumentos didácticos que incluyen el análisis de casos, el desarrollo de aplicaciones informáticas orientadas a problemas específicos, la dramatización de situaciones reales en entornos industriales, el desarrollo de “casos de la vida real” con la participación de

---

profesionales invitados que trabajan en diferentes tipologías de empresas e investigación sobre el uso del análisis de causa y efecto, para la definición de problemas reales en los sectores productivos de bienes y servicios. Sin embargo, el abordaje de los dos enfoques de manera integrada no ha sido una alternativa debido a la falta de estandarización en el alcance de las definiciones (Caldwell, 2019).

Entre las barreras a estos enfoques y entornos de aprendizaje, de acuerdo con la opinión de docentes y centros de estudio, se encuentra la estructura del aula, la cantidad de estudiantes en el curso, falta de tiempo, dificultad para cubrir todo el plan de estudios, y la resistencia del profesorado (Wurdinger y Allison, 2017), así también la falta de conocimientos previos de los estudiantes en los temas de competencias transversales (González et al., 2020).

En Panamá existe poca investigación documentada sobre diseño y evaluación de entornos de aprendizaje, aunque los requerimientos curriculares son abundantes debido a problemas de infraestructura, tecnología y herramientas didácticas. En esas circunstancias, en la educación superior se crea una brecha entre las aspiraciones de competencias del perfil de egreso y las que realmente se pueden lograr.

En este estudio se presenta un entorno híbrido de aprendizaje diseñado para la formación de competencias ambientales en estudiantes que aprenderán a actuar como auditores líderes, competentes para identificar y evaluar la contaminación ambiental industrial de acuerdo con la legislación vigente. Se utiliza como elementos del entorno híbrido el propio campus Octavio Méndez Pereira (Universidad de Panamá) que genera aspectos ambientales en diferentes funciones y actividades auxiliares, por ejemplo, en la operación de las 8 unidades de restaurantes universitarios seleccionados para esta experiencia, cuyos aspectos ambientales incluyen consumo de energía y eficiencia energética, consumo de agua y generación de aguas residuales, consumo de materias primas e insumos varios y generación de residuos sólidos, líquidos y emisiones. Por lo tanto, su operación es un *laboratorio vivo* que permite auditorías ambientales. Otra herramienta o elemento del Entorno Híbrido es la plataforma virtual *e-educativa* de la Universidad de Panamá que funciona 24 horas, 7 días a la semana, y permite proporcionar información relevante e invertir las actividades áulicas, además construir foros en donde los grupos de trabajo documenten la progresión de sus proyectos.

## Metodología

Es un estudio de caso, limitado al contexto y condiciones bajo las que se desarrolló la actividad: un grupo conformado por la totalidad de estudiantes matriculados (32) en la asignatura de Contaminación Ambiental Industrial, décimo ciclo académico (12 semanas) entre febrero a mayo de 2017. El grupo fue dividido en ocho subgrupos de trabajo de cuatro estudiantes, a cada uno se le asignó como proyecto la auditoría ambiental de una cafetería en el campus Octavio Méndez Pereira.

## Diseño del Entorno híbrido

### Plataforma Virtual

Se habilitó un aula virtual en la plataforma e-educativa de la Universidad de Panamá que funciona 24 horas al día, 7 días a la semana. Los contenidos del curso fueron cónsonos con lo establecido en la Resolución DM-0340-2016 del Ministerio de Ambiente que establece los requisitos para obtener la licencia de auditor ambiental. Se desarrollaron seis clases sobre núcleos fundamentales: 1) Conceptos básicos de Sistemas de Gestión Ambiental. 2) El Proceso de Auditoría Ambiental. 3) Legislación Nacional aplicable. 4) Residuos Sólidos, Aguas Residuales y Emisiones. 6) Evaluación de Hallazgos e Informe de Auditoría.

En cada clase se incorporaron artículos de análisis sobre el núcleo fundamental, links de interés, material multimedia y guías, que servirían de apoyo para fortalecer la comprensión de conceptos, y finalmente asignaciones individuales y grupales que debían realizarse en el tiempo y forma establecidos. Como herramientas de debate se instalaron Foros con preguntas detonadoras sobre la relevancia de los temas abordados, donde todos los estudiantes debían opinar justificadamente en función de los documentos proporcionados, y apoyar o refutar la participación de sus compañeros con argumentos válidos.

El grupo total se dividió en 8 subgrupos (4 estudiantes/grupo) que tendrían como proyecto la auditoría ambiental de una unidad de restaurante (1 cafetería/grupo). Se le habilitó un Foro de Trabajo en el aula virtual a cada grupo pequeño, herramienta que permitió las mismas oportunidades para documentar problemas y soluciones que surgían durante las actividades prácticas en campo: identificación y evaluación de los aspectos e impactos ambientales del funcionamiento de su unidad de cafetería, la determinación de hallazgos negativos contra la normativa vigente, y la construcción del informe de auditoría. Además, los foros de trabajo, brindan la oportunidad al docente de ser un observador del proceso.

### Prácticas Reflexivas:

Se seleccionaron prácticas que les exigieran transferir conocimientos y habilidades conforme avanzaba el curso (campo-aula-campo). De ellas, la **técnica de Simulación** permitió concatenar cuatro momentos: una reunión inicial en que los estudiantes son espectadores y el docente actúa como auditor líder para dar inicio a la auditoría; una actividad práctica en el aula que tiene una consigna común a los 8 grupos de estudiantes, en la que deben simular ser un grupo auditor multidisciplinario, demostrando el rol del auditor líder, la conformación del equipo y los acuerdos mínimos en una reunión inicial; y una reunión final simulada para que los estudiantes pudiesen diseñar la **reunión final** de auditoría de cafeterías en su proyecto real.

### Aspectos formativos y sumativos:

La evaluación sumativa se acompañó de devoluciones cualitativas que les permitió a los estudiantes identificar y corregir los fallos.

- Evaluación a lo largo del Proceso: La evaluación sumativa es un compendio de las actividades áulicas, virtuales y de campo (individuales y grupales) más significativas, determinada la calificación por la calidad del producto y aspectos de forma solicitado,

---

el aporte en el trabajo grupal y la impronta del desempeño individual. La sumatoria de los puntos equivalen al 40% de la nota final, que permite “cuantificar justificadamente un proceso, partiendo de un esfuerzo individual que se mejora colectivamente. La evaluación de actividades de campo incluyó un avance semanal, asistencia puntual, documentación en la plataforma, participación durante reuniones presenciales, muestreo de aguas residuales, monitoreo de ruido, temperatura, e informes preliminares, selección de indicadores para evaluación de riesgos.

- Informe Final de Auditoria (25%): Realizado colaborativamente por el grupo que parte de lo documentado en su foro de trabajo. La presentación cuenta con un rigor técnico real, así que se les ofreció un formato de tablas para su homogeneidad. El informe incorpora la información de correcciones grupales, representación de las operaciones de trabajo con diagramas de flujo, organigramas, demostración de resultados (factores de conversión y emisión utilizados). Utilizar criterios de evaluación que incluyen las normativas ambientales y ocupacionales, y una correcta redacción de hallazgos.
- Resumen Ejecutivo: cada estudiante redacta individualmente un *Resumen Ejecutivo de Auditoria*, que envía por la plataforma al docente. Este elemento permite observar la destreza individual, capacidad de redacción y, por tanto, de comunicación del proceso y los resultados. Por tanto, el Resumen Ejecutivo, con un valor de 5%, se constituye en un *factor de corrección individual* de la calificación colaborativa. El mejor resumen de cada grupo es seleccionado y devuelto con una retroalimentación, a todos los integrantes del grupo, sobre los aspectos bien cubiertos y las oportunidades de mejora en la redacción de acuerdo con la normativa ambiental. El Resumen elegido deberá ser incorporado al informe final.
- Presentación oral del informe: El auditor líder seleccionado iniciará la presentación oral del informe ante público seleccionado (personal técnico de la autoridad ambiental, y docente evaluador). Al grupo se le evaluó la articulación del conocimiento, la reflexión individual y colectiva de la experiencia, la calidad del apoyo audiovisual para la presentación, el manejo del lenguaje técnico, y respuestas a las preguntas. La exposición debía desarrollarse en un tiempo de 20 minutos.

### **Evaluación del entono híbrido mediante análisis de diferencial semántico**

La evaluación del proceso contó con diferentes herramientas, y actores internos y externos. En esta publicación se resalta y estudia la evaluación de los estudiantes que formaron parte del curso, ya que el entorno fue construido para su aprendizaje, y se requería determinar su percepción tanto del enfoque (ABPC) como del entorno (híbrido) en contraposición del modelo encontrado al momento, para favorecer competencias ambientales.

Para evaluar la percepción de los estudiantes se aplicó un foro de consulta abierto al final del curso, en relación con dos asuntos: el alcance de competencias durante el curso y las características más relevantes del entorno de aprendizaje para alcanzar dichas competencias. Ver figura 1.

## Figura 1.

Foro de Consulta abierto para la evaluación del Curso. Elaboración propia.



**Técnica de análisis:** Para evaluar la percepción de los estudiantes sobre el alcance de competencias en el proceso de formación, y del entorno híbrido diseñado para alcanzarlas, se realizó una adaptación del análisis de diferencial semántico (Osgood et al., 1957), que se utiliza para evaluar actitudes en escenarios académicos (Castillo, 2018) utilizando escalas de conceptos bipolares.

Las respuestas, constituidas en variables nominales, se tabularon en una matriz, seleccionando las de mayor frecuencia, aplicando una escala discontinua de dos categorías mutuamente excluyentes (**sí votada, no votada**) a las que se asignó un valor numérico, “**si votada**”=1 y “**no votada**”=0.

**Muestra:** Es un estudio de caso de sujeto único (N=1) conformado por la totalidad de estudiantes matriculados (32) en la asignatura de Contaminación Ambiental Industrial, primer cuatrimestre académico (febrero a mayo) de 2017, décimo (10/12) de la carrera.

### Validación del instrumento

A cinco meses de concluido el curso se aplicó una encuesta en línea (Google Forms) a los estudiantes, con selección de respuesta única utilizando como variables aquellas seleccionadas con mayor frecuencia en el foro, a fin de establecer la fidelidad de la comprensión que sobre su actividad desarrollaron los estudiantes en el entorno híbrido de aprendizaje:

- ¿Qué percibe como sus mayores logros (competencias) en el curso? Con opciones de respuesta: trabajo en equipo, liderazgo, creatividad, responsabilidad, auditoría ambiental. Se añadió la opción “todas las anteriores”.
- ¿Qué particularidades considera usted que caracterizan el entorno de aprendizaje utilizado? Con opciones de respuesta: Teoría y prácticas conjuntas, método exigente, la plataforma virtual. Se añadió una cuarta opción: “todas las anteriores”.

## Resultados

La codificación de las respuestas de los estudiantes al foro de consulta se presenta en las tablas 1 y 2. En la tabla 1, las respuestas a la pregunta ¿Perciben que alcanzaron nuevas competencias?, y las fortalezas/ competencias que con mayor frecuencia se identificaron como las alcanzadas.

**Tabla 1**

*Matriz de Codificación de Opiniones sobre competencias alcanzadas*

Estudiante	¿Se alcanzaron nuevas competencias?	¿Cuáles percibe cómo competencias/fortalezas alcanzadas?						
		Trabajo en equipo	Liderazgo	Creatividad	Investigación/ análisis	Responsabilidad	Ambiente	Otros
E1	1	1				1	1	1
E2	1	1	1		1			1
E3	1	1					1	
E4	1	1	1	1	1			
E5	1	1			1			
E6	1	1						1
E7	1	1	1	1		1	1	
E8	1							
E9	1	1						1
E10		1			1	1	1	
E11	1	1	1		1	1	1	
E12	1	1	1	1			1	
E13	1	1		1	1		1	
E14	1	1				1	1	
E15	1	1	1		1	1	1	
E16	1	1	1	1	1		1	
E17	1	1					1	
E18	1	1	1	1	1	1	1	
E19	1	1				1	1	
E20	1						1	
E21	1	1					1	
E22	1	1			1		1	
E23	1		1		1	1	1	
E24	1				1		1	

E25	1	1	1			1	1
E26	1	1		1		1	
E27	1	1		1	1	1	1
E28	1	1				1	1
E29	1	1	1	1		1	1
E30	1	1	1	1			1
E31	1	1	1	1	1	1	1
E32	1	1			1	1	1
total	31	28	13	11	15	16	25

Fuente: Elaboración propia

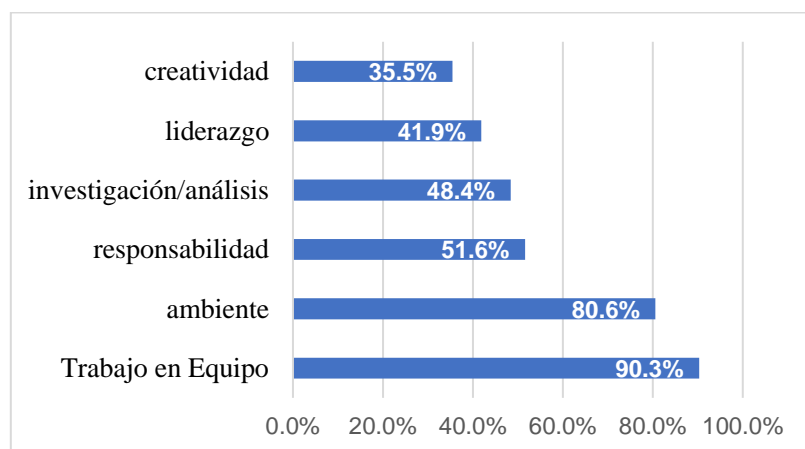
Nota: “sí”=1 y “no”=0

Los valores en rojo denotan estudiantes que, sin responder explícitamente la pregunta, indicaron al menos tres de las competencias más votadas (trabajo en equipo, liderazgo, creatividad, investigación/ análisis, responsabilidad y/o competencias ambientales) e hicieron el análisis de las características del entorno híbrido que les ayudó a alcanzar esas competencias, y están de acuerdo con la metodología de trabajo implementada. Por lo que queda implícito que consideran que “sí” alcanzaron competencias previstas.

En la figura 2 se muestra la interpretación del diferencial semántico a la pregunta 1: treinta y uno de los 32 estudiantes manifestaron explícita o implícitamente, que habían construido y adquirido competencias con el entorno de trabajo: 90% identificó que aprender a trabajar en equipo fue la competencia más significativa, 80.6% escogió el dominio de temas ambientales, 51% responsabilidad, 48% el análisis e investigación, 41.9 % el liderazgo y 35% la creatividad.

## Figura 2

### Diferencial semántico de respuestas a la pregunta 1



Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 2 se muestra las respuestas codificadas, en relación con las características del entorno que facilitaron el aprendizaje y el cuestionamiento al estudiante: ¿Cree que la metodología debe continuar?

**Tabla 2**  
*Matriz de codificación de opiniones sobre la continuidad del entorno de aprendizaje*

Estudiante	¿Cree que la metodología debe continuar?	Características que describen el entorno de aprendizaje		
		Teoría y práctica conjunta	Método exigente	Facilidades de la plataforma
E1	1	1		1
E2	1	1	1	
E3			1	
E4	1	1		
E5	1			1
E6	1	1	1	
E7	1			
E8	1			1
E9	1		1	1
E10				
E11	1		1	1
E12	1		1	1
E13	1		1	1
E14	1	1	1	
E15	1	1	1	1
E16	1	1	1	1
E17	1		1	1
E18	1	1	1	
E19	1	1	1	
E20	1	1	1	
E21	1			
E22	1	1	1	
E23	1			1
E24	1	1		1
E25	1	1		1
E26	1			
E27	1			1
E28	1	1		1
E29	1	1		1
E30	1		1	
E31	1			1
E32	1	1		1
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>18</b>

Fuente: Elaboración propia.  
 Nota: “sí”=1 y “no”=0

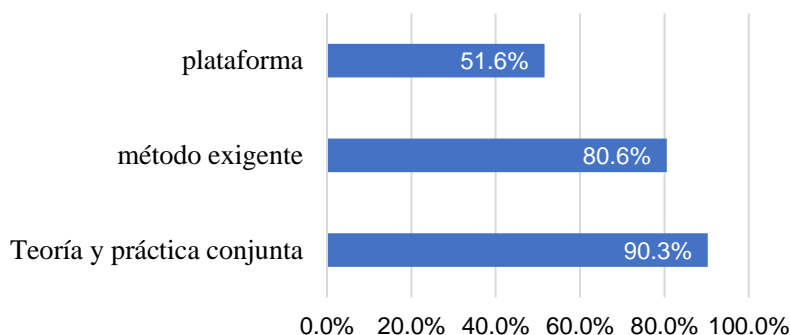
Para el análisis de diferencial semántico de la pregunta 2 se aplicó el mismo formato de interpretación. Los valores en rojo denotan estudiantes que, sin responder explícitamente la pregunta, respondieron explícitamente que alcanzaron competencias de auditor y seleccionaron al menos 2 de las tres características del entorno híbrido más votada para describir que facilitaron ese alcance. Por lo que queda implícito que consideran que el entorno y las estrategias “sí” deben continuar.



Treinta de los 32 estudiantes manifestaron, taxativa o implícitamente, que el entorno debe mantenerse, y se estableció una relación casi equivalente entre las fortalezas de las herramientas en entono híbrido (plataforma virtual, teoría y práctica conjunta) y la exigencia del método, como se puede observar en la figura 3.

### Figura 3

*Diferencial semántico de respuestas a la pregunta 2*

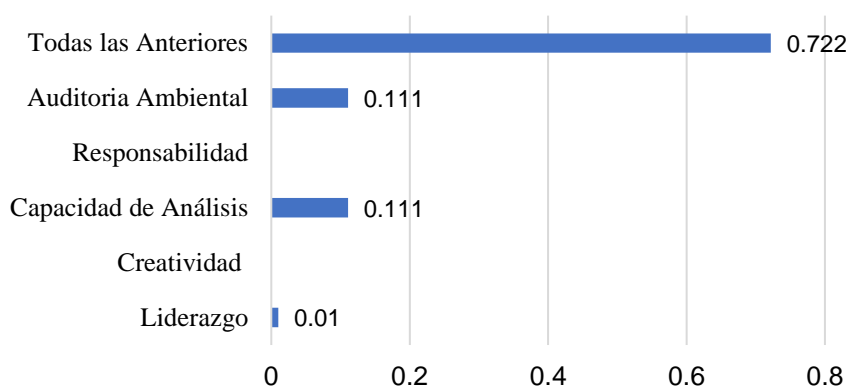


Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la herramienta de validación, mediante la encuesta en línea, se obtuvieron 18 repuestas de los 32 estudiantes consultados, es decir, 56.2% de la población original del estudio. A la primera pregunta, 72.2% de los consultados, consideraron que alcanzaron “todas las competencias” (trabajo en equipo, liderazgo, creatividad, investigación/ análisis, responsabilidad y competencias ambientales), 11.1% consideró su capacidad de análisis, y otro tanto, sus conocimientos en auditorías ambientales, 1% su liderazgo (figura 4).

### Figura 4

*Resultados de la encuesta en línea, pregunta 1*

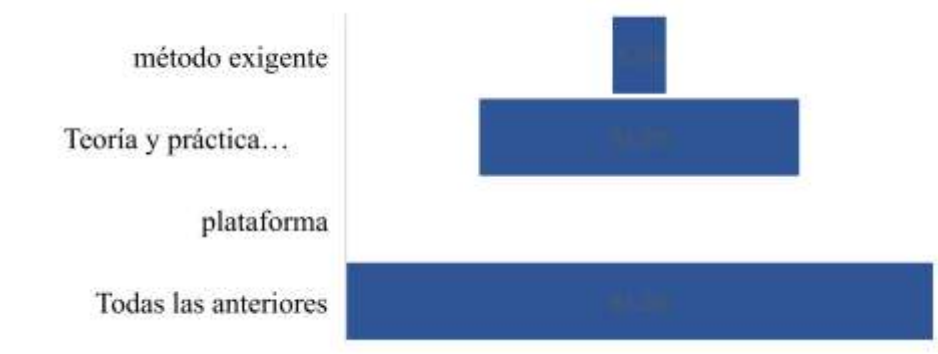


Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la segunda pregunta ¿qué particularidades caracterizan al entorno de aprendizaje utilizado?: 61% consideró que todas las opciones (teoría y práctica conjunta, plataforma virtual, y exigencia del método), 33% considera que lo caracteriza la teoría y práctica conjunta, y 5.6% lo exigente del método. (figura 5).

### Figura 5

Resultados de la encuesta en línea, pregunta 2



Fuente: Elaboración propia.

### Conclusiones

Como lo postularan Dewey y Kilpatrick, se constató que el enfoque de aprendizaje por proyectos colaborativos resulta eficaz cuando parte de experiencias prácticas que se fundamentan en los intereses de los alumnos. En este caso, estudiantes graduandos con expectativas de ser auditores ambientales, aprendiendo en un contexto cotidiano la forma de abordar y evaluar problemas reales, escalables a sus comunidades y al país en general.

Los estudiantes alcanzaron con el entorno híbrido una combinación compleja de conocimientos, técnicas y habilidades que son competencias críticas para un auditor ambiental, que se hicieron notar en la articulación de sus producciones escritas y orales (informes, presentaciones) desplegadas de manera autónoma, sobre las que reflexionaron como protagonistas centrales de la experiencia.

La plataforma virtual fue percibida por ellos como un elemento de calidad en el aprendizaje, su asincronía permitió flexibilizar y dinamizar las experiencias, haciendo énfasis en la comunicación y retroalimentación entre pares gracias a los foros de trabajo, y en la autonomía y liderazgo gracias interacción ininterrumpida con el contenido virtualizado. A nivel docente, se ha encontrado en la plataforma un medio valioso de documentación de contenidos, del proceso y sus resultados, que permite y facilita la evaluación analítica y agiliza la mejora continua.

El campus universitario, como recurso didáctico concreto, además de resultar en una alternativa académica que fortalece el enfoque de aprendizaje activo, práctico y contextualizado, también produce un circuito de transferencia de información, hacia y desde

---

las unidades administrativas, en este caso la Dirección de Cafeterías, que puede ser utilizada para mejorar la gestión de las operaciones universitarias y hacer de la institución un lugar más sostenible y resiliente.

Finalmente, la formación académica de calidad es por excelencia una función básica de la educación superior, y su diseño e intervención a nivel de aula ha sido endosada a todos los docentes universitarios indistintamente de su especialidad. Por tanto, se produce de facto una línea de investigación aplicada a la dinamización curricular que, paradójicamente, no ha sido reglamentada y reconocida como tal a todas las especialidades y estructuras académicas en la Universidad de Panamá; lo que sería recomendable para favorecer la documentación, validación y trazabilidad de prácticas innovadoras, que enriquezcan transversalmente el modelo pedagógico institucional.

## Referencias

- Brassler, M., y Dettmers, J. (2017). Cómo mejorar la competencia interdisciplinaria: aprendizaje interdisciplinario basado en problemas versus aprendizaje interdisciplinario basado en proyectos. *Revista Interdisciplinaria de Aprendizaje Basado en Problemas*, 11(2). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1686>.
- Beech, J. (2018). Sobre los hombros de un gigante: algunos conceptos de John Dewey para abordar el desafío de educar en un mundo cosmopolita. En C., Balagué (Ed.). *Educadores con perspectiva transformadora* (1ed. pp. 69–85). Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).
- Caldwell, E. (2019). (marzo 5 2019). *The Project Based Learning Combined with Problem Solving Based Learning in Industrial Engineering Programs*. Proceedings of the International Conference on Industrial Engineering and Operations Management, Bangkok, Thailand. <http://ieomsociety.org/ieom2019/papers/780.pdf>.
- Chen, Ch. H. y Yang, Y.C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71-81. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001>.
- Castillo, Andrés. (2018). Actitudes hacia la divulgación de la ciencia en la investigación académica. *Reflexiones*, 97 (1), 11-25. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/33284>.
- Díaz-Barriga, Ángel. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, II (5), 3-24. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126>.
- González-Domínguez, J.; Sánchez-Barroso, G.; Zamora-Polo, F.; García-Sanz-Calcedo, J. (2020). Application of Circular Economy Techniques for Design and Development of Products through Collaborative Project-Based Learning for Industrial Engineer Teaching. *Sustainability* 2020, 12, 4368. <https://doi.org/10.3390/su12114368>.

- Kazun A.P., Pastukhova L.S. (2018). Las prácticas de aplicación de la técnica de aprendizaje basado en proyectos: experiencia de diferentes países. *La revista de Educación y Ciencia*; 20(2), 32-59. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-2-32-59>.
- Osgood, C. E., Suci, G. J., y Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning* (No. 47). University of Illinois press.
- Raes, A., et al. (2020). Una revisión sistemática de la literatura sobre el aprendizaje híbrido síncrono: brechas identificadas *Learning Environments Research*, 23, 269–290. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09303-z>.
- Universidad de Panamá. (2008). Modelo Educativo y Académico de la Universidad de Panamá. [https://www.up.ac.pa/sites/default/files/2021-08/Modelo\\_Educativo.pdf](https://www.up.ac.pa/sites/default/files/2021-08/Modelo_Educativo.pdf).
- Wurdinger, S. y Allison, P. (2017). Faculty Perceptions and Use of Experiential Learning in Higher Education. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 13(1). <https://www.learntechlib.org/p/188130/>.

### **Agradecimientos**

Se agradece la Dirección General de Cafeterías de la Universidad de Panamá por abrir sus puertas a estos ejercicios de auditoría ambiental.

## Prácticas y saberes pedagógicos de las madres comunitarias rurales del municipio de Paya (Colombia)

### **Martha Cecilia Rico**

Universidad de Monserrate. Bogotá, Colombia

[mas.coordi11@unimonserrate.edu.co](mailto:mas.coordi11@unimonserrate.edu.co)

<https://orcid.org/0000-0001-8489-0183>

### **Juan Gabriel Salazar Jiménez**

Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología. Ciudad de Panamá, Panamá

[juansalazar.doc@umecit.edu.pa](mailto:juansalazar.doc@umecit.edu.pa)

<https://orcid.org/0000-0002-7760-0085>

Páginas: 36-54

**Fecha de recepción: junio de 2022**

**Fecha de aprobación: septiembre de 2022**

### **Resumen**

El presente artículo tiene por objetivo, comprender las prácticas y saberes pedagógicos de las Madres Comunitarias (MC) a partir de sus saberes y prácticas, en un contexto rural de vulnerabilidad social. Se abordan categorías de conocimiento y experiencias cotidianas que se configuran en el marco de la educación inicial en Colombia, a partir de la labor de las MC en relación con pedagogía en educación inicial.

Se utilizó una metodología cualitativa con un diseño de investigación acción, utilizando la entrevista y el grupo focal. Las participantes del estudio fueron 7 madres comunitarias rurales del municipio Paya Boyacá- Colombia.

Los resultados presentan las categorías de análisis que intervienen para la pedagogía del enfoque de educación inicial y que van en coherencia en la praxis de las MC. Encontrando barreras en cuanto al sentido y la apropiación del concepto en educación inicial a favor del desarrollo integral de los niños y niñas en contextos rurales. Las prácticas pedagógicas de las MC, se gestan desde su saber empírico, pero con intenciones de reflexión para la transformación.

Se concluye que los procesos de cualificación a MC se deben orientar con un sentido holístico, en relación con la práctica pedagógica, las teorías y conceptualización en educación inicial.

**Palabras clave:** práctica pedagógica, educación inicial, vulnerabilidad social, primera infancia.

## **Pedagogical practices and knowledge of rural community mothers in the municipality of Paya (Colombia)**

### **Abstract**

The objective of this article is to understand the pedagogical practices and knowledge of Community Mothers (CM) based on their knowledge and practices, in a rural context of social vulnerability. Categories of knowledge and daily experiences that are configured in the framework of initial education in Colombia are addressed, based on the work of the MCs in relation to pedagogy in initial education.

A qualitative methodology with an action research design was used, using the interview and the focus group. The study participants were 7 rural community mothers from the Paya Boyacá municipality, Colombia.

The results present the categories of analysis that intervene for the pedagogy of the initial education approach and that are consistent in the praxis of the CM. Finding barriers in terms of the meaning and appropriation of the concept in initial education in favor of the integral development of children in rural contexts. The pedagogical practices of the CMs are gestated from their empirical knowledge, but with intentions of reflection for transformation.

It is concluded that the CM qualification processes should be oriented with a holistic sense, in relation to pedagogical practice, theories and conceptualization in initial education.

**Keywords:** pedagogical practice, initial education, social vulnerability, early childhood.

### **Introducción**

A partir de una visión histórica, la Educación inicial, se origina como respuesta del Estado Colombiano a la atención infantil a partir de los años 80 concretamente al año 1986, momento en que se crea el programa de Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar (HCB) en el seno del ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar). Estos Hogares Comunitarios se constituyen como una estrategia y forma de atención pioneras para los niños y niñas menores de 6 años de edad, experiencia que estuvo antecedida por los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP), creados en 1974, hoy llamados Hogares Infantiles u Hogares Comunitarios de Bienestar- HCB. Los HCB se convierten en la alternativa importante de atención de los niños y niñas menores de 6 años teniendo en cuenta que los CAIP habían desbordado su capacidad de atención por los espacios físicos limitados. (Zabala, 2016).

Jaramillo (2009), refiere que, en el momento en el que se constituyen los HCB como alternativa de atención para estos niños y niñas con vulneración aparece la figura de Madre Comunitaria (MC), con un sentido de protección y cuidado, acompañando y orientando a los niños y niñas en situación de pobreza y vulnerabilidad en los primeros años de vida y cumpliendo un papel importante en la sociedad, creando autonomía, fortaleciendo comportamientos, desarrollando habilidades y competencias para la vida; a futuro estos elementos han tenido una intención de transformación educativa que busca una atención y educación como sujetos sociales capaces de interactuar consigo mismo, con sus familias y con el entorno en el que se desenvuelven, de ahí la necesidad de reconocer en esta praxis, discursos y prácticas pedagógicas que se tejen en los últimos tiempos en estos escenarios donde se gesta el desarrollo integral de los niños y las niñas. (Vásquez y Pineda, 2016).

La labor de la madre comunitaria se reconoce desde una visión semántica, ideológica y heterogénea, componentes que dan sentido a las intenciones descritas desde un enfoque de educación inicial, en la que se favorece la narrativa y el discurso de las MC, como dispositivo pedagógico, la cultura como conector de aprendizaje del niño y la niña, la innovación del trabajo en contexto y los diálogos intencionados entre actores intersectoriales (Angrosino, 2016). Prieto y March (2010), sostienen que el quehacer de las madres comunitarias ha tenido transformaciones, motivadas por los vacíos encontrados al analizar y evaluar las políticas públicas, en contraste con las exigencias de las sociedades contemporáneas y con la realización de los derechos de los niños y las niñas. Entendiendo, que esta proposición busca superar el paradigma asistencialista concebido por las madres comunitarias, como una visión social y cultural para atender y educar los niños y las niñas menores de 6 años.

Según el Sistema de Información de Primera Infancia (SIPI, 2018) la educación inicial en Colombia es atendida en un 60% por madres comunitarias que han cursado el técnico en atención integral a la primera infancia, un 15% por licenciadas en pedagogía infantil y un 25% que no terminaron sus estudios en educación media y no cuentan con formación técnica en relación a la educación infantil. En razón a esta información, es pertinente reconocer que la educación inicial en el país corre un riesgo considerable, al no posicionar la inversión de procesos de formación a agentes educativos como una prioridad en los dispositivos de calidad y pertinencia, de los cuales presume la política pública de primera infancia. Otras de las problemáticas que devela el Ministerio de Educación Nacional-MEN (2018), es la falta de recursos asignados para la educación de la primera infancia, ya que un 15% de niños y niñas menores de 5 años no reciben un servicio de educación inicial, debido a que la demanda en la oferta en los lugares rurales apartados en diferentes municipios dispersos, no permite que

los servicios para la educación infantil lleguen de manera efectiva y con calidad, esto quizás, conlleva a un menoscabo de equidad en la atención a los niños y niñas menores de 6 años.

Blanco y Arias (2016), argumentan que hablar de calidad en la educación infantil, implica el reconocimiento de la cultura, los recursos, las tradiciones, los saberes empíricos, teóricos conceptuales y del trabajo intersectorial; sin embargo, como lo mencionan estos autores, Colombia permea una educación basada en una hegemonía política centralizada en idealismos homogeneizados, donde no se reconocen aspectos particulares de carácter social, familiar, formativo y económico; la educación inicial en el país se gesta en medio de la pobreza, la precariedad en servicios públicos, la ausencia en los procesos de formación a agentes educativas, la falta de recursos didácticos, físicos y humanos para garantizar una atención integral eficaz, pertinente y coherente a la literatura consignada en unos lineamientos legislativos. Se deben entender las prácticas pedagógicas de todos aquellos agentes educativos encargados de la educación inicial en el país, como un trabajo integral que permita la reflexión y la transformación en beneficio de la calidad y la reducción de brechas en áreas de inequidad e índices de vulnerabilidad social que dejan en riesgo a la población infantil. De Zubiria, (2011), exhibe la práctica pedagógica como:

...una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso educativo, maestros, estudiantes, autoridades educativas y padres de familia, en este ejercicio también se tienen en cuenta los aspectos políticos, institucionales, administrativos, y normativos, que, según el proyecto o la política educativa de cada país, delimitan las funciones del maestro. (p. 123)

La práctica pedagógica, es reconocida por Prieto y March (2010) desde unos entornos comunitarios mediados por saberes empíricos, culturales y sociales; es una praxis sujeta a visiones, historias del cuidado y la protección del niño y la niña, según la experiencia, la tradición y el alcance económico del entorno en los territorios donde se materializan la educación inicial. La práctica pedagógica como espacio de reflexión y aplicación de los saberes propios del conocimiento y del quehacer como agente educativo, permite contrastar la teoría y la práctica. Cuando se trata de niños de 0 a 6 años de edad, tiene un sentido de construcción ideológica mediante la reflexión permanente, ya que cada niño tiene intereses, particularidades, necesidades y formas de aprender distintas, aspecto que las Madres Comunitarias, como agentes educativas, deben reconocer para hacer apología dentro de su propia labor. Soto y Casanova (2009).

De acuerdo con el SIPI (2018), las personas calificadas para el cuidado de la Primera Infancia entre el 2011 y el 2018, es de 29,672 de las cuales solo el 12% (3,574) están en zona rural, y pertenecen al sector educativo de primera infancia. Así mismo, es importante tener en cuenta que de acuerdo con el comparativo 2015-2018, del total de agentes educativos, el 11% de los que han recibido procesos de formación ya no se encuentran vinculados al proceso, por el tipo de relación laboral que se presenta en las modalidades de atención.

Este estudio tiene como objetivo comprender los procesos pedagógicos de las Madres Comunitarias, a partir de sus saberes y sus prácticas, en un contexto rural con índices de vulnerabilidad social. Se exponen cuatro subcategorías de análisis que dan sentido a la pedagogía en el enfoque de educación inicial: conocimiento sobre las concepciones de los modelos pedagógicos, educación inicial en escenarios de vulnerabilidad social, el quehacer



pedagógico de las Madres Comunitarias en contextos de vulnerabilidad social y finalmente, la pertinencia y la calidad.

### **Metodología**

Se hizo un estudio de tipo cualitativo, con un diseño de investigación acción, para indagar desde una perspectiva participativa las acciones realizadas por el agente educativo en el marco de sus acciones pedagógicas o profesionales, que permite la reflexión y la interpretación de los resultados, soportada por la técnica de entrevistas estructuradas. (Latorre, 2005).

Se utilizó un muestreo intencional, con base a criterios comprensibles, conformando una muestra de siete MC. Cada unidad de selección es elegida por categorías y desde ahí el investigador opta por un grupo entero a partir de los criterios que determinan el objeto de la investigación. (McMillan, 2005). Ver tabla No 1.

Cada MC en sus unidades de atención, atiende un grupo de 13 niños y niñas, es decir que las siete MC atienden un total de 91 niños y niñas en edades entre los 18 meses y los 5 años. Estos niños y niñas pertenecen a estratos socioeconómicos de nivel 1 y 2 (Plan de Desarrollo Municipal, 2019); un 70% de ellos son de zonas rurales dispersas con índices altos de vulnerabilidad social, con limitado acceso a servicios públicos, espacios de recreación, salud, vías de acceso y saneamiento básicos. Se trata de hijos de campesinos, quienes en su mayoría se dedican a labores de agricultura.

La tabla 1 presenta la caracterización de las Madres Comunitarias del municipio de Paya. Se observa que 4 de ellas poseen un Técnico en Atención a la Primera Infancia, sus edades oscilan entre los 26 y 70 años de edad y su experiencia laboral transcurre entre los 3 años y los 35 años.

**Tabla 1**

*Caracterización de las Madres Comunitarias del municipio de Paya*

<b>Código</b>	<b>Edad</b>	<b>Nivel educativo</b>	<b>Tiempo de servicio</b>
MC1	52	Sexto grado	22 años
MC2	51	Quinto de primaria.	31 años
MC3	70	Quinto de primaria	35 años
MC4	41	Técnico en educación a la primera Infancia	13 años
MC5	26	Técnico en educación a la primera Infancia	3 años
MC6	58	Técnico en educación a la primera infancia	33 años
MC7	49	Técnico en educación a la primera Infancia	20 años

Fuente: Creación propia.

Se utilizó la entrevista estructurada como técnica y a partir de preguntas orientadoras, se motivó a las MC a participar. Se aplicó una entrevista de 13 preguntas abiertas, agrupadas por 3 categorías con el fin de obtener información sobre:

- Los modelos pedagógicos en educación inicial,
- El concepto de educación inicial que manejan las MC
- El quehacer pedagógico;
- Consideraciones sobre la pertinencia y la calidad pedagógica.

La interpretación de la información, recolectada en las entrevistas, se hizo mediante matrices de triangulación que permitieron identificar la información literal del entrevistado, la perspectiva de los autores y la configuración entre las teorías y los aportes del investigador, además de reconocer codificación axiales y selectivas. Todas las participantes firmaron un consentimiento informado acerca del objetivo de la investigación, aceptando su participación voluntaria.

## **Resultados y discusión**

A continuación, se presentan los resultados del análisis de las entrevistas a partir de las categorías propuestas.

### **-Modelos Pedagógicos**

De las 7 MC participantes, 3 dicen haber escuchado hablar de los modelos pedagógicos; sin embargo, manifiestan sentirse confundidas con otros conceptos pedagógicos, como lo son las estrategias pedagógicas, proyecto pedagógico, actividades rectoras, conceptos que determinan el estructurante de la educación inicial. Del mismo modo, las MC dicen no haber escuchado de estos modelos, por temas de formación educativa o por la falta de actualización en procesos de formación pedagógica.

- “...yo solo estudié hasta sexto y después hice el técnico de primera infancia, allí aprendí cosas interesantes sobre pedagogía para trabajar con mis niños” (MC1).
- “No conozco porque yo solo estudié hasta 9 de secundaria y las formaciones que nos dictan son más para responder a llenar formatos que para conocer más de pedagogía” (MC2).
- “No señora, no conozco los modelos pedagógicos, yo solo estudié hasta quinto de primaria y hace 18 años que soy madre comunitaria... y lo que hago con mis niños, es desde lo que he aprendido desde mi experiencia” (MC 3).
- “Me cuesta mucho entender palabras pedagógicas, porque yo no soy licenciada en pedagogía infantil, eso me ha dado duro en mi labor” (MC3).
- “...yo escucho hablar de modelos u enfoques en educación infantil, pero la verdad no entiendo ese tema, me confundo y a Paya no vienen a orientarnos mucho en ese tema” (MC5).

Los relatos demuestran que la praxis empírica es la base fundamental que guía y orienta la labor pedagógica de las MC con los niños y las niñas en las unidades de servicio desde un enfoque de educación inicial. Los resultados de la entrevista denotan como el ejercicio de las

madres comunitarias permea desde un paradigma de cuidado, protección y afecto a los niños y las niñas, más que desde un componente pedagógico, se mantiene allí la estructura del cuidado basado en estructuras asistencialistas (Soto y Casanova, 2009).

Según sus narrativas, se consolidan tres elementos importantes en la concepción relacionada a los modelos pedagógicos, refieren haber escuchado hablar de ellos, sin embargo, manifiestan sentirse confundidas con otros conceptos pedagógicos, como lo son las estrategias pedagógicas, proyecto pedagógico, actividades rectoras, conceptos que determinan el estructurante de la educación inicial.

De las 7 madres comunitarias, únicamente 3 de ellas manifestaron interés por conocer y ampliar información sobre modelos pedagógicos, esto evidencia la necesidad de motivar para la aprehensión de modelos contextualizados en su quehacer, ya que es desde ahí donde se concibe, el qué enseñar, a quién, sus particularidades, cuándo, con qué, y en qué momento; todos estos elementos que organizan y le dan sentido a la educación inicial e inciden en desarrollo socioemocional y cognitivo de los niños y las niñas. (De Zubiría, 2011).

En las respuestas se observa que la experiencia de ellas es fundamental para guiar y orientar su labor pedagógica:

- “yo a través de los años he aprendido algunas cosas que las pongo en práctica con mis niños, aunque no trabaje los modelos pedagógicos, yo pienso que mi experiencia ayuda al desarrollo integral de mis niños, pero los modelos pueden acompañar esa labor” (MC4).

No se evidencia en las respuestas una fundamentación epistémica de los modelos pedagógicos como orientador educativo de su praxis empírica, sin embargo, los resultados de la entrevista denotan como el ejercicio de las madres comunitarias consideran desde el cuidado, protección y afecto a los niños y las niñas más que se vinculan a las actividades pedagógicas cotidianas. (Soto y Casanova, 2009).

- “Me cuesta mucho entender palabras pedagógicas, porque yo no soy licenciada en pedagogía infantil, eso me ha dado duro en mi labor, pero supongo que ese tema orienta nuestro quehacer.” (MC3).
- “yo escucho hablar de modelos un enfoque en educación infantil, pero la verdad no entiendo ese tema, me confundo, y a Paya no vienen a orientarnos mucho en ese tema” (MC5).

- Conceptos de educación inicial

A partir de los relatos sobre las concepciones de educación inicial en contextos de vulnerabilidad social, se constata que las Madres Comunitarias entienden este concepto, como un derecho impostergable, la información recabada coincide con lo asignado en la política pública “de cero a siempre”, Ley 1804 de 2016, a su vez lo relacionan con las actividades rectoras, exaltadas por Paniagua (2021), como los pilares que orientan y le dan sentido al quehacer pedagógico. Así mismo, expresan que la atención integral es reconocida como la base fundamental en el enfoque de la educación inicial, como una medida de protección y garantía de derechos en niños y niñas de la primera infancia. Sin embargo, en

lo relativo a ¿Cómo percibe la educación inicial desde su propio contexto? manifiestan no contar con los mecanismos suficientes para otorgar el valor esencial que posee este axioma.

- “La educación inicial hace parte del desarrollo integral de todos los niños, nosotras como madres comunitarias ya no solo cuidamos si no que educamos desde la pedagogía, ósea que todo lo que le enseñemos a los niños tenga unas intenciones y le sirva para su vida y su desarrollo, pero acá en este municipio no contamos con estructura, servicios públicos, material didáctico para cumplir con lo que nos dice la ley” (MC7).

-“Yo creo que la educación inicial hace parte de la formación integral que se le debe dar a los niños y niñas hasta los cinco años, aquí es una oportunidad para velar por sus derechos” (MC2). “Acá en Paya es muy triste ver que no se cuenta con todo lo necesario para brindar una educación de calidad, no tenemos espacios, materiales, formación pertinente y los entes territoriales no calibran como debería ser” (MC3).

Comprender la educación inicial como acogida, cuidado y potenciamiento del desarrollo, parte de principios o modelos pedagógicos y de configurar escenarios enriquecidos, especialmente en contextos de vulnerabilidad social; todo esto con la intención de reconocer sus particularidades, para potenciar desde allí, las diferentes formas de ser y estar, en el mundo que define la singularidad y con el objetivo de abrir múltiples caminos a la construcción de la identidad, el desarrollo de la autonomía y el despliegue de la creatividad.

Acoger, cuidar y educar implica, permitirse descubrir en las niñas y los niños diferentes formas “de relación, de construir la identidad, de recrear, soñar, pensar, hacer, configurar, descifrar y significar el mundo social y cultural.” (Cerdea, 2003, p. 22).

La educación inicial se lleva a cabo desde una pedagogía que reconoce las diferencias y que se piensa es clave de derechos, para resignificar y transformar las realidades inminentes y menos favorecidas de los niños. (Peralta, 2007).

Sin embargo, se evidencia que existen aspectos por trabajar desde criterios claves, para dar sentido a las teorías y conceptos plasmados en la política pública. En las respuestas de las MC se valora la intención por educar, bajo unos mecanismos de protección, cuidado y seguimiento al desarrollo.

- “...la educación inicial es un derecho que tienen todos los niños desde que están en el vientre hasta los 5 años, la educación inicial no enseña a leer ni a escribir se preocupa más por el desarrollo integral de ellos, como lo es la salud, la alimentación, el cuidado y la crianza, también debemos formar en ellos autonomía e independencia” (MC6).

Se reconocen los derechos fundamentales de la primera infancia y que su garantía se basa en la atención integral para fomentar un desarrollo adecuado. En Colombia, la atención a la primera infancia desde la política nacional busca sumar los esfuerzos de los sectores público y privado, de las organizaciones de la sociedad civil y de la cooperación internacional. La atención a la Primera Infancia ha ayudado a reducir los índices de vulnerabilidad social, especialmente de los niños y niñas a quienes desde sus primeros años de vida estas condiciones los flagela (Comisión Intersectorial para la Primera Infancia- CIPI, 2014). Aún esto, sigue siendo un desafío para resolver los problemas de desigualdad y justicia social que presentan estos contextos rurales dispersos.

- El quehacer pedagógico de las madres comunitarias en contextos rurales

La estrecha vinculación entre lo rural y lo urbano ha conducido a que algunos autores hablen de la ‘inexistencia’ de la escuela rural, o tiendan a justificar acciones y propuestas educativas pensadas y dirigidas desde, por y para el contexto urbano, sin tener en cuenta la realidad de los niños y niñas del contexto rural y con elevados índices de riesgo. (Gallardo, 2015).

En la mayoría de los países latinoamericanos la vulnerabilidad social es un factor que afecta a la población, especialmente a los infantes, adolescentes y jóvenes que día tras día deben vivir situaciones de inequidad y exclusión. En Colombia, la situación es dramática, la vulneración de los derechos humanos es una constante, los niños, niñas y jóvenes deben enfrentar situaciones de violencia, conflicto armado, condiciones socioeconómicas precarias, descomposición familiar, entre otros fenómenos sociales inminentes especialmente en zonas rurales. (UNICEF, 2016).

Desde esta perspectiva, el saber pedagógico de quienes atienden de manera directa las infancias puedan asumir un enfoque social que permita contrarrestar los impactos negativos inminentes en cada realidad del sujeto, esto con la intención de favorecer sus visiones más humanas marcadas por la multidimensionalidad, el desarrollo de estrategias multidisciplinares e integradoras para contribuir con el progreso del ser humano desde el hacer y el convivir, para su transformación y resiliencia social. (Heckman, 2011).

Todas las participantes coinciden en que, no se puede pensar únicamente en la calidad educativa desde la infraestructura de los Hogares Comunitarios, las condiciones de orden tecnológico, metodológico, de servicios públicos de recreación entre otros, sino que se debe considerar la flexibilidad, diversidad y pluralismo, como aspectos que resignifican la pedagogía en educación inicial.

Los resultados en esta categoría se subdividen en 4 ejes pedagógicos: Estrategias, ambientes, planeación y seguimiento al desarrollo, estos se configuran como axiomas educativos, propios de la educación inicial, centrados en la atención con los niños y las niñas, a favor del desarrollo humano y la atención integral y que además hacen parte del rol pedagógico de las Madres Comunitarias que realizan su labor en zonas rurales. (Paniagua, 2021).

- Estrategias pedagógicas

De acuerdo a los resultados se evidencia el reconocimiento de unas estrategias pedagógicas, sin embargo, se evidencia en sus contextos rurales que permea la necesidad de implementar recursos y mecanismos que orienten de manera práctica y reiterativa el manejo de estas estrategias, como “el juego, los talleres, las asambleas, los rincones didácticos, la literatura, el arte, cesto de los tesoros y juego heurístico, como dinámicas de interacción, aprendizaje y ambientación, en entornos de educación inicial” (Rincón, 2014, p. 65), estas estrategias pedagógicas deben responder a los intereses y particularidades de los niños y las niñas según su realidad.

- “Casi no las trabajo porque no tenemos los espacios ni el material necesario, el juego es el que más se trabaja porque les hago a los niños rondas, juegos tradicionales, juego de roles” (MC4).
- “Pues de vez en cuando las trabajo cuando hago una planeación donde involucra las estrategias y si tengo el material trabajo el juego, la pintura, lectura de cuentos” (MC7).
- Ambientes pedagógicos

Con relación a los ambientes pedagógicos, se indica lo siguiente:

- “Yo decoro cada vez que voy a hacer una planeación, trato de que el espacio sea llamativo para mis niños, además les pongo muchas cosas para que ellos se puedan divertir, entonces si lo tengo decorado, me gustaría saber la diferencia de decorar y ambientar” (MC2).
- “Yo la verdad no sé si decoro o ambiente, pero siempre trato de elaborar material para usar en el desarrollo de mis planeaciones y uso mucha creatividad para decorar por decirlo así el espacio a mis niños” (MC3).

Se evidencia que los ambientes pedagógicos son reconocidos desde el enfoque de la educación inicial, el cual contempla una intencionalidad educativa que le permita a los niños y las niñas nuevos elementos que aporten a su desarrollo integral. Se concibe del mismo modo que una decoración dentro de los entornos educativos no permite una intencionalidad que beneficie sus aprendizajes. (Peralta, 2007). En la praxis de las MC en contextos rurales, se identifica el uso de recursos, estrategias, ejemplos, actividades, que pueden ser potencializadas para resignificar la apropiación de la cultura mediante ambientes enriquecidos que potencian la educación rural como una posibilidad de desarrollo integral.

#### - Planeación Pedagógica

Se define como un ejercicio de construcción continua, permanente y flexible que les permite a los agentes educativos comunitarios, dinamizadores y profesionales en pedagogía organizar su práctica pedagógica, al respecto las madres afirman:

- “Yo soy sincera y confieso que mis planeaciones deben mejorar y ser diseñadas desde los propios intereses de los niños y las niñas, con el ánimo de hacer cambios y ajustes si se requiere. Sin embargo, es necesario planear desde los intereses y necesidades tanto de los niños, las niñas y sus familias y a veces no tengo esto en cuenta” (MC5).
- “Mi planeación no es flexible, porque se planea por temas según corresponde el mes, me cuesta hacer una planeación porque no tengo un formato” (MC2).

Se observa que en este aspecto se podría trabajar la planeación desde unos criterios de flexibilidad, con propósito y recursos al alcance del territorio de las MC de niños y niñas (Prieto y Mach, 2010). Es oportuno que propuestas de intervención, investigación y procesos de formación a MC contemplen una guía orientadora que consolide los recursos, la metodología, el propósito para diseñar y desarrollar una planeación, especialmente en las zonas más periféricas del país.

- Seguimiento al desarrollo

De acuerdo con la política de educación inicial, el seguimiento al desarrollo infantil tiene el propósito de indagar y recoger información acerca de las niñas y los niños, y el proceso educativo para responder oportuna y pertinentemente a sus características a través del fortalecimiento de la práctica pedagógica. Al respecto una de las madres manifiesta: “Yo lo hago por medio de la observación y el diálogo con las propias familias y cuidadores” (MC1); mientras que otra señala “Pues personalmente lo realizó por medio de la observación y el diálogo con las propias familias y cuidadores, también lo hago a la hora que los niños juegan, participan o sea por medio de la observación, también se hace cuando llenamos la escala de valoración cualitativa y cuando las familias traen actualizado sus controles de seguimiento al desarrollo de sus hijos” (MC7).

Es necesario integrar metodologías en zonas rurales, con la intención de fortalecer el seguimiento el desarrollo de los niños y niñas, de manera continua, pedagógica y pertinente para cada territorio disperso, para ello, Bernal (2014) propone trabajar desde el registro fotográfico, la observación, el registro de bitácoras, el diligenciamiento de la escala de valoración cualitativa, los anecdóticos y los cubos didácticos. Estas estrategias permiten las alertas tempranas en la alteración del desarrollo de los niños y las niñas, de igual manera, permiten la articulación interinstitucional con varios actores para trabajar como coequiperas en la atención integral de la primera infancia. (Soto y Casanova, 2009).

- Pertinencia y Calidad Pedagógica

Los procesos de gestión que se deben desarrollar en la modalidad comunitaria, además de plantear el cumplimiento de los estándares de calidad, han de orientarse al desarrollo de capacidades que permitan desarrollar acciones a favor del desarrollo infantil de la primera infancia con calidad, oportunidad, eficiencia, eficacia y efectividad, garantizando el interés superior de los niños y niñas. (MEN, 2009).

Sin embargo, no es fácil dar respuesta a esas necesidades, porque existen un conjunto de variables diversas y complejas que obstaculizan el logro de este objetivo, entre las que se pueden citar las decisiones “políticas, administrativas y los paradigmas educativos anclados en las prácticas pedagógicas de las MC, que se puede decir son un híbrido donde confluyen de una u otra forma el empirismo del quehacer, la sociedad, la cultura y las políticas gubernamentales. (Puello y Romero, 2019).

Al respecto las Madres Comunitarias manifiestan no contar con suficiente material para realizar de la mejor manera sus prácticas pedagógicas, indican el por qué de las carencias en su contexto:

- “No contamos con buenos espacios, ni con material para que los niños y las niñas aprendan, tenemos muchas cosas que ya están viejas y no se les puede dar uso, tampoco cuento con una formación educativa para conocer más de pedagogía, por acá al pueblo casi no llegan esos programas de capacitación, no hay espacio de recreación, y existe un vacío en los servicios públicos” (MC 1).

- “Acá material didáctico, no hay, como puede ver mi hogar comunitario es muy sencillo, pero la verdad yo sí quiera que me enseñaran como hacer mi trabajo con los recursos que tengo” (MC 5).

La práctica pedagógica de las MC continúa sufriendo una ruptura de carácter formativo, pero a la vez de elementos tangibles con pocas posibilidades para la garantía plena de derechos y una vida digna en el desarrollo integral de los niños y las niñas, familias y cuidadores, en estas zonas periféricas donde se proyecta la educación inicial. Siguiendo a Ortega (2008).

Las prácticas pedagógicas son multidimensionales, porque en ellas confluyen un sinnúmero de aspectos, entre ellos, “factores económicos y sociales, políticas educativas, dinámicas de aprendizaje y de inserción en el sistema educativo, que ayudan a reducir brechas de riesgo social.” (p. 42).

El municipio de Paya en el departamento de Boyacá no cuenta con las alternativas integrales para la atención a la primera infancia, es decir no hay unas herramientas pertinentes, que gesten una pedagogía apropiada y en coherencia al territorio para resignificar, trascender y proyectar una práctica pedagógica que beneficie tanto la calidad de vida de niñas y niños. La falta de inversión en cobertura, para atender la primera infancia en educación inicial pone en riesgo la vulneración al derecho de la educación de los niños niñas ubicados en zonas rurales dispersas. (Plan de Desarrollo Municipal, 2019). Sobre esto, una de las madres opina: “Acá nosotras trabajamos con las niñas, con lo que podemos, de vez en cuando solicitamos ayuda a la Alcaldía, pero nos dicen que no hay recursos para primera infancia” (MC 2).

El ejercicio pedagógico en estas ruralidades dispersas del territorio colombiano emerge desde unas utopías idealistas de quienes construyen unas políticas hegemónicas enmarcadas en discernimientos homogéneos y no en realidades, sentires, necesidades, condiciones, saberes, costumbres entre otros compendios, que hacen intransferible cada realidad y región en la vida y la educación de los niños y las niñas. (Gallardo, 2015).

Comprender que el autorreconocimiento de la práctica pedagógica, de las madres comunitarias, como agentes del proceso de la educación inicial, permite vincular su propia existencia, incluso, su proyecto de vida desde un saber empírico. A su vez, la vocación y voluntad del quehacer educativo de las MC accede a plantearse como reto, diseñar planeaciones o propuestas pedagógicas contextualizadas a su territorio, de esta manera, la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas comprende la importancia de adecuar sus espacios con lo que esté a su alcance, para diseñar espacios enriquecidos, elementos que se constituyen como apología para la transformación, (Zabala, 2016).

- “Pues con todo lo necesario no cuento, porque hacen falta muchas cosas para suplir las necesidades de los niños y niñas como mobiliario, material didáctico, recursos humanos e instalaciones físicas” (MC 4).
- “...la verdad nosotras enseñamos desde nuestras propias experiencias de vida, hacemos una reflexión de todo lo que vivimos y de ahí proponemos nuestras planeaciones pedagógicas, tratamos de adecuar nuestros hogares con ambientes enriquecidos haciendo uso de lo que tenemos en nuestro medio” (MC 7).

El sentido de la educación inicial, abordada por Bernal (2014) está asociada a una conexión frente a las realidades de cada territorio, y, en sintonía con la política de estado, converge en la creación de un movimiento de cambio que dé cuenta de la necesidad de transformar los



paradigmas educativos en educación inicial, en el que se enmarque un pensamiento pedagógico emancipador, para construir un mundo más humano, justo y equitativo, acorde a las necesidades y desafíos atraídos por la contemporaneidad, en el que las infancias de cada territorio ubicado en la periferia más dispersa de la nación acceda a una educación con equidad, calidad y en contexto.

## **Discusión**

A partir de los resultados se encontró que las MC no reconocen un modelo para guiar y orientar su labor y hacer de esta praxis una atención de calidad. Este resultado coincide con el estudio realizado por Camargo (2013), quien, determinó que los agentes educativos en zonas de riesgo no cuentan con modelos pedagógicos para trabajar en contexto, por tanto, el autor propone de manera científica una intervención educativa en la educación inicial en zonas de riesgo y alto riesgo social en Bogotá, Colombia. Desde esta perspectiva, el autor propone un modelo pedagógico basado en la pedagogía de la ternura y resiliencia para aprender jugando, este estudio expone una teoría con relación al quehacer educativo de maestros y maestras en atención directa a la primera infancia en zonas vulnerables, ofrece orientaciones precisas para transformar el asistencialismo en aspectos pedagógicos en el marco de la educación inicial.

Comprender la educación inicial como acogida, cuidado y potenciamiento del desarrollo, parte de principios y modelos pedagógicos para configurar escenarios que enriquezcan los procesos de desarrollo de niñas y niños, de reconocer sus particularidades para potenciar, desde allí, las diferentes formas de ser y estar en el mundo que definen la singularidad con el fin de abrir múltiples caminos a la construcción de la identidad, el desarrollo de la autonomía y el despliegue de la creatividad. Acoger cuidar y educar implica permitirse descubrir en las niñas y los niños diferentes formas “de relación, de construir la identidad, de recrear, soñar, pensar, hacer, configurar, descifrar y significar el mundo social y cultural, todo ello desde unas miradas pedagógicas.” (Cerdeña, 2003, p. 22). Los resultados develan la apropiación que tienen las MC frente a este concepto y la urgencia por hacer sinergia entre la teoría y su práctica a favor de una garantía y protección de derechos de las infancias en contextos rurales con índices de vulnerabilidad.

En cuanto al quehacer de las MC en contextos rurales se evidencian carencias de tipo económico, cultural y formativo que pone en riesgo la calidad y la atención integral de los niños y niñas que habitan las zonas más periféricas del país. Las políticas educativas deben abanderar la calidad, la pertinencia y cobertura de las poblaciones con mayor rezago social, con posibilidades de equidad e igualdad al derecho a la educación como herramienta prioritaria para el cambio en las condiciones de vulnerabilidad social o cualquier tipo de discriminación especialmente en aquellas poblaciones ubicadas en zonas rurales dispersas. (Soler y Ramírez, 2021). Esta categoría se subdivide en 4 ejes pedagógicos, propios de la educación inicial: Estrategias, ambientes, planeación y seguimiento al desarrollo, los cuales ameritan ser comprendidos en esta discusión.

En las estrategias pedagógicas, los resultados presentan la necesidad de fortalecer prácticas que acompañen de manera pertinente, creativa, recursiva y dinámica la educación inicial, al respecto Castañeda, (2003), manifiesta que se debe vislumbrar nuevas posibilidades

pedagógicas para abordar en los contextos rurales de vulnerabilidad social, los resultados exponen la ausencia de metodologías pedagógicas que centren el trabajo intencionados de maestros y maestras especialmente aquellos que educan en la primera infancia en contextos determinados, propone el diseño de una cartilla guía con estrategias, como el juego, la literatura, los proyectos de aula y los talleres como dinámicas participativas, colectivas y de interacción para el aprendizaje significativo con los niños y las niñas.

De otro lado, la exploración del medio, la música, y las expresiones artísticas son consideradas los pilares rectores propios de la educación inicial, además, guían la preparación, diseño y desarrollo de las experiencias pedagógicas (Peralta, 2007), estos principios pedagógicos deben ser puestos en escena en todos los territorios inmediatos donde se gesta la educación inicial.

En la interpretación de la educación inicial, un ambiente pedagógico “ofrece espacios atractivos y desafiantes para que los niños y niñas participen, imaginen, transformen, exploren, a partir de la expresión libre de sus emociones, de proponer preguntas e inquietudes, puedan interactuar entre pares, y así, promover el desarrollo infantil” (MEN, 2016, p. 84). Los ambientes pedagógicos, presentan la urgencia por trascender los escenarios de educación inicial, de “espacios decorados” por ambientes pedagógicos, que potencien el interés y la participación activa de los niños y las niñas a partir de sus propios contextos (Bernal y Camacho, 2014). Significa que los ambientes pedagógicos desde una apología de Cerda (2003) se convierten en un saber que continúa construyéndose en la práctica cotidiana, con los aportes y actualizaciones de maestras, maestros y agentes educativos, que hacen de sus praxis experiencias únicas e inigualables para abanderar los principios asignados en la educación inicial.

Paniagua (2021), propone que la pedagogía desde un enfoque de educación inicial busca generar espacios de conocimiento, reflexión y fortalecimiento en torno al diseño de la Planeación pedagógica teniendo en cuenta la pertinencia y necesidades del territorio donde se encuentra cada Hogar Comunitario. Los resultados obtenidos en la pregunta sobre la planeación pedagógica dan cuenta de una ausencia para planear en contexto, según los intereses, particularidades y necesidades de los niños y las niñas, las MC no abordan la planeación desde un componente flexible. Así, Puello y Romero (2019) evidencian en su estudio la urgencia por continuar cualificando a madres comunitarias del país, como agentes educativas, con la intención de reconocer en su ejercicio acciones intencionadas en el diseño de sus planeaciones, los autores plantean que en la contemporaneidad su labor sigue permeando desde los saberes empíricos y asistencialistas. Se coincide de igual manera con Cerda (2003) asociada a la necesidad de orientar acciones pedagógicas a los agentes educativos, para que en los entornos donde transcurre la educación inicial, se vincule el diseño de las planeaciones pedagógicas, el uso de estrategias, recursos didácticos, materiales reciclables y naturales disponibles y al alcance de los niños y niñas, interacciones entre pares y adultos para que las experiencias pedagógicas propuestas, favorezcan el desarrollo integral de la primera infancia desde un enfoque en educación inicial.

Los resultados denotan que en el quehacer pedagógico de las MC, se hace necesario hacer el seguimiento al desarrollo, al respecto Bernal (2014) lo considera como una posibilidad para registrar alertas tempranas en la alteración al desarrollo de los niños y las niñas de primera infancia; se puede comprobar mediante sus respuestas que existen unas estrategias para hacer

este proceso, sin embargo, la disyunción entre el ejercicio operativo y pedagógico para realizar este proceso puede situar en riesgo el sentido de la educación inicial, y, convertirse en una actividad netamente asistencialista. (Agrosino, 2016).

*La* pertinencia y la calidad pedagógica demandan compendios de interpretación y comprensión holística para entender que en los escenarios donde germinan experiencias educativas de niños y niñas deben ser constituidas por acciones pluralistas, tratar de educar de forma homogénea sin reconocer necesidades diversas acentúa las desigualdades de origen de la primera infancia; la respuesta a la pertinencia implica “trasladarse desde un enfoque homogeneizador en el que se ofrece lo mismo a todos y que refleja las aspiraciones de las culturas y clases dominantes, a un enfoque que considere identidades, necesidades y particularidades según territorios” (Ortega, 2008 p. 82). En este sentido, las madres comunitarias deben considerar la pertinencia en su quehacer pedagógico como un criterio de calidad para exhibir su identidad, tradición, e idiosincrasia, pero también para trabajar desde contexto en cuanto a sus intereses, potenciales, necesidades y particularidades.

A manera de cierre, si se entiende la pedagogía como ese saber que orienta y guía la educación inicial, lo que sucede con ella y la reflexión sobre el quehacer de quienes educan, se estará haciendo metamorfosis entre el concepto asistencialista y la educación inicial, así como lo plantea Bernal y Camacho (2014) se requiere de una pedagogía que dé sentido a las prácticas de cuidado, como acogida y promoción del desarrollo de las niñas y los niños desde componentes pedagógicas. En este sentido, las maestras, los maestros, madres comunitarias y los agentes educativos pueden servirse de sus experiencias educativas con la primera infancia, para orientar sus prácticas siguientes, al tiempo que reflexionan sobre su labor educativa, para hacer de sus prácticas un proceso que garantice la atención integral y de calidad para la primera infancia en el territorio nacional, especialmente en aquellos lugares rurales y con índices de vulnerabilidad social.

## **Conclusiones**

En el discurso de las madres comunitarias se reconoce la necesidad y la importancia de trabajar en su praxis un modelo pedagógico que permita situar, guiar y acompañar su labor, en respuesta y coherencia al contexto, según las realidades e intereses y particularidades. Las MC, configuran en sus relatos una concepción sobre los modelos pedagógicos, al reconocer que estos acompañan guían y orientan su propia labor. Los procesos de cualificación a MC deben estar orientados a sus contextos, sus necesidades, realidades, intereses y recursos. Que los temas abordados en estos procesos contemplan las intenciones relacionadas en el enfoque de educación inicial desde una atención integral, que la transformación pedagógica de ser necesaria esté vinculada a profesionales apropiados de la génesis en relación con la política pública de primera infancia “de cero a siempre”.

Las MC comprenden en sus discursos la definición sobre el concepto de educación inicial, como un derecho impostergable, sin embargo, sustentan que en sus territorios rurales existen una serie de privaciones de tipo estructural, pedagógico y de formación profesional, que pone en riesgo el sentido de la educación inicial en los criterios de calidad, equidad y pertinencia. En este sentido, es oportuno vincular en el quehacer de las MC un modelo pedagógico que permita situar, guiar y acompañar la labor de las MC, en respuesta a su contexto, sus

realidades e intereses, según corresponda el territorio donde se encuentran realizando su práctica pedagógica.

El quehacer pedagógico de las MC en zonas rurales es comprendido como una mediación para contrarrestar los impactos negativos perentorios de su contexto a través de una triada que conforma, su proyecto de vida, su propia vocación y la reflexión como posibilidad para la transformación. Aunque ellas tengan la voluntad por trascender su labor, manifiestan sentirse afectadas por las dinámicas gubernamentales en cuanto a la inversión para la calidad de la educación inicial, concerniente a la dotación de recursos, procesos de formación que guíen de manera profesional su acción pedagógica y espacios físicos apropiados para materializar la educación inicial desde sus territorios.

La pertinencia y la calidad pedagógica sigue siendo una utopía especialmente en contextos vulnerables, como es el caso del municipio de Paya- Boyacá, pues mediante los relatos de las MC se evidencia la ruptura de sus prácticas pedagógicas a causa de la inversión en materiales de dotación, pero también en la ausencia de procesos formativos que garanticen una educación inicial de calidad y en contexto. Los testimonios de las MC permiten apreciar una debilidad en el desarrollo de políticas globales que contemplen la inversión para la atención y la pertinencia de manera integral e intersectorial, el cual incida de manera directa en la innovación de unas prácticas pedagógicas basadas en la calidad y las realidades heterogéneas.

La pedagogía de la educación inicial requiere continuar un camino que refiere al encuentro que ocurre en las situaciones educativas, a su vez, se hace necesario exaltar y vincular las comunidades de aprendizaje con la presencia del otro en la interacción, mostrar el proceso de acogida, para el aporte y la transformación, a través, de miradas sociales y culturales, aspectos que tributan para reducir las brechas entre la inequidad, la pobreza y la coyuntura educativa, en territorios nacionales apartados.

En los procesos de formación, investigación e intervención, se deben vincular los siguientes ejes pedagógicos, modelos, planeación, ambientes, estrategias y seguimiento al desarrollo, axiomas que dan sentido a la educación inicial, y que desde el componente pedagógico requieren de una atención inmediata para transformar la labor de las MC en zonas rurales.

## Referencias

- Angrosino, M. (2016). *La educación inicial en Colombia, una perspectiva de equidad y calidad*. Editorial. Morata. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-192210.html>.
- Bernal, R. (2014). Diagnóstico y recomendaciones para la atención de calidad a la primera infancia. *Cuadernos Fedesarrollo* 51. [https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/148/CDF\\_No\\_51\\_Abril\\_2014.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/148/CDF_No_51_Abril_2014.pdf?sequence=3&isAllowed=y).

- Bernal, R. y Camacho, A. (2014). *La Política de Primera Infancia en el contexto de la equidad y movilidad social en Colombia*. Universidad de los Andes. -Documento CEDE. <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Politica-PrimeraInfancia-Contexto-Equidad-Movilidad-Social-Colombia.Ppdf>.
- Blanco, R. y Arias. C. (2016). Riesgos Individuales y académicos de las madres comunitarias en cualificación. *Revista horizontes pedagógicos*, 18 (2), 39-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5896177>.
- Camargo, M. (2013). *La intervención educativa en la educación inicial en zonas de riesgo y alto riesgo social en Bogotá, Colombia*. Universidad Complutense de Madrid.
- Camacho, F. (2014). Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad Madrid*. 43(1), pp. 27-42.
- Castañeda Pezo, P. (2003). *Manual de apoyo para material didáctico*. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación.
- Cárdenas Restrepo, A. B. (2018). *El sentido de la educación inicial*. Panamericana Formas e Impresiones S.A.
- Comisión Económica para América Latina. (2020). *La ciudad y los derechos de niñas, niños y adolescentes*. *Boletín Desafíos*. 23 <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45102-la-ciudad-derechos-ninas-ninos-adolescentes>.
- Cerda Gutiérrez, H. (2003). *Educación preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Comisión Intersectorial para la Primera Infancia. (2014). *Estrategia de Atención a la Primera Infancia De Cero a Siempre*. Documento para la construcción de la ruta con enfoque diferencial. Difusión. <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/ComisionIntersectorial.aspx>.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social 109. (2007). *Política Pública Nacional de Primera Infancia*. Ministerio de la Protección Social. Ministerio de Educación Nacional Instituto Colombiano de Bienestar Familiar DNP-DDS-SS.
- Decreto 088 de 1976. Se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-102584\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-102584_archivo_pdf.pdf).
- De Zubiría, J. (2011). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jaramillo, L. (2009). La Política de Primera Infancia y las Madres Comunitarias. *Zona Próxima*, (11), 86-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85313003006>.
- Gallardo Gil, M. (2015). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (5), 1-10. [doi.org/10.35362/rie5551566](https://doi.org/10.35362/rie5551566).

- Heckman, J. (2011). El poder de los primeros años: políticas para fomentar el desarrollo humano. *Revista Infancias Imágenes*, 10 (1), 97 – 109. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4468/6209>.
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Grao.
- MacMillan J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa* 5 Ed. www.FreLibros.me
- Ministerio de Protección Social. Ley 1098. (2006). *Código de infancia y adolescencia en Colombia*. [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1098\\_2006.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm).
- Ministerio de Educación Nacional. Ley 1804 (2016). *Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones*. Congreso de la Republica. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 (1994). *Ley General de Educación en Colombia*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Atención Integral a la Primera Infancia*. Imprenta Nacional. <https://www.mineduccion.gov.co/1979/w5-propertyvalue-62489.html>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Normatividad Colombiana. <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-51456.html>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Normatividad Colombiana. <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-51456.html>.
- Ortega Valencia, P. (2008). *Prácticas pedagógicas. Documento borrador. Universidad Pedagógica Nacional*. studylib.es/ doc/621954/practicass-pedagógicas—mi práctica 2010.
- Paniagua, G. (2021). El aporte de buenas interacciones en educación infantil. En V., Peralta y L. Hernández (Eds). *Antología de experiencias de la educación inicial Iberoamericana*. (pp. 22-38). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/infancia2.pdf>.
- Peralta, M. (2007). *Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo XXI*. Editorial Andrés Bello.pdf.
- Puello G, A. y Romero L., L. (2019). Características de las madres comunitarias en Turbaco-Bolívar (Colombia). *Revista CS*, (15), 111 - 139. <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n15/n15a06.pdf>.
- Plan de Desarrollo Municipal. (2019). Alcaldía de Paya, Boyacá, Colombia.
- Prieto, R. y March, J. (2010). Paso a paso en el diseño de un estudio de madres Comunitarias en Colombia mediante grupos focales. *Atención primaria*, 29(6), 366–373. [doi.org/10.1016/s0212-6567\(02\)70585-4](https://doi.org/10.1016/s0212-6567(02)70585-4).

- Rentería Rodríguez, C. (2007). *Departamento Nacional de Planeación*. Gráficas Ducal, Ltda. <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/instituciones/departamento-nacional-de-planeacion-dnp-de-colombia>.
- Rincón, M. (2014). *Estrategias Pedagógicas para la atención e intervención de la primera Infancia. Fundamentos Políticos Técnicos y de Gestión*. Imprenta Nacional. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177829\\_archivo\\_pdf\\_fundamentos\\_ceroasiempre.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177829_archivo_pdf_fundamentos_ceroasiempre.pdf).
- Sistema de Información de Primera Infancia- SIPI. (2018) *Procesos de Formación a agentes Educativos en Colombia*. [www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/406023:Sistema-de-Informacion-de-Primera-Infancia](http://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/406023:Sistema-de-Informacion-de-Primera-Infancia).
- Soler Rocha, J. E., y Ramírez Valbuena, W. (2021). Educación rural Boyacense en época de pandemia: *Societas*, 23(2), 124-144. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/societas/article/view/2306>.
- Soto, F. y Casanova, H. (2009). *Madres comunitarias, el ser y el hacer, una construcción social*. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://hdl.handle.net/11059/1590>.
- UNESCO. (2006). *Educación para todos, el imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo*. En: [http://www.unesco.org/education/gmrdownload/es\\_summary.pdf](http://www.unesco.org/education/gmrdownload/es_summary.pdf).
- UNICEF. (2016). *Estado Mundial de la Infancia. Una oportunidad justa para cada niño*. <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2016>.
- Vásquez, D. y Pineda H. (2016). *Madre Comunitaria: Transformación de su quehacer a través del tiempo*. Magister en desarrollo educativo y social. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1494/>.
- Zabala, J. (2016). *Las madres Comunitarias en Colombia. Investigación sobre la Evaluación Participativa*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. <https://hera.urg.es/tesisugr/16131046.pdf>.

## Procesos lógicos y construcción del conocimiento en la investigación doctoral del contexto educación universitaria

**Miriam H. Rubio P.**

Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” (UNESR). Araure, Venezuela.

[mhrubio1307@gmail.com](mailto:mhrubio1307@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-9792-0449>

Páginas: 55-69

**Fecha de recepción: julio de 2022**

**Fecha de aprobación: septiembre de 2022**

### Resumen

Las discusiones ontoepistemológicas de procesos lógicos investigativos, constituyen el objetivo y función social universitaria a nivel mundial y venezolano, para asumir su compromiso de formar investigadores potenciales direccionados para atender múltiples y complejos problemas de sociedades en evolución histórico, social, donde investigar es un proceso importante, no solo para acumular datos e información, sino para ser aplicada por el ser investigador con experiencias y vivencias, integrando, la lógica, racionalidad, ciencia e investigación científica que exigen superar debilidades en competencias investigativas y limitaciones del proceso de investigación en estudios doctorales. El objetivo de este estudio es analizar reflexivamente los procesos lógicos y construcción del conocimiento en la investigación doctoral desde el contexto educación universitaria. Fundamentada teóricamente en Ugas (2011), métodos, Balza (2013), transdisciplinarietà, Grinnell (1997), Hernández Sampieri y otros (2006), Rubio (2019) y Granul-Reich (2021), lógica de investigación y construcción del conocimiento. La metodología es una investigación teórica, documental, con arqueo de fuentes bibliográficas y electrónicas, instrumento reporte de investigación, método analítico, descriptivo y hermenéutico. Se concluye, la necesidad de un accionar investigativo con estilos de pensamientos lógicos para validar, comprender e interpretar resultados y hallazgos obtenidos al abordar problemáticas que involucren diferentes paradigmas cuantitativos, cualitativos, multidisciplinarios y transdisciplinarios emergentes.

**Palabras clave:** Procesos lógicos, construcción de conocimiento, investigación, doctoral.



---

## Logical processes and construction of knowledge in doctoral research in the context of university education

### Abstract

The ontoepistemological discussions of logical investigative processes constitute the objective and social function of the university worldwide and in Venezuela, to assume its commitment to train potential researchers directed to address multiple and complex problems of societies in historical, social evolution, where research is an important process, not only to accumulate data and information, but to be applied by the researcher with experiences and experiences, integrating logic, rationality, science and scientific research that require overcoming weaknesses in investigative skills and limitations of the research process in doctoral studies. The objective of this study is to reflexively analyze the logical processes and construction of knowledge in doctoral research from the context of university education. Theoretically based on Ugas (2011), methods, Balza (2013), transdisciplinarity, Grinnell (1997), Hernández Sampieri et al. (2006), Rubio (2019) and Granul-Reich (2021), research logic and knowledge construction. The methodology is a theoretical, documentary research, with a survey of bibliographic and electronic sources, a research report instrument, an analytical, descriptive and hermeneutical method. It is concluded, the need for an investigative action with logical thought styles to validate, understand and interpret results and findings obtained when addressing problems that involve different emerging quantitative, qualitative, multidisciplinary and transdisciplinary paradigms.

**Keywords:** Logical processes, knowledge construction, research, doctoral.

### Introducción

Los debates epistemológicos planteados en las últimas décadas y las condiciones evolutivas en la sociedad han conducido los procesos humanos a una constante búsqueda de innovadores conocimientos. La situación ontológica que surge por necesidad de gestar la ciencia para conducir al ser humano a comprender el mundo que lo rodea, aplicando su intuición, percepción, curiosidad, lógica, racionalidad y creatividad. Además, desarrollando el sentido lógico por su instinto de supervivencia y curiosidad, guiada hacia encontrar el conocimiento con respuestas reales, en constante evolución para enriquecer el proceso investigativo, con productividad, creatividad, asociada a la historia evolutiva del hombre, empresa y sociedad, nutridos por las ciencias sociales y humanas ante la necesidad de reflexionar sobre los elementos hermenéuticos, escriturales y lingüísticos que contribuyan a elevar el conocimiento, su significado y vinculación al progreso del pensar con saber.

De esta manera, los diversos enfoques epistemológicos proporcionan un mundo de posibilidades para realizar una investigación, no solamente como mecanismo de acumular datos e información, sino, que implica la utilización de los procesos lógicos y racionales del ser investigador en diversidades de contextos históricos sociales complejos, donde la educación superior mundial y en Venezuela, la educación universitaria, requieren cumplir su objetivo y función de responsabilidad social universitaria de formar investigadores potenciales del área de postgrado, en programas de doctorado de universidades nacionales, autónomas, experimentales, politécnicas, territoriales, colegios e institutos universitarios venezolanos, integrando la ciencia e investigación científica, a la sociedad del conocimiento con un investigador que produzca conocimiento, aplique la tecnología, el dominio científico y los procesos lógicos mediante una actitud innovadora.

Debido a esto, se hace oportuno describir los conocimientos, experiencias y vivencias de la autora entre los años 2006 al 2021, en el contexto de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de las Fuerzas Armadas “UNEFA”, Centro de Investigaciones Portuguesa, doctorado en Ciencias Gerenciales, Universidad de Carabobo UC, Bárbula Valencia, estado Carabobo, doctorado en educación, Universidad Nacional Experimental de la Seguridad “UNES”, el doctorado en Seguridad Ciudadana, Mención Policial, Núcleo Portuguesa y Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez “UNESR” Núcleo Barquisimeto, Doctorado en Ciencias Administrativas, todas situadas en Venezuela, durante el desarrollo del Seminario Permanente de Investigación Doctoral, y jornadas de investigación, desarrolladas en el campo de las ciencias sociales para la construcción del conocimiento en su tesis doctoral; se encontraron debilidades en los estilos de pensamientos y operatividad de los procesos lógicos que limitan al candidato a doctor en su producción intelectual.

La situación problema se identifica por la visión simplificadora y reduccionista del estudiante de doctorado, al momento de realizar el camino investigativo para trascender la cotidianidad en sus ambientes universitarios. Igualmente, por los criterios disciplinares y lineales al aplicar sus conocimientos, capital cultural, capital intelectual al proceso de investigación en la realidad del contexto organizacional, institucional, empresarial, comunitario y social. La razón se percibe por la carencia de competencias investigativas, de una cultura investigativa y limitación del programa de doctorado en la preparación académica del estudiante, en cuanto a la producción de conocimientos que integren teoría, práctica, experiencia al abordar problemáticas, comprender las transformaciones sociales y sus consecuencias en el desarrollo del ser humano, integrado al crecimiento y progreso de la sociedad productiva.

En el campo de las ciencias sociales, educación, administración y humanidades; vale citar, los autores teóricos e investigadores como Altuve (1980), Ugas (2006) y Zambrano (2017), quienes reflexionan sobre las barreras que limitan la aplicación del estilo de pensamiento e instrumento del saber de un estudiante, en su investigación doctoral. Advierten que, carecen de una formación en competencias investigativas, espíritu científico nutrido por las ciencias, pensamiento reflexivo, crítico, creativo, objetivo; donde la lógica, la racionalidad, su sentimiento, compromiso y responsabilidad, al realizar una investigación con respuestas viables a problemáticas y necesidades del hombre, organización y sociedad; se caracterizan por la inercia, la rutina, los esquemas preestablecidos. Por lo cual, se hace imprescindible recurrir a procesos investigativos que desarrollen en todo momento técnicas de búsqueda, indagación y encontrar la verdad en el cúmulo de conocimientos producidos por muchas generaciones.

La importancia de la investigación presentada, se concibe desde la ontología del conocimiento, sin perder sus raíces gnoseológicas a lo largo del devenir histórico de la humanidad; sobre decidir y actuar cuando es conveniente, evitando formular juicios sin previa comprobación, sino enriquecido por el quehacer científico, con prioridad de introducir una flexibilidad epistémica, centrada en el quehacer filosófico de Platón (427-347 a.c) y Sócrates (469-399 a. c) a partir del saber existencial, autónomo, donde las ideas, eran expresadas por el pensamiento humano en forma práctica para alcanzar la verdad, mediante la intervención de: la ciencia, el diálogo, dialéctica, lógica, el método, el lenguaje escrito, las enseñanzas y sabidurías expresadas en diálogos escritos, como una arqueología del saber compartido, de pertinencia social por el sentir, necesidad de conocer, dar respuestas entre los actores de diferentes organizaciones sociales, familiares, religiosas, grupales y comunitarias en el ejercicio de sus diversos roles para mejorar la calidad de vida.

Igualmente, la investigación presenta una pertinencia curricular, al atender desde una reflexión epistémica, de naturaleza filosófica y ontoepistemológica vinculada al análisis y comprensión de los grandes problemas sobre conocimiento humano, la ética, la cultura investigativa, para construir la realidad del estudio en cuanto a generar el conocimiento en el contexto de una sociedad global, al confrontar dialécticamente la autoridad del pensamiento único como plantea Balza (2013) y Chirinos (2020), en espacios de diálogo y conocimiento, enmarcadas por diversas organizaciones sociales, con sentido único y evitar la dictadura de disciplinas ancladas en la lógica formal aristotélica, al articular la investigación doctoral con una nueva racionalidad dialógica, sistémica, ecológica y reconfiguración existencial humana, de visión transcompleja en investigación, como un reto que deben asumir las comunidades académicas, especialmente los investigadores de nivel doctoral y postdoctoral, adaptada a los tiempos de innovación científica.

El camino conductor de este estudio se centra en la viabilidad de los procesos lógicos y construcción del conocimiento desde la investigación doctoral, visionado a ser abordado prospectivamente en las universidades venezolanas, hacia la búsqueda de un investigador permanente, un crítico, un hermenéutico dialéctico; capaz de estudiar una realidad, transitarla mediante sus pensamientos, como eje transversal dinámico asociado a la lógica científica formal orientada hacia una nueva lógica cognitiva de naturaleza crítica, creativa y constructiva para innovar el pensamiento, con paradigmas investigativos emergentes que permitan la flexibilidad de integración y diálogo disciplinar, transdisciplinariedad, multimetódico, con teorías, criterios objetivos para identificar interproblemáticas, a través de razones ontológicas, epistemológicas y metodológicas del conocimiento.

A partir de los enfoques y concepciones empíricas y referenciales del proceso de búsqueda del conocimiento, se plantea una interrogante, direccionada al desarrollo de orientaciones metodológicas en el nivel de investigación doctoral, que orienta el desarrollo de esta investigación: *¿Existen necesidades sobre la aplicación de los procesos lógicos para la construcción del conocimiento en la tesis doctoral?*

El encuentro con las respuestas acertadas se guía mediante sus objetivos general y específicos, enunciados a continuación:

---

Objetivo general: analizar reflexivamente los procesos lógicos y construcción del conocimiento en la investigación doctoral desde el contexto educación universitaria.

Objetivos específicos: Caracterizar la mirada lógica al objeto de estudio desde el proceso de investigación doctoral en educación universitaria; Describir mediante una direccionalidad operativa la lógica y racionalidad científica del conocimiento en una investigación doctoral y Reflexionar sobre los procesos lógicos y construcción del conocimiento en la investigación doctoral.

El presente trabajo, se estructura por un protocolo organizado en cuatro (4) aspectos: El aspecto I, Introducción, desarrollo temático, contextualización y problematización, los objetivos, justificación y metodología. El aspecto II, Procesos lógicos y construcción del conocimiento en la investigación doctoral. El aspecto III. Conclusiones. Y, el aspecto IV. Referencias de diversos autores teóricos, empíricos e investigadores en la temática, desarrollo temático fundamentado en teorías y experiencias por objetivos propuestos.

## **Metodología**

El proceso metodológico aplicado se fundamenta en los criterios y lineamientos operativos de Balestrini (2007), orientada mediante el enfoque cualitativo y paradigma cualitativo, de una investigación documental integrada por elementos guiados desde una investigación teórica, de naturaleza documental, con orientaciones científicas, técnicas, y sistemáticas, sustentadas en la indagación, exploración y organización de la información obtenida de autores, especialistas e investigadores en el área de conocimiento e investigación abordada de manera referencial hacia la realidad de estudios doctorales en las universidades seleccionadas, con evidencias, resultados o hallazgos conceptuales, teóricos, prácticos, experiencias y vivencias integradas a procesos descriptivos, analíticos, interpretativos y reflexiones constructivas.

Las técnicas de recolección de datos e información teórica-práctica, referencial y vivencial del objeto de estudio son de tipo institucional, recopiladas por instrumentos cualitativos de reportes investigativos, en asesorías académicas y metodológicas, estrategias de arqueo sobre fuentes bibliográficas, documentales o electrónicas, aplicación del instrumento registro cualitativo. Para el análisis e interpretación de la información fue aplicado el método inductivo, con fundamentos teóricos- referenciales, estrategias exploratorias, en el estudio del área temática. También, el método deductivo para el análisis, reflexiones a contenidos teórico-conceptual-referencial, y, el método descriptivo-analítico-hermenéutico, como guía metodológica en el análisis de la información.

### **- Procesos lógicos y construcción del conocimiento en la investigación doctoral**

Una mirada lógica al objeto de estudio sobre el proceso de investigación doctoral en el contexto educación universitaria, se analiza, a partir de la conformación estructural que muestra hoy día la sociedad globalizada, inmersa en nuevos escenarios mundiales, que requiere una orientación para responder las demandas del conocimiento movilizado a través de su multiplicación, cada vez más exponencial, por influencia de las tecnologías de la

información y la comunicación (TIC); y que a su vez respondan a una compleja red de problemas sociales, que implica el gran debate epistemológico derivado del campo en ciencias sociales e involucra el ámbito educativo universitario de una investigación doctoral y sus interconexiones sistémicas entre la ciencia, el conocimiento y la investigación, aplicada en una realidad de naturaleza educativa, cultural o social desde su multidimensionalidad técnica, científica y humanista para comprender las necesidades o prioridades del ser humano, las organizaciones y comunidades con criterios objetivos, subjetivos, de validez y credibilidad demostrada por el investigador al encontrar la verdad e enriquecer su pensamiento.

Desde una visión, onto-epistemológica del quehacer investigativo, los autores, Ugas (2011), Balza (2011) y Rubio (2018), conciben como elemento esencial para guiar el pensamiento lógico del investigador en el contexto universitario al producir una tesis doctoral, que exista una integración del conocimiento, las experiencias y vivencias orientadas a identificar y caracterizar los nudos problemáticos presentes en realidades familiares, organizacionales, culturales o comunitarias para enfrentar los cambios y transformaciones que vive una sociedad productiva. Es así, donde el sujeto investigador de estudios doctorales, requiere competencias investigativas básicas involucradas en aspectos cognitivos, afectivos, procedimentales y creativos, aplicando herramientas e innovaciones tecnológicas, adaptadas a diversos paradigmas investigativos emergentes, transdisciplinarios, con lógica, racionalidad, comprensión e interpretación del problema o situación del contexto abordado.

En función a la mirada lógica del objeto de estudio, Schavino (2012), Villegas (2012) y Balza (2013), señalan que todo proceso de investigación, está caracterizado a la construcción de una tesis doctoral y producción científica postdoctoral, introduciendo la lógica disciplinar; fundamentada en la ciencia moderna, ciencias sociales, con una mirada transdisciplinaria; un desafío epistémico guiado a superar lo estructural y estructurador investigativo, por el conocimiento disciplinar, transdisciplinario del pensamiento articulado a procesos cognitivos complejos e integradores que supone una nueva arquitectura del pensamiento creativo, flexible, holístico, al transitar del pensamiento lógico y mental del investigador con reflexiones en realidades simples, complejas y dinámicas, generando paradigmas emergentes y científicos, tener conocimiento, autonomía, la sabiduría, con metodologías transdisciplinarios, de creación humana y aportes innovadores.

A partir de las ideas precedentes, como autora de esta investigación, asumo una postura reflexiva analítica de caracterizar al investigador de nivel doctoral o postdoctoral con necesidades de aplicar su inteligencia, estilo de pensamiento, capital cultural y capital intelectual para pensar de forma independiente, autónoma, libre, creativa, con flexibilidad de una metódica requerida en procesos interpretativos de una realidad, hacia conocer, describir, explicar, interpretar y/o comprender el problema, las alternativas viables a fin de generar nuevas teorías del conocimiento, evitando la hegemonía del pensamiento único, propio de la lógica positivista y dar flexibilidad paradigmática, y, metodológica de un investigador con una lógica emancipadora, emprendedora e innovadora, direccionada por aportes teóricos, prácticos, diseños, programas, sistemas y procesos de investigación, con diversidad de enfoques, paradigmas emergentes investigativos, métodos, estrategias y procedimientos constructivos de conocimientos.

Al respecto, Balza (2013) y Rubio (2019), plantean que la lógica en el proceso de investigación, está caracterizada por el análisis y reflexiones críticas, creativas, sobre los procesos lógicos y constructivos del conocimiento en la investigación doctoral, puesto que, son aspectos metodológicos que se concretizan a través de la revisión, concepción, desarrollo y explicación de los siguientes aspectos: procesos lógicos, formación, investigación y contexto, aplicación de herramientas instrumentales, operativos, en las ciencias sociales, educativas, gerenciales, o comunitarias, donde el investigador, se centra en la comprensión de diversas realidades del comportamiento humano, organizacional o social, desde su naturaleza compleja, que incluye la lógica dialéctica, racional y constructivista integradas al estilo de pensamiento de un investigador objetivo, subjetivo, científico, técnico o humanista, aplicando la ciencia, el conocimiento, la investigación científica y el método científico, adaptado a diversas disciplinas y transdisciplinariedad.

Surgen reflexiones sobre las ideas de Sánchez (2005), en cuanto a las contribuciones que se derivan sobre investigaciones doctorales, caracterizadas por sus implicaciones formativas de competencias en investigación centradas en el campo de la investigación educativa y social, donde el enfoque epistemológico, define la lógica objeto de estudio como: “La unidad entre lo lógico y lo histórico, es un importante principio metodológico de la construcción del sistema de categorías, las cuales deben reflejar de forma específica toda la historia de su formación y evolución” (p.66).

Esto significa, una lógica del objeto de estudio dirigida al proceso de investigación en la tesis doctoral con estudiantes de contextos específicos seleccionados: universidades experimentales y politécnicas venezolanas, mediante el componente de investigación integrado a cursos o unidades curriculares en seminarios permanentes sobre investigación doctoral en Núcleos académicos de Acarigua, estado Portuguesa y Barquisimeto Estado Lara, donde un análisis ontoepistemológico, metodológico, técnico, escritural y oralidad en candidatos a doctores durante la presentación de su producción científica “proyecto de investigación” en educación, administración, ciencias gerenciales, ciencias sociales, entre otras, donde se logró constatar, mediante el instrumento registro del reporte de investigación con evaluación cualitativa, nudos problemáticos en planteamientos particulares, y, limitaciones en pensamientos para la elaboración de constructos teóricos y construcción de conocimiento desde una interrelación entre lo lógico, histórico o social.

Los procesos lógicos en una investigación doctoral requieren ser desarrollados en dos momentos particulares:

- El primer momento. Implica la elaboración estructural (diseño metodológico), que explicita el sentido y significatividad de contentividad interna, o que está implícita en la tesis doctoral como punto inicial del investigador, la forma *cómo* define y articula los elementos constitutivos de la situación problema, que es en donde se desdoblaron en prosa las variables (dependiente e independientes) más acuciantes en desvelamientos de los procesos experimentados por los analizadores doctorandos.
- El segundo momento. Son las condiciones históricas que determinan esa producción del conocimiento y hacia lo que el investigador quiere describir, verificar y comprobar, para luego derivar al análisis multifactorial de las variables cualitativas y cuantitativas, es decir, articulados por las comprensiones, interpretaciones, teorías, innovaciones y construcciones de conocimientos, contenidos filosóficos, lógicos, ontológicos,

---

epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos, donde la lógica disciplinaria se abra al campo y posicionamiento de razonamientos emergentes de los estudiantes, al construir el conocimiento en su tesis doctoral.

La comprensión de la direccionalidad operativa en la que opera la lógica de manera racional y científica del conocimiento en una investigación doctoral, constituye un acercamiento al mundo de nueva disciplina académica, profesional o científica, que este alejada del saber lineal o excesivamente disciplinar al carecer, de creatividad e innovación para entender, y, atender la fragmentación de una realidad referida a diversas posibilidades de intervenir las transformaciones sociales y sus consecuencias en el desarrollo del ser humano desde el campo específico en las ciencias sociales, científicas, técnicas, culturales y comunitarias, con el posicionamiento, aplicación, fundamentación epistemológica y concepción de integración de diferentes disciplinas o campo del conocimiento.

Por consiguiente, comprender la direccionalidad operativa de la lógica investigativa, es entender hacia *dónde* y *cómo* los investigadores, dirigen y orientan la investigación de tesis doctoral, a partir de sus diversos enfoques cuantitativos, cualitativos y transdisciplinarios, con diversidad de desafíos epistemológicos que incluyen a los procesos lógicos disciplinares. Con respecto a esto, Rubio (2019), percibe la construcción del conocimiento hacia la investigación doctoral concebida con un alto grado de complejidad y profundidad, es la expresión académica lograda por el candidato a doctor para realizar trabajos originales que contribuyan con innovaciones al conocimiento. Debe constituir un aporte original relevante a la ciencia, tecnología, a las humanidades y reflejar la formación humanista y científica del autor. La tesis deberá ser preparada expresamente para la obtención de un grado de doctor.

De allí que, el sujeto que investiga requiere una lógica y racionalidad, de cómo partir al seleccionar el tema objeto de estudio, delimitarlo por el interés, necesidad o prioridad del contexto, las observaciones, indagaciones, y exploraciones directamente en la realidad, fundamentadas en la planificación, y organización de sus diversas etapas, fases, momentos o niveles. Asimismo, cumplir con procesos lógicos entre ellos: los requisitos y condiciones generales del tema, según Altuve (1999), Jiménez y Jiménez (2006), indican la necesidad de reconocer el interés vinculado con la motivación experimentada por el investigador, sobre su área temática, el arqueo de fuentes bibliográficas, documentales y electrónicas, con actitud crítica, creativa, evaluativa y constructiva de la realidad, su desarrollo, factibilidad, validez, fiabilidad y capacidad del investigador con su capital cultural y capital cultural en el análisis de resultados e interpretación de hallazgos.

En el recorrido direccional descriptivo sobre la lógica investigativa, se establecen criterios con la visión ontológica de Altuve (1999), epistemológica de Martínez (2000), metodológica de Balestrini (2007) y tecnológica de Ibáñez (1985), determinando la prioridad de integrar en el proceso de investigación y construcción del conocimiento cinco momentos: Momento I, lógico y teórico, el investigador ordena sus inquietudes, formula preguntas o interrogantes, producto de observaciones de un hecho, objeto o fenómeno, define lo que quiere saber y delimita el contexto y los problemas básicos de toda la investigación. Momento II, metodológico, donde el investigador establece sus estrategias, herramientas ante los hechos a estudiar, formula un modelo operativo y elabora sistemas de comprobación los más confiables posibles. Momento III, tecnológico, se abordan las formas y procedimientos concretos en las recolecciones y organización de la información e incluye el trabajo práctico

para obtener datos o información a través de los instrumentos o guiones de entrevistas. Momento IV, analítico de la investigación o etapa de resultados, se analizan e interpretan para comprobar las relaciones preestablecidas que permiten cerrar el ciclo de conocimiento, pero no definitivamente, pues las teorías elaboradas sirven para futuras investigaciones e igualmente, los hallazgos obtenidos. Momento V, operativo, es el proceso en el cual se elabora el informe final, son organizados los contenidos de cada momento y posteriormente deben comunicarse. En el caso específico de la investigación doctoral reporta finalmente una tesis.

Los diversos momentos investigativos son direccionados en forma abierta, flexible, holístico, para diversos enfoques de investigación, paradigmas, tipos y diseños de investigación, técnicas, métodos, estrategias, procedimientos e instrumentos, donde lo esencial es responder con un investigador que aplique procesos lógicos con conocimientos socialmente productivos. En el contexto de educación superior mundial y educación universitaria venezolana, existen permanentes reflexiones epistemológicas, donde resulta un desafío cada día más comprometedor para el sujeto que realiza una investigación de naturaleza doctoral, de articularse a nuevos espacios contextuales organizacionales, institucionales, empresariales, culturales y comunitarios, que implica pensar y repensar la realidad desde una perspectiva investigativa con procesos lógicos, permanentes, de relaciones ontogénicas existentes entre el sujeto, realidad y conocimiento para comprender los procesos complejos y problemáticas derivadas de la multidimensionalidad del ser humano.

Para Rosental (1980), el ser humano en su entendimiento, pensamiento e ideas innatas, desarrolladas, y aplicadas tiene como fuente el conocimiento, la experiencia, el razonamiento y la lógica de los procesos que surgen por la influencia de las acciones o comportamientos vividos con la intervención del ambiente interno y externo sobre las actividades realizadas en la práctica o realidad, como el caso de una investigación institucional, educativa u organizacional, a partir de la observación, exploración, descripción, comparación y reflexión que indica utilizar la ciencia, la técnica e investigación para estudiar problemas o necesidades de los seres sociales el hombre, animales y plantas en su ambiente familiar, cultural, natural, comunitario y social.

Desde esta realidad, es importante la intervención de un investigador que oriente la acción de su práctica social con una visión lógica de cada realidad, concebida en este estudio como un modo de vida de cada persona para lograr descifrar su acción individual, grupal o cultural aplicando las normas, leyes, principios y procesos que le conduzcan a comprender los sistemas sociales. Asimismo, por la necesidad de comunicarse e interactuar con las demás personas que lo rodean, utilizando su conocimiento, sabiduría, razonamiento, intuición e investigación desde su propia lógica adaptada a cada tipo de situación que viva en lo personal, colectivo o comunitario a través de establecer relaciones humanas, con el ambiente y la práctica, ciencia, técnica o método que denota el desarrollo de un pensamiento lógico guiado a producir conocimiento.

En el caso específico, interesa el abordaje de los procesos lógicos y construcción del conocimiento en la investigación doctoral, sustentado en el pensamiento de Popper (1963) y Afcha (1976), quienes coinciden en la aplicación del pensamiento y racionalidad del investigador centrado en la idea que para obtener conocimientos teóricos de una situación problematizada, se deben integrar a las concepciones filosóficas, epistemológicas y a las



diversas concepciones prácticas, el conjunto de experiencias y factores que requieren intervenir u operar en una realidad concreta estudiada; guiados por los requerimientos metodológicos del sujeto investigador para conducir el proceso de investigación a través de métodos, técnicas, procedimientos, estrategias e instrumentos operativos.

Desde una interpretación hermenéutica integrada a las ideas de (Popper, 1963; Afcha, 1976), se centran en las acciones de un investigador que desarrollará de manera prioritaria en los procesos de investigación que inician con actividades centradas en el pensamiento lógico, la curiosidad, el deseo de conocer, descubrir, los que otros no han pensado, identificados, a través de la observación, el acercamiento a la realidad que estudia, descubrir hechos, objetos o fenómenos, a fin de reflejar con exactitud, flexibilidad y amplitud con un proceso lógico de indagación, exploración, diagnóstico, descripción, análisis a las concepciones o significados conceptuales, teórico-prácticos, con enfoques integrados, fundamentos ontológicos, epistemológicos, metodológicos, análisis críticos, creativos, reflexivos e integrales, afianzados en los constructos teóricos, que al ser operativos servirán de base al estudiante de doctorado para construir el conocimiento mediante el accionar de una investigación doctoral.

Para Martínez (2000), el nivel ontológico presenta una diversidad de planteamientos sobre la realidad existente del fenómeno y la operatividad sobre la matriz epistémica centrada en lo gnoseológico, histórico, cultural, social, teleológico, ontológico, epistemológico o técnico. De allí que, en una tesis doctoral, el investigador en formación requiere desarrollar su pensamiento lógico, crítico, creativo, constructivo, reflexivo, con una postura epistémica centrada en su subjetividad, objetividad y su inserción a una línea de investigación para elaborar la tesis doctoral y producción del conocimiento pertinente.

Al respecto, Rubio (2016), propone un proceso metodológico en la investigación, con procedimientos lógicos, operativos, referenciales y empíricos, acerca del manejo de contenidos derivados y reflejados inicialmente por las variables o categorías de análisis que deben ser clarificados desde sus concepciones identificadas como muy técnicas, científicas, específicas, que incluye el propio investigador desde su necesidad de comprensión, que lo conducen a construirlos, con su capacidad creatividad, crítica y reflexiva. Por estas razones, el aspirante a doctor, según Balza (2008), debe situarse en “los límites explicativos, interpretativos y o predictivos de las teorías, paradigmas, metodologías y campos disciplinarios existentes en torno al problema o problemática estudiada para que pueda superarlos generándose saltos cualitativos es el conocimiento científico” (p. 99).

La integración del conocimiento, pensamiento y tendencias de la investigación o de las corrientes de ideas del investigador en estudios de doctorado, implica la aplicación de los procesos lógicos para dar soporte a los contenidos que pueden ser organizados por niveles de amplitud y por grado de explicación. Para ello, es necesario considerar los factores que se presentan de manera explícita e implícita hasta recuperar aquellos que dan origen al abordaje epistemológico con el propósito de esclarecer las relaciones entre técnicas, métodos, paradigmas científicos emergentes, presupuestos gnoseológicos y ontológicos, todos ellos presentes más o menos explícitos en cualquier investigación científica guiada a atender problemas reales con la producción de conocimientos.

De manera reflexiva, (Sánchez, 2005, como se citó en Rubio, 2006), destaca que “los procesos lógicos se fundamentan en los niveles básicos de ciencia e investigación, para lograr

---

el proceso de construcción del conocimiento en investigación Tesis Doctoral”, que se mencionan a continuación:

- Técnico-instrumental; refiere los procesos de recolección, registro, organización, sistematización y tratamiento de los datos y las informaciones.
- Metodológico; hace alusión a los pasos, procedimientos y maneras de abordar y tratar el objeto investigado,
- Teóricos; como los fenómenos educativos y sociales privilegiados, núcleos conceptuales básicos, constructos teóricos, pretensiones críticas a otras teorías, tipo de cambio e innovación propuesta, autores citados, entre otros,
- Epistemológicos; refieren los criterios de “cientificidad”, como concepción de ciencia, concepción de requisitos sobre la prueba de validez y credibilidad,
- Gnoseológicos; son formas de tratar lo real, lo abstracto y lo concreto en el proceso de investigación científica; lo que implica diversas maneras de abstraer, conceptuar, clasificar y formalizar; esto significa, diferentes formas de relacionar el sujeto y objeto de investigación e indican los criterios sobre la “construcción del objeto” con un proceso innovador de lógica, investigación y proceso del conocimiento”.
- Ontológicos; son la concepción del hombre, sociedad; historia, educación, y, la realidad, articulada con la visión del mundo (cosmovisión) tiene una función metodológica integradora y totalizante que ayuda a elucidar los otros elementos de cada modelo o paradigma emergente investigativo.

A manera de reflexiones los niveles de amplitud y sus aplicaciones al proceso lógico de análisis de una investigación doctoral, se enfocan a la producción y construcción del conocimiento sobre una institución o centro de investigación con resultados científicos en una problemática identificada por la construcción de una lógica propia creada por el investigador, para articular elementos que aparentemente se presentan desconectados unos de otros. Así mismo, por diversas concepciones sobre las realidades específicas, según las corrientes teóricas que permiten adaptar las técnicas o instrumentos de recolección de datos e información y suponer que estos tienen validez propia, pues son útiles para esa función con criterios cuantitativos o cualitativos.

Ahora bien, (Grinnell, 1997), (Hernández Sampieri et al., 2006), (Rubio, 2021) y (Granul-Reich, 2021), refieren la prioridad de todo proceso investigativo desde el recorrido inicial enfocado por un proceso lógico para establecer las similitudes y diferencias entre los enfoques cuantitativos y cualitativos involucrados desde su ontología por diversas corrientes del pensamiento en el ser investigador como lo son el empirismo, materialismo dialéctico, el positivismo, la fenomenología, el estructuralismo, así como diferentes marcos interpretativos tales como estudios de etnografía y el constructivismo, que han originado diferentes rutas lógicas en la búsqueda del conocimiento como necesidad existencial del hombre, y, su mundo social, donde la ciencia de datos e inteligencia artificial en nuestra vida diaria permite que en todo el trayecto de la humanidad se atiendan prioritariamente las diversas demandas y expectativas de comunidades integradas a una sociedad productiva.

Las reflexiones sobre procesos lógicos investigativos involucrados en enfoques cuantitativos y cualitativos, permiten responder a necesidades de objetividad y subjetividad del investigador al desarrollar sus objetivos y cumplir las metas durante el proceso indagatorio, descripción, explicación y predecir los hechos, objetos o fenómenos estudiados con elementos de causalidad, generar y producir teorías e igualmente, describir, comprender e interpretar los fenómenos, la realidad práctica, por percepciones y significados obtenidos en experiencias de participantes, actores sociales o informantes clave.

## Conclusiones

En función a las consideraciones reflexivas precedentes de autores teóricos, empíricos, conocimientos, experiencias y vivencias recopiladas en este proceso investigativo, se presentan las conclusiones vinculadas a procesos lógicos y construcción del conocimiento en la investigación doctoral, encontrándose hallazgos, que reflejan la existencia sobre la necesidad de articular la investigación con los estudios de postgrados, mediante la lógica e investigación, y, requerimientos de ser examinados, revisados, analizados e interpretados, los datos e información recopilada sustentada en la filosofía, ciencia e investigación científica, direccionada a la producción del conocimiento insertado en procesos sociales e históricos que determinan la lógica del objeto de estudio a través de utilizar estrategias epistemológicas. Por esta razón, es esencial atender las debilidades del investigador vinculadas a la lógica y racionalidad para seleccionar, delimitar y desarrollar el proceso investigativo en estudios doctorales.

Además, la direccionalidad operativa de los procesos lógicos investigativos doctorales indican su pertinencia curricular, académica y social sobre la prioridad de construir el conocimiento desde las concepciones teóricas, referenciales, empíricas que clarifiquen sus contenidos temáticos, significados o terminologías, orientados por los planos del conocimiento ontológico, epistemológico, metodológico e integrado a diversos enfoques filosóficos y paradigmáticos emergentes, asumidos de manera individual, grupal o colectiva en forma objetiva y subjetiva en el mundo organizacional, familiar, de vinculación comunitaria o social. También, la lógica constructiva del conocimiento se asocia al *problema de estudio* reflexionado en su utilidad para la investigación doctoral y el saber con prioridades, demandas y expectativas en una sociedad productiva.

Epistemológicamente, la investigación se fundamenta en las ideas de Rosental (1980), sobre la lógica diversificada en base al pensamiento y aplicación práctica a la vida del ser humano, por la experiencia para el saber, que no se concibe como un saber propiamente dicho sino en constante evolución, con el desarrollo del pensamiento e ideas, del saber por percepción, comprenderlo entre dos o más ideas. De allí que, existen diferentes tipos de lógica: la lógica dialéctica, matemática, constructivista, de las relaciones humanas, formal, inductiva, polivalente, entre otras. En esta investigación el interés se centra en la lógica constructivista del conocimiento formal e informal para atender problemas o necesidades de formación académica, profesional o social que requiere aplicar el investigador en la elaboración de una tesis en estudios doctorales de contextos universitarios.

Finalmente, el proceso lógico articulado a nociones y categorías que forman la unidad de pensamiento o una estructura interna, más o menos formalizada. Tal unidad no se presenta

fija o determinada, por un proceso de producción y de génesis, por esta razón, lo lógico no puede estar separado de lo histórico, en ciencias físicas, naturales y sociales como una unidad, aplicando principios de ciencias, postulados, la operatividad del proceso lógico deductivo desarrollado desde lo general a lo particular (de las leyes y teorías a los datos), con aspectos de la lógica inductiva de lo particular a lo general (de los datos a las generalizaciones, no estadísticas y la teoría), asumidas por su estilo de pensamiento cuantitativo al planteamiento del problema, delimitado, específico y poco flexible. Mientras, que en lo cualitativo la situación problema es abierta, libre, flexible, no es delimitada o acotada.

## Referencias

- Afcha, G. (1976). *Epistemología de la ciencia en el campo del conocimiento matemático*. Universidad de Carabobo UC. Material mimeografiado.
- Altuve, M. (1980). *Metodología de la investigación I*. Programa de Estudios Universitarios Supervisados. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez UNESR.
- Altuve, M. (1999). *Metodología de la investigación II*. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez UNESR.
- Balestrini, M. (2007). *Estudios documentales, teóricos, análisis de discurso y las historias de vida. Una propuesta metodológica para la elaboración de sus proyectos*. Consultores Asociados, Servicio editorial.
- Balza, A. (2008). *Educación, investigación y aprendizaje. Una Hermenéusis desde el pensamiento complejo y transdisciplinario*. Asociación de Profesores Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (APUNERS). Fondo Editorial Gremial.
- Balza, A. (2011). *Complejidad, Transdiscipliniedad y transcomplejidad. Los caminos de la nueva ciencia*. Fondo Editorial Gremial. Asociación de Profesores Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez" (APUNERS). Gráfica los Morros, C.A.
- Balza Laya, Antonio María. (2013). Pensar la investigación postdoctoral desde una perspectiva transcompleja. *Investigación y Postgrado*. 24 (3). 45-66. <http://ve.scielo.org/scielo>.
- Chirinos, Y. (2020). *Gestión del conocimiento: Una construcción teórica del aprendizaje organizacional para la formación del talento humano en bibliotecas públicas del estado Lara*. Ensayo Académico. Métodos de investigación. Doctorado en Ciencias Administrativas. Universidad Centro Occidental UCLA, Barquisimeto.
- Granul-Reich, J. (2021). *La ciencia de datos e inteligencia artificial en nuestra vida diaria*. Universidad de Tabasco. México. I Jornada Virtual Organizada por el Doctorado en Ciencias Administrativas. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez UNESR.
- Grinnell, R. M. (1997). *Social work researcher evaluation: Quantitative and qualitative approaches*. 5ta Edición. E.E. Peacock Publisher.

---

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4ta Edición. McGraw Hill.

Ibáñez, J. (1985). *Las medidas en la sociedad*. Siglo Ed. XXI.

Jiménez, L. y Jiménez, V. (2006). *Taller de orientación construcción de los procesos lógicos de la investigación*. Programa de Doctorado en Ciencias Administrativas. Universidad de las Fuerzas Armadas UNEFA.

Martínez, M. (2000). *La nueva ciencia. Su desafío, lógica y método*. Editorial Trillas.

Platón (427-347 a.c) y Sócrates (469-399 a. c). *Filosofía y el mundo sensible. El sentido del discurso humano en los diálogos de enseñanza*. Austral.

Popper, K. (1963). *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Editorial Paidós.

Rosental, M. (1980). *Diccionario filosófico*. Ediciones Pueblos Unidos.

Rubio, M. (2006). *Lógica de la investigación*. Programa de Doctorado en Ciencias Administrativas. Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas UNEFA.

Rubio, M. (2016). *Lógica de la investigación*. Programa de Doctorado en Educación, Universidad de Carabobo. Bárbula.

Rubio, M. (2018). *Gestión del conocimiento en la formación de competencias investigativas en Programas de Pregrado y Postgrado*. Educación Avanzada e Investigación. Seminario de Investigación. Coordinación de la Línea de Investigación: El Docente Investigador. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez UNESR.

Rubio, M. (2019). *Metodología Integral Sistémica (MEIS) II y Ruta lógica II para la construcción del conocimiento*. Postgrado. Programa de Doctorado en Educación. Seminario Permanente de Tesis Doctoral. Núcleo Guanare, Estado Portuguesa. Universidad de Carabobo UC.

Rubio, M. (2021). *Epítome desde el proceso de investigación para la construcción del conocimiento en la tesis doctoral*. I Jornada Virtual Organizada por el Doctorado en Ciencias Administrativas. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez UNESR.

Sánchez, T. (2005). *Investigación educativa e innovación. Investigación educativa: Enfoque epistemológico*. Mesa Redonda Magisterio.

Schavino, N. (2012). *Epistemología del enfoque integrador transcomplejo. En investigación transcompleja. De la disimplicidad a la transcomplejidad*. Universidad Bicentenario de Aragua.

Ugas, F. (2006). *Procesos lógicos de integración de métodos en el procesamiento de información*. Conferencia Magistral. Programa de Doctorado en Innovaciones Educativas. Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas UNEFA.

Ugas, F. (2011). *La articulación, método, metodología y epistemología*. Taller Permanente de Estudios. Epistemológicas en Ciencias Sociales. Ediciones del TAPECS.

Villegas, C. (2012). *Investigación transcompleja. De la disimplicidad a la transdisciplinarietàad*. Universidad Bicentenario de Aragua.

Zambrano, N. (2017). *Procesos lógicos en el eje de integración el amor en el proceso de investigación*. Línea de Investigación: El Docente Investigador. UNESR Núcleo Araure.

## **Técnicas para generar aprendizajes significativos en Ciencias Sociales desde la enseñanza virtual: estudio de caso en estudiantes de secundaria**

### **Anel Agramonte-Pineda**

Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). Santo Domingo, República Dominicana

[1084489@est.intec.edu.do](mailto:1084489@est.intec.edu.do)

<https://orcid.org/0000-0002-5955-0248>

### **Santiago Gallur-Santorun**

Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Santo Domingo, República Dominicana

[Santiago.gallur@intec.edu.do](mailto:Santiago.gallur@intec.edu.do)

<https://orcid.org/0000-0001-6287-7340>

### **Isenia Alcántara-Sosa**

Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). Santo Domingo, República Dominicana

[1089739@est.intec.edu.do](mailto:1089739@est.intec.edu.do)

<https://orcid.org/0000-0002-9014-5822>

Páginas: 70-85

**Fecha de recepción: octubre de 2021**

**Fecha de aprobación: diciembre de 2022**

### **Resumen**

El presente artículo tiene como objetivo identificar cuáles son las acciones pedagógicas que favorecen la concreción de saberes significativos en la enseñanza de las Ciencias Sociales, cuando se imparte docencia desde la virtualidad en el nivel secundario, para luego diseñar un plan de acción que permita intervenir en el aula y mejorar la calidad de construcción de los aprendizajes significativos.

Se utilizó una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) que consistió primero en la aplicación de encuestas online a una muestra de 52 alumnos seleccionada por medio del muestreo simple aleatorio. Posteriormente se realizó un grupo focal y una entrevista a un docente. Todo ello permitió determinar que la selección de los recursos y el manejo didáctico de los contenidos tienen una amplia influencia en la concreción de aprendizajes significativos. Asimismo, se diseñó un plan de intervención de 5 semanas se impartieron diversos talleres con actividades pensadas para concretar aprendizajes significativos desde la virtualidad.

Al concluir, se determinó que para construir este tipo de aprendizaje en la virtualidad se necesita socialización activa del contenido. De igual forma, se identificó que el mapa-conceptual y la estrategia de aula invertida son actividades pedagógicas ideales para trabajar la significatividad.

**Palabras clave:** aprendizaje significativo, enseñanza virtual, educación secundaria y ciencias sociales.

## **Techniques to generate significant learning in Social Sciences from virtual teaching: case study in high school students**

### **Abstract**

The objective of this article is to identify which are the pedagogical actions that favor the realization of significant knowledge in the teaching of Social Sciences, when teaching is taught from virtuality at the secondary level, to then design an action plan that allows intervention in the classroom and improve the quality of construction of significant learning.

A mixed methodology (quantitative and qualitative) was used, which first consisted of the application of online surveys to a sample of 52 students selected through simple random sampling. Subsequently, a focus group and an interview with a teacher were carried out. All this allowed us to determine that the selection of resources and the didactic management of the contents have a wide influence on the realization of significant learning. Likewise, a 5-week intervention plan was designed, various workshops were given with activities designed to specify significant learning from virtuality.

At the conclusion, it was determined that to build this type of virtual learning, active socialization of the content is needed. Similarly, it was identified that the concept map and the flipped classroom strategy are ideal pedagogical activities to work on significance.

**Keywords:** significant learning, virtual teaching, secondary education and social sciences.



## **Introducción**

El presente estudio se da en el marco de la investigación acción y se realizó en estudiantes de segundo grado de secundaria en el área de Ciencias Sociales de un colegio privado del Distrito Nacional en la República Dominicana, durante la pandemia del Covid 19, con el objetivo de conocer las formas en las que se generan aprendizajes significativos en la asignatura de Ciencias Sociales durante la modalidad virtual y con base a esto, proponer un Plan de acción que contribuya a mejorar estos aprendizajes en las aulas.

En lo referente a las características del centro educativo, la institución cuenta con acceso a internet permanente para estudiantes y maestros, sin embargo, aun cuando se trabaja con plataformas digitales básicas (Moodle, Teams, etc.), algunos docentes carecen de habilidades para su manejo.

Para indagar en la construcción de aprendizajes significativos, en primer lugar, se empleó en los estudiantes un pre-test donde se buscaba reconocer el sentido o importancia que atribuyen los alumnos a lo que aprenden en la asignatura de ciencias sociales, identificándose que mucho de los escolares no reconocen la importancia y el sentido práctico de estas ciencias en la vida cotidiana o contextos sociales. Con base al diagnóstico se preparó una estrategia de intervención basada en cinco talleres online utilizando mapas conceptuales y la técnica de aulas invertida.

Las ideas acerca del aprendizaje significativo no son de interés sólo para el presente siglo, sino que desde la centuria pasada se han mencionado en teorías de psicólogos cognitivistas, explicándose de este modo diversas formas de concretizar saberes. Una de las que ha tenido mayor auge es la propuesta por Jean Piaget, según Babakr et al. (2019) sobre el cognoscitivismo, la cual en un inicio se refiere al desarrollo humano y a las etapas mentales que experimenta un individuo.

No obstante, Piaget, según López y López (2018), sostiene que el ser humano crece mentalmente, basándose en lo que él nombra, estructura cognitiva, la cual consiste en redes de conocimiento donde el individuo jerarquiza y le da sentido a la información que percibe del exterior. Mientras que, bajo el entendimiento de la teoría sociohistórica elaborada por Vygotsky, dice Erbil (2020), que se entiende que la experiencia está en la interacción y es el elemento que nos permite construir un sentido de la información que tenemos a nuestro alrededor. Asimismo, Bravo-Cedeño et al. (2017) sustenta que la experiencia que tomamos del medio es necesario que sea procesada e incluida en nuestra estructura cognitiva, para ser considerada aprendizaje bajo el ideal de Vygotsky.

En ese mismo orden, hay que puntualizar dos factores fundamentales de las referencias teóricas ya mencionadas, en primer lugar, el individuo aprende creando conexiones, estableciendo similitudes particulares entre una idea y otra. En segundo lugar, las personas necesitan de la interacción social para generar experiencias que puedan anclar a su esquema cognitivo.

La idea central de la teoría de Ausubel según establecen Agra et al. (2019), es que el elemento esencial para aprender es a través de la experiencia que el alumno ya posee. Aprender de forma significativa se traduce en construir nuevos saberes a través de lo que ya el estudiante ha aprendido con relevancia y sentido y no de forma mecánica o memorística.

El aprendizaje significativo constituye el conjunto de conceptos a través de los que se representan nuevos saberes que se integran o asocian con ideas previas, así se produce la conexión de saberes, de forma que el nuevo conocimiento se incorpore en la mentalidad del individuo para que este pueda entenderlo y usarlo en contextos diversos.

El siglo XXI presenta múltiples cambios y retos en muchos aspectos de la vida humana, de manera que la educación no queda exenta a los cambios, en especial cuando se trata de virtualidad. En ese sentido, Oliveira et al. (2020) consideran indiscutible el crecimiento y desarrollo de la educación virtual como proyecto pedagógico innovador y motivador

Por otra parte, los investigadores Crisol et al. (2020) consideran la modalidad de educación virtual como una evolución de la educación a distancia y semi-presencial, permitiendo el uso de recursos tecnológicos para la enseñanza y la vida. El aprendizaje virtual se ha convertido en una tendencia haciéndose necesario un análisis acerca de las herramientas implementadas en estos modos de educar, así como su pertinencia para el logro de aprendizajes significativos.

Pese a su importancia en un mundo cada vez más globalizado, es evidente que, en algunos contextos escolares, en especial los pertenecientes a sectores vulnerables la educación virtual y la implementación de las TIC no es una tendencia. Esta limitante frente al escenario que planteó la pandemia por Covid-19 aceleró bruscamente la implementación de la educación virtual en muchas zonas, causando naturalmente cambios repentinos. Como sugieren Quevedo et al. (2020) al no contarse con la experiencia con las TIC, tanto en docentes como en estudiantes se genera el problema de actuar sobre la marcha y adecuarse o adaptarse a los recursos digitales.

Tal panorama ha llevado a que sea pertinente preguntarse: ¿Hasta qué punto se están generando aprendizajes significativos en la educación virtual? Y ¿De qué manera, beneficia o no, la educación virtual a la construcción de aprendizajes significativos?

El aprendizaje significativo se relaciona con autonomía y motivación, elementos que deben fomentarse en los estudiantes para el logro efectivo de dichos aprendizajes. Según Lee (2018) la tecnología traducida en el acceso a equipos electrónicos y a conexión permanente a internet en las escuelas mejora la experiencia de adaptación de los alumnos a la virtualidad, mejorando así su gestión del aprendizaje en la educación virtual.

A esto podemos añadir la importancia de la contextualización en la educación virtual, como forma de incrementar aprendizajes con significado. En ese orden, un estudio realizado en Filipinas en 2020, titulado *Recurso de Aprendizaje Electrónico Contextualizado: Una Herramienta para Plataforma Académica Sólida* aplicado a 180 estudiantes, donde se utilizó muestreo por conglomerados y recursos de aprendizaje suplementarios, este caso digitales, demostró que el grupo experimental al cual se le aplicaron herramientas tecnológicas contextualizadas obtuvo mejor rendimiento en matemáticas respecto al grupo control, concluyéndose que estas herramientas electrónicas ayudan a dominar las competencias menos aprendidas en clases y además tienen un efecto positivo en el rendimiento académico de los alumnos (Jiménez, 2020).

La educación virtual o el E-learning, un concepto a fin de que algunos autores plantean, representa en la actualidad una forma innovadora de impartir docencia y que va de la mano con las teorías del cognitivismo, en especial el constructivismo y el aprendizaje significativo, ya que se trata de una instrucción centrada en la persona, equitativa y que provee herramientas digitales que el alumno puede manejar por sí mismo, añadiéndose como otro beneficio la autonomía a la hora de aprender. Blancafort et al. (2019).

Tomando en cuenta las consideraciones anteriormente mencionadas, el presente estudio utiliza herramientas favorecedoras de aprendizajes significativos, como los mapas conceptuales, siendo

estos organizadores y sistematizadores de ideas las aulas invertidas como espacios que brindan autonomía y mayor protagonismo a los alumnos en escenarios virtuales.

Técnicas pedagógicas para generar aprendizajes significativos: Mapas conceptuales y aulas invertidas, resaltando que estas últimas hacen referencia a la técnica de colocar al alumno como centro del acto didáctico y colocar al docente exclusivamente como un guía del proceso de aprendizaje, permitiendo que el estudiante lleve a cabo la autogestión de los recursos que este necesita para aprender, de esta forma se garantiza un acercamiento más fluido y efectivo al conocimiento.

Las técnicas para generar aprendizajes significativos pueden ser varias, no existe un método único para su generación. Iniciando por los mapas conceptuales, según Cañas (2017) estos constituyen diagramas que indican relaciones entre conceptos, así como relaciones jerárquicas y significativas.

En ese sentido, un estudio realizado por universidad Pablo de Olavide titulado: *Los mapas conceptuales en la educación universitaria: recursos para el aprendizaje significativo* y aplicado a estudiantes de la asignatura de Tecnologías de la Comunicación e Información concluye que las actividades multimedia que utilizan mapas conceptuales, líneas de tiempo u otros organizadores gráficos representan herramientas que facilitan la comprensión y asimilación del contenido, así como la creación de significados por parte del alumnado. Fernández et al. (2016).

Igualmente, un estudio titulado: *Itinerarios de Aprendizajes Flexibles Basados en Mapas Conceptuales* concluyó que estos itinerarios en espacios virtuales representan una herramienta digital, no lineal que genera autonomía en los procesos de aprendizajes de los estudiantes, destacándose que los mismos representan un método flexible y autoorganizado de aprendizaje. (Agudelo y Salinas, 2015).

Con relación al aula invertida como técnica pedagógica y su importancia, esta constituye una herramienta a través de la cual el alumno puede empoderarse de su propio aprendizaje, deja de ser una figura solo receptiva de saberes para ocupar un rol de autonomía. En ese sentido, Berenguer-Albaladejo (2016) las describe como “una técnica donde el estudiante asume un rol mucho más activo respecto a su posición tradicional, en este caso el alumno estudia los conceptos teóricos por sí mismo mediante la guía y pautas que el profesor le brinda” (p. 1466).

Por brindar un rol activo al estudiante esta técnica pedagógica se afianza con uno de los principios del aprendizaje significativo, especialmente cuando se establece que este tipo de formación no se da de manera arbitraria, sino sustantivamente, mediante la interacción del sujeto que aprende con su entorno (Sailin y Mahmor, 2018).

Un estudio realizado en la universidad de Granada, España, titulado: *Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática*. Mediante una recopilación de diversos estudios científicos que evalúan la efectividad de las aulas invertidas, concluyó que las aulas invertidas aumentan la motivación, la autorregulación, el trabajo en equipo, el rendimiento académico, entre otros beneficios. Hinojo et al. (2019).

## **Metodología**

La metodología de este estudio es de carácter mixto (cuantitativo-cualitativo) facilitando así el manejo de diversas técnicas que permitan una mayor eficiencia a la hora de recolectar los datos.

Se utiliza la investigación acción, se percibe como un proceso de aprendizaje, reflexión y cambio; dentro de contextos determinados como las aulas, en las cuales el profesorado posee la capacidad de diagnosticar una problemática y tomar acción sobre la misma. Esta representa una metodología activa de mucha riqueza que abre paso a la expansión de conocimientos y da respuestas concretas a problemas que se plantean los investigadores. Guevara et al. (2020). Se trata de un proceso teórico-práctico, donde el docente juega un rol de investigador y es una figura transformadora del contexto que le rodea. La investigación educativa no debe estar aislada de los sujetos que protagonizan el acto didáctico (profesores-alumnos), ni debe estar limitada a métodos científicos alejados de la realidad que se enfrenta. Clark et al. (2020) señala que la investigación acción es un proceso reflexivo que sirve como método para identificar o formular estrategias pedagógicas que sean efectivas al contexto al que se circunscribe el educador. Este método investigativo, se apoya en la acción, la evaluación y la reflexión como principales principios de probidad científica.

El estudio se llevó a cabo en el 2do año de secundaria (población total de 104 estudiantes) a partir de una muestra de 52 estudiantes seleccionados mediante el método de muestreo aleatorio simple. Estos estudiantes tienen edades comprendidas entre los 13 y 14 años, de ellos el 45,5% son del sexo femenino y 54,5% del sexo masculino. Vale destacar que todos los estudiantes del centro educativo privado de la zona metropolitana de República Dominicana, según las métricas de la institución, pertenecen a un extracto social económico favorablemente estable. En tanto a la población de docentes, el centro cuenta con alrededor de 65 maestros que se desempeñan en diversas áreas del saber.

Se utilizaron varias técnicas de recolección de datos: Encuestas, entrevistas y un grupo focal (utilizado para explorar la opinión de los alumnos sobre su proceso de aprendizaje en ciencias sociales).

- Las encuestas online (se distribuyeron vía Microsoft Teams y se elaboraron en Google Forms) fueron elaboradas apoyadas en cuestionarios de 10-15 preguntas en formato cerrado y abierto. Esta técnica fue utilizada exclusivamente en los estudiantes y fue orientada para determinar su percepción sobre la clase y los elementos que hacen de esta, un espacio fructífero de aprendizaje.
- La entrevista online (Zoom) se realizó al docente de grado. Se utilizó un cuestionario semiestructurado, que buscó indagar sobre aprendizajes significativos y como lograrlos en el aula. La entrevista se grabó para registro de evidencias investigativas.
- El grupo focal consistió en un espacio de expresión donde voluntariamente se opinó sobre: evaluación, recursos, estrategias e interacción que tuvieron los alumnos durante el desarrollo de su curso de ciencias sociales. Participaron 10 alumnos (entre los 13 y 14 años de edad) con experiencia en clases virtuales de Ciencias sociales durante 7 meses. Los participantes se seleccionaron con la técnica del muestreo simple aleatorio. Como guía, se utilizó un cuestionario de preguntas y la plataforma de Microsoft Teams para el trabajo grupal (online). Se grabaron los audios digitales para mantener evidencia de lo allí expuesto.

Según Kerimbayev et al. (2020) la comunicación por medio de la virtualidad genera interacción por medio de un espacio bastante dinámico donde las ideas fluyen con sencillez. Evidentemente es

la interacción a distancia sincrónica lo que permite en momentos de pandemia comunicarse de forma más acertada y con mayor apreciación de detalles.

A su vez, Ramadani y Xhaferi, (2020) recomiendan la herramienta de Zoom con la finalidad de interactuar en encuentros educativos, puesto que desde la educación el uso de la plataforma es bastante positivo.

Con base en los resultados de la encuesta, la entrevista y los grupos focales se propuso un Plan de acción o intervención, tendente a la mejora de las problemáticas observadas tras el levantamiento del diagnóstico. La intervención se realizó en el contexto de la pandemia por Covid-19 por lo que para su ejecución se utilizaron herramientas virtuales. Participaron 52 estudiantes, durante cuatro talleres formativos (uno por semana), en los que se utilizaron herramientas pedagógicas del tipo, mapas conceptuales y aulas invertidas, como favorecedores de aprendizajes significativos. Para culminar la intervención, en la semana cinco se sostuvo un conversatorio con el docente de grado, con el objetivo de socializar los resultados y las experiencias obtenidas al término de los talleres con los alumnos. La siguiente tabla describe esas herramientas virtuales y su participación en cada taller o actividad, así como a sus actores.

**Tabla 1**

*Plan de acción o intervención, actividades propuestas*

<b>Actividades/ tareas</b>	<b>Participantes</b>	<b>Recursos</b>
Indagación dialógica	Investigadores	Materiales: Cuadro de categorías
	Estudiantes	Digitales: Teams, Word. Financieros: Ninguno Materiales: Ninguno
Taller mapas conceptuales y otros organizadores gráficos	Investigadores	Digitales: Teams, Cmap tools, Google Forms entre otros.
	Estudiantes	Financieros: Ninguno Materiales: Guía para estudio de casos y notas de campo.
Clases de aula invertida	Investigadores	Digitales: Teams, Word, entre otros.
	Estudiantes	Financieros: Ninguno Materiales: Ninguno
Actividad de socialización de resultados	Investigadores	Financieros: Ninguno
	Docente	Digital: Word, Gráficos Teams

Fuente: Elaboración propia.

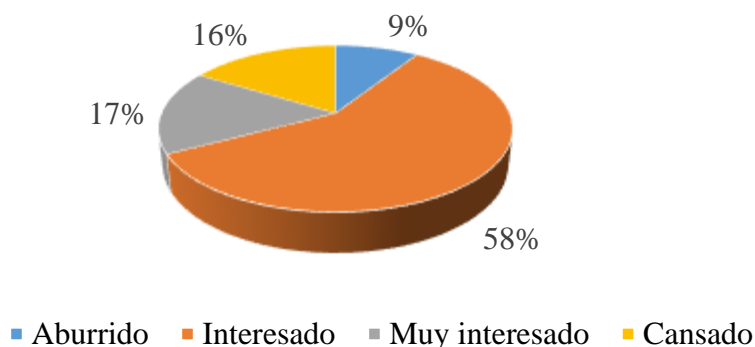
## Resultados y diagnóstico

Con el objetivo de tener una visión acerca de cómo se generan aprendizajes significativos en los estudiantes, en primer lugar, se levantó un diagnóstico en el marco de una encuesta, donde se recogen las percepciones de los alumnos acerca del sentido práctico de las Ciencias Sociales, su aplicabilidad para la vida y su motivación hacia estas. Igualmente, se muestran los resultados más relevantes de una entrevista al docente del grado estudiado, así como las percepciones extraídas de un grupo focal a los estudiantes.

Posteriormente, se muestra la estrategia de intervención que busca, desde la virtualidad y con herramientas pedagógicas como los mapas conceptuales y aulas invertidas, contribuir a la construcción de aprendizajes significativos en las clases. Un elemento importante para la construcción de dichos aprendizajes son las emociones. En ese sentido, se indagó acerca de cómo se sienten los estudiantes durante sus clases de Ciencias Sociales. Como resultado se obtuvo que el 74,6 % afirma estar interesado en la materia, sin embargo, el 16,4% afirma estar cansado de la asignatura, en tanto que el 9,1% dice sentirse aburrido.

### Figura 1

*¿Cómo te sientes durante una clase de Ciencias Sociales?*

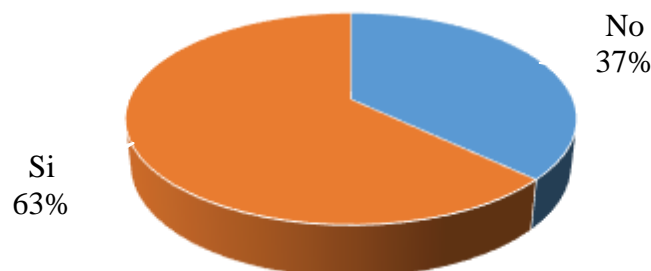


Se observa que a pesar de tener aproximadamente un 74% de los estudiantes que afirman sentirse interesados, existe cerca de un 26% de la muestra estudiada que se siente cansado o aburrido, pudiéndose considerar esta cifra significativa para el grupo.

Sobre el sentido práctico de aplicación de lo aprendido en las Ciencias Sociales, un 63% piensa que sí aplica lo que aprende, mientras que un 37% indica que no existe relación entre lo que aprende y su aplicación en la vida.

## Figura 2

¿Consideras que aplicas en tu vida lo que aprendes en Ciencias Sociales?



Adicional, se realizaron dos preguntas abiertas dirigidas a conocer si se les hace fácil a los estudiantes aprender o no Ciencias Sociales. Sobre esto, los estudiantes destacan su capacidad de memorizar contenidos o el hecho de que el docente conozca dicho contenido, de manera que el profesor sigue viéndose como figura principal del proceso, no como guía. Se destaca que la memorización de saberes continúa percibiéndose como forma de aprendizaje.

## Tabla 2

Facilidad para aprender en la asignatura de ciencias sociales y las razones.

Estudiantes	Razones
Estudiante 1	“Sí, porque soy muy bueno recordando datos, ejemplo: La historia y me interesa esta materia”
Estudiante 2	“Claro ya que es prácticamente memoria, además hay muchos temas interesantes habidos y por haber. Realmente lo que importa es quien maneje la asignatura, y si el que la enseña la maneja bien, es una buena materia”
Estudiante 3	“Sí, porque para mí es fácil memorizarme todo y los contenidos que puedo memorizar se me quedan grabados por unos años”

Fuente: Encuesta estudiantes.

### - Entrevista al docente asociado:

Se dio especial atención a la metodología y las técnicas de enseñanza aprendizaje que emplea y su efectividad respecto al aprendizaje significativo. Sobre esto, el docente afirma que está utilizando con mayor frecuencia dos actividades: las lecturas guiadas, que, aunque dice que es un método

tradicional, le da buenos resultados pues poniendo a leer a los estudiantes él se da cuenta si aprenden o no, y la otra estrategia son los análisis de documentales (videos).

*“(…) Es algo que yo hago mucho sobre todo guía de lecturas y guías de videos porque eso es algo que ellos pueden hacer más fuera de clases, esas son las actividades que más yo uso (…)”*.

*“La lectura guiada es una forma de enseñanza muy antigua, no es nueva ni tiene nada que ver con la virtualidad, pero ayuda mucho (…)”*.

Cabe destacar, que el docente también hace la salvedad de que ha utilizado herramientas muy gráficas como líneas de tiempo y mapas conceptuales, sin embargo, la tendencia en torno a las actividades pedagógicas son los libros digitalizados, las guías de lectura y los documentales.

#### - Grupo focal

Los grupos focales representan una de las técnicas de investigación más usadas en proyectos relacionados a las ciencias sociales, puesto que son muy efectivos en el ámbito de obtención de datos cualitativos. Martínez (2015) señala que un grupo focal consiste en por medio de un limitado grupo de sujetos tratar un tema específico basado en una interacción discursiva. Esto permite que se puedan contrastar las opiniones de los participantes para realizar una reflexión profunda sobre la información obtenida.

A través del grupo focal los alumnos describen: *“El (maestro) nos pone a leer, a veces vemos videos, y después entonces participamos”*. Otro estudiante corrobora *“siempre es un libro que él nos trae (el maestro) y leemos y compartimos o utilizamos el método del video*. Esto nos permite entender que los textos y los videos son los principales componentes utilizados para las actividades que se desarrollan en clase, el uso extendido de este tipo de herramientas resta posibilidad de implementación a otras tantas.

En ese sentido, hay que recordar que los recursos exigen pertinencia de acuerdo con el contexto en el que son utilizados, es decir, lo más prudente es tomar en cuenta ciertas características para implementarlos, por ejemplo, al grupo que va dirigido, el momento u hora de la clase.

Ante este particular, los alumnos se pronuncian de la siguiente manera: *“si el tema se pone muy interesante uno ahí se anima y empieza a despertarse (…)* pero si el tema es leer un libro en común no, uno se pone ahí a escuchar y ya”. Pero si el tema es interesante (...) hay sus días buenos y sus días malos.

Hay que considerar que estando inmersos en una modalidad educativa virtual es natural que se implementen diversas herramientas digitales. No obstante, los alumnos expresan: *“En esta clase no utilizamos muchas herramientas de esa forma, ósea dinámica, siempre es un libro que él nos trae (el maestro) y leemos y compartimos o utilizamos el método del video”*. Esta aseveración quiere decir que no son aprovechadas ampliamente las ventajas en cuanto a recursos que nos facilita la web.

En ese mismo sentido, los alumnos comunican que *“(…) raramente nosotros buscamos otra herramienta que no sea YouTube, Moodle y Word”* el uso reincidente de los mismos recursos



coloca la clase en una posición donde cada jornada es muy predecible, los estudiantes no visualizan el factor sorpresa en cada entrega y, por ende, su interés se ve disminuido grandemente.

En definitiva, los alumnos valoran la clase como muy buena en lo referente a participación y socialización, como también, resaltan su flexibilidad en lo referente a asignaciones, entre otros puntos.

Al respecto de los puntos de mejora, se evidencian necesidades de mejorar los momentos de la clase, específicamente el desarrollo y el cierre, además se necesita una mayor implementación de recursos variados.

#### - Plan de intervención- acción

El plan de acción consiste en una organización de actividades secuenciadas que permiten aportar soluciones a las problemáticas encontradas en el proceso de investigación.

Con el plan de acción además se delimitan los puntos de acción que caracterizan su puesta en marcha, los cuales son: ¿A quién se le aplica? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Cuándo? y ¿Qué se persigue alcanzar?

Para llevar a cabo esta intervención los mejores aliados fueron los talleres pedagógicos representando estos una excelente opción para trabajar técnicas y metodologías de aprendizaje con los estudiantes.

Asimismo, los protagonistas de estos talleres fueron las aulas invertidas y los mapas conceptuales, constituyéndose estos en herramientas claves para lograr aprendizajes significativos.

Como sugieren, Ozdamli y Asiksoy (2016) las aulas invertidas son una técnica de enseñanza activo centrado en los estudiantes y que es adaptable a las nuevas necesidades que enfrenta la educación del siglo XXI, de manera que representan un nuevo enfoque educacional que mejora la calidad del periodo de tiempo en las clases.

Y con relación a los mapas conceptuales representan una técnica para la reproducción y evaluación de aprendizajes significativos, ya que en la elaboración de estos organizadores gráficos el alumno hace relaciones significativas entre un concepto clave de la materia de enseñanza. Soler et al. (2017).

Durante las 5 semanas de intervención se desarrollaron cinco talleres en modalidad virtual, durante este tiempo se realizó una indagación dialógica donde se les informó a los estudiantes del proceso que inicia, cuáles son los propósitos que se persigue y cuáles razones son las que han motivado la realización de la investigación y la puesta en marcha del plan para realizar mejoras.

De igual modo, los talleres estuvieron orientados a concienciar al estudiantado en cuanto a la importancia de utilizar estrategias de enseñanza y aprendizaje que generen aprendizajes significativos, es por ello que los talleres abordaron tres partes cruciales:

- Entender teóricamente los beneficios que puede proporcionar utilizar organizadores gráficos para gestionar los grandes volúmenes de información que se manejan en ciencias sociales.

- Aprender de forma práctica cómo elaborar mapas conceptuales de manera apropiada, además se trabajó con algunas técnicas especiales para facilitar su elaboración, como, por ejemplo, aprender a tomar las ideas principales de los textos, a realizar una conexión eficiente entre las ideas y a guiarse con patrones de colores, entre otros.
- Hacer un cambio de roles mediante la estrategia de aulas invertidas, en ese espacio los alumnos se empoderaban del contenido, construyendo la clase a partir de estudios de casos de corte reflexivos donde les tocó unir algún tema señalado a un evento socio personal contemporáneo.

Para fines de evaluación y gestión de la información se grabaron encuentros y se contó con observación participante.

#### - Indagación dialógica

En este momento inicial del plan de acción o intervención el objetivo consistió en recrear un clima de exploración en las experiencias previas de los estudiantes con la materia de Ciencias Sociales, correspondientes al año escolar que discurría. Estas experiencias de indagación fueron guiadas en lo referente a su percepción sobre la metodología de enseñanza a la que estaban expuestos. De este primer momento, surgieron los datos que nos permitieron delimitar efectivamente la situación a intervenir y definir las actividades o talleres cruciales para mejorar la realidad frente a la construcción de saberes significativos.

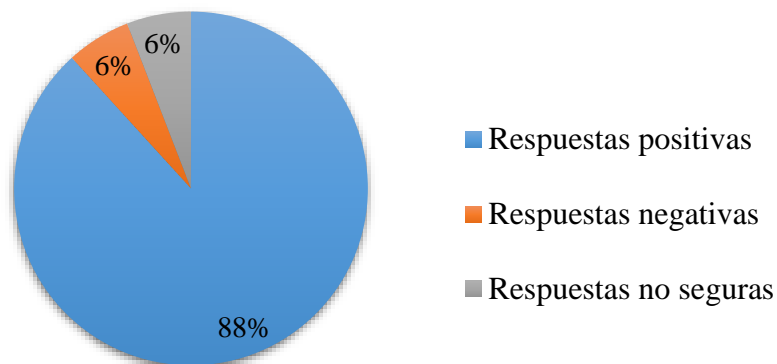
#### - Taller de mapa conceptuales

Este taller se impartió basado en dos momentos, el primero, teórico donde el alumno solo realizó algunos ejercicios de habilidades de pensamiento, como, por ejemplo, sintetizar información identificando los datos más importantes. No obstante, en el segundo momento emplearon lo aprendido creando su propio organizador gráfico basado en los principios previamente enseñados.

Lo que se muestra en la figura a continuación es una encuesta realizada al alumnado en relación con el nivel de aceptación que tuvieron frente a la actividad planteada (mapas conceptuales). Como se observa la mayoría de las respuestas, es decir, el 88% es positiva o de aceptación hacia la actividad, restando un 12% en el que la mitad de este grupo no considera la técnica importante o positiva y otro 6% que no muestra seguridad ante la implementación de dicha técnica.

### Figura 3

*Respuestas durante el taller de mapas conceptuales*



#### - Talleres de aula invertida

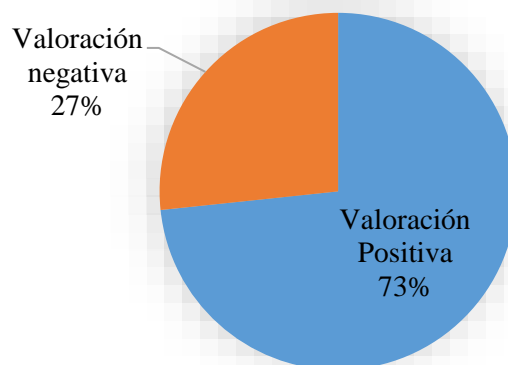
Los talleres de aula invertida también fueron un punto muy importante del plan de intervención - acción que buscaba involucrar mucho más al estudiante con su proceso de aprendizaje, incentivando la auto gestión, elemento muy sustancial cuando se estudia bajo una modalidad virtual.

En el siguiente gráfico se muestra la efectividad de las aulas invertidas, según la valoración del estudiantado. Considerándose como valoración negativa o positiva a la relevancia o nivel de aprovechamiento que consideran los estudiantes que tuvo el taller de aulas invertidas en su proceso de enseñanza aprendizaje.

Aquellos que brindaron una valoración negativa entienden que las aulas invertidas no aportan de manera significativa a la construcción de aprendizajes duraderos o relevantes, sin embargo, aquellos que dieron una valoración positiva, en este caso la mayoría, entienden que la técnica empleada les ayuda a empoderarse de su propio aprendizaje y es una herramienta útil para generar saberes.

#### Figura 4

Percepción de los alumnos sobre el taller de aulas invertidas



#### Conclusión

En referencia a las formas en las que se generan aprendizajes en la asignatura de Ciencias Sociales, se encontró que las técnicas más utilizadas por el docente fueron las lecturas guiadas y el visionado de videos documentales, así como el uso de libros digitalizados, constituyéndose estos en métodos repetitivos en la enseñanza y aprendizaje de la asignatura. Además, durante la aplicación de la entrevista al docente, grupo focal y encuesta realizada a los alumnos los participantes no hicieron alusión a ninguna estrategia o metodología que incentive a experiencias de aprendizaje directas, contextualización de saberes o más bien a vincular el contenido de la clase con experiencias previas o de la vida diaria.

No obstante, existe una baja construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes participantes, tal como arrojan los resultados del diagnóstico con relación a la forma en que los estudiantes aprenden, donde estos, mediante sus opiniones resaltan su capacidad de memorizar datos o la capacidad que tiene el docente para memorizar datos igualmente y ser un transmisor de conocimientos, más que una figura guía.

Retomando la idea de que el aprendizaje significativo se construye sobre la base de un aprendizaje previo y que este debe tener relevancia o sentido práctico para el estudiante, otros datos que sostienen la baja construcción de este aprendizaje son los que arrojan la encuesta del diagnóstico inicial donde el 37% del estudiantado afirma no encontrar sentido práctico o aplicabilidad para la vida a lo que aprende en la asignatura de Ciencias Sociales.

Otro elemento que es clave para el fomento de los referidos aprendizajes es la motivación de los alumnos, quienes valoran a su docente como bueno y flexible, sobre todo gracias al modo de evaluar. Sin embargo, no se sienten conformes con la utilización repetitiva de estrategias y recursos. Las estrategias y recursos se limitan a libros de texto, lecturas guiadas y documentales, por lo cual los alumnos sugieren que deben integrarse herramientas más tecnológicas e interactivas.

Otro factor que interviene es el tipo de modalidad virtual, resultando innegable que la transición hacia este tipo de modalidad ha afectado las posibilidades de generar mayores aprendizajes

significativos, tal como coinciden tanto el maestro como los estudiantes, sobre todo por la ausencia de contacto, menos interactividad y las dificultades de trabajar en equipo a distancia.

Igualmente, está la adecuación de los recursos y estrategias a la modalidad virtual que, como ya se ha expresado previamente, por parte del docente ha sido muy baja, atendiendo a los recursos y estrategias repetitivas que utiliza.

## Referencias

- Agra, G., Formiga, N. S., Oliveira, P. S. D., Costa, M. M. L., Fernandes, M. D. G. M. y Nóbrega, M. M. L. D. (2019). Analysis of the concept of Meaningful Learning in light of the Ausubel's Theory. *Revista brasileira de enfermagem*, 72, 248-255.
- Agudelo, O. y Salinas, J. (2015). Flexible Learning Itineraries Base on Conceptual Maps. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4 (2), 75-81.
- Babakr, Z. H., Mohamedamin, P. y Kakamad, K. (2019). Piaget's Cognitive Developmental Theory: Critical Review. *Education Quarterly Reviews*, 2(3), 517-524.
- Bravo-Cedeño, G. D. R., Loor-Rivadeneira, M. R. y Saldarriaga-Zambrano, P. J. (2017). Las bases psicológicas para el desarrollo del aprendizaje autónomo. *Dominio de las Ciencias*, 3(1), 32-45.
- Berenguer-Albaladejo, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. RUA: Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. En *XIX Jornades de Xarxe D'Investigació en Docència Universitaria (1466-1480)*. Universidad de Alicante.
- Blancafort, C., Gonzales, J. y Sisti, O. (2019). Aprendizaje significativo en la era de las tecnologías digitales. *Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital*, 49-58.
- Clark, J. Spencer; Porath, Suzanne; Thiele, Julie; and Jobe, Morgan, "Action Research". (2020). NPP eBooks. 34. <https://newprairiepress.org/ebooks/34>.
- Cañas, A. J., Reiska, P. y Möllits, A. (2017). Developing higher-order thinking skills with concept mapping: A case of pedagogic frailty. *Knowledge Management y E-Learning: An International Journal*, 9(3), 348-365.
- Crisol, E., Herrera, L. y Montes, R. (2020). Educación virtual para todos: una revisión sistemática. *Education in the knowledge society (EKS)*, 21, 13.
- Erbil, D. G. (2020). A Review of Flipped Classroom and Cooperative Learning Method Within the Context of Vygotsky Theory. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01157>.
- Fernández, E., Vázquez, E. y López, E. (2016). Los mapas conceptuales multimedia en la educación universitaria: recursos para el aprendizaje significativo. *Campus Virtuales*, 5 (1). 10-17.

- Guevara, G.P., Verdesoto, A.E. y Castro., N.E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptiva, experimentales, participativas y de investigación-acción). *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*. 4 (3), 163-173.
- Hinojo, F., Aznar, I., Romero, J. y Marín, J. A. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales*. 8 (1), 9-17.
- Jiménez, E.C. (2020). Contextualized E-Learning Resources: A Tool for Stronger Academic Platform. *International Journal of Case Studies in Business IT, and Education*, 4 (2). 111-116.
- López, Z. R. A. y López, T. R. A. (2018). Inteligencias Múltiples en el trabajo docente y su relación con la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(2), 47-52.
- Lee, C. B. (2018). Initial development of the Meaningful Learning with Technology Scale (MeLTS) for high-school students. *Interactive Learning Environments*, 26(2), 163-174.
- Martínez, N. (2015). Reseña metodológica sobre los grupos focales. [Archivo PDF]. <http://201.131.110.78/jspui/bitstream/10972/2063/1/4.%20Resena%20metodologica%20sobre%20los%20grupos%20focales.pdf>.
- Oliveira, M., Lopes, R. D. O. A. Teles, A. C. (2020). Will virtual replace classroom teaching? Lessons from virtual classes via zoom in the times of COVID-19. *Journal of Advances in Education and Philosophy*, 4(05), 208-213.
- Ozdamli, F. y Asiksoy, G. (2016). Flipped Classroom Approach. *World Journal on Educational Tecnology: Current Issues*. 8 (2). 98-105.
- Sailin, S. N. y Mahmor, N. A. (2018). Improving student teachers' digital pedagogy through meaningful learning activities. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 15(2), 143-173.
- Soler, C., Cepeda, C. y Gil, L. (2017). Uso del mapa conceptual como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora. *Educación Y Ciencia*, 21, 81-92. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion\\_y\\_ciencia/article/view/9391](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/9391).
- Quevedo, R., Corrales, L., Palma, G. y Mendoza, G. (2020). Psicopedagogía y TIC en periodo de COVID-19. Una reflexión para el aprendizaje significativo. *EPISTEME KOINONIA*. 3 (5), 202-222.
- Ramadani, A. y Khaferi, B. (2020). Teachers' experiences with online teaching using the zoom platform with efl teachers in high schools in kumanova. *Seeu Review*, 15(1), 142-155.
- Kerimbayev, N., Nurym, N., Akramova, A. y Abdykarimova, S. (2020). Virtual educational environment: interactive communication using LMS Moodle. *Education and Information Technologies*, 25(3), 1965-1982.

## Percepción sobre las políticas, programas y acciones de equidad en una institución de educación superior. Un estudio con estudiantes en situación de vulnerabilidad

**Guadalupe Palmeros y Ávila**

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Villahermosa- Tabasco, México

[guadalupe.palmeros@ujat.mx](mailto:guadalupe.palmeros@ujat.mx)

<http://orcid.org/0000/0001-5202-5427>

Páginas: 86-97

**Fecha de recepción: septiembre de 2022**

**Fecha de aprobación: noviembre de 2022**

### Resumen

El objetivo de este artículo es identificar la percepción que tienen los estudiantes en situación de vulnerabilidad en una institución de educación superior. Se trata de una investigación mixta, de tipo descriptiva y como instrumento se utilizó la encuesta. La muestra estuvo conformada por 113 estudiantes que manifestaron encontrarse en alguna situación de vulnerabilidad. Los resultados muestran que, si bien la percepción que tienen los estudiantes con relación a la inclusión y equidad es bien valorada, se aprecia un desconocimiento de las políticas, programas y acciones dirigidos a los estudiantes. Se concluye la importancia de que la institución dé a conocer de manera más puntual las acciones que emprende hacia la comunidad universitaria.

**Palabras clave:** Equidad, educación superior, vulnerabilidad, inclusión.

## Perception of equity policies, programs and actions in a higher education institution. A study with students in vulnerable situations

### Abstract

The objective of this article is to identify the perception that students in a situation of vulnerability have in a higher education institution. It is a mixed, descriptive investigation and the survey was used as an instrument. The sample consisted of 113 students who stated that they were in some situation of vulnerability. The results show that, although the perception that students have in relation to inclusion and equity is well valued, there is a lack of knowledge of the policies, programs and actions aimed at students. The importance of the institution making known in a timelier manner the actions it undertakes towards the university community is concluded.

**Keywords:** Equity, higher education, vulnerability, inclusion.

### Introducción

En México, el tema de la inclusión ha sido prioritario en las últimas décadas y objeto de numerosas y variadas iniciativas de orden nacional y estatal, así como en programas y estrategias implementadas a nivel institucional en las que se refleja la preocupación por construir una educación inclusiva sustentada en la equidad, la justicia y la igualdad como elementos esenciales para asegurar la calidad educativa.

En el caso de las universidades, en las últimas décadas han experimentado un proceso de transformación para ser incluyentes y poder acabar con las barreras que afectan el derecho pleno a la educación, asumiendo como premisa el “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 3). Por ello, se requiere que las políticas tengan por finalidad, la transformación de los sistemas educativos y que estos respondan más adecuadamente a la diversidad de los alumnos, lo cual será clave para hacer realidad el derecho a una educación equitativa, “no sólo en el acceso, sino también a la participación y el éxito de todos los estudiantes, especialmente los que se encuentran en situación de exclusión o vulnerabilidad o corren el riesgo de ser marginados. (UNESCO, 2015, p.19).

Una de las implicaciones que ha tenido la masificación y ampliación de la cobertura en las instituciones de educación superior, es la cada vez mayor presencia de grupos en situación



de vulnerabilidad, entre ellos, personas con discapacidad, de origen indígena, madres solteras, jóvenes que estudian y trabajan o con un índice de desarrollo humano bajo, que si bien han logrado acceder, no tienen las mismas oportunidades para permanecer y egresar en igualdad de circunstancias, por lo que el tema de la equidad se ha convertido en objeto de interés y uno de los ejes rectores en el sistema educativo, particularmente en el nivel superior.

La equidad, de acuerdo con Jurado et al. (2021) es un concepto complejo de definir, ya que depende de muchos factores, principalmente políticos, de igual forma señalan que desde sus inicios este término estuvo relacionado con la necesidad establecida por muchos países de aglutinar en la oferta educativa la equidad y la calidad como principios inseparables, lo que a decir de López (2016, p. 176) “no hay calidad educativa sin equidad, ni equidad si no se atiende y respeta a la diversidad”.

Estos principios han sido claves para que organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE, así como diversos investigadores, ya sea de forma aislada o en pequeños grupos o redes desarrollen conceptos, teorías, líneas de investigación y propuestas de intervención para favorecer la equidad, sobre todo para grupos en situación de vulnerabilidad.

En este sentido, para la UNESCO (2018) la equidad está estrechamente ligada a los conceptos de acceso y de oportunidad en todos los niveles educativos de la población, especialmente en los países subdesarrollados y señala que ésta no sólo implica educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales, que por las condiciones ya sean económicas, demográficas, geográficas, éticas o de género sean un impedimento al aprendizaje, por lo tanto, la equidad educativa hace referencia a tomar en cuenta la desigual situación no sólo de los alumnos y sus familias, sino también de las comunidades y las escuelas y ofrecer apoyos especiales a quienes lo requieren (UNESCO, 2015).

En el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) la (OECD, 2016), señala que la equidad en la educación es “proporcionar a todos los estudiantes, independientemente de su género, antecedentes familiares o estatus socioeconómico, oportunidades de alta calidad para beneficiarse de la educación” (p. 202). De acuerdo con esta definición, la equidad no implica que todos los estudiantes deban lograr los mismos resultados, ni que deban estar expuestos a enfoques idénticos ni únicos en la enseñanza y el aprendizaje, sino más bien se refiere a “crear las condiciones para minimizar cualquier impacto adverso de la situación socioeconómica de los estudiantes o de origen inmigrante en su desempeño” (OECD, 2016, p. 202).

Al analizar los conceptos en los que estos organismos centran la equidad, encontramos diversas aportaciones que han realizado investigadores en este campo, por ejemplo, en lo referente a la equidad de acceso a la educación superior, De la Fuente (2008), señala que “es un elemento ineludible de la justicia social, pero para que tenga las repercusiones deseadas necesita ser, a su vez, compatible con la excelencia académica. Ambas son esenciales. De poco sirve ampliar la cobertura si se descuida la calidad” (p. 13).

Para Mokate (2002), garantizar la igualdad de acceso obliga a reconocer que quienes demandan educación tienen características diversas que pueden afectar su capacidad de respuesta ante una oferta o una oportunidad, por lo tanto, es necesario hacer ajustes para igualar las condiciones en que estas se ofrecen y todos puedan acceder a ellas. Por su parte

Holsinger y Jacob (2008) mencionan que la equidad “considera las ramificaciones de justicia social de la educación en relación con la equidad, justicia e imparcialidad de su distribución en todos los niveles o subsectores” (p. 4).

Como podemos apreciar en estos estudios, hacen referencia a los principios que deben alcanzar los sistemas educativos para ser más equitativos, sin embargo, en muchos de ellos se siguen reflejando las desigualdades. En el caso específico de la educación superior, ésta enfrenta grandes retos en materia de inclusión y equidad, uno de ellos es el acceso en igualdad de condiciones para todos, por lo tanto, se requiere aplicar estrategias pertinentes en colaboración con instancias las instancias correspondientes para que garanticen que las instituciones educativas sean accesibles para todos y que los estudiantes puedan no solo acceder, sino permanecer y egresar de ellas.

Cuando esas estrategias se logren, se contribuirá al reconocimiento del derecho a la educación de todas las personas, sin ningún tipo de discriminación, en igualdad de oportunidades y de trato, ya que las personas de sectores desfavorables que postulan a la educación superior son las que logran sobrevivir a una historia de desigualdades (Muñoz-Pogossian y Barrantes, 2016; Espinoza, 2015).

Estas desigualdades se acrecientan también por las condiciones adversas que pudieran tener los estudiantes debido a factores económicos, laborales y/o familiares, por lo tanto, es responsabilidad de las instituciones educativas ofrecerles alternativas de apoyo, ya sea de tipo económico, otorgados principalmente a través de becas, o de acompañamiento en los estudios, como pueden ser las tutorías, cursos de regulación, actividades extracurriculares entre otras.

En México, a través de investigaciones y evaluaciones llevadas a cabo por diversas instancias, entre ellas el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2007) se señala la desigualdad que existe en el Sistema Educativo Mexicano en relación con las oportunidades de acceso, en las trayectorias escolares, en los resultados de aprendizaje y, de igual forma, en las condiciones en las cuales se ofrece el servicio educativo a diferentes sectores de la sociedad.

Con base en ello, menciona que “este sistema debe ofrecer educación a una población profundamente desigual, debido a las condiciones socioeconómicas y culturales, por expectativas –y posibilidades reales– de escolarización y de promoción social” (INEE, 2007, p. 17).

Particularmente en las universidades, las políticas son implementadas para superar las inequidades en el acceso a los servicios educativos que ellas ofrecen, sin embargo, hay que reconocer que, a pesar de estos esfuerzos, aún quedan sin ingresar a la Educación Superior un gran porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años, ya que sólo se tiene una cobertura del 34.9% (Secretaría de Educación Pública, 2020).

Si a la universidad pública le compete el compromiso de democratización social de las oportunidades de acceso, permanencia y egreso, será necesario buscar esa equidad al reconocer las diferentes condiciones sociales, económicas y culturales de los aspirantes. Ahora bien, para garantizar la inclusión y la equidad, existen un sinnúmero de experiencias y estrategias, siendo las más utilizadas aquellas que se apoyan en la transferencia directa de

recursos financieros, como es el caso de las becas. Estos apoyos económicos son otorgados por el gobierno federal y por las propias instituciones educativas para incentivar no solo el acceso, sino la permanencia y el egreso de los estudiantes.

Bajo este marco, en el presente artículo se exponen los resultados de uno de los objetivos de la investigación. *La calidad de la equidad en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco* (UJAT) que forma parte de las actividades del Observatorio Institucional de Equidad, que se encuentra instalado en la División Académica de Educación y Artes (DAEA) de la UJAT. Este observatorio está incorporado a la Red de Observatorios ubicados en diversas instituciones de educación superior de América Latina y Europa que participaron en el proyecto ORACLE – Observatorio Regional para la Calidad de la Equidad en la Educación Superior en Latinoamérica durante los años 2017-2019.

Particularmente, el interés en este trabajo es identificar cuál es la percepción que tienen los estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad con respecto a las políticas, programas y acciones para la equidad implementadas en la UJAT. Si bien en los últimos años, los conceptos de calidad, inclusión y equidad han estado presentes en sus planes de desarrollo institucionales, se identifica la necesidad de mejorar los procesos y mecanismos para la equidad en el acceso como en la permanencia y el egreso, de ahí que las preguntas que se plantean son las siguientes: ¿Cuáles son las percepciones de los y las estudiantes en situación de vulnerabilidad acerca de la inclusión y equidad en la Universidad? ¿Qué programas o acciones de inclusión y equidad implementados por la Universidad identifican más los estudiantes?

Las respuestas que se obtengan a estas interrogantes serán de un gran aporte tanto para el Observatorio Institucional, como para la UJAT misma, como apoyo a la toma de decisiones y la mejora en la promoción de las políticas, programas y acciones de equidad en la universidad.

## **Metodología**

Se trata de una investigación cuanti-cualitativa con predominio cuantitativo. El estudio es de carácter exploratorio descriptivo, en el que se utilizó un cuestionario constituido por 28 preguntas, de las cuales 24 eran de respuesta cerrada, (con una o varias alternativas de elección), y 4 abiertas. Lo que aquí se reporta de la parte cuantitativa, es el análisis de una pregunta cerrada con nueve opciones de respuesta y para la parte cualitativa, una pregunta abierta. El trabajo de campo se llevó a cabo durante la primera quincena del mes de junio de 2019.

### **a) Unidad de análisis**

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) se encuentra ubicada en el sureste de México y desde su fundación, primero como Instituto Juárez, y posteriormente como Universidad, se ha constituido como la primera alternativa de formación para los jóvenes de Tabasco, así como de estados circunvecinos.

En referencia al tema de la inclusión y equidad en la UJAT se observa en el eje estratégico Calidad en los programas educativos del Plan de Desarrollo Institucional 2020-2024 (UJAT, 2020a), en la política 1 “Promover una oferta educativa de calidad, en apego a la igualdad, la equidad, el acceso, la compensación, movilidad escolar y social” (p. 74) y en la política 2 “favorecer acciones para lograr una cobertura con equidad y calidad con enfoques renovados de educación, evaluación y acreditación que reduzca las brechas geográficas, culturales, económicas y políticas en beneficio de la población” (p.74).

Actualmente ofrece un total de 60 Programas Educativos de pregrado, de los cuales 58 son licenciaturas, un técnico superior universitario y un curso complementario. Se imparten 66 programas de posgrado. De estos, el curso complementario, cinco licenciaturas y una maestría, se imparten en la modalidad a distancia (UJAT, 2022).

En conjunto, los programas de pregrado y posgrado “constituyen una matrícula universitaria de 29,446 alumnos, distribuida de la siguiente forma: 65 estudiantes a nivel de Técnico Superior Universitario, 28,316 de Licenciatura, 529 de especialidad, 382 de maestría y 154 de doctorado” (UJAT, 2022, p. 9). En cuanto a los docentes, se tiene una plantilla académica de “2,309 profesores de los cuales 975 son mujeres y 1 mil 334 son hombres. Con base en su tiempo de dedicación se cuenta con 1 mil 328 Profesores de Tiempo Completo (PTC), 151 de Medio Tiempo y 830 de Asignatura.” (UJAT, 2022, p. 10).

Bajo la perspectiva de la equidad e inclusión para el ciclo 2021-2022, la matrícula por género estaba compuesta por 55% mujeres y 45% de hombres. De ellos, 37 alumnos tienen alguna discapacidad y 154 manifestaron hablar una lengua indígena (UJAT, 2022).

En este estudio, los sujetos que componen la población de análisis fueron 241 estudiantes matriculados en la DAEA-UJAT que cursan las licenciaturas de Ciencias de la Educación, Comunicación, Idiomas y Gestión y Promoción de la Cultura de diferentes semestres y a quienes se les invitó a participar en la investigación. Para la determinación de la muestra se consideraron los siguientes criterios de inclusión: a) Estar inscrito en el semestre Febrero-Julio de 2019, y b) manifestar encontrarse en alguna situación de vulnerabilidad, ya sea por proceder de algún grupo indígena, tener una discapacidad, ser madre soltera jefe de familia, jóvenes que estudian y trabajan y estudiantes de nivel socioeconómico bajo o desfavorable. De la población total encuestada y considerando los criterios de inclusión, la muestra resultante quedó conformada por 113 estudiantes.

b) Técnicas de recolección:

Como técnica de recolección de datos se utilizó la encuesta y como instrumento el cuestionario, el cual se organizó en dimensiones, siendo estas: 1. Información general, 2. Características de los grupos, 3. Políticas, programas y acciones, 4. Detección de necesidades y 5. Valores institucionales.

Del total de preguntas, para este trabajo en particular, además de los datos generales (género, edad y licenciatura) y la caracterización de los grupos (pertenencia a un grupo indígena, si tiene una discapacidad, es madre soltera, si trabaja o tiene una situación económica desfavorable, se contempla una pregunta con nueve afirmaciones enfocadas a la percepción que tienen las y los estudiantes acerca de las políticas, programas y acciones en materia de equidad, cuya escala de valoración era: En desacuerdo, parcialmente en desacuerdo, ni en

desacuerdo ni en acuerdo, parcialmente de acuerdo y totalmente de acuerdo, y una pregunta de tipo abierta.

Las afirmaciones se centraron en si la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco: 1. Tiene políticas, programas y acciones claras relacionadas con la equidad. 2. En cuanto a las y los estudiantes si otorga a todas y todos, las mismas oportunidades para ingresar; 3. Las mismas oportunidades para permanecer y 4. Las mismas oportunidades para egresar de ella. 5. Si cuenta con programas específicos para apoyar a quienes tienen una discapacidad (visual, auditiva, motriz), 6. Si tiene programas específicos para estudiantes de procedencia indígena, 7. Para estudiantes madres solteras jefes de familia, 8. Para jóvenes que estudian y trabajan y 9. Para aquellos que tienen un nivel socioeconómico bajo o desfavorable. La pregunta abierta era: Menciona alguna de las políticas, programas o acciones que conoces y que apoyan a estudiantes en situación de vulnerabilidad (discapacitados, indígenas, madres solteras jefes de familia, nivel socioeconómico bajo desfavorable entre otros).

El instrumento pasó por una prueba piloto aplicada a una muestra de 25 estudiantes y a partir de los resultados se reestructuraron las preguntas del cuestionario que así lo requerían.

#### c) Procesamiento de análisis

Una vez informados acerca del estudio, se suministró el cuestionario, para ello, se aseguró que todas y todos comprendieran las preguntas y la escala de respuestas, posteriormente se procedió a su vaciado en el programa SPSS versión 22, en el que se realizó el cálculo de frecuencias, porcentajes, medias y desviación típica de cada uno de los componentes o factores de la escala. Para el análisis de la pregunta abierta, a partir de la lectura de las respuestas, y para poder clasificarlas y agruparlas, aquellas con características similares se dividieron en dos categorías, siendo estas: a. Apoyos económicos, 2. Apoyos académicos.

### Análisis de resultados

#### a) Datos generales y caracterización de los grupos

Del grupo de estudiantes participantes en la muestra, el 30% son del género masculino y el 70% del femenino. El 63% está inscrito en la licenciatura en Ciencias de la Educación, el 11% en Comunicación, el 15% en Idiomas y el 11% en Gestión y Promoción de la Cultura. En cuanto a sus características, 12% pertenece a un grupo indígena, un 30% tiene una discapacidad, un 6% es madre soltera y el 51% una situación económica desfavorable. Un dato que resalta es el hecho de que el 60% de ellos trabaja para sostener sus estudios y en cuanto a la situación económica de la familia, el 38% manifestó que es baja, un 40% medio baja, un 21% media alta y sólo 1 estudiante manifestó que es alta.

#### b) Análisis de resultados

El análisis descriptivo efectuado incluye el cálculo de frecuencias, porcentajes, medias y desviación típica de cada uno de los componentes o factor de la escala. A través de este factor se pretendía identificar la percepción de las y los estudiantes acerca de las políticas, programas y acciones que la institución tiene para lograr la equidad. Como se observa en la tabla 1, los estudiantes tienen una percepción global favorable ( $M = 30.95$ ;  $DT. 10.86$ ) considerando que la puntuación mínima del factor en su conjunto es de 9 y la máxima de 45.

**Tabla 1**

*Percepción que tienen los estudiantes acerca de las políticas, programas y acciones en materia de equidad*

	ED		PD		NDNA		PA		TA			
	M	DT	F	%	F	%	F	%	F	%		
Total	30.95	10.869										
Afirmación 1	3.65	1.117	8	7	8	7	25	22	47	42	25	22
Afirmación 2	3.56	1.309	14	12	11	10	15	13	44	39	29	26
Afirmación 3	3.69	1.261	9	8	15	13	13	11	41	36	35	31
Afirmación 4	3.64	1.150	7	6	13	11	21	19	45	40	27	24
Afirmación 5	3.40	1.221	10	9	16	14	30	26	33	29	24	21
Afirmación 6	3.39	1.137	9	8	12	11	38	34	34	30	20	18
Afirmación 7	3.12	1.181	15	13	12	11	45	40	26	23	15	13
Afirmación 8	3.26	1.252	12	11	19	17	32	28	28	25	22	19
Afirmación 9	3.24	1.241	15	13	19	17	32	28	28	25	22	19

Nota: (ED) = En Desacuerdo, (PD) = Parcialmente en Desacuerdo, (NDNA) = Ni en Desacuerdo

Ni en Acuerdo, (PA) = Parcialmente de Acuerdo y (TA) = Totalmente de Acuerdo

Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los cuestionarios aplicados

Todos los ítems que median este factor fueron valorados con puntajes por encima del punto medio de la escala (min. 1 máx. 5) situado en 3. Los planteamientos que obtuvieron valoraciones más positivas fueron: la afirmación 3 “La universidad otorga a todos los estudiantes las mismas oportunidades para permanecer en ella” ( $M = 3.69$ ,  $DT = 1.26$ ); la afirmación 1 “la universidad tiene políticas, programas y acciones claras relacionadas con la equidad” ( $M = 3.65$ ,  $DT = 1.11$ ); la afirmación 4 “la universidad otorga a todos los estudiantes las mismas oportunidades para egresar de ella” ( $M = 3.64$ ,  $DT = 1.15$ ); la afirmación 2 “la universidad otorga a todos los estudiantes las mismas oportunidades para ingresar a ella” ( $M = 3.56$ ,  $DT = 1.30$ ). Las menos valoradas, aunque también arriba de la media, se encuentran la afirmación 5 “la universidad tiene programas específicos para apoyar a todos los estudiantes con discapacidad (visual, auditiva, motriz) ( $M = 3.40$ ,  $DT = 1.22$ ), la afirmación 6, “la universidad tiene programas específicos para apoyar a todos los estudiantes de procedencia indígena” ( $M = 3.39$ ,  $DT = 1.13$ ), la afirmación 8 “la universidad tiene programas específicos para apoyar a todos los jóvenes que estudian y trabajan” ( $M = 3.26$ ,  $DT = 1.25$ ), la afirmación 9 “la universidad tiene programas específicos para apoyar a todos los estudiantes de nivel socioeconómico bajo o desfavorable” ( $M = 3.24$ ,  $DT = 1.24$ ) y por último, la afirmación 7 “la universidad tiene programas específicos para apoyar a todas las estudiantes madres solteras jefes de familia” ( $M = 3.12$ ,  $DT = 1.18$ ).

Los datos cuantitativos nos muestran que la percepción que tienen los estudiantes respecto a las políticas, programas o acciones es buena, sin embargo, al pedirles que mencionaran alguna de ellas, que corresponde a la pregunta abierta, llaman la atención los resultados, ya que el 23.35% señalaron que no conocen, el 18.58%, las becas, pero no manifiestan cuáles, el 16.81% las becas de manutención y jóvenes escribiendo el futuro, el 6.19% vales de comida y copias y el 2.65% becas PAEEL. Hay que señalar que, de toda esta población, el

26.55% no contestó, lo que hace suponer que no las conocen y otro 8.85% hacen referencia a otras becas que nada tienen que ver con las que reciben los estudiantes universitarios.

Vemos en estas respuestas marcada tendencia hacia los apoyos económicos, no mencionaron otros programas o acciones, es decir, los programas académicos, por ejemplo, el programa de tutorías que brinda atención personalizada o grupal a manera de seguimiento o las trayectorias académicas cuidando de ejecutar acciones convenientes en aquellos casos donde se presente el riesgo de deserción, rezago o reprobación. En la UJAT entre otras acciones, están los cursos intersemestrales, los cuales brindan a los alumnos la oportunidad de cursar hasta tres asignaturas durante el verano, con el propósito de adelantar créditos y logren finalizar antes de los cinco años que se tienen programados en las trayectorias académicas. Otros cursos que se brindan son los de nivelación, que fortalecen y desarrollan conocimientos o habilidades específicas.

Con objeto de propiciar el que continúen sus estudios aquellos universitarios con deseos de superación y que se encuentran en situaciones económicas adversas o de gran vulnerabilidad, la institución pone al alcance de sus alumnos diferentes mecanismos, uno de ellos son las becas, ya sean externas o propias.

Entre las externas (programas federales) y que son las que identifican más los estudiantes, se encuentran las becas de manutención y jóvenes escribiendo el futuro, la primera tiene como objetivo principal fomentar que los estudiantes en condiciones económicas adversas, tengan acceso a los servicios públicos de educación superior y terminen oportunamente sus estudios (Diario Oficial de la Federación, 2019), la segunda busca “contribuir al bienestar social e igualdad mediante el otorgamiento de becas para la permanencia y terminación escolar de las alumnas y alumnos en Instituciones de Educación Superior” (Gobierno de México, 2020, s/p). Ambos programas buscan evitar la deserción escolar.

A nivel interno, se cuenta con las Becas PAEEL (Programa de Apoyo Económico para Estudios de Licenciatura) que impulsa “la formación científica y tecnológica de los estudiantes de Licenciatura, fomentando mecanismos que aseguren su permanencia” (UJAT, 2020b, s/p). Becas de Excelencia. Consisten en “reconocer el logro académico del estudiante durante el semestre al concluir con un promedio de 10.0” (UJAT, 2020b, s/p) Beca de Servicio Social. Es “una ayuda económica para que el alumno pueda concluir satisfactoriamente su servicio social, para lo cual el alumno debe ser regular y contar con un promedio mínimo de 8.0” (UJAT, 2020b, s/p). Beca de Titulación. Es una “ayuda económica que se les brinda a los alumnos para realizar sus trámites de titulación” (UJAT, 2020b, s/p).

Tanto los apoyos académicos como económicos están dirigidos a todos los estudiantes, pero particularmente a aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad (discapacidad, indígenas, madres solteras jefes de familia, jóvenes que estudian y trabajan, nivel socioeconómico desfavorable, entre otros).

## **Conclusión**

El objetivo de esta investigación fue identificar la percepción que tienen los estudiantes en situación de vulnerabilidad en una institución de educación superior. A partir de los resultados cuantitativos se puede apreciar que ésta es positiva en términos generales, sin embargo, al analizar los resultados cualitativos se observa que las políticas, programas y acciones que implementa la UJAT para garantizar la equidad en la institución, prevalece un desconocimiento de parte de los estudiantes acerca de ellas. En su apreciación, se basan únicamente en el aspecto económico, no mencionando aquellas del ámbito académico y que en conjunto les facilitan el desarrollo de su trayectoria académica.

Identificar esta percepción permite que desde el Observatorio Institucional de Equidad se puedan generar recomendaciones a la institución educativa para mejorar la promoción de las políticas, programas y acciones de equidad que diseña e implementa. De acuerdo con lo anterior y desde un marco de referencia orientado a la calidad educativa, es importante que la institución haga especial énfasis en la oferta educativa de manera focalizada, lo que permitiría que se actúe sobre el alumnado que se encuentren en zonas con mayores índices de vulnerabilidad y puedan mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, resulta imprescindible difundir todas aquellas acciones de respaldo a los estudiantes de los diferentes servicios que brinda la universidad, sobre todo para facilitar su inserción a la vida universitaria, ya que como se ha podido observar, los estudiantes identifican los apoyos económicos, mas no los académicos de ahí la importancia de poner la información al alcance de todos.

Un aspecto más a considerar es que la institución fortalezca la promoción de cursos sobre estrategias de estudio, de escritura académica, así como la promoción de actividades culturales y recreativas, además de espacios de consulta y orientación.

En relación con las becas, se requiere su difusión de manera oportuna, así como brindar más información referente a ellas, sobre todo en aquellas becas a las que tienen mayores posibilidades de tener acceso los estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Finalmente, hay que señalar que es de vital importancia que las instituciones de educación superior realicen acciones significativas para atender y reconocer al estudiantado en situación de vulnerabilidad como un sujeto de educación con garantía plena de todos sus derechos.

## **Referencias**

De la Fuente, J.R. (2008). Equidad en el acceso y calidad en el proceso: retos de la educación superior en América Latina. *Universidades* (37). 13-16, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37311274002>.



- Diario Oficial de la Federación. (2019). Acuerdo número 20/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Becas. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5555036&fecha=25/03/2019](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5555036&fecha=25/03/2019).
- Gobierno de México. (2020). Beca Jóvenes Escribiendo el Futuro de Educación Superior. Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez. <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez/articulos/beca-jovenes-escribiendo-el-futuro-de-educacion-superior>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2007). La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe Anual 2007. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D215.pdf>.
- ESPINOZA, O., (2015). Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile desde la Perspectiva de los Resultados. *Propuesta Educativa*, (43), 46-64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041714006>.
- Jacob, W. J., y Holsinger, D. B. (2008). Inequality in Education: A Critical Analysis. *Inequality in Education*, 1–33. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-2652-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2652-1_1).
- Jurado, P., Moreno-Guerrero, A.J., Marín-Marín, J.A. y Soler, R. (2021). The Term Equity in Education: A Literature Review with Scientific Mapping in Web of Science. *En International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020; 17(10):3526. <https://doi.org/10.3390/ijerph17103526>.
- López, M. (2016). La LOMCE, un cuadro tenebroso que no responde a la diversidad. *En Revista Educación Política y Sociedad*, 1 (2) 163-182, <https://repositorio.uam.es/handle/10486/674645>.
- Mokate, K. M. (2002). Eficacia, eficiencia, equidad y sostenibilidad: ¿Qué queremos decir? Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES) [http://www.cepal.org/ilpes/noticias/paginas/9/37779/gover\\_2006\\_03\\_eficacia\\_eficiencia.pdf](http://www.cepal.org/ilpes/noticias/paginas/9/37779/gover_2006_03_eficacia_eficiencia.pdf).
- Muñoz-Pogossian, B. y Barrantes, A. (2016). Equidad e inclusión social. Superando las desigualdades hacia sociedades más inclusivas. OEA. [http://www.oas.org/docs/inclusion\\_social/equidad-e-inclusion-social-entrega-web.pdf](http://www.oas.org/docs/inclusion_social/equidad-e-inclusion-social-entrega-web.pdf)
- OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>.
- UNESCO. (2015). Educación 2030 Declaración de Incheon y marco de acción hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>.

- UNESCO. (2018). Handbook on Measuring Equity in Education. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/handbook-measuring-equity-education-2018-en.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2019\\_2020\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf).
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (2020a). Plan de Desarrollo Institucional 2020-2024. <http://www.archivos.ujat.mx/2020/planeacion/PDI%202020-2024-1.pdf>.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (2020b). Tipos de Beca. Departamento de Becas y Movilidad Estudiantil. <http://www.ujat.mx/dbme/23716>.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (2022). Segundo Informe de Actividades 2021-2022. Lic. Guillermo Narvárez Osorio, Rector. <https://www.ujat.mx/rectoria/24286>.

## La mediación pedagógica, facilitadora de la propuesta artística

**Félix A. González Sanjur**

Facultad de Bellas Artes, Universidad de Panamá. Ciudad de Panamá, Panamá

[felix.gonzalezs@up.ac.pa](mailto:felix.gonzalezs@up.ac.pa)

<https://orcid.org/0000-0002-4188-8873>

Páginas: 98-111

**Fecha de recepción: septiembre de 2022**

**Fecha de aprobación: noviembre de 2022**

### Resumen

Esta investigación pretende demostrar que la mediación pedagógica como espacio organizado, mediado y asistido por el docente, es fundamental para lograr una propuesta artística creativa.

Para esto se preparó una experiencia tipo taller experimental con la participación voluntaria de 5 observadores (especialistas en arte y afines) y 20 estudiantes de la Escuela de Artes Visuales, divididos en dos grupos, y en condiciones de: con y sin mediación pedagógica. A partir de esto fue posible valorar las propuestas artísticas desarrolladas, con base a criterios de originalidad, fluidez, creatividad, significado y contenido visual; y se aplicaron encuestas tanto a estudiantes como observadores, con el fin de conocer sus apreciaciones sobre la experiencia.

De lo anterior, se obtuvo que la mediación pedagógica contribuye a dar significado a la propuesta artística, lo que se refleja en la fluidez y originalidad del contenido visual, con lo que es posible dirigir al estudiante de arte al desarrollo de procesos de producción desde la creatividad hacia la obra de arte.

**Palabras clave:** mediación pedagógica, creatividad, propuesta artística.

## Pedagogical mediation, facilitator of the artistic proposal

### Abstract

This research aims to demonstrate that pedagogical mediation as an organized space, mediated and assisted by the teacher, is essential to achieve a creative artistic proposal.

For this, an experimental workshop-type experience was prepared with the voluntary participation of 5 observers (art and related specialists) and 20 students from the School of Visual Arts, divided into two groups, and under conditions of: with and without pedagogical mediation. From this it was possible to assess the artistic proposals developed, based on criteria of originality, fluidity, creativity, meaning and visual content; and surveys were applied to both students and observers, in order to know their appreciations about the experience.

From the above, it was obtained that the pedagogical mediation contributes to give meaning to the artistic proposal, which is reflected in the fluidity and originality of the visual content, with which it is possible to direct the art student to the development of production processes from the creativity towards the work of art.

**Keywords:** pedagogical mediation, creativity, artistic proposal.

### Introducción

La obra de arte puede tener distintos atributos, entre estos figuran los artísticos, creativos, conceptuales y estéticos. Sin embargo, no es imperante evidenciar la creatividad para que la misma sea denominada con tal categoría (obra de arte), de esta manera se puede estar ante una obra que no necesariamente es el resultado de la creatividad del artista; valor que, al estar ausente, no le resta mérito, gracias a los otros atributos que puedan estar presentes, principalmente el valor artístico. En este sentido, lo que puede ser considerado una obra artística no necesariamente es una obra creativa y viceversa. Como menciona Vanegas (2017) “no todas las veces lo que consideramos arte proviene de una idea creativa e innovadora” (p. 8). Este señalamiento alude al hecho de que una obra técnicamente bien ejecutada, no necesariamente es consecuencia de la creatividad del artista, y que, aunque sea resultado de la creatividad, tampoco podría ser considerada una obra de arte; es decir, que el factor creatividad no urge para validar la obra en dicha categoría.

La ausencia de creatividad en las obras de artistas reconocidos fue advertida por De Bono, quien considera que hay artistas que “*son poderosos estilistas*” (1994, p. 71), cuyas obras se aprecian bien definidas y exquisitamente estructuradas (debidamente realizadas desde los

parámetros artísticos); pero no por ello, son obras originales desde el entendimiento de la creatividad.

Tatarkiewicz (citado en Arañó, 1994) pondera la “novedad” como rasgo distintivo de la creatividad cuando señala que:

El rasgo que distingue a la creatividad en todos los campos, tanto en la pintura como en la literatura, en ciencia como en tecnología, es la novedad: la novedad que existe en una actividad o en una obra. Toda creatividad implica innovación, pero no a la inversa. (p.74)

Y es que la creatividad, debe entenderse bajo tres componentes: experiencia, que hace relación a los conocimientos técnicos, científicos y procedimentales; dotes de pensamiento entendidos como las formas que emplean las personas para abordar los problemas creativos; y la motivación que implica el interés y el compromiso. (Amabili 1998, citado en Velásquez, et al. 2010).

Consecuente con lo anterior, Velásquez et al. (2010), señala que entre las barreras que impiden el desarrollo creativo están principalmente: “la personalidad y la falta de conocimiento” (p. 4). Ahora, se debe destacar que los conocimientos en cuestión son aquellos que se requieren para entender e interpretar una idea y no, a los necesarios para plasmarla.

Atendiendo a esto, la creatividad puede ser desarrollada y mejorada durante el proceso de formación, a través del uso de estrategias pedagógicas activas centradas en el estudiante, que faciliten experiencias de aprendizaje basadas en la participación, el trabajo colaborativo e interdisciplinario, bajo un ambiente abierto y flexible. Este esfuerzo de mediación pedagógica liderado por el maestro debe propiciar el logro de competencias del tipo cognitivas, afectivas, intelectuales y volitivas. Es así como Velásquez (2010) manifiesta,

Una educación creativa, es una educación para el desarrollo y la auto-realización. En ésta no solamente resulta valioso el aprendizaje de nuevas competencias, habilidades y estrategias de trabajo, sino también el des-aprendizaje de una serie de actitudes y aptitudes que en determinados momentos nos cierran las opciones para ser creativos o impedir que otros lo sean. (p. 336)

Sobre la creatividad, también Ríos-Figueroa y Bravo (2017) señalan que “uno de los retos que asume el sistema educativo universitario está asociado a la formación de profesionales creativos” (p. 135), reto que no debe pasar desapercibido en la formación de los futuros profesionales de las artes visuales quienes deben aportar a la obra este valor bajo la mediación pedagógica.

De esta manera, las instituciones educativas deben asegurar la construcción de contextos creativos de enseñanza y aprendizaje, por ello será necesaria, la intencionalidad manifiesta y compartida, como es la significación, trascendencia, reciprocidad y la participación activa del sujeto que aprende. En esto, la mediación pedagógica entendida como “... el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (Gutiérrez y Prieto, 2004, citado por León 2014, p. 141. De esta manera, las perspectivas solicitadas están constituidos previamente por impulsores de los deseos motivacionales en la construcción fáctica y creativa en la obra de arte, por ello, el maestro juega un papel fundamental instructivo como motor de procesos

formativos, es decir, un “*provocador del deseo de aprender y un inspirador del placer por conocer*” (Navarro, 2017, p. 16).

## Metodología

Para este estudio se utilizó un diseño cuasiexperimental basado en un Taller de tres momentos (con dos temáticas históricas y una conceptual) y dos escenarios (con mediación pedagógica y sin mediación pedagógica). En cada caso, se desarrollaron propuestas artísticas (bocetos), que fueron evaluadas bajo criterios de valor creativo de la obra (originalidad, fluidez y creatividad) y valor conceptual (significado y contenido visual), utilizando una escala nominal.

A los participantes, todos estudiantes de la Escuela de Artes Visuales, seleccionados al azar, se les aplicó una encuesta, para validar sus experiencias durante los talleres. Para su realización se contó además con profesores observadores vinculados al arte y afines, a quienes también se les aplicó una encuesta para conocer sus impresiones sobre la experiencia.

Como complemento se tomaron notas y registros fotográficos del taller y sobre su desarrollo.

## Muestreo

Se consideró el universo de 361 estudiantes de la Escuela de Artes Visuales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá. El muestreo utilizado fue del tipo no probabilístico, de carácter accidental o circunstancial. La convocatoria fue abierta, considerándose solamente el estar debidamente matriculado en el año académico 2019, segundo semestre.

**Tabla 1**

*Representatividad de la muestra según año académico y sexo*

	Total	Sexo	
		Femenino	Masculino
	<b>20</b>	<b>15</b>	<b>5</b>
Primer año	4	3	1
Segundo año	5	4	1
Tercer año	4	3	1
Cuarto año	7	5	2

Nota: Estudiantes de la Escuela de Artes Visuales. Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá, año académico 2019, segundo semestre.

Representativamente, la muestra corresponde a un 5.54% de la población total de estudiantes. Los estudiantes voluntarios pertenecen a diferentes niveles y turnos de la carrera, sus edades oscilan en un rango de 18-45 años.

En el caso de los profesores observadores, se contó con cinco (5) especialistas vinculados con el arte y la creatividad: 2 de artes visuales, 1 de filosofía, 1 de literatura y 2 de arquitectura.

- Taller

El Taller se organizó en un mismo día y de forma consecutiva se atendieron dos (2) temáticas históricas (El incidente de la Tajada de la Sandía del 15 de abril de 1856 y el asesinato de Victoriano Lorenzo el 15 de mayo de 1903) y una temática conceptual consistente en poder representar, a través de una imagen reconocible, un concepto abstracto. Los estudiantes fueron agrupados en 2 grupos de 10 personas cada uno.

Se consideraron dos escenarios:

- Con mediación pedagógica (CMP): Considera una actividad expositiva por parte del docente, acompañada de la lluvia de ideas y la discusión en grupal. Para ello se recurrió al uso de material documental e imágenes, de apoyo y referencia. En este caso el profesor jugó un rol activo-participativo.
- Sin mediación pedagógica (SMP): los participantes no contaron con material de referencia y dependieron solamente de sus conocimientos previos y motivaciones.

La Tabla 2 presenta la organización de los talleres atendiendo a los temas, grupos y escenarios.

**Tabla 2**

*Estructura del Taller experimental*

Momento	Grupos y Escenarios	
Inicio de la actividad, bienvenida.		
Taller 1	Temático/histórico 1: “El incidente de la tajada de la sandía del 15 de abril de 1856”	Grupo A Escenario CMP      Grupo B Escenario SMP
Taller 2	Temático/histórico 2: “Muerte de Victoriano Lorenzo, 15 de mayo de 1903”	Grupo A Escenario SMP      Grupo B Escenario CMP
Taller 3	Conceptual: “La risa de un niño”	Grupos A y B: Momento 1: Escenario SMP
Cierre...		Momento 2: Escenario CMP

Nota: CMP (con mediación pedagógica) y SMP (sin mediación pedagógica).

En todos los casos, las condiciones en cuanto a disposición de materiales, tiempo (15 min) y número de participantes fue la misma. Los materiales proporcionados consistieron en: lápices de dibujo, borrador, sacapunta, una docena de lápices de colores de igual marca e iguales colores y el mismo tipo de cartulina como soporte en cuanto a tamaño (8 ½” x 11”), color y

calidad. No se permitió el uso de teléfonos celulares o cualquier otro tipo de dispositivos electrónicos con acceso a internet.

Como resultado de cada momento de trabajo (escenarios CMP y SMP), los participantes desarrollaron bocetos individuales los cuales fueron evaluados por el investigador (posterior al taller) con un instrumento tipo escala con base a criterios establecidos desde su valor creativo como conceptual. Véase tabla 3.

**Tabla 3**

*Escala para la evaluación de las propuestas artísticas (bocetos)*

Momento /Tema: \_\_\_\_\_

Escenario: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

Criterios	Evaluación				
	Muy deficiente	Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno
I. Valor creativo	Fluidez				
	Originalidad				
	Creatividad				
II. Valor conceptual	Contenido visual				
	Significado				
Observaciones:	_____				

Vale destacar que simultáneamente, durante el desarrollo de las propuestas artísticas, el investigador, con base a estos mismos criterios, tomó notas generales y fotografías de referencia.

Es importante destacar que los participantes asistieron de manera puntual lo que fue de gran valor para impartir las indicaciones a todos en un mismo momento y debido a que los tiempos para cada actividad estaban establecidos y el que permanecieran inalterados fue útil para su validación.

#### - Encuesta

Al finalizar el Taller, se aplicaron encuestas a los 20 estudiantes participantes y 5 profesores/observadores con la finalidad de conocer y validar sus percepciones y valoraciones en atención a la fluidez del trabajo, contenido visual y creatividad; durante desarrollo de las propuestas artísticas, por escenario (con mediación pedagógica y sin mediación pedagógica).

La encuesta a estudiantes constaba de 6 preguntas mientras que la de los profesores constaba de 4 preguntas.



## Resultados, análisis y discusión

Entendiendo que la construcción de una propuesta artística plantea la solución de problemas que cuestionan el cómo y qué representar en la imagen, es pertinente citar a Duarte et al. (2012) que señala que “la solución de problemas se refiere a los procesos de conducta y de pensamiento dirigidos a la ejecución de una tarea intelectualmente exigente” (p. 244). En este caso a la construcción de una imagen de carácter artístico que demandaba conocer lo que se representaba y la manera en que se iba a representar, lo que en la aplicación de este estudio se debía resolver en dos vías; una desde la carencia y la otra desde la mediación, el diálogo grupal y la información.

Durante el taller, el investigador realizó observaciones generales acerca de las propuestas creativas. La tabla 4 muestra los registros por momento y escenario con base a los criterios de valor creativo y conceptual.

**Tabla 4**

*Observaciones generales del investigador sobre la producción de las propuestas artísticas según criterios, por grupo y escenarios*

Criterios	Escenarios	
<b>GRUPO A. Taller 1 y 2: Histórico</b>		
Criterios	Con mediación pedagógica (CMP)	Sin mediación pedagógica (SMP)
Fluidez	Los estudiantes iniciaron con brevedad sus propuestas demostrando tener claridad de la propuesta a desarrollar.	Los estudiantes iniciaron con dificultad y lentitud.
Originalidad	Las construcciones lograron esbozar ideas propias que podían ser distinguidas unas de otras.	Las propuestas fueron básicas y recurrentes.
Creatividad	A pesar de contar con información pertinente, este elemento no destacó significadamente debido a las limitaciones técnicas de los estudiantes.	No se destacó esta cualidad
Contenido Visual	Las propuestas se apoyaron en elementos acertados con relación al momento histórico en tanto que el mensaje estaba ligado a los hechos.	Muy poco contenido visual con representación del momento histórico. Nada trascendental o de importancia.
Significado	Las propuestas podían ser identificadas con el hecho histórico representado, sin embargo, no había mayores argumentos que el de una imagen representativa.	Muy limitado en cuanto a significado con relación al hecho histórico. Las propuestas se apoyaban en el título o tema como forma de aproximarse al hecho histórico.

GRUPO B. Taller 1 y 2: Histórico

Criterios	Sin mediación pedagógica (SMP)	Con mediación pedagógica (CMP)
Fluidez.	Los estudiantes divagaron antes de iniciar sus propuestas al no tener claridad de los acontecimientos del momento histórico que debían representar.	Los estudiantes iniciaron con brevedad sus propuestas al tener claridad del momento histórico que debían representar.
Originalidad	Al no tener claridad del momento histórico a representar las propuestas fueron básicas y recurrentes debido a que se remitían al título del hecho y no a las circunstancias o el contexto histórico.	Igual que el grupo A, en circunstancias similares, lograron esbozar ideas propias que podían ser distinguidas unas de otras.
Creatividad	El no estar claros sobre lo que se debía representar este factor estuvo anulado, quizás por inseguridad, el temor a equivocarse y las deficiencias técnicas.	Fue recurrente que, a pesar de contar con información pertinente, este elemento no destacó significativamente debido a las limitaciones técnicas de los estudiantes.
Contenido visual	Las propuestas no comunicaban nada trascendental o de importancia, solo eran ideas a la deriva.	También en este caso las propuestas se apoyaron en elementos acertados con relación al momento histórico en tanto que el mensaje estaba ligado a los hechos.
Significado	El significado que pudieran tener las propuestas estaba lejos de representar el hecho histórico citado a pesar de ello se percibió una búsqueda en la construcción visual.	Estas propuestas también podían ser identificadas con el hecho histórico representado e igual no había mayores argumentos que el de una imagen representativa.

GRUPOS A y B. Tema conceptual: “La risa del niño”

*Momento 1: Sin mediación pedagógica (SMP) Sin mediación pedagógica se les pidió a los estudiantes que realizaran la propuesta artística de “un niño riendo”*

Fluidez	Los participantes iniciaron con rapidez, de acuerdo con su propio entendimiento del tema.
Originalidad	En términos generales las propuestas artísticas tenían mucha similitud entre sí por lo que este elemento no se evidenció.
Creatividad	No hubo otros argumentos que el de un niño riendo; no se destacó el escenario o las circunstancias por las que el niño reía.
Contenido Visual	Las construcciones visuales estaban limitadas por lo que sugería el tema solicitado.
Significado	Las imágenes no lograban ser más que un niño riendo sin mayores complementos en la composición que pudieran dar una idea sobre la causa de la risa, no reflejaban un significado claro de ese momento.

*Momento 2: Con mediación pedagógica (CMP) Con mediación pedagógica se les pidió a los estudiantes que realizaran un boceto que representará “la risa de un niño”; en este momento se aplicó la técnica de lluvia de ideas para entender el concepto de risa asociada al niño y así poder generar una imagen que representara la risa de un niño sin que en esta se observará el niño*

Fluidez	Los estudiantes tuvieron un breve periodo de reflexión y posterior a ello trabajaron sin interrupción.
Originalidad	Las interpretaciones del concepto fueron variadas y originales. No hubo repetición entre estas.
Creatividad	A pesar de que las obras eran originales, en tanto que no se repetían, no aportaban mayores recursos plásticos que demostrarán un nivel creativo aplicado a la construcción de la imagen.
Contenido Visual	Las imágenes construidas podían ser identificas con la felicidad y la niñez por los colores y algunos elementos utilizados.
Significado	Las imágenes construidas, si bien eran representativas del tema abordado, no necesariamente manejaban un contenido simbólico que diera mayor representatividad al concepto solicitado.

Observaciones generales:

- Las propuestas se vieron limitas por las capacidades artísticas de los estudiantes, en tanto que, a pesar de que las ideas fueran acertadas o no, con relación a lo solicitado, no necesariamente evidenciaban un buen manejo del color, la composición y el dibujo.
- No había elementos simbólicos claramente desarrollados que pudieran articular los hechos históricos con las imágenes plasmadas.
- En todo momento los estudiantes se sintieron cómodos con los observadores.

Con base a lo anterior y sustentado en las evaluaciones individuales de los bocetos elaborados por cada estudiante, utilizando la escala; se confeccionó la tabla 5.

**Tabla 5**  
*Evaluación de las propuestas artísticas según criterio, por momentos y escenarios*

Criterios	Momentos-Temas					
	Histórico I		Histórico II		Conceptual	
	Grupo A CMP	Grupo B SMP	Grupo A SMP	Grupo B CMP	Grupos A y B SMP	Grupos A y B CMP
Fluidez	B	D	D	MB	B	B
Originalidad	B	D	D	B	R	B
Creatividad	R	MD	D	R	R	R
Contenido visual	B	D	D	B	R	B
Significado	R	MD	D	B	R	B

MD= muy deficiente D= deficiente R=regular B= bueno MB=muy bueno

En general, se observó que en ambos grupos y en los tres casos (propuestas temáticas histórica y conceptual), la mediación pedagógica tiene un impacto significativo en el desarrollo de la propuesta artística debido a que, proporciona al estudiante insumos útiles para la construcción de la imagen, desde la idea inicial.

En el caso de las propuestas que se realizaron sin mediación pedagógica, en la mayoría de los casos, estas no se acercaron al contexto de aquello que debían representar, salvo algunos casos en los que se podía observar cierta relación entre lo solicitado y lo realizado, es decir, que se puede suponer que de tener más información sobre aquello que se solicitaba, los resultados hubieran sido diferentes en cuanto a lo acertado de su significado.

En términos generales, los resultados evidencian la importancia de que haya un equilibrio entre la forma y el contenido, es decir, entre la técnica y el argumento teórico, pese a que es más notable una obra con buena forma, aunque carezca de contenido que una obra de buen contenido presentada con una forma que no la haga atractiva, pues la obra siempre dirá algo, aunque no sea la intención.

Ese equilibrio es quizás a lo que se refiere Saganogo (2012) quien señala que “la obra de arte es el producto de la imaginación dotado de valor estético y a la vez, el resultado de la actividad intelectual y solitaria del artista como individuo” (p. 2). En este sentido la forma y el contenido deben ir de la mano sin que uno prive sobre el otro, todo lo contrario, se deben complementar en todo momento.

Los observadores permitieron, validar las observaciones de investigador. La figura 1 muestra el momento del desarrollo de bocetos.

### Figura 1

*Estudiantes del grupo A desarrollando sus propuestas artísticas*



Nota: Temático/histórico 1: “El incidente de la tajada de la sandía del 15 de abril de 1856”. Escenario SMP.

En relación con las encuestas, éstas permitieron conocer las consideraciones de los estudiantes y de los observadores sobre la organización y el desarrollo del taller a modo de plantear una panorámica de cómo se sintieron durante la actividad y cómo la entendieron.

De acuerdo con los estudiantes, el Taller resultó con buen orden y en lo que se refiere a fluidez y creatividad, en su mayoría consideraron que las propuestas realizadas en el escenario, con mediación pedagógica, se desarrollaron con mayor fluidez (“fluido” 45% y “muy fluido” 45%) y creatividad (“creativa” 40% o “muy creativa” 20%). Al referirse al

significado del contenido visual de las propuestas, se tuvo la misma consideración. Con esto se destaca que en un 35% y 65%, se reconoce como “importante” y “muy importante” (respectivamente), la mediación pedagógica en el desarrollo de la propuesta. Ver Tabla 6.

**Tabla 6**

*Valoraciones de los estudiantes sobre sus experiencias en el taller, según encuesta*

Nº	Criterios	Valoraciones				
1	¿Cómo considera el orden en que se desarrolló el taller?	Muy malo	Malo	Regular <b>5%</b>	Bueno <b>40%</b>	Muy bueno <b>55%</b>
2	¿Cómo califica la información que recibió para la realización del taller?	Nada clara	Poca clara	Regular	Clara <b>25%</b>	Muy clara <b>75%</b>
3	¿Cómo considera la fluidez de su trabajo con el apoyo de la información en comparación a cuando no contó con información?	Nada fluido <b>5%</b>	Poco fluido <b>5%</b>	Igual	Fluido <b>45%</b>	Muy fluido <b>45%</b>
4	¿En cuanto a creatividad, cómo considera su propuesta artística, con los aportes de la información?	Nada creativa	Poco creativa <b>10%</b>	Regular <b>30%</b>	Creativa <b>40%</b>	Muy creativa <b>20%</b>
5	¿Qué valoración le da a la información recibida sobre el tema a proponer, durante el desarrollo de la propuesta artística?	Nada importante	Poco importante	Regular	Importante <b>35%</b>	Muy importante <b>65%</b>
6	¿En cuanto a significado, cómo valora el contenido visual de su propuesta artística realizada con información, con relación a la que se realizó sin información?	Nada significativo <b>5%</b>	Poco significativo <b>5%</b>	Igual	Significativo <b>50%</b>	Muy significativo <b>40%</b>

En el caso de los profesores/observadores, en cuanto a la fluidez, podría decirse que tienen una apreciación dividida (60% fluido y 40% poco fluido); mientras que, con relación a la creatividad, coinciden en un 100% que las propuestas expresan un desarrollo “creativo”. Así mismo valoran como “significativo” en un 60% y “muy significativo” en un 40%, el contenido visual de las propuestas con la “alternativa informada”. Ver tabla 7.

**Tabla 7**

*Valoraciones de los observadores sobre el taller según encuesta*

No.	Criterios	Valoraciones				
1	¿Cómo considera el desarrollo y la organización del taller?	Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno <b>100%</b>
2	¿Cómo observó la fluidez de los estudiantes al contar con información para el desarrollo de su propuesta artística, con relación a cuando no contaban con esta?	Nada fluido	Poco fluido <b>40%</b>	Igual	Fluido <b>60%</b>	Muy fluido
3	¿Cómo valora el desarrollo creativo de los estudiantes al realizar sus propuestas artísticas cuando manejaban la información con relación a cuando no contaban con esta?	Nada creativo	Poco creativo	Igual	Creativo <b>100%</b>	Muy creativo
4	¿Cómo valora el significado del contenido visual de la propuesta artística realizada con información, con relación a la que se realizó sin información?	Nada significativo	Poco significativo	Igual	Significativo <b>60%</b>	Muy significativo <b>40%</b>

Si se comparan los resultados de las encuestas de los estudiantes y los observadores es evidente que la información entregada a los estudiantes en el escenario con mediación pedagógica es considerada por ambos encuestados como un factor importante para acercarse a un nivel óptimo para el desarrollo creativo y el contenido visual de las propuestas. Con relación a la fluidez, los estudiantes, en su gran mayoría perciben una mejora, en tanto que, los observadores presentan una opinión dividida.

Si se comparan con las evaluaciones y observaciones del investigador también apuntan en direcciones similares; esto es, hacia una mejoría de los valores creativos y conceptuales de

las propuestas artísticas de los estudiantes cuando interviene la mediación pedagógica en los procesos de producción.

Vale destacar que, tanto la mayoría de los estudiantes como los observadores consideran que la organización del taller fue buena o muy buena, esto señala que desde el punto de vista organizativo la manera en que éste se estructuró y se desarrolló no fue impedimento u obstáculo en cuanto a comunicación o entendimiento de lo que se debía hacer.

## Conclusiones

Una vez finalizada esta investigación, que requirió la preparación de una estructura lógica en la que se debían organizar los objetivos en tiempos determinados, se puede decir que uno de sus aportes es un formato que se puede replicar para conocer sobre la relevancia de la mediación pedagógica para el desarrollo artístico de los estudiantes de artes visuales. En este caso en particular y con base en las evidencias obtenidas, se exponen las siguientes conclusiones:

- La mediación pedagógica contribuye a dar significado a una propuesta artística en cuanto a creatividad, originalidad, contenido visual y significado al contenido de la obra de arte.
- La mediación pedagógica propicia condiciones que favorecen la imaginación, es decir, que esta puede ser un detonante para la creatividad, claro, si se trata de una mente sensible o entrenada a esta situación y si las circunstancias lo requieren.
- Es necesario el equilibrio, entre la práctica y la teoría dirigida a la creación artística, sin que exista una jerarquía entre estas, sino la debida importancia de cada cual en las diferentes fases del proceso de producción de la obra de arte.
- No se puede pretender que los estudiantes de artes visuales puedan resolver tanto problemas técnicos, como conceptuales, si los docentes no les proporcionan las herramientas para hacerlo. De allí que el papel del docente mediador es fundamental como guía y orientación.
- De acuerdo con las evidencias, es preciso mencionar que, apoyados en la debida utilización de los recursos artísticos, los estudiantes de artes visuales pueden generar obras de trascendencia en cuanto a valor creativo y valor conceptual si cuentan con una clara visión histórica, práctica y conceptual de aquello que desean representar.

## Referencias

Arañó Gisbert, J.C. (1994). Arte, educación y creatividad. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 2, 65-87.  
[https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/45428/file\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/45428/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo*. Editorial Paidós Mexicana S.A.

- Duarte, E., Díaz, M. y Osés, R. (2012). Solución Creativa de Problemas en la Educación Superior: Significado y Creencias. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17 (2), 243-261. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29224159001>.
- León, G. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. *Calidad en la Educación Superior*, 5 (1), 136-155.
- Navarro, F. (2017) Mediación pedagógica: del impartir al compartir. *Tandem* (1), 7-17. [https://www.sev.gob.mx/difusion/2017/cdose/Tandem\\_9.pdf](https://www.sev.gob.mx/difusion/2017/cdose/Tandem_9.pdf).
- Ríos-Figueroa, P. y Bravo, G. (2017). La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior: Una necesidad impostergable. *Qualitas*, (13), 133-150. <https://unibe.edu.ec/qualitas-no-13-jun-2017/#>.
- Saganogo, B. (2012). La imaginación en el proceso de creación artística. *Sincronía*, (1) 1-11. [http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/2012\\_b/brahiman%20\\_s.pdf](http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/2012_b/brahiman%20_s.pdf).
- Vanegas, M. (2017). La producción del arte y la creatividad. Una mirada desde la neurociencia cognitiva. *Morfología*, 9(3) 8-14. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/morfologia/article/view/70100/64635>.
- Velásquez, B. y Remolina, N. y Calle, M. (2010). La Creatividad como Práctica para el Desarrollo del Cerebro Total. *Tabula Rasa*, (13), 321-338. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=396/39617525014>.



## Tendencias curriculares para afrontar los cambios de la sociedad actual

### **Hernán Gabriel Pérez Buelvas**

Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología. Los Palmitos-Sucre, Colombia

[hernanperez.est@umecit.edu.pa](mailto:hernanperez.est@umecit.edu.pa)

<https://orcid.org/0000-0003-1183-8768>

### **Cristian Alfredo Severiche Mendoza**

Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología. San Juan de Betulia- Sucre, Colombia.

[cristianseveriche.est@umecit.edu.pa](mailto:cristianseveriche.est@umecit.edu.pa)

<https://orcid.org/0000-0002-9323-0205>

Páginas: 112-125

**Fecha de recepción:** octubre de 2022

**Fecha de aprobación:** diciembre de 2022

### **Resumen**

Se revisan las tendencias relacionadas al currículo escolar y las características de las tendencias curriculares contemporáneas, además se presentan algunas disposiciones curriculares determinadas por las problemáticas recientes del contexto mundial. Se inicia explicando el recorrido histórico que han tenido las tendencias curriculares contemporáneas, posteriormente se plantean cuatro interrogantes: ¿Cuáles son las tendencias curriculares contemporáneas? ¿Cuáles son las características del contexto actual a la que están respondiendo las tendencias curriculares? ¿Qué tendencias curriculares específicas responden a los desafíos de la sociedad de hoy? y ¿Cuáles son sus características?

En respuesta a las dos primeras interrogantes se citan distintas tendencias curriculares contemporáneas desde la perspectiva de varios autores, posteriormente, respondiendo a la tercera interrogante se establecen las siguientes tendencias: descolonización del currículo, la flexibilidad curricular para una formación educativa multimodal, inclusiva y tecnológica, el enfoque por competencias, un aprendizaje para la vida, la inclusión de la educación socioemocional, el aprovechamiento del potencial de las tecnologías digitales en la educación, el enfoque curricular ecológico para un planeta dañado y la inclusión de la investigación y la innovación como ejes

transversales del currículo; finalmente se detallan las definiciones, características y críticas de cada una en respuesta a la cuarta interrogante.

**Palabras clave:** currículo, tendencias curriculares, educación, contemporaneidad.

## Curricular trends to face the changes of today's society

### Abstract

Trends related to the school curriculum and the characteristics of contemporary curricular trends are reviewed, as well as some curricular provisions determined by recent problems in the world context. It begins by explaining the historical journey that contemporary curricular trends have had, then four questions are raised: What are the contemporary curricular trends? What are the characteristics of the current context to which curricular trends are responding? What specific curricular trends respond to the challenges of today's society? and what are its characteristics?

In response to the first two questions, different contemporary curricular trends are cited from the perspective of several authors, later, responding to the third question, the following trends are established: decolonization of the curriculum, curricular flexibility for multimodal, inclusive and technological educational training, the competency-based approach, learning for life, the inclusion of socio-emotional education, the use of the potential of digital technologies in education, the ecological curricular approach for a damaged planet and the inclusion of research and innovation as transversal axes of the curriculum; Finally, the definitions, characteristics and criticisms of each one are detailed in response to the fourth question.

**Keywords:** curriculum, curricular trends, education, contemporaneity.

### Introducción

Las tendencias curriculares contemporáneas surgieron a finales del siglo XX como respuesta a las corrientes y proyecciones en relación a la educación, las cuales eran necesarias para afrontar los retos del siglo XXI, han sido útiles para direccionar las propuestas curriculares coherentes con los cambios y necesidades de los contextos en donde se enmarcan los proyectos educativos y, también, para contribuir con el progreso de la sociedad en general. Sin embargo, hoy día, cuando las características contextuales del mundo no son las mismas a las de 20 años atrás, los desafíos para la humanidad son otros y, por consiguiente, resulta sensato reevaluar el alcance e impacto de las tendencias, o sí, debido a nuevos cambios sociales, se deben plantear unas nuevas.

Tal situación hace plantearse las siguientes interrogantes alrededor de las tendencias curriculares: en primer lugar, ¿Cuáles son las tendencias curriculares contemporáneas?, en segundo lugar, ¿Cuáles son las características del contexto actual a la que ellas responden?, en tercer lugar, ¿qué tendencias curriculares específicas responden a los desafíos de la sociedad de hoy? Y finalmente, ¿Cuáles son las características de tales tendencias específicas?

Las respuestas a estas interrogantes muestran el hilo conductor que seguirá este ensayo: iniciando con una breve reseña histórica sobre las tendencias curriculares contemporáneas y un listado de estas bajo la perspectiva de diversos autores; luego, se expone la situación contextual del mundo actual que lleva a reflexionar sobre la pertinencia de algunas tendencias; y, por último, se presentan unas nuevas tendencias curriculares contemporáneas basadas en las últimas orientaciones educativas establecidas por la UNESCO, junto a sus principales características.

### **Tendencias curriculares contemporáneas**

Las tendencias curriculares son inclinaciones que tiene la planeación curricular para responder a las necesidades que se dan en materia educativa, las cuales, a su vez, surgen como respuesta a los desafíos que plantea el devenir de la sociedad, que necesita de cambios y transformaciones para construir un futuro mejor. Según Barreto (2010), provienen de orientaciones sobre el trabajo educativo temporal encaminado a abordar los graves problemas que existen en la educación, dadas en declaraciones, acuerdos, informes de los congresos mundiales y conferencias de organismos internacionales. Por consiguiente, se podría decir que son similares a factores de cambio prospectivos de alta importancia que deben ser atendidos con urgencia para contribuir con la construcción de una sociedad que progrese y logre ser pacífica, libre y justa.

A lo largo de la historia han surgido variadas tendencias curriculares que han servido para atender los problemas sociales y educativos de cada época; sin embargo, la temática curricular es tan compleja, debido a las múltiples variables que intervienen en la concreción curricular, de llevar la teoría a la práctica, que se hace necesario reevaluar el alcance e impacto de las tendencias, o sí, debido a nuevos cambios sociales, se deben plantear nuevas.

Por su parte, Pirela (2007), apuntó que las tendencias curriculares contemporáneas giran alrededor de los siguientes temas centrales: 1) concebir el currículo como concreción de una teoría pedagógica y como un plan en permanente construcción; 2) estructurar los perfiles de ingreso y egreso con base en competencias; 3) garantizar la pertinencia y la calidad en los planes y programas de estudio; 4) asumir nuevos modelos pedagógicos centrados en el aprender a aprender, y en desarrollar los procesos del pensamiento; 5) introducir las tecnologías de información y comunicación como eje de conocimiento, como eje transversal y como nueva forma de conducir los procesos de aprendizaje, y 6) concebir la investigación como eje de conocimiento y como eje transversal, bajo la modalidad transdisciplinaria a modo de vía para abordar la complejidad desde el currículo.

Escorcía et al. (2007), establecen también una serie de tendencias no muy alejadas de lo planteado por Pirela (2007), las cuales son: 1) la integración y definición de acuerdos curriculares básicos entre las instituciones y países, 2) la flexibilización curricular, 3) enfoque curricular centrado en competencias, 4) la incorporación cada vez mayor de los valores y áreas humanísticas en la

formación, 5) la relevancia de la formación integral de la persona y 6) la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Por otro lado, Barreto (2010) plantea un panorama amplio sobre las inclinaciones que debía tener el currículo para atender nuevos desafíos, estas son: 1) generación de teoría curricular sustentada en la práctica educativa, 2) construcción de currículos integrados a través de los procesos de cooperación, cogestión, enfoque por competencias y planeación estratégica, 3) flexibilización curricular bajo diferentes modalidades, 4) hibridación o convergencia de especialidades y profundización de las herramientas intelectuales, 5) asunción de visiones inter, multi y transdisciplinarias en la construcción curricular, 6) adopción y uso de las Tics en aplicaciones diversas, 7) promoción del desarrollo humano y fortalecimiento de la dimensión ética, 8) incorporación de la pedagogía por proyectos a la elaboración curricular, 9) reformas inclusivas a través de la formación para el compromiso social, 10) incorporación de manifestaciones del currículo oculto al currículo en acción y 11) revisión permanente de las ofertas de titulación en las universidades y el perfil de quienes lo forman.

Por último, Portillo (2019), plantea cinco tendencias curriculares a partir de las coincidencias halladas entre las posturas de autores como Barreto (2010) y Pirela (2007), las cuales son: 1) la flexibilidad curricular, 2) enfoque por competencias, 3) enfoque por proyectos, 4) currículo oculto, 5) introducción de las tecnologías de la información y la comunicación.

Es clara la coincidencia teórica entre todos los autores alrededor de las tendencias que deben atenderse desde el currículo para la contemporaneidad; ellas surgieron por los acelerados cambios científicos, tecnológicos, económicos y sociales que tuvo el mundo durante las últimas décadas del siglo XX y, en el informe que realizó Delors en el año 1996 para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, se suscitan las bases de estas tendencias. Sin embargo, dada a su mediana longevidad desde que fueron planteadas y, a los cambios abruptos, que ha sufrido la sociedad recientemente, provocados por situaciones como el cambio climático, las redes sociales, la inteligencia artificial (IA), la pandemia de la COVID-19 y entre otras, cabe preguntarse cuáles tendencias siguen vigentes y cuáles no y, si se deben plantear unas nuevas tendencias que respondan a los desafíos de la sociedad de hoy, interrogantes que serán abordadas en lo subsiguiente.

### **Contexto actual de las tendencias curriculares**

Las tendencias curriculares contemporáneas fueron planteadas para afrontar las tensiones, que a finales del siglo XX, representaban ser los desafíos para el nuevo siglo, tales tensiones son presentadas por UNESCO (1996), como las dicotomías entre: lo mundial y lo local, lo universal y lo singular, la tradición y la modernidad, el largo plazo y el corto plazo, la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades, el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano, y por último, la constante tensión entre lo espiritual y lo material.

Al día de hoy, varias de estas tensiones siguen teniendo eco, e inclusive, a éstas pueden sumarse otras tensiones que pudieron ser impensables para los teóricos prospectivos del siglo pasado, por mencionar algunas, tenemos tensiones entre: lo real y lo virtual, la comunicación cara a cara y la comunicación a distancia, el bienestar individual y el bienestar colectivo, el crecimiento

descontrolado del capital y el autocuidado, cuidado del planeta y la naturaleza y, por último, la difusión masiva de contenido digital de entretenimiento y la difusión de información educativa.

Según la UNESCO (2021), en su último informe sobre la educación de cara al 2050, titulado “Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación”, afirma que:

Nuestro mundo atraviesa un momento crítico... En nuestra búsqueda de crecimiento y desarrollo, los seres humanos hemos ejercido demasiada presión sobre nuestro medio natural, poniendo en peligro nuestra propia existencia. Hoy en día, los altos niveles de vida coexisten con profundas desigualdades. Aunque cada vez más personas participan en la vida pública, el tejido de la sociedad civil y la democracia está perdiendo firmeza en muchos lugares del mundo. Los rápidos cambios tecnológicos están transformando muchos aspectos de nuestra vida, pero estas innovaciones no están orientadas como deberían a la equidad, la inclusión y la participación democrática. (p. 6)

De acuerdo a lo anterior, se puede suponer que la educación no ha cumplido su promesa de ayudarnos a construir un futuro pacífico, justo y sostenible; por lo cual, se hace necesario replantearnos por qué, cómo, qué, dónde y cuándo aprendemos (UNESCO, 2021). Además, otros problemas globales como el cambio climático, la pandemia de la COVID-19, las noticias falsas y la brecha digital han representado un gran reto para la humanidad y la educación, que debe afrontarse con nuevas maneras de gestionar los recursos y hacer las cosas, en general.

## **Tendencias curriculares para afrontar los cambios de la sociedad actual**

Ahora que se expuso el panorama mundial y los desafíos que deben ser afrontados por medio de la educación, cabe resaltar varias tendencias curriculares contemporáneas que resultan ser útiles para contribuir con la meta universal de construir una sociedad pacífica, libre, justa y sostenible. Temas centrales como la flexibilidad curricular, enfoque por competencias, la incorporación de las TIC y de la investigación, siguen siendo vigentes debido a su gran potencial transformacional; a esto se suma otras temáticas, que a criterio de la UNESCO (2021) son imprescindibles para atender los problemas globales actuales y futuros, tal como lo son: la descolonización de la educación, los principios de cooperación, colaboración y solidaridad, el aprendizaje socio-emocional y, el enfoque ecológico. En consecuencia, se establecen las siguientes tendencias en materia curricular:

### **- Descolonización del currículo**

Los procesos de colonizaciones históricas impusieron entre muchos aspectos sus propias visiones socioculturales sobre el mundo. La educación como una construcción histórica y cultural ha sido la vía para que prevalezcan en el tiempo vestigios de ese proceso despojador; esto, en forma de secuelas que “hasta hoy le imprimen una huella indeleble a las formas en que pensamos y hacemos educación” (Solano-Alpízar, 2015, p. 118).

La educación y la escuela fueron utilizadas en los procesos de colonización para imponer lenguaje, ideologías, creencias, dogmas, saberes, estratos, clases, metas, percepciones y objetivos de vida; y, por otro lado, erradicaron en gran medida, u opacaron en otras, las costumbres, tradiciones, cosmovisiones e identidad; que, al día de hoy, se mantienen, y pasa desapercibida, como parte de los procesos normales de la globalización mundial.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, Solano-Alpízar (2015), afirma que una tarea prioritaria de nuestra sociedad actual debe ser la descolonización de la educación, lo cual implica en palabras del autor:

... cuestionar la enseñanza de la historia, las ciencias, la geografía, las matemáticas, la literatura, el lenguaje, así como la organización misma de la educación, de la escuela, de la administración escolar, del currículo, del lugar del docente y de los alumnos, entre otros. Se trata de reconstruir un imaginario y una identidad desde otro horizonte civilizatorio. (p. 123)

Es decir, trata sobre romper con el dogmatismo de que así ha sido siempre, todos aquellos conocimientos, ideologías, creencias, valores, saberes, estratos, clases, metas, percepciones y objetivos de vida, que nos fueron presentados como verdades absolutas, deben ser desaprendidos, ya que ignoraron o rechazaron, las formas autóctonas en que éstas eran concebidas (Solano-Alpízar, 2015).

En definitiva, descolonizar el currículo corresponde a entenderlo como un cuerpo maleable, que incluye las emociones y los sentimientos al proceso de formación, que se sustenta en los principios de solidaridad, reciprocidad, pluralidad y complementariedad (Solano-Alpízar, 2015), que tiene en cuenta la diversidad, la inclusión del marginado y al migrante, que realce cultural de todos los pueblos y, que ha resignificado el qué, cómo, cuándo, y hasta, el quién enseña en pro de formar un ser más humano.

- **La flexibilidad curricular para una formación educativa multimodal, inclusiva y tecnológica.**

La situación de confinamiento que se vivió, durante el periodo comprendido entre los años 2020 – 2021, a causa de la pandemia de la COVID-19, puso en jaque a todo quien tuviese relación con la educación formal mundial (instituciones, administradores, docentes, estudiantes, etc.), debido a que no se permitía el trabajo presencial en las aulas de clases, muchas instituciones de educación tuvieron que reinventarse y hasta improvisar para cumplir con el servicio educativo; tal escenario, puso al desnudo entre muchos factores, la rigidez con que se encontraban estructurados los currículos para operar eficientemente en otras modalidades de trabajo, y también, la enorme brecha tecnológica que no posibilitaba seguir con el curso normal de las clases bajo una modalidad a distancia en un proceso que fuese de calidad.

Más allá de las dificultades logísticas por limitación al acceso a internet, la carencia de dispositivos electrónicos y hasta la actitud de los estudiantes, docentes y padres de familia, que son temáticas importante pero que no trataremos aquí, nos dimos cuenta del rezago didáctico, tecnológico, inclusivo, dinámico y generacional que tienen la mayoría de las instituciones de educación debido a que no tenían preparación para impartir procesos de formación bajo diversas modalidades de trabajo, diferente a la presencial; literalmente, nos quedamos en el tiempo. Y hoy, que ya se ha superado la pandemia, resulta transcendental que las instituciones hagan flexible su currículo para que se permita impartir una formación educativa multimodal o en multimodalidad, inclusiva y tecnológica.

Chehaibar (2020), afirma que para que los currículos tengan como principio la flexibilidad, implica superar los rezagos señalados anteriormente, con cambios radicales y verdaderas transformaciones de cómo se venían haciendo las cosas tradicionalmente, tales como: “desarrollar estrategias didácticas híbridas, que permitan el tránsito productivo entre la presencialidad y la virtualidad...”

(p. 89) e “incorporar temas transversales y dinámicos en los planes y programas de estudio” (p. 90). Por otro lado, cabe resaltar que aunque esta tendencia curricular no es nueva, data de finales de siglo XX, la situación de pandemia dejó ver la pertinencia y vigencia que tiene para la actualidad.

En suma, se trata de repensar la importancia de la educación y el currículo; analizar el papel del docente junto a la concepción sobre el aprendizaje con la práctica; también, las estrategias de enseñanza que se centren en educar auténticamente a los alumnos; proporcionar muchas vías y habilidades nuevas que contribuyan al proceso de aprendizaje; cuestionar los principios que consideramos sacrosantos y que hoy pueden coartar la creación utópica, arriesgada e innovadora en beneficio de la humanidad (Chehaibar, 2020).

- **El enfoque por competencias, hacia un aprendizaje aplicable para la vida**

Una tendencia que siempre debe mantenerse vigente a pesar de la longevidad que tiene su propuesta inicial es la estructuración del currículo apoyándose en un enfoque por competencias o como otros autores lo llaman, enfoque de resultados. El enfoque ha sido adoptado muchas veces como respuesta para mejorar el desempeño o incluso para aumentar la empleabilidad en contextos laborales dado que desde sus orígenes se pretendió buscar el saber hacer, sin embargo, estos aprendizajes alcanzan su máxima utilidad cuando son transferidos más allá del ambiente escolar o laboral para encontrar su uso en la resolución de problemas de la vida diaria.

El término competencias ha tenido un sinnúmero de definiciones a lo largo de su historia y que han conservado, de cierta forma, su esencia prístina. Vargas (2008) atestigua esta evolución sugiriendo que la competencia se centraba en una tarea, pasando por la idea de una concepción más “laboral” y más recientemente aboga por una profesionalización integral.

A manera de recorrido conceptual se resaltan, respectivamente, las definiciones aportadas por Bunk (1994), Le Boterf (1995), Tobón (2006) y Perrenoud (2012), la cuales fueron citadas en Arellano (2014), así:

Conjunto necesario de conocimientos, destrezas y actitudes para ejercer una profesión, resolver problemas de manera autónoma y creativa, y estar capacitado para colaborar con su entorno laboral y la organización del trabajo.

Saber entrar en acción, lo cual implica saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto dado, a fin de realizar una tarea o de hacer frente a diferentes problemas que se presenten.

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, teniendo en cuenta la responsabilidad.

Poder actuar eficazmente en una clase de situaciones, movilizando y combinando en tiempo real y en forma pertinente recursos intelectuales y emocionales. (pp. 34-36)

Las ideas afines detrás de todos estos conceptos se ven emparentadas por el conocimiento, las actitudes, las destrezas, las habilidades, la experiencia, la acción, la personalidad y el contexto; todas ellas, partes preponderantes para la generación de una nueva conceptualización del tema.

De esta forma, las competencias deben estar ligadas a un aprendizaje aplicable para la vida, que inicia desde la infancia hasta la educación terciaria no solo con conexión al mundo productivo sino

al mundo de la vida cotidiana. Es común ver a estudiantes que no han hallado el “sabor” del saber, la utilidad en “su mundo” real y que tal vez de allí radique su desinterés en las aulas o en finalizar sus ciclos escolares. Por ello, las competencias deben ser esas habilidades que ayuden a explotar los talentos personales e intelectuales con la maleabilidad suficiente para actuar en situaciones distintas e imprevisibles haciendo uso de la destreza más allá de la intuición.

Basado en lo anterior, un currículo por competencias responde adecuadamente a los desafíos de la sociedad actual en primer lugar porque es tendencia mundial, y según López (2022) “constituye una orientación internacional que encarna un rasgo del actual panorama educativo, ampliamente compartido alrededor del mundo” (p. 55). En segundo lugar, porque alienta a la acción centrada en el contexto y, en tercer lugar, porque brinda a los estudiantes la facilidad de desarrollar su autonomía.

#### - **Inclusión de la educación socioemocional**

Hoy por hoy la palabra “emoción” como sinónimo de sentimiento ha tenido un viraje desde la exclusión más absurda por ser un referente popular a la debilidad, hasta la más alta exaltación no sólo en el comportamiento humano estándar sino en el éxito que el manejo de esta ha dado en el trabajo y los negocios. La educación no es ajena a ello, de hecho, según Mora Teruel (como se citó en Álvarez Bolaños, 2020) “no puede haber aprendizaje sin emoción, la emoción por aprender a cualquier edad parte de despertar la curiosidad, la atención, el interés por aprender, es decir, de emocionar el cerebro” (p.393). Lo cual nos arroja luces para apoyar la inclusión no solo de la educación socioemocional si no del rol de las emociones mismas en el aprendizaje.

En palabras de Durlak et al. (2011) un currículo socioemocional refiere al “proceso de adquisición de competencias básicas para reconocer y manejar emociones, establecer y alcanzar metas positivas, apreciar la perspectiva de los demás, establecer y mantener relaciones positivas, tomar decisiones responsables, y manejar las situaciones interpersonales de modo constructivo” (p.412). Es decir, son necesidades que como docentes y observadores constantes del comportamiento estudiantil estamos conscientes que son frecuentemente recurrentes para evitar conflictos, ser mucho más asertivos y tomar decisiones mucho más acertadas.

Así mismo Álvarez Bolaños (2020) señala que la educación socioemocional busca intrínsecamente el desarrollo de la competencia emocional a través de un proceso integral y holístico para finalmente aportar bienestar a las personas reconociendo no solo las emociones propias sino también las ajenas.

En defensa de un currículo que incluya una educación socioemocional más allá de aquella llamada inteligencia emocional de Daniel Goleman, se puede decir que esta debe contribuir activamente a: 1) tener empatía, es decir, tratar de “ponerse en los zapatos” del otro, 2) cooperar evitando el distanciamiento personal, 3) evitar el bajo desempeño escolar y la deserción y 4) fortalecer los lazos de amistad y las buenas relaciones (Álvarez, 2001, como se citó en Cardozo et al., 2019).

Otros aportes de la inserción de esta tendencia, además de emocionar el cerebro para aprender, son conseguir reducir el consumo de sustancias psicoactivas y la violencia (Quiceno y Quiceno, 2017), mejorar la interacción del docente con el estudiantado aminorando sentimientos negativos (ira/ansiedad/desesperanza) y realzando los sentimientos positivos (esperanza/optimismo) (Hattie, 2015, como se citó en Álvarez Bolaños, 2020).



Finalmente, existen divergencias y detracciones con respecto a este tema, a manera de ejemplo, se cree que la educación socioemocional podría ejercer dominio sobre las personas, volviéndolas flexibles y algo sumisas, aunque se resaltan más los beneficios que esta promulga ya sea regulando o integrando al sujeto a su entorno.

#### - **Aprovechamiento del potencial de las tecnologías digitales en la educación**

Un elemento que cobra mucha más importancia gradualmente en los currículos es la tecnología, se puede decir que las posibilidades con ella en todo el ambiente escolar son fascinantes, desde la simple asistencia del computador en clase hasta cursos completamente virtualizados, inclusión de dispositivos móviles, IA, Realidad Virtual (VR), hologramas, etc., sin embargo, las tecnologías no se han aplicado de forma suficiente ni de la manera más acertada, lo que limita su aprovechamiento efectivo. Según un informe de la UNESCO (2021), a pesar del enorme potencial de las tecnologías en sí, no se ha encontrado la forma de hacer realidad su sinnúmero de promesas.

Lo anterior obedece a que “el acceso a las herramientas digitales para el aprendizaje, por sí solo, es insuficiente para mejorar los resultados de los estudiantes” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2020, p.54). Esto dado que, el solo hecho de añadir instrumentos tecnológicos y conexión a internet no es garantía de un mejor rendimiento y podría ser un tanto contraproducente en términos de ciberacoso, privacidad, ciberseguridad y extralimitación en su uso. No obstante, se podría tener una incorporación efectiva de las tecnologías de información y comunicación bajo el uso responsable de tres principios: “1) el conocimiento profundo de los contenidos académicos; 2) el dominio de las competencias pedagógicas; y 3) el manejo y aplicación de herramientas digitales” (Fundación Telefónica, 2013, cómo se citó en Atuesta et al., 2018, p.12).

Encontrando entonces el punto medio entre la aplicación de nuevas tecnologías y su incorporación efectiva al currículo escolar, se puede hablar de técnicas e instrumentos tan futuristas como prometedores tales como el Dialogflow, un chat con IA utilizado por la Universidad de Oriente en México para la atención a los estudiantes y optimizar el tiempo de docencia del profesor (De la Rosa, 2020) que responde a la consecución de la Agenda 2030 de la UNESCO para desarrollar prácticas innovadoras, acelerar la obtención del ODS 4 y estimular la colaboración entre humanos y máquinas. A propósito de este tema, el Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación, que es un consenso aprobado durante la Conferencia internacional sobre la Inteligencia Artificial en la Educación de la UNESCO que tuvo lugar en Beijing del 16 al 18 de mayo de 2019, plantea algunas estrategias como la IA al servicio de la gestión educativa, del empoderamiento docente y su enseñanza y del aprendizaje y la evaluación (UNESCO, 2019).

Otros ejemplos claros de proyección tecnológica son la holografía que según Ochoa (2018) ha venido ampliándose desde las ciencias naturales, pasando por la medicina, las artes y la innovación educativa, así también lo refieren Beteta Serrano et al. (2021) en su enseñanza de geometría y STEM en primaria, hallando que la técnica es atractiva pedagógicamente y mantiene al estudiantado en el centro de su proceso de aprendizaje. Por último, pero no menos importante, Sousa et al. (2021) manifiestan que la RV es un método que aporta diversificación en la evaluación, inmersión, una mayor motivación para aprender y una mejor comprensión de cómo sucede el aprendizaje.

### - **Enfoque curricular ecológico para un planeta dañado**

Empezamos esta parte retomando la frase de la UNESCO “nuestro mundo atraviesa un momento crítico”, para ponernos de nuevo en contexto sobre la difícil situación que está atravesando la humanidad a causa de los efectos del cambio climático y la destrucción del medio ambiente. Es que además de lo crítico de tales efectos, parece aún peor, la actitud indiferente, negligente y desinteresada que tenemos los seres humanos para realizar acciones que reviertan el malestar del planeta. Los seres humanos en nuestro afán de conseguir el supuesto “desarrollo” estamos talando las selvas, secando los ríos, acabando con la flora y fauna, contaminando el aire y, ejerciendo entre otras acciones que están sofocando al planeta y la vida en él y, por ende, atentando contra nuestra propia existencia (UNESCO, 2021).

La educación está llamada a responder ante esta problemática, debido a que desde su función social debe procurar lograr transformaciones de las realidades de la humanidad. En este sentido, una opción pertinente es adoptar un enfoque curricular ecológico, en el cual se haga hincapié sobre el cambio climático de manera transversal como eje central de todas labores escolares y los aprendizajes y no como una asignatura aislada llena de contenidos estáticos; un currículo participativo que se nutre de las voces, prácticas y saberes sobre la comunidad natural y armonía con la Tierra que tienen números movimientos sociales y comunidades indígenas; que sea científico, debido a que debe incluir conocimiento profundo de cómo se “documentan, visualizan y comprenden la Tierra y el universo, y cómo se entrelazan las prácticas de conocimiento con las prácticas de vida en este planeta dañado” (UNESCO, 2021, p. 69).

Este currículo debe procurar que se cambie la forma como se habla del mundo, desaprendiendo esa concepción técnica de que es un cuerpo celeste más del espacio y, comprendiéndolo como otro cuerpo vivo que es sensible a nuestras acciones, y también, cómo nuestro único hogar existente, junto con las implicaciones que tiene seguirlo dañando. De manera arraigada se debe fomentar las acciones de cuidar, atender, dar y recibir cuidados como si fuesen valores para sensibilizar a los estudiantes a que tengan una relación cercana y comprometida con la protección del planeta, como si fuera otro ser vivo que siente y necesita de cuidado (UNESCO, 2021).

### **Inclusión de la investigación y la innovación como ejes transversales del currículo**

Otra tendencia a observar en el currículo y que se mantiene como punta de lanza, es el desarrollo y la innovación que están ligadas a la investigación. Esto a su vez, son factores indispensables para el avance en la educación; tal como lo indican Lóor et al. (2021), “la investigación, el desarrollo y la innovación son los componentes imprescindibles en la creación de los currículos; la academia debe responder a las necesidades de la educación moderna” (p.32). Por lo que su constante reinención es más que una simple exigencia; indagar da como resultado mejores planes de estudios y perfiles de egresados.

Cuando se investiga se busca trazar y originar nuevas teorías, modelos y formas de evaluar (Latapi, 1994, como se citó en Acón, 2017) mientras que al innovar se pretende introducir algo nuevo, creativo y duradero que represente una mejora en el campo de la educación. Para innovar hay que investigar, por lo tanto, se debe, por ejemplo, promover la necesidad de investigar en las aulas con la formalización de una relación entre el Estado, la escuela/universidad y los centros de

investigación (Atuesta et al., 2018), es decir, que la investigación e innovación están en la génesis del currículo y como producto de la aplicación del mismo.

La incursión de estos dos importantes componentes como lo son la investigación y la innovación se hace a través de la figura de los ejes transversales que “son en principio contenidos de enseñanza y aprendizaje que no están incluidos en un área concreta del currículo” (Bravo e Inciarte, 2015, p.5). En otras palabras, no necesariamente acarreará la creación de nuevas asignaturas o módulos y mucho menos lo hará insignificante o prescindible puesto que la transversalidad debe considerar su impacto en la vida personal, colectiva, emocional, intelectual y ética del sujeto.

Un currículo con las características anteriormente descritas alcanzará primeramente un alto estándar producto de que los ejes transversales se encuentran vinculados estrechamente con la innovación, en segundo lugar, motivará a transformar realmente el sistema educativo a través de un dinamismo entre la investigación y la enseñanza, en tercer lugar, entregará profesionales/estudiantes con una formación más completa, más integral; dado que el mundo laboral también lo amerita porque los “nuevos horizontes de formación del talento humano deberán centrarse en sus capacidades cognitivas para la creación y reconstrucción del conocimiento en contextos de investigación e innovación” (Loor et al., 2021, p.34).

## **Conclusión**

El acervo retórico y académico del currículo es bastante amplio, su alcance es lo suficientemente extenso que debió ser delimitado en este escrito a fundamentalmente explicar sus tendencias, características y a qué desafíos responden esas inclinaciones.

Esencialmente el recorrido llevó a considerar las proyecciones contemporáneas teorizadas por diversos autores debido a los cambios volátiles y expeditos que conllevó la llegada del siglo XXI, evidenciándose en tendencias curriculares de (re)construcción permanente, pertinencia de los planes de estudio, la investigación, la flexibilización, las competencias, los valores, la integralidad, la práctica educativa, las TIC y los proyectos básicamente, sin demeritar otro cúmulo de proyecciones que buscan, al igual que las primeras, una sociedad equitativa, libre y justa.

La discusión curricular se ha desarrollado en un contexto dicotómico que al transcurrir los años ha evolucionado en sus elementos contrapuestos, inicialmente pudo tratarse de los contextos mundial o local pero hoy en día puede ser sobre lo real y lo virtual, lo que da indicios de cómo funciona la sociedad actualmente y que, en casos infortunados, en muchos contextos también prima la desigualdad, los problemas medioambientales, las afectaciones generales a la salud, entre otros. El mundo que se describe aquí es uno postpandemia en donde se pretende no solo reconstruir sistemas educativos si no tejido social rasgado principalmente por la inequidad, la pobreza y el sentido de pérdida. Por lo anterior, los autores fundamentaron teóricamente las tendencias propuestas como respuestas acertadas a los desafíos del hoy y del mañana en educación.

En este sentido, se vislumbrarán cambios cuando se descolonicen el currículo; cuestionando la enseñanza, su estructura y organización, incluyéndose él mismo como plan de estudios para tratarlo como un elemento maleable, diverso e inclusivo. Lo anterior, debe acudir a lo flexible del currículo en donde se permita la hibridación de lo presencial y lo virtual, llegando no solo a más distancia si no a más personas e intereses.

El impacto que se pretende alcanzar es para la vida, por lo tanto, se consideró no suficiente el contexto escolar en la enseñanza o incluso el laboral, abogamos por ir más allá, estando presentes en todas las etapas de escolarización promoviendo esos talentos personales para actuar y responder en situaciones diversas, para entre otras funciones, desarrollar la autonomía en un mundo multitarea y de simultaneidad de eventos.

El mundo de hoy también necesita encausar las emociones hacia el fomento del aprendizaje, exige el reconocimiento del otro y sus emociones y aportar al bienestar de las personas para lograr una convivencia más pacífica en un mundo tan convulsionado, además, tan en riesgo medioambiental que merece no solo la identificación de esos problemas del ambiente o su tratamiento si no fusionar la conciencia colectiva con el medio ambiente y el planeta.

Finalmente, se debe aplicar la forma más eficaz de usar la tecnología, la investigación y la innovación para aportar diversificación de métodos, motivación y experiencias más inmersivas en el mundo virtual sin alienar al ser, propendiendo que este siempre conserve su humanidad, libertad y justicia.

## Referencias

- Acón Araya, S.F. (2017). La investigación y la innovación como ejes transversales en la educación superior. *Revista Humanitas*, 14(14), 237-256.  
<http://74.208.91.144/uccr/index.php/humanitas/article/view/123>.
- Álvarez Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023>.
- Arellano Correa, S. (2014). *Enfoque curricular basado en competencias: proceso descriptivo del cambio efectuado en carreras de educación en universidades privadas de Santiago de Chile*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital.  
<http://hdl.handle.net/2445/56301>.
- Atuesta V, M., Londoño, A., Jaramillo, A., Aubad, P. y Agudelo, O. (2018). *Tendencias en sistemas educativos internacionales y sus aportes al contexto colombiano*. Universidad EAFIT. <http://hdl.handle.net/10784/13455>.
- Barreto, Nancy. (2010). Tendencias curriculares a considerar en los procesos de cambio educacional. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (61)  
[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=10905](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10905).
- Beteta Serrano, L., Valle Aparicio, J., San Martín Alonso, Á. (2021). La holografía como recurso didáctico para la enseñanza de contenidos de geometría en primaria. *Innoeduca International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7 (2), pp. 124-135.  
<https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i2.12243>.
- Bravo, E. y Inciarte, A. (2015). *La investigación como eje transversal en la investigación del currículo en educación superior*. Universidad del Zulia.

- [https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/587538/mod\\_resource/content/1/Tranversalidad%20curricular.pdf](https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/587538/mod_resource/content/1/Tranversalidad%20curricular.pdf).
- Cardozo, H., Carrero, K., Chávez, Y. (2019). *Aportes para un currículum socio-emocional para la Educación Física en el Ciclo 5*, BPS Libre. [Tesis de licenciatura, Universidad Libre]. Repositorio Institucional Unilibre. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/16020>.
- Chehaibar, L. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En Girón, J. *Educación y pandemia. Una visión académica* (Primera edición, 83-91) Universidad Nacional Autónoma de México. [https://api.includere.co/uploads/1591109044\\_UNAM%20educacion\\_pandemia.pdf#page=83](https://api.includere.co/uploads/1591109044_UNAM%20educacion_pandemia.pdf#page=83).
- De la Rosa, E. H. (2020). ¿Cómo aplicar Inteligencia Artificial en educación? Observatorio Instituto para el Futuro de la Educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/inteligencia-artificial-en-educacion>.
- Delors, Jacques. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio). Ediciones UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa).
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). El impacto de mejorar el aprendizaje social y emocional de los estudiantes: un metaanálisis de las intervenciones universales basadas en la escuela. *Desarrollo del niño*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.
- Escorcía Caballero, R. E., Gutiérrez Moreno, A. V., y Henríquez Algarín, H. (2007). La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto. *Educación y Educadores*, 10(1), 63-77. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n1/v10n1a06.pdf>.
- Loor Mero, C. M., Avilés Hidalgo, T. K., y Espinosa Izquierdo, J. G. (2021). Fortalecimiento de los ejes transversales del currículo a través del emprendimiento y la investigación formativa. *Código Científico Revista De Investigación*, 2(2), 31–43. <https://www.revistacodigocientifico.itslosandes.net/index.php/1/article/view/24>.
- López Rupérez, F. (2022). El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (281), 55-68. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-05> <https://revistadepedagogia.org/>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020). *Aprovechar al máximo la tecnología para el aprendizaje y la formación en América Latina*, <https://doi.org/10.1787/ce2b1a62-sp>.
- Ochoa Peláez, V. (2018). *Técnicas holográficas aplicadas a la educación*. [Tesis de maestría, Universidad de Burgos]. Archivo digital. [https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/51112/Ochoa\\_Pel%C3%A1ez.pdf?sequence=1](https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/51112/Ochoa_Pel%C3%A1ez.pdf?sequence=1).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (octubre 13, 2021). *La Inteligencia Artificial en la Educación*. UNESCO. <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/inteligencia->

[artificial#: %7E:text=La%20inteligencia%20artificial%20\(IA\)%20tiene,la%20consecuci%20%20del%20ODS%204.](#)

- Pirela Morillo, J. (2007). Las tendencias educativas del siglo XXI y el currículo de las escuelas de Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información de México y Venezuela. *Investigación bibliotecológica*, 21(43), 73-105. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-358X2007000200004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2007000200004&lng=es&tlng=es).
- Portillo Wilches, J. (2019). Educación de calidad y currículo: Una mirada desde las tendencias contemporáneas y el papel del docente. *Revista Oratores*, 7 (11), 50-62. <https://repositorio.umecit.edu.pa/bitstream/handle/001/4097/document-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Quiceno, W.N., Quiceno, W.F. (2017). *Propuesta Curricular para Fortalecer Socioemocional y Cognitivamente a Los Estudiantes del Ciclo II Sede B del I.E.D.* [Tesis de especialización, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Biblioteca UDFJC. <http://hdl.handle.net/11349/6409>.
- Solano-Alpízar, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 117-129. [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-42582015000100007&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582015000100007&lng=en&tlng=es).
- Sousa Ferreira, R., Campanari X., Rogério A., y Rodrigues Ancioto, A. (2021). La realidad virtual como herramienta para la educación básica y profesional. *Revista Científica General José María Córdova*, 19(33), 223-241. <https://doi.org/10.21830/19006586.728>.
- UNESCO. (2019). La UNESCO ha publicado el primer consenso sobre la inteligencia artificial y la educación. <https://es.unesco.org/news/unesco-ha-publicado-primer-consenso-inteligencia-artificial-y-educacion>.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa).
- Vargas Leyva, M. R. (2008). *Diseño Curricular por competencias* (1ra ed.). Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro\\_diseno\\_curricular-por-competencias\\_anfei.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro_diseno_curricular-por-competencias_anfei.pdf).

## La formación del profesorado principiante universitario a partir de la enseñanza reflexiva

**María José Martínez-Carmona**

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba. Córdoba, España

[mjmartinez@uco.es](mailto:mjmartinez@uco.es)

<https://orcid.org/0000-0002-6823-1281>

**Inmaculada Martínez-Carmona**

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba. Córdoba, España

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

Páginas: 126-141

**Fecha de recepción: septiembre de 2022**

**Fecha de aprobación: diciembre de 2022**

### Resumen

Los primeros años de trabajo en la universidad pueden suponer experiencias formativas que determinan, en gran parte, el futuro del profesor principiante. Así en la primera etapa se adquieren una serie de líneas de trabajo que pueden ser difíciles de sustituir en el futuro. Su trabajo puede desarrollarse en un entorno complejo e incierto, y es evidente que la práctica activa y responsable de los profesores principiantes es crucial para la introducción de innovaciones en sus programas educativos. Con este objetivo, a través del análisis documental, los conocimientos y las experiencias de un currículum orientado a la reflexión, solución de problemas y planificación de la enseñanza, constituyen una base fundamental para organizar las técnicas y los programas de formación del profesorado. De este trabajo puede extraerse la precisión de un conocimiento teórico-práctico del profesorado para que completen su cometido con otras funciones curriculares. Asimismo, la actividad del profesor mentor permite transferir su experiencia y conocimientos a las nuevas generaciones de profesores noveles.

**Palabras clave:** currículum, estrategias de innovación, formación, profesores principiantes, reflexión, enseñanza reflexiva.

## The training of beginning university teachers from reflective teaching

### Abstract

The first years of work at the university can involve formative experiences that determine, to a large extent, the future of the beginning teacher. Thus, in the first stage, a series of lines of work are acquired that may be difficult to replace in the future. Their work can take place in a complex and uncertain environment, and it is clear that the active and responsible practice of beginning teachers is crucial for the introduction of innovations in their educational programs. With this objective, through documentary analysis, the knowledge and experiences of a reflection-oriented curriculum, problem solving and teaching planning, constitute a fundamental basis for organizing teacher training techniques and programs. From this work, the accuracy of a theoretical-practical knowledge of teachers can be extracted so that they complete their mission with other curricular functions. Likewise, the activity of the mentor teacher makes it possible to transfer their experience and knowledge to the new generations of novice teachers.

**Keywords:** curriculum, innovation strategies, training, beginning teachers, reflection, reflective teaching.

### Introducción

Históricamente, la formación de profesores se basaba inicialmente en la observación e imitación de un maestro. El título de “maestro” constituía el certificado de admisión al gremio de los profesores. La herencia de este esquema ha caracterizado hasta muy recientemente la formación del profesorado de enseñanza universitaria y aún pueden detectarse sus rasgos en la actualidad. En estos últimos años, preparar a los docentes como profesionales de la enseñanza significa exigir unas competencias específicas y un desarrollo profesional que se adquiere progresivamente en un proceso altamente especializado en el que se interrelacionan cognitivamente el conocimiento del contenido con el conocimiento didáctico del contenido.

En la primera etapa o en los inicios de la trayectoria del profesor universitario se adquieren una serie de líneas de trabajo que pueden ser difíciles de sustituir y su carrera profesional puede verse afectada por las decisiones del principio (Gibson, 1992). La necesidad de una formación inicial del profesorado principiante, cuestión que no se pone en duda en los respectivos estudios teóricos, choca con la realidad práctica del tratamiento de este tema, faltando cursos formativos que la atiendan. La innovación y mejora de la universidad deberá pasar por una puesta en marcha de planes de formación del profesorado principiante que estén a cargo de profesores experimentados y de demostrada valía docente (Imbernon, 1989; Marcelo, 2008; Mayor Ruiz, 2009; Guzmán, 2011). Las mejoras en educación no se consiguen sólo usando las Tecnologías de la Información y



la Comunicación (TIC), construyendo mejores escuelas (en este caso, mejores universidades), e introduciendo nuevas materias, nuevos planes de estudio o nuevos recursos o técnicas, sino también y fundamentalmente, invirtiendo en capital humano y en los propios docentes universitarios a través de formación de calidad (Maquilón, 2011). Por ello, los cambios importantes se producirán solamente cuando los profesores quieran cambiar, para lo cual será necesario y suficiente que la universidad, el país y la realidad europea ayuden razonablemente a ese cambio. Por ejemplo, es absolutamente esencial que la docencia sea considerada y valorada al menos al mismo nivel que la investigación, a todos los niveles de la carrera profesional universitaria (Rodríguez Zidan, 2005), de ello dependerá además el éxito o fracaso del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

### **Formación docente del profesorado principiante**

Los planes de formación concebidos bajo estas premisas plantean, en principio al profesor principiante (Llor Chávez, 2018), todo un conjunto de conocimientos científicos básicos y aplicados (componente científico y cultural), como puente para, con posterioridad, la adquisición de competencias y actitudes profesionales deseables (componentes psicopedagógicos destinados al aprendizaje del cómo actuar de modo eficaz).

Entre sus críticas podemos destacar, según nos dice Schön (1983), que es un modelo de racionalidad técnica que supone algunas limitaciones a la propia actividad del profesional de la enseñanza, porque está dirigida a la solución de problemas rutinarios a través de la aplicación rigurosa de teorías y técnicas concretas y estandarizadas, científicamente probadas (García Fernández, 2006, p. 3).

Si consideramos la complejidad de la práctica diaria del profesor, la situación de incertidumbre, inseguridad y de peculiaridad (Doyle, 1985; Clark y Peterson, 1989), “resulta fácilmente comprensible que no siempre el profesional de la enseñanza pueda reducir su acción a la elección de soluciones generales, ya que en muchas ocasiones se trata de intervenir en problemas que son particulares y muy delimitados” (García Fernández, 2006, p. 3). También nos agrega dicho autor que:

A ello debemos añadir que la falta de unicidad en los propios planteamientos teóricos sobre cómo explicar e intervenir en las diferentes situaciones de enseñanza, hacen que el propio profesor tenga necesidad de ir más allá de la rigurosa aplicación de procedimientos técnicos derivados de la investigación docente (p. 3).

Sin embargo, la profesión y acción docente no es únicamente técnica. Como afirma García Fernández (2006), “habría que hablar más bien de una actividad reflexiva y artística en la que tienen cabida otras aplicaciones concretas de carácter técnico” (p.3). De hecho, la buena y excelente docencia es un arte. No siendo justificado el uso exclusivo del modelo de racionalidad técnica, será conveniente la búsqueda de nuevas prácticas que deriven procesos hábiles y conscientes (Bain, 2014; Iborra y Dasí, 2009).

Desde una perspectiva humanista, que aporte significado a experiencias de situaciones reales y cotidianas, se propugna un paradigma de formación de profesorado de orientación personal.

Para sus defensores, como Rogers, Combs y Faure, un profesor es, ante todo, una persona que tiene dentro de sí todas las posibilidades para dirigir su propio aprendizaje, de manera que en su formación lo fundamental no es enseñarle a aplicar

buenos métodos de enseñanza, sino ayudarle a hacer de sí mismo un instrumento eficaz y a que por sí mismo encuentre sus propios métodos de trabajo. (García Fernández, 2006, p. 4)

En este sentido, la perspectiva ya es diferente. Medimos la eficacia en función de la consecución o no de los propósitos del docente y de su ajuste social en cuanto a la educación de otros (Combs, 1979). Contar con datos necesarios, empatizar, valorar de forma auténtica y ser capaces de constatar la realidad de forma equilibrada, son factores que inciden en la buena docencia. Esto encaja también con lo que, Iborra et al. (2012) señalan, hacen los mejores profesores. Así, matiza García Fernández (2006), la formación docente no es solo una cuestión de “aprender a enseñar”, sino de “descubrimiento personal”, de aprender a usar bien el “propio yo”, comprometiéndose e implicándose en la propia dirección de su proceso de aprendizaje. En este punto de partida, no se indica el procedimiento o el modo aconsejable de actuar, sino que se acompaña a lo largo del proceso. A nivel metodológico, la misma autora indica que:

Se trata de poner al profesor principiante en situaciones que le inciten al planteamiento de propósitos, a la exploración y la reflexión de estos, dándole posibilidades de experimentación. Se utilizan básicamente grupos de autoanálisis o de discusión, en los que lo fundamental es el cultivo de aptitudes para el desarrollo de procesos de pensamiento que sean socialmente sensibles, sujetos a la crítica y basados en contenidos significativos, que son medios para desarrollar actitudes en el aprendizaje (p. 4).

Lógicamente, el profesor principiante podría hacer estos desarrollos por sí mismo o mediante procesos autodidactas, pero en presencia del profesor mentor, el proceso será siempre más eficiente y rápido.

La relevancia de la acción basada en procesos reflexivos se enmarca en un nuevo enfoque en el que “el pensamiento del profesor se convierte en el centro de atención” (García Fernández, 2006, p. 5). De tal modo, es necesario detectar qué procesos psicopedagógicos pueden estar vinculados a la exteriorización de acciones, actitudes y decisiones.

Para ello, en los programas de formación del profesorado se deberían utilizar metodologías que permitan al profesor principiante una constante experimentación, análisis e investigación de situaciones reales en base a esquemas y presupuestos científicos, una reconstrucción de lo que ocurre en esas situaciones a través de la reflexión, la proposición y comprobación de alternativas para solucionar los problemas que se presenten y el contraste de opiniones con otros colegas (García Fernández, 2006, p. 5).

Lógicamente, en todo ello ayuda mucho que en el departamento y área de conocimiento donde se imparten las asignaturas (y otros con los que se comparta docencia, o con los que pueda haber solapamiento, y deba haber coordinación) exista un clima auténtico de compañerismo y apoyo mutuo. Para ello es esencial que la competición por el acceso y la promoción en la universidad no fuera contra otros (como sucede en gran medida con la situación actual), sino contra uno mismo, instaurando una auténtica carrera profesional docente en la universidad (Knight, 2005). No obstante, ello no depende totalmente de los profesores, aunque una actitud favorable puede incidir, sino de la propia administración.

Los aspectos fundamentales de la práctica educativa en los profesores principiantes serían la participación, reflexión, colaboración, trabajo en equipo e investigación docente. Dado que la reflexión es un objetivo por conseguir en la formación de estos profesores, son

necesarias algunas aclaraciones sobre su significado y contenido, como se detalla más adelante.

### **La enseñanza reflexiva en la formación del profesorado principiante**

La enseñanza reflexiva, basada en las teorías socioculturales del aprendizaje humano, es aquella que se basa en una programación de aula o diseño curricular que quiere desarrollar las facultades o potencialidades de sus alumnos (de elaboración, realización, recepción, etc.) y que, desde este modelo de enseñanza, se pueden cultivar. Asimismo, requiere implicarse en procesos educativos, para analizar crítica y libremente el sincretismo de los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes). Igualmente, pretende desarrollar competencias individuales y sociales del razonamiento lógico, juicios razonables y actitudes de apertura y diálogo (receptivas), que denotan flexibilidad mental y autodominio.

La enseñanza reflexiva implica un conocimiento subjetivo de la vida y funcionamiento del aula y del centro, y de la realización de expresiones de pensamiento: autoconocimiento didáctico, conocimiento del contexto y quiénes son los alumnos que están en un grupo-clase y qué quieren aprender en una determinada institución. Los profesores reflexivos buscan las justificaciones (grado de prescriptividad de una propuesta pedagógica) y los fundamentos científicos y psicopedagógicos de los proyectos docentes y curriculares de las materias. Para ello, es necesario estar bien informado sobre los contenidos, utilizando fuentes científicas validadas para seleccionar y secuenciar los contenidos de las materias curriculares (Díaz-Yáñez y Sánchez-Sánchez, 2017). La reflexividad puede considerarse como una de las principales competencias de un profesor experto, y un objetivo docente a conseguir en el profesor principiante (Mayor Ruiz, 2009).

La actividad reflexiva del profesor requiere una gran inversión de esfuerzo y tiempo, además de ilusión e incluso pasión por la enseñanza (Marcelo, 2008). Pero difícilmente se llevará a cabo si lo que se valora para el acceso y promoción del profesorado son otros méritos, que no tienen nada que ver ni con la docencia ni con la investigación docente (Bolívar, 2010). Por ello, es importante insistir de nuevo en la absoluta necesidad de que la docencia y la investigación docente sean valoradas al menos al mismo nivel que la actividad investigadora.

### **Estrategias docentes formativas para el profesorado principiante**

La búsqueda de la calidad y la gran preocupación que expresan una mayoría de profesores desde las diversas facultades y escuelas, interesados por una docencia de calidad (Guzmán, 2011), nos indujo durante varios cursos a conectar con este profesorado fomentando una enseñanza reflexiva que pudiera aportar valor a dicho término. Desde un planteamiento reflexivo sobre su docencia y una profundización sobre el pensamiento curricular, se han creado grupos en los que, desde la revisión de la práctica docente, se han intercambiado problemas, preocupaciones, intereses y pensamientos sobre la enseñanza (Benedito et al. 1995). A continuación, resumimos en un cuadro las estrategias formativas utilizadas y las opiniones de los profesores (Tablas 1 y 2).

**Tabla 1**

*Estrategias Formativas desde un planteamiento reflexivo*

<b>TAREAS</b>	<b>ESTRATEGIAS</b>
Actividades prácticas - Reflexión	Preguntas reflexivas para el profesorado universitario Planificación y Programación: Diferencia del diseño con la práctica educativa Currículum académico y Modelos de acción profesional Ciclo reflexivo de Smyth Estudio de casos
Colaboración	Programación estilo de enseñanza y toma de decisiones Actividades de reflexión y dinámica de grupo Relaciones de comunicación Motivación Mapas conceptuales Interacción Seminarios
Individuales	Evaluación y supervisión Tutorías Diarios Seguimiento y entrevistas reflexivas

Adaptado de García Fernández y Martínez-Carmona (2003).

Las opiniones que pueden recogerse a través de dichas estrategias abarcan diversos temas, como sus alumnos, la asignatura, los ciudadanos y la Unión Europea, la organización de las asignaturas y tutorías, los problemas y situaciones críticas a la hora de evaluar (Bernabeu Tamayo, 2010). En relación con todo ello, es conveniente tener en cuenta la procedencia del profesorado de Humanidades o Ciencias, así como de los distintos centros (Mayor Ruiz, 2009). Sirva de ejemplo la tabla 2, que muestra diferentes puntos de vista entre dos docentes de distinta procedencia. El razonamiento reflexivo recogido por García Fernández y Martínez-Carmona (2003) incide en la comprensión de su actividad docente y en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las experiencias que perciben los nuevos profesores utilizando estrategias que les ayudan a orientar su trabajo en el aula, de acuerdo con los testimonios recogidos a través de grupos focales, les permiten conseguir un mejor desarrollo profesional y un mayor acercamiento a una estabilidad dentro de la institución.

**Tabla 2**

*Mejora del proceso formativo*

<b>Problema</b>	<b>Opiniones de los profesores a las guías de reflexión</b>
En las situaciones que imparte, ¿cómo conseguiría la predisposición de sus alumnos a recibir nuevos conocimientos?	“Proponiéndoles que relacionen conocimientos adquiridos con otras materias o aspectos de la vida cotidiana” (imparte física). “Procuraría poner de manifiesto el interés cultural y lúdico que comporta el conocimiento y comprensión de la materia que imparto” (imparte arte).
En la programación de actividades que realiza, describa alguna referente al desarrollo de actitudes reflexivas de sus alumnos	“Dejo cálculos y pasos sin hacer, doy esbozos de cómo hacer problemas, propongo variantes a los problemas resueltos” (imparte física). “Al explicar un tema especialmente polémico por la diversidad de posturas, les hago ver las diferencias de criterio entre diversos autores y les invité a tomar una postura crítica” (imparte arte).
Las actividades que propone a los alumnos en las clases de prácticas, ¿De qué naturaleza son?	“Resolución de problemas, variantes sobre problemas hechos en clase, resolución por toda la clase de un problema” (imparte física). “Comentarios de obras artísticas, análisis de textos teóricos, comprobación empírica de supuestos establecidos con materiales diversos, acercamiento personal y directo a los objetos de conocimiento” (imparte arte).
¿Cómo ayudaría a sus alumnos a reconstruir sus conocimientos sobre aspectos relacionados con su asignatura?	“Mediante técnicas de estudio, realizado esquemas, aprendiendo el porqué de esos conocimientos y cuál es su rango de validez” (imparte física). “Haciendo constantes referencias continuo-temporales para evitar aislamientos de conceptos interrelacionados, proporcionándole materiales diversos que evidencien diversas tomas de postura crítica” (imparte arte).
¿Cuáles son los principales criterios de evaluación que utiliza en su asignatura?	“Quisiera valorar en función de la dedicación de los estudiantes a la asignatura, su aprovechamiento, su interés, pero cómo son conceptos intangibles solo puedo evaluarles mediante examen de conocimientos” (imparte física). “El seguimiento del trabajo del alumno a lo largo del curso, mediante la programación de una serie de proyectos o trabajos en los que el alumno debe aplicar los conocimientos adquiridos y desarrollar las capacidades y destrezas pretendidas en la asignatura” (imparte arte).
¿Cuáles son los conflictos más significativos que le plantean a la hora de evaluar?	“Saber que puedo estar aprobando o suspendiendo injustamente a un alumno por que haya tenido suerte poca suerte en el examen, aun habiéndose dedicado en cuerpo y alma a la asignatura, por un mal día puede suspender, pero al no haber otra forma más justa de evaluar prefiero el examen que aun siendo injusto es el método más justo de todos los que conozco” (imparte física). “La falta de continuidad del alumnado, su falta de madurez intelectual y discursiva cuando el trabajo o proyecto no lo expone el alumno, o no lo explica en tutoría del profesor. Resulta a veces tan difícil distinguir lo que tiene originalidad, lo que hay copia. En general la introducción de trabajos infla la nota y dan una evaluación no exacta de los conocimientos” (imparte arte).

Elaborado a partir de García Fernández (2006) y Bernabeu Tamayo (2010).

En este sentido, son de gran ayuda las aportaciones que realiza Knight (2005), basándose en la investigación realizada con profesores principiantes. De ella destacamos los siguientes consejos, que deberían dar los mentores a los nuevos profesores:

1. Ahorrar tiempo al evaluar los trabajos de los alumnos.
2. Empezar con unas técnicas de enseñanza con las que uno se encuentre cómodo, procurando complementarlas y mejorarlas con el tiempo.
3. Es muy importante el tiempo dedicado a pensar y planificar la enseñanza, sobre todo cuando esta reflexión supone revisar formas más eficientes de hacer las cosas.
4. Procurar planificar la asignatura en horas de aprendizaje de los estudiantes y no en horario de contacto con ellos. El pensamiento tradicional define una asignatura en términos de horas impartidas por el profesor (clase magistral), pero lo que importa es la participación del estudiante en actividades de aprendizaje que merezcan la pena; las clases magistrales son solo una parte. En definitiva, de este modo se da respuesta también a la propuesta ECTS/EEES (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos/Espacio Europeo de Educación Superior).
5. Buscar formas de comprometerse a leer sobre la enseñanza (de la asignatura en cuestión).
6. Aprovechar las tremendas posibilidades de la red de redes informativas.
7. Obtener una buena retroinformación de los estudiantes que nos permitirá conocer con rapidez y precisión cómo actuar mejor y, por implicación, qué debemos evitar.
8. Hacerse una idea de cómo puede evolucionar nuestra enseñanza durante los dos o tres años siguientes, y establecer planes en consonancia.

Knight (2005) en la importancia de las buenas razones educativas para aconsejar el trabajo en grupo como metodología de aprendizaje. Los profesores expertos encuentran muchas formas de incluirlo en el conjunto de tareas que atraen a los alumnos (Thorley y Gregory, 1994). Se pueden ahorrar tiempo cuando la evaluación de un grupo sustituye a las tareas individuales o cuando los estudiantes saben que el grupo es el primer lugar al que acudir con preguntas o dudas.

Es obvio que se trata de una visión de la actividad universitaria basada y centrada en la docencia, en la docencia reflexiva y en la buena docencia, en definitiva. Sin embargo, ello no es la norma en la actualidad, pues básicamente los profesores están más interesados en otras actividades más “rentables” desde el punto de vista profesional (Rodríguez Zidan, 2005). Es, por tanto, urgente que se tomen las medidas oportunas por parte de los responsables correspondientes (políticos, gestores y otras autoridades administrativas y docentes) para que la docencia sea valorada y potenciada en la Universidad, al menos al mismo nivel que la investigación dada la importancia y trascendencia del tema.

### Actividades prácticas en la formación docente del profesorado principiante

A continuación, se indican algunas preguntas y comentarios reflexivos para el profesorado principiante que profundizan en la teoría y práctica de formación del profesorado universitario (tabla 3). Surgen de la experiencia y reflexión sobre esta temática apasionante.

**Tabla 3**

#### *Reflexión en relación con el desarrollo curricular*

Fases	Cuestiones
Diseño	<p>¿Cómo provocarías la apertura mental de los estudiantes, en una clase de ... (grado correspondiente)?</p> <p>En las asignaturas correspondientes a las materias que impartes, ¿Cómo incrementarías la responsabilidad de tus alumnos para concienciarlos como ciudadanos?</p> <p>Se puede caracterizar un profesor experto con una serie de proposiciones didácticas. Especifica, en tu materia de enseñanza o área de conocimiento, proposiciones en relación con tu reflexión.</p> <p>Los esquemas de mis intervenciones en clase se podrían representar por mapas cognitivos (mapas conceptuales o mapas mentales) con la siguiente configuración: (añadir).</p> <p>Cuando enseño tengo un guion mental que adapto siguiendo estas premisas: (añadir).</p> <p>La variedad de fuentes de información que manejo en clase es de los siguientes tipos: (añadir).</p> <p>¿Qué contenidos actitudinales y procedimentales incluyes en tus clases universitarias?</p> <p>¿Qué destrezas de pensamiento crítico desarrollas en sus alumnos?</p> <p>¿Qué contenidos seleccionarías en su materia que estuvieran en relación con el fomento de actitudes reflexivas y de responsabilidad?</p>
Desarrollo	<p>En tu programación de actividades, describe alguna referente al desarrollo de actitudes reflexivas de tus alumnos.</p> <p>Soy un profesor competente, porque... (completar).</p> <p>Soy un profesor que automatizo las siguientes rutinas de clase mientras explico...(completar).</p> <p>Las tareas que propongo a los alumnos en las sesiones de clase son de la siguiente naturaleza: (añadir).</p> <p>La flexibilidad se percibe en la programación de mis actividades por las siguientes notas: (añadir).</p> <p>Cuando formulo o presento problemas a los alumnos, adopto los siguientes criterios: (añadir).</p>
Evaluación	<p>¿Qué procesos reflexivos introducirías en sus clases para diseñar actividades relativas a la programación de tu materia?</p> <p>¿Cómo ayudarías a tus alumnos a reelaborar, reconstruir y reestructurar sus conocimientos, sobre los aspectos científicos relacionados con tus asignaturas?</p>

¿Qué supuestos y procesos incluirías en la elaboración de materiales didácticos para tu área de conocimiento, que ejemplificase el ciclo reflexivo antes tratado?

En una clase de... (asignatura) ¿Cómo seleccionas la bibliografía, las actividades y tareas para los alumnos, y la evaluación?

---

Adaptación elaborada a partir de diversos autores (Combs, 1979; García Fernández, 1998; Iborra y Dasí, 2009; Knight, 2005).

### **Planificación y programación docente: discrepancias del diseño con la práctica educativa**

Una de las mayores preocupaciones de todo el profesorado, y especialmente de los profesores principiantes está relacionada con los resultados de su enseñanza. Aunque un currículum esté bien organizado y lleno de todo tipo de detalles (diseño), a la hora de desarrollarlo y llevarlo a la práctica, se puede llegar a grandes decepciones porque los resultados no son los previstos. La clase, con sus variables contextuales, pueden modificar algunos proyectos docentes. Si ello sucediera, se puede llegar al desánimo y al abandono de la planificación y programación. En este escenario, pueden surgir en el docente las siguientes preguntas (recopiladas a través de grupos focales tras procesos reflexivos):

- ¿Para qué voy a programar si todo me sale al revés? Este caso, como otros muchos parecidos, conducen al planteamiento de diversas cuestiones, como se indican seguidamente.
- ¿A qué se debe esta discrepancia entre la realidad de la clase y lo programado?
- ¿Será la programación una pérdida de tiempo, si todo se desarrolla de manera diferente a lo programado?
- ¿Qué es preferible diseño previo, diseño en proceso o rediseño?
- ¿Por qué las clases que son programadas cuidadosamente, al estar más estructuradas pierden espontaneidad al profesor y la motivación a los alumnos?
- ¿Qué puede hacerse cuando la programación sólo es efectiva para una parte de la clase?
- ¿Cómo una programación es efectiva con un curso determinado y no lo es con otro con las mismas características?

Por supuesto, hay muchos más aspectos que analizar en la realidad de las aulas universitarias en relación con el diseño y el desarrollo curricular (Maquilón, 2011), pero los aquí expuestos pueden servir de pautas y motor para nuevas reflexiones, que se pueden trabajar en pequeños grupos de profesores principiantes. Por eso entonces, desde la teoría se podría explicar el porqué de este divorcio entre lo diseñado y lo implementado. Una primera causa podría ser que la programación es un formalismo académico y se realiza por obligación. Para resolver este problema, se podría programar conjuntamente y de manera colaborativa con otros profesores de la misma área o de las áreas afines que compartan la docencia de la asignatura, realizando un diseño a largo plazo que luego pueda adaptarse a cada situación. Sin embargo, en muchos casos estas programaciones se archivan y el profesor realiza una programación real de forma implícita e improvisada unos minutos antes de entrar en clase. El cambio de programación sobre la marcha puede



ser a veces muy positivo y es de hecho lo que hacen los mejores profesores (Iborra y Dasí, 2009).

Una segunda causa de esta separación puede ser que los profesores principiantes diseñan la enseñanza con objetivos poco funcionales, teóricos y abstractos, con poca aplicabilidad. También puede ocurrir que sean tan detallistas y excesivos que exijan una tarea agotadora y poco realista (Bain, 2014). Cuando los objetivos son muy complejos y requieren mucho tiempo, normalmente no se consiguen, quedando fuera del alcance de los medios que pueden tener un centro.

Otra razón de esta discrepancia es no haber realizado un diagnóstico inicial en la elaboración del diseño, donde aparezcan las deficiencias o problemáticas que hay que resolver, antes de elaborar el diseño (Iborra et al., 2012). Si el diagnóstico no está bien realizado, existirán siempre grandes lagunas y desconocimiento. También puede suceder que se haya realizado dicho diagnóstico, pero de una manera parcial, por no contar con algunos de los siguientes aspectos: conocimientos previos de los alumnos, actitudes y habilidades de los alumnos, expectativas y nivel motivacional de los alumnos y condiciones del medio.

En último lugar se pueden mencionar las deficiencias propias de la ejecución o puesta en práctica del diseño (Díaz-Yáñez y Sánchez-Sánchez, 2017). Es totalmente contraproducente no adaptarse a las características de los estudiantes, de aquí que es de gran importancia la capacidad de acomodación para comprender el diseño como una planificación que debe ser continuamente revisada (currículo inconcluso). De este modo, los contenidos planificados y las estrategias se modifican en función de la marcha del proceso y de la situación de los alumnos. Puede que el profesor principiante observe deficiencias técnicas en comunicabilidad expositiva por densidad informativa, estructuración inadecuada de la información, e incluso, por no interaccionar con los conocimientos de los alumnos. En este caso, será adecuada la reflexión acerca de los géneros discursivos, las estrategias de comunicación usadas y el objetivo que se pretende alcanzar (memorización, estudio, preparación de materiales didácticos e incluso, cubrir una franja de tiempo). Por otra parte, podrá ajustar objetivos formativos, tales como la transmisión y la adquisición, a objetivos informativos. Al respecto, el profesor debería emplear diferentes procedimientos motivacionales para desarrollar una enseñanza comunicativa, que favorezca la participación e implicación de los estudiantes. Se podrían utilizar metodologías que incitaran a la investigación y descubrimiento.

El diseño, como la expresión sistemática del pensamiento del profesor dirigido a la acción, deberá tener las siguientes características:

- Desarrollar inferencias o conceptos obtenidos de la realidad.
- Anticipar la acción, de acuerdo con tales inferencias.
- Actuar en función de lo anticipado y de lo encontrado; es decir, la acción estará guiada por un doble criterio de pensamiento y realidad.
- Reajustar lo pensado (retroalimentación o rediseño).
- Modificar las pautas de acción. A su vez, esta acción dará unas pautas de pensamiento, claves o circuito de reflexión-acción.

En conclusión, el diseño (planificación y programación) es una previsión de una realidad y de una acción, pero no debe ser rígido o predeterminado, sino que se debe adaptar a las diferentes variables. Así, el diseño actuará sobre la realidad, y la realidad sobre el diseño; y las discrepancias existentes no deben ser consideradas fracasos, y sino más bien señales

para la reflexión y mejora del proceso. De esta forma, cobra vida la planificación (García Fernández, 1998).

Una forma efectiva de evitar los problemas anteriormente mencionados y seguida por los mejores profesores, según Bain (2014), será partir de que el profesor tiene realmente vocación, ilusión e incluso pasión docente, y del hecho de que la interacción con sus alumnos servirá para revelar cualquier anomalía a tiempo, y por tanto permitirá solucionarla en un ambiente de diálogo y retroalimentación entre alumnos y profesor. En realidad, es muy difícil que tales situaciones problemáticas surjan con el profesor que es un auténtico comunicador, porque será capaz de transmitir su entusiasmo desde el primer momento. De este modo, los alumnos disfrutan realmente con la clase, que deja de ser un incordio para convertirse en una experiencia placentera. Todo ello puede resultar utópico e increíble, pero años de experiencia docente demuestran que es completamente real. El quid de la cuestión es saber cautivar al alumno, y eso lo saben hacer los mejores profesores (Iborra et al., 2012).

### **Programación, reflexión y toma de decisiones docentes**

A continuación, se indican algunas preguntas y comentarios claves en programación, reflexión y toma de decisiones docentes. Comenzaremos desarrollando diversas cuestiones prácticas referidas a metodologías y estrategias didácticas:

- ¿Qué diferencia el estilo de enseñanza entre los profesores? Si utilizan los mismos libros de texto, espacio y tiempo, materiales similares ¿Por qué son entonces diferentes y a veces tan diferentes? La diferencia entre buenos y malos profesores viene determinada por “lo que se hace en clase”, que es llenar un espacio con un conjunto de actividades que define el estilo propio de la enseñanza.
- ¿Qué hace que para los alumnos un profesor sea aburrido y otro motivador? Posiblemente, la capacidad de crear situaciones en el aula con un significado preciso.

El pensamiento de cada profesor universitario es el conjunto de ideas, creencias y planteamientos ante la Universidad y la vida, pero encajadas en un orden planificado bajo los criterios universalistas de la libertad de cátedra y la autonomía universitaria. Diseñar, planificar, programar lo que se va a hacer, constituyen tareas básicas de la función docente, pero no son las únicas ni las más importantes (Guzmán, 2011). En realidad, la enseñanza es una tarea compleja porque:

- Tiene un carácter de interacción social, sólo medianamente previsible (espacio físico reducido en el que conviven, típicamente, un profesor y algunos alumnos).
- Se tiene que hacer todo en base a un proyecto cultural (dentro de un marco institucional). Existen tres niveles curriculares: planificación oficial (planes de estudio) y del centro (horarios y aulas, en función de los conocimientos teóricos y prácticos); currículum en acción (planificación y programación de cada profesor); y currículum oculto (pensamientos, creencias y filosofía de los profesores y de las instituciones).

La actividad docente es una actividad multidimensional, que incluye: temas de enseñanza-aprendizaje, organizar a los alumnos, preparar y trabajar con el material, elaborar ejercicios y trabajo en equipo (Imbernon, 1989). Es asimismo la suma de

actividades o tareas, según el estilo del profesor, usadas para mantener el orden, relacionarse con los alumnos y/o crear grupos de trabajo y discusión.

En este sentido, el momento de planificar el currículum es el más idóneo para evaluar y renovar nuestra enseñanza. Las decisiones que tenemos en relación con nuestra enseñanza se pueden organizar en tres categorías: razonadas, inmediatas o de rutina.

En cualquier caso, y dado que la docencia en general y la buena docencia en particular es un arte, todo esto es muy plástico y flexible, enseñando la experiencia que no se trata de una ciencia exacta, sino de algo que va creciendo y mejorando con el tiempo, tal como muestra García Fernández (1998), con la experiencia y con el buen hacer del buen profesor. Siguiendo a la autora, entre los criterios profesionales de los docentes se encuentran los que se indican a continuación (tabla 4).

#### **Tabla 4**

##### *Actividades de reflexión docente y dinámicas de grupo*

Objetivos intelectuales generales	¿Hasta qué punto mi enseñanza va encaminada a estimular no sólo el nivel de conocimiento, sino también la formación intelectual, desarrollando la comprensión, memorización, deducción, inducción, transformación, valoración, aplicación, etc.?
Organización	¿Hasta qué punto planifico mi enseñanza, preparo las clases, dispongo de los materiales necesarios? ¿Hago anotaciones, cuento con fichas, registros?
Comunicabilidad	¿Hasta qué punto mi enseñanza es clara? ¿Me hago comprender por mis alumnos? ¿Tengo en cuenta sus conocimientos previos? ¿Empleo organizadores o esquemas previos? ¿Uso técnicas de explicitación, ejemplificación, simulación, etc.? ¿Procuró estructurar los conceptos? ¿Evito las confusiones o interferencias? ¿Hago novedosa y más atractiva la información de un año para otro? ¿Uso medios audiovisuales y otras TIC de forma equilibrada y apropiada? ¿Estimulo la actividad y búsqueda constructiva de los alumnos?
Motivación	¿Doy muestras de entusiasmo e interés por mi labor profesional? ¿Utilizo técnicas motivacionales, que parten de las necesidades de los alumnos o crean nuevas necesidades? ¿Pongo los medios para que se impliquen en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Tiene un carácter significativo para los estudiantes mi enseñanza? ¿Es lo suficientemente activa para que se crea el estudiante el protagonista del aprendizaje?
Interacción	¿Cómo son las expectativas de los estudiantes? ¿Creo realmente en sus capacidades? ¿Atribuyo un posible fracaso sólo a su responsabilidad o trato de evitarlo? ¿Mi trato con los estudiantes es cordial? ¿Respeto su autonomía? ¿Me muestro firme en decisiones que afectan a la marcha académica? ¿Me muestro flexible en ocasiones de cambios razonable?

Procedimientos instrumentales para recoger información sobre la propia acción docente	Diarios, tanto de profesores como alumnos. Técnicas de tipo portafolio, Memorias de los trabajos. Grabaciones de audio y video de sesiones de clase. Observaciones con triangulación (conocimiento compartido y colaborativo con otros compañeros). Perfiles o notas sobre características que proporcionan información de una situación concreta. Análisis de documentos (exámenes, esquemas de trabajos, informes, actas, fichas, material de ampliación de temas, etc.) Materiales audiovisuales. Observadores externos. Entrevistas a estudiantes y profesores. Observación y comentarios en vivo. Listas, cuestionarios e inventarios.
---	--

---

Nota. Elaborado a partir de Marcelo (2008), García Fernández (2006) y Maquilón (2011).

## Conclusiones

Las tareas anteriormente indicadas se entrecruzan de forma simple o compleja, como hemos visto. La diversidad existente, de acuerdo con el área curricular, puede hacer difícil un intento de tipología de tareas con utilidad general para cualquier profesor. No obstante, de acuerdo con Díaz-Yáñez y Sánchez-Sánchez (2017) hallamos que sí se pueden analizar tareas de acuerdo con algunas de sus dimensiones, que pueden servirnos de pautas de observación y valoración de las prácticas metodológicas imperantes, así como evaluar estilos pedagógicos.

Igualmente, se pueden analizar y estructurar las programaciones de los profesores y ayudar a éstos a reflexionar sobre su propia práctica (Mayor Ruiz, 2009). El profesorado principiante percibe la utilidad de las estrategias reflexivas respecto a cómo orientar su trabajo en el aula, avanzar en su desarrollo profesional y alcanzar la deseada estabilidad dentro de la institución universitaria. Respecto a dicho hallazgo, sería conveniente seguir avanzando a través de una línea de investigación que amplíe posibilidades a nivel observacional y longitudinal y facilite el seguimiento durante un periodo de tiempo prolongado.

En consecuencia, la docencia es un arte apasionante, que puede ser simple y compleja al mismo tiempo pero que reafirmando lo que Marcelo (2008) postula, si consta de ilusión, motivación e incluso pasión, produce resultados altamente gratificantes, eficientes y productivos, tanto en alumnos como en profesores. Para que el resultado en la universidad sea excelente, se necesitan alumnos provistos de una base de conocimientos y ganas de aprender; profesores de calidad, auténticos comunicadores que disfruten con su trabajo; medios materiales básicos, como aulas sin masificar o disponibilidad de las TIC; y un ambiente social y profesional adecuados en el que prime la valoración de la docencia con todas sus consecuencias. Si bien es cierto que no todos los factores mencionados están en manos del profesor, estos pueden mejorar en consonancia con su compromiso y capacidad reflexiva. De acuerdo con Maquilón (2011), a través de procesos reflexivos contextualizados, como el conocimiento del alumnado y de los medios disponibles, el profesor puede evitar discrepancias del diseño con la práctica educativa, aspecto de gran valor para los principiantes durante su planificación y programación docente.

## Referencias

- Bain, K. (2014). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Benedito, V., Cerveró, V. F. y Pavía, V. F. (1995). *La formación universitaria a debate: análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario* (Vol. 11). Edicions Universitat Barcelona.
- Bernabeu Tamayo, M. D. (2010). *Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8(2), 10-33. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art1.pdf/>.
- Clark, C. M., Peterson, P. L. (1989). Los procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock. (Ed.). *La Investigación en la Enseñanza, III. Profesores y Alumnos* (pp. 444-539). Paidós.
- Combs, A. W. (1979). *Claves para la Formación de los Profesores. Un Enfoque humanístico*. Magisterio Español.
- Díaz-Yáñez, M., Sánchez-Sánchez, G. (2017). El trabajo docente desde las percepciones de profesores en formación. *Revista Educere*, (69), 427-437. [http://repositorio.ucm.cl/bitstream/handle/ucm/3246/diaz\\_m\\_el\\_trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y/](http://repositorio.ucm.cl/bitstream/handle/ucm/3246/diaz_m_el_trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y/).
- Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 29-42.
- García Fernández, M. D. (1998). *La Formación del profesorado Universitario: Hacia un nuevo Modelo para otro milenio. Lección Inaugural del curso académico 1998/1999*. Gabinete de Prensa de la Universidad de Córdoba. <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/5416/memoria4.pdf?sequence=1/>.
- García Fernández, M. D. (2006). Experiencias de formación del profesorado en la Universidad de Córdoba. Ponencia en: *IV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/20045/4/PANELES%20DE%20EXPERTOS.pdf/>.
- García Fernández, M. D., y Martínez Carmona, M. J. (2012). Uso de redes de investigación en la docencia universitaria. En J. A. Morales y J. Barroso (Coords.): *Redes Educativas: La educación en la sociedad del conocimiento*. (pp. 2-7). GID. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/56756/RED%204.%20Uso%20de%20redes%20de%20investigaci%C3%B3n%20en%20la%20docencia%20universitaria.pdf?sequence=1>
- Gibson, G.W. (1992). *Good Start: A Guidebook for New Faculty in Liberal Arts Colleges*. Anker Publishing Company.

- Guzmán, J. C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles educativos*, 33, 129-141. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000500012&lng=es&tlng=es/](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500012&lng=es&tlng=es/).
- Iborra, M., Dasí, A. (2009). ¿Cómo aprender a trabajar en equipos integrados? El papel del aprendizaje cooperativo en la formación de directivos. @ *tic. revista d'innovació educativa*, (3), 29-38. <https://doi.org/10.7203/attic.3.83/>.
- Iborra, M., Ramírez, E., Javier, T., Roger, B., Fite, C., Fidel, C. (2012). Desarrollo de una mentoría de profesor novel. Profesionalización docente mediante la alternancia. Implicación de las estructuras institucionales: Universidad, Departamento, Grupo Docente. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 1(1). <http://hdl.handle.net/2445/124698/>.
- Imbernon, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 1989, pp. 487-499.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117680/>.
- Knight, P. T. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la Excelencia*. Narcea.
- Lloor Chávez, T. D. (2018). *El clima organizacional y su incidencia en la formación profesional del docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) de la provincia de Manabí, República del Ecuador*. Tesis doctoral. Universidad Nacional Mayor de San Marcos Universidad del Perú, Decana de América.
- Maquilón, J. (Coord.) (2011). *La formación del profesorado en el siglo XXI Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.
- Marcelo, C. (coord.). (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Octaedro.
- Mayor Ruiz, C. (2009). Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio: ¿pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (1),61-77. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733005/>.
- Rodríguez Zidan, E. (2005). La perspectiva de los docentes principiantes en educación media sobre la reforma educativa en Uruguay. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (2),1-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750215/>.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Broks.
- Slavin, R. (1996). *Education for All*. Swets y Zeitlinger.
- Thorley, L., Gregory, R. (1994). *Using Group-based Learning in Higher Education*. Kogan Page.

## **Análisis histórico reflexivo sobre la gestión de la evaluación formativa de los docentes de educación superior**

### **Klever Hernán García-Gallegos**

Universidad Nacional de Educación. Manabí, Ecuador.

[klever.garcia@unae.edu.ec](mailto:klever.garcia@unae.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-1041-7403>

### **María Julia Rodríguez Saif**

Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, Cuba.

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

<https://orcid.org/0000-0001-5072-0610>

### **Silvia Maribel Sarmiento-Berrezueta**

Universidad Nacional de Educación. Manabí, Ecuador.

[maribel.sarmiento@unae.edu.ec](mailto:maribel.sarmiento@unae.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0001-6477-6033>

### **Carlos Viltre-Calderón**

Centro de Estudios sobre Epistemología Pedagógica. Holguín, Cuba

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

<https://orcid.org/0000-0003-4824-4330>

Páginas: 142-154

**Fecha de recepción: octubre de 2022**

**Fecha de aprobación: diciembre de 2022**

### **Resumen**

El análisis histórico sobre la nueva tendencia de gestionar la evaluación formativa en los docentes de la Educación Superior en Ecuador no está esclarecido, por lo que constituye un problema de estudio atractivo. El artículo de investigación forma parte del capítulo inicial de la tesis doctoral del autor principal, en el cual se revelan las principales etapas, tendencias y características de la evolución histórica de la gestión de la evaluación formativa de los docentes. Se realizó un estudio descriptivo de carácter cualitativo entre enero de 2020 a enero 2022 para el análisis histórico-reflexivo de la gestión de la evaluación formativa en la

Universidad Nacional de Educación (UNAE) en Ecuador. En esta dirección se desarrolla el análisis histórico-lógico en tres etapas para develar por medio de los métodos analítico-sintético e inductivo-deductivo los aspectos relevantes de la historia del proceso en el contexto ecuatoriano. Los resultados del análisis histórico-lógico devienen en definir las principales etapas y sus características en la evolución del proceso, con ello delimitar los aspectos más significativos en el origen y evolución de las carencias teóricas de la gestión de la evaluación formativa que motivan el estudio doctoral. En conclusiones se declara la existencia de una incoherencia teórico-práctica que imposibilita la aplicación del proceso desde su concepción actual, con la inoperatividad en su gestión para los docentes de la UNAE.

**Palabras clave:** gestión, evaluación, evaluación formativa, educación superior.

## Reflective historical analysis on the management of the formative evaluation of higher education teachers

### Abstract

The historical analysis on the new trend of managing formative evaluation in Higher Education teachers in Ecuador is not clear, so it constitutes an attractive study problem. The research article is part of the initial chapter of the doctoral thesis of the main author, in which the main stages, trends and characteristics of the historical evolution of the management of the formative evaluation of teachers are revealed. A descriptive study of a qualitative nature was carried out between January 2020 and January 2022 for the historical-reflexive analysis of the management of formative evaluation at the National University. that of Education (UNAE) in Ecuador. In this direction, the historical-logical analysis is developed in three stages to reveal, through the analytical-synthetic and inductive-deductive methods, the relevant aspects of the history of the process in the Ecuadorian context. The results of the historical-logical analysis come to define the main stages and their characteristics in the evolution of the process, thereby delimiting the most significant aspects in the origin and evolution of the theoretical deficiencies in the management of formative evaluation that motivate the doctoral study. In conclusions, the existence of a theoretical-practical inconsistency is declared that makes it impossible to apply the process from its current conception, with the inoperability in its management for UNAE teachers.

**Keywords:** management, evaluation, formative evaluation, higher education



## **Introducción**

En el presente artículo de investigación, se realiza parte de la fundamentación teórico-reflexiva del proceso de gestión de la evaluación formativa, de los docentes de la Educación Superior en Ecuador; desde el punto de vista teórico-histórico, en la determinación de una brecha epistemológica para la construcción del aporte teórico en la tesis de doctorado del autor principal.

En este orden, se declaran las principales etapas históricas y las características en las mismas que han marcado el desarrollo de la gestión de la evaluación formativa, en acercamiento a los aportes teóricos trascendentes que forman parte del proceso de sistematización realizado, en la que se evidencia la carencia que en este sentido manifiesta el proceso en cuestión.

La novedad científica de este estudio radica en revelar la lógica de gestión del proceso de la evaluación formativa, a partir de considerar la relación dialéctica entre la estructura y el contenido de dicho proceso; a la vez que resignifica el carácter intencional que esta posee vinculada con la cultura de perfeccionamiento del profesional de la Educación Superior.

La actualidad de la investigación se fundamenta en la necesidad permanente del perfeccionamiento del ejercicio docente en la educación superior, en correspondencia con las transformaciones y requerimientos de este nivel educativo, por lo que la evaluación formativa debe encontrarse a la altura requerida de tales demandas, para poder aprovechar las potencialidades que están presentes en sus componentes, de forma tal que se logre su permanencia y contextualización.

La significación social del aporte del estudio en sentido amplio, se evidencia en el logro de una gestión de la evaluación formativa que contribuya a un perfeccionamiento del ejercicio docente en la educación superior, aportando egresados más preparados profesionalmente, devenido de un proceso evaluativo que favorece la formación integral, a la vez que corrige las falencias que el proceso formativo comete el profesor, para este caso contextualizado al ecosistema educativo de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador en Manabí, como espacio en que se desarrolló la investigación.

De ahí que el objetivo general a cumplimentar en este texto radica en: Determinar de las etapas en la evolución histórica de la gestión de la evaluación formativa de los docentes de educación superior en Ecuador, con las características específicas en cada una de ellas.

En Ecuador como en el resto del mundo, la educación en general y la Educación Superior de manera particular, juegan un papel preponderante en el momento de generar el desarrollo en el país. Sin embargo, para que la Educación Superior juegue su rol, es importante precisar el perfeccionamiento profesional de sus docentes, máxime si se trata de la gestión del proceso de la evaluación formativa de estos profesionales.

En este orden de análisis, para el presente estudio la gestión del proceso de la evaluación formativa no se mira de soslayo, acorde a los procesos de perfeccionamiento profesional de los docentes de Educación Superior, sino que precisa su mirada como un proceso dinámico de perfeccionamiento profesional y transformación del mismo docente. Esta reflexión inicial

dirige la atención a la interpretación lógica y sistemática de la gestión del proceso de la evaluación formativa, como parte del perfeccionamiento profesional de los docentes de Educación Superior ecuatoriano en sus contextos de ejercicio profesional, para lo cual es necesario delimitar la evolución histórica y las etapas que esta ha manifestado en la historia educacional reciente.

Por ende, para ello es necesario exponer parte de las bases conceptuales que aportan significancia al proceso de estudio, y que parten de que la gestión de la evaluación formativa en los docentes universitarios se erige como un imperativo a tener en cuenta, sobre todo en un sistema educacional de Ecuador, que aspira a elevar su calidad sobre la base de mejoras continuas.

Es por ello, que se citan los planteamientos de Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (2000), que define la gestión educativa como:

La gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales [...] Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático. (p.16).

Esta definición aunque general aporta rasgos que son indispensables para reconocer y construir la gestión de la evaluación formativa en los docentes universitarios, ya que devela los componentes directivos, de superación y perfeccionamiento de la labor educacional; además apunta a la gestión como componente movilizador de la evaluación en un proceso de aplicabilidad de saberes para el mejoramiento continuo del propio docente en su ejercicio pedagógico, como elemento “*sine qua non*” el cumplimiento de las cualidades trascendentes del proceso no son alcanzables.

A nivel de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador, la gestión de la evaluación formativa para el docente cumple un papel fundamental, pues permite respaldar y mejorar la calidad del ejercicio profesional, a la vez que se declara una institución de educación superior nacional, que se caracteriza por:

Apostar decididamente por la evaluación formativa. Esto implica fomentar la evaluación que ayuda a mejorar los procesos de aprendizaje, es decir, estimular los procesos de auto y coevaluación entre pares, la utilización de procedimientos como el portafolio, la tutorización cercana o el reconocimiento del error como ocasión de aprendizaje. (UNEA, 2019, p.20)

A nivel de todo el sistema de Educación Superior la gestión de la evaluación formativa, de acuerdo a Evans et al. (2015), también cumple funciones de formación y rendición de cuentas: la evaluación docente pone de relieve las deficiencias del sistema educativo en su conjunto; puede usarse para la acreditación de escuelas y sistemas; es una plataforma esencial para recompensar a quienes tienen un alto desempeño, y es especialmente valiosa para focalizar la capacitación en servicio en las áreas, y los docentes, que necesitan el mayor grado de ayuda.

En coherencia con estos autores, se asume como gestión de la evaluación formativa, el proceso que tiene como propósito el perfeccionamiento profesional docente, que por un lado conduce a un desarrollo profesional individual, a la vez que implica estrategias de perfeccionamiento institucional. El autor se suma a esta visión del proceso, aun cuando no queda del todo claro cómo se implementa dicha gestión.

Pero lo que sí está patente en el grupo de partidarios de la gestión de la evaluación formativa es que el proceso de evaluación en sí mismo, está más interesado en las cualidades que en las cantidades. Al respecto Hernández et al. (2019), señala:

...ya que la concepción formativa de la evaluación manifiesta una perspectiva más integral que ve en dicho proceso una perspectiva democrática y flexible que permite implementar variados métodos y técnicas evaluativas e instrumentos para la recogida de una amplia información, que sirve de retroalimentación, para ajuste de la enseñanza y la mejora de todos los participantes. (p. 17).

Independientemente a ello, se concuerda con Pérez et. al., (2015); cuando declara que persiste una carencia de cultura de la evaluación que haga preocuparse por la mejora de dicho proceso, partiendo de investigaciones empíricas de tipo diagnósticas, que permitan indagar en las dificultades y sus causas, para comprender lo que ocurre y poder brindar las ayudas necesarias al profesorado.

Todo el recorrido epistemológico generó como resultados que se evidenciara una insuficiencia latente de propuestas concretas y contextuales de la gestión de la evaluación formativa en el profesor universitario. Esto se denota por la existencia del concepto y varias definiciones relacionadas con él; pero con carencia de propuestas que lo dinamicen y pongan en práctica.

De igual manera la principal falencia es que los aportes en el campo de estudio evidencian acercamientos en la definición del concepto, pero no circunscriptos al término específico de análisis, constituyendo en este orden una desarticulación teórico-práctica que se presenta como brecha epistemológica en lograr la armonía de la estructura y contenido de la gestión de la evaluación formativa. En definitiva, el análisis histórico deviene en herramienta para conocer aspectos de interés en cuanto al origen también de estas carencias teóricas manifiestas.

## **Metodología**

El estudio es descriptivo, con metodología cualitativa en el período enero 2020 a enero 2022, que abarca el recorrido histórico de la gestión de la evaluación formativa entre 1826 hasta 2020. Se utilizó el análisis histórico-lógico para la determinación tanto de los antecedentes, como de las tendencias históricas del proceso de la gestión del proceso de la evaluación formativa en el docente de Educación Superior; a partir del análisis y ordenamiento lógico de los principales hechos histórico-pedagógicos que marcaron hitos en el acontecer del objeto y campo investigados.

Sumado a ello, se utilizaron otros métodos de investigación como fueron:

- Analítico-sintético: se empeló para el análisis de los principales presupuestos teóricos que fundamentan la gestión del proceso de la evaluación formativa del docente de educación superior, estableciendo generalizaciones que articulan los referentes teóricos con el aporte práctico; además de posibilitar el análisis de los resultados.
- Inductivo-deductivo: posibilitó a través de la determinación de los criterios e indicadores para el análisis histórico-lógico, establecer un orden adecuado de resultantes del proceso investigativo, sobre todo en indicar cuáles de los aspectos resultantes fueron etapas, tendencias, características de la gestión de la evaluación formativa.

De manera operacional, se utilizó como criterios para el análisis histórico tendencial:

- Los enfoques y concepciones de la gestión de la evaluación formativa en el desarrollo social y cultural.
- El carácter socio-individual de la gestión de la evaluación formativa de los docentes de educación superior.
- Políticas educativas que garantizan la gestión de la evaluación formativa en los docentes de educación superior.

En esta dirección, para la precisión e implementación de dichos criterios se establecieron como indicadores del estudio histórico tendencial los siguientes:

- Concepciones de la estructura del proceso de la gestión de la evaluación formativa, en relación con el contenido de la evaluación formativa.
- Desarrollo del proceso de gestión de la evaluación formativa de los docentes de Educación Superior y su gestión.
- Planificación a largo plazo de las políticas educativas en el proceso de la evaluación formativa permanente contextualizada.

En correspondencia con esta estructura metodológica, los autores asumen como fuentes bibliográficas de interés y aporte de información valiosa para el análisis histórico un conjunto de bases de datos, que refieren artículos, tesis, libros y otro tipo de manuscritos que aportan a dicha finalidad, entre las que están: Scielo, Dianel, DOAJ, Redalyc y repositorios de universidades ecuatorianas como la Universidad Nacional de Educación de Ecuador (UNAE), Universidad Regional Autónoma de Los Andes (UNIANDES) y Universidad de Cuenca. Los repositorios y bases de datos citadas son asumidos desde sus aportes bibliográficos ya que hacen énfasis en el análisis del objeto de estudio, singularmente situado en el contexto ecuatoriano.

## **Resultados**

Al considerar la congruencia metodológica entre los criterios e indicadores del análisis histórico tendencial antes expuesto, en la utilización del método histórico-lógico, se definen etapas. Vale destacar que, en algunos casos, se obvian algunos años en el análisis, lo cual obedece a que no se registra (según las fuentes consultadas) transformaciones o aportaciones significativas, lo que induce a sólo evaluar los aspectos de interés y avance en el objeto de investigación.

### **Primera Etapa (1826-1979): Evaluación institucional no develada claramente en la normativa**

Para el conocimiento tendencial de la evolución dentro del proceso de formación general en la educación universitaria, de los procesos evaluativos de la educación superior en la República de Ecuador, es necesario adentrarse en la evolución histórica que han tenido las universidades, posterior a la etapa colonial.

Por ello es un hecho trascendente cuando en marzo de 1826, por decreto, del Libertador Simón Bolívar, en celebración del Congreso de Cundinamarca, se expide la Ley General sobre Educación Pública estableciendo Universidades Centrales en las capitales de los Departamentos y se fundó la Universidad Central de Quito, inclusive antes de la constitución de la República del Ecuador, que fue el 13 de mayo de 1830. (Cielo y Ospina, 2016).

En 1835, a cinco años de haberse iniciado la etapa republicana, se establece la Dirección General de Estudios y las subdirecciones de Inspectorías y de Instrucción. La instrucción pública se inició en establecimientos fiscales y en las órdenes religiosas, denominadas escuelas primarias, secundarias y universidades.

En 1862 llegaron los sacerdotes a Ecuador por segunda vez y la Convención Nacional admitió a los jesuitas para que ayudaran al progreso de la enseñanza, se hicieron cargo de los colegios de segunda enseñanza y de los seminarios de Quito, Guayaquil, Riobamba, Cuenca y de otros departamentos. En 1870 los jesuitas iniciaron los cursos de la Escuela Politécnica, aportando por primera vez evidencia de la gestión en la evaluación general de la enseñanza, a partir de las obras y los diversos trabajos que publicaron sus profesores, de conjunto con los programas por los cuales examinaban a los alumnos.

A partir de 1875 la Dirección General de Estudios pasó a denominarse Consejo General de Instrucción Pública, al cual se le asignó la responsabilidad de las universidades, las que funcionaron conforme a la doctrina de la religión católica apuntan Ramírez y Minteguiada (2010).

La Universidad Central del Ecuador se cerró en el año de 1869 y se apertura nuevamente en 1883, con nuevos recursos que, sin lugar a duda, dieron cuenta de los avances tecnológicos que evidenciaron un interés por lograr medios de apoyo y mejor gestión de la evaluación para la enseñanza universitaria.

No obstante, hasta finales del siglo XIX, no se proyectaron precisiones relativas a la valoración y al mejoramiento del quehacer de los docentes universitarios en torno a la evaluación de la práctica pedagógica, tanto desde aquellas instituciones o desde el Consejo General de Instrucción Pública.

Finalmente, para 1901 le fue retirada a los jesuitas la gestión oficial de la enseñanza universitaria. En este sentido, vale destacar que los avances en el desarrollo de las actividades universitarias en esta etapa, durante toda la dirección de los jesuitas en la gestión de la educación universitaria, la calidad de la instrucción no constituyó una preocupación; de lo que se infiere que la labor pedagógica de los docentes y las acciones para su mejoramiento, no fueron aspectos valorados o claramente develados para asegurar una instrucción y educación de calidad. De esta manera se concluye que la gestión de la evaluación no presentó en esta etapa un antecedente claro, desde los comienzos de la educación superior.

En el año de 1906, se declara la oficialidad de la educación universitaria laica. En ese marco se emprende la reforma educativa más exitosa de la historia nacional, a través de la creación de las Escuelas Normales, como parte de la Ley Orgánica de Instrucción Pública. Para incentivar la matrícula, se crearon becas y la formación docente mediante cursos intensivos. La enseñanza de las asignaturas pedagógicas era todavía incipiente, por consiguiente, lo eran también las estrategias de evaluación a los docentes.

En la década de los años 60 del siglo XX, el Ministerio de Educación inició un proceso de modernización institucional, con la creación del Departamento de Planeamiento Integral. Entre los años 1960 y 1980, este Ministerio consolidó su gestión, sobre todo para solucionar los problemas que determinaban las insuficiencias, incluyendo las que se manifestaban en las universidades.

Sin embargo, estas transformaciones no se hacían sobre bases sólidas de medición del funcionamiento de las universidades o de valoración del desempeño de los docentes. Esto evidenció de manera paulatina la cada vez más creciente necesidad de generar articulaciones funcionales para lograr la gestión de la evaluación tanto a nivel institucional como a nivel individual de los docentes de la Educación Superior.

Para la etapa la gestión de la evaluación era evidentemente no tenida en cuenta desde los pilares fundacionales de la Universidad y esta emerge como necesidad para lograr mejoras en las crecientes constitutivas de programas de formación docente resultantes de la etapa.

Hasta este momento del recorrido histórico, se puede apreciar que no se alude al término evaluación formativa, sino, a evaluación en general y a como se gestionaba está en las instituciones de educación superior, ya que la evaluación formativa constituye una categoría resultante de los procesos evolutivos en la búsqueda de formar de evaluación más integrales, acuñados en los años posteriores. De ahí que la gestión de la evaluación se desarrollaba en términos generales, borrosos y no contextualizados.

Por tanto, el análisis devela una tendencia al reconocimiento de la necesidad de conceptualizar la evaluación formativa, cuestión que sólo es posible con la llegada de nuevas etapas y sus aportaciones en esta dirección.

## **Segunda Etapa (1980-2008): Del examen y medición tradicional punitiva a la mejora permanente**

En la continuidad de la lógica del análisis histórico resulta pertinente exponer un importante hito de la educación ecuatoriana, lo cual constituyó la puesta en práctica de un proyecto orientado al mejoramiento de la calidad de la educación incluida la universitaria. Este proyecto abarcó toda la década de los años 90' y partió de ejes problemáticos relacionados con las insuficiencias existentes en la formación y superación de los docentes, para responder a la falta de atención al desarrollo de alternativas que favorecieran el mejoramiento de su desempeño profesional pedagógico.

En el proceso de implementación de dicho proyecto se destacaron entre otros aspectos la evidencia de una escasez de control sobre el ejercicio de los docentes, debido a la inexistencia de un sistema de gestión de la evaluación, al tenerse la carencia de indicadores de calidad en las universidades, lo cual impedía evaluar y hacer el seguimiento de los procesos de evaluación docente. Muchas de las problemáticas asociadas con la gestión de la evaluación en la Educación Superior, en la dimensión del desempeño de sus docentes, aún subsisten en las universidades ecuatorianas hasta la actualidad.

Esto subsiste por una característica esencial de esta etapa y es que aun cuando se generó la transformación de las Escuelas Normales en Institutos Pedagógicos, (1991), y a estos centros se les asignó funciones complementarias como: las investigaciones y experimentaciones pedagógicas, en la consecuente producción de recursos didácticos y la extensión educativa en la comunidad.

Como apunta Luna y Astorga (2013), además que las reformas en la formación del docente tuvieron un impacto positivo, sobre todo en el crecimiento del número de profesores al dar acceso a un gran número de estudiantes de sectores populares hasta, entonces, excluidos; no existió una política estatal que mirara la gestión de la evaluación de estos docentes como parte de la formación y perfeccionamiento profesional.

Al final todo ello es una consecuencia de la falta de criterios de calidad educativa, pues se carecía de un perfil común para la formación de los docentes y su evaluación en las universidades e institutos pedagógicos.

Esta realidad denota que los docentes universitarios poseían una insuficiente formación básica y especializada en el área pedagógica, al no ser graduados en Ciencias Pedagógicas o de la Educación, pues la capacitación y superación continúa en estas áreas de las ciencias era bastante limitada.

En el año 2000 se genera una nueva Ley de Educación Superior y con ella su objetivo radicaba en propiciar desde la educación superior en la búsqueda de la verdad, el desarrollo de la cultura universal y ancestral ecuatoriana, la ciencia y la tecnología, mediante la docencia, la investigación y la vinculación con la colectividad, con el objeto de responder con pertinencia al desarrollo del país.

En correspondencia con este encargo, se crearon y fortalecieron las estructuras administrativas del Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONESUP), las que asumieron importantes funciones y responsabilidades, aunque ninguna

se refirió a la superación pedagógica de los docentes universitarios, menos a la gestión de la evaluación declara Van der Bijl (2015).

Entre el 2001 y hasta el 2005, bajo la influencia del neoliberalismo, surgieron en el Ecuador, universidades y carreras que mercantizaron la educación superior, sin que en ellas se tuvieran en cuenta criterios de gestión de la evaluación que aseguraran los procesos de formación profesional que respondieran a las necesidades sociales y al desarrollo del país.

Fue en el año 2007 que realmente se inició una verdadera política oficial sobre el control y gestión de la evaluación de los procesos y docentes universitarios, a la par de un perfeccionamiento de los profesionales que se desempeñaban como docentes en las Instituciones de Educación Superior en el Ecuador, pues aunque desde el 2000 se planteó la necesidad de un sistema de Evaluación y Acreditación, fue para esta fecha que se instaura el Consejo nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en Ecuador (CONEA), el que trabajó en coordinación con el CONESUP hasta la creación oficial del Consejo de Educación Superior (CEES).

Como puede apreciarse se dan importantes transformaciones y se encuentra en ciernes los procesos de gestión de la evaluación en la Educación superior, lo que constituyó una etapa cualitativamente superior en el proceso, pero aun con carencia en la claridad de la estructura y contenido, así como del carácter formativo del proceso de gestión de la evaluación. De ahí que esta etapa devela una tendencia devenida de la evolución de la evaluación hacia una conceptualización más clara de la evaluación formativa, que en su esencia tendencial marca su génesis y posterior evolución, para una aplicación más sistematizada, marcada por la siguiente etapa en estudio.

### **Tercera Etapa (2008-2020): Del cambio de la cultura de calificación a la cultura de la gestión de la evaluación formativa**

Al amparo de la nueva Constitución en una etapa de cambios sociales, políticos, institucionales y educacionales impulsada por el Presidente Rafael Correa, como parte de la situación existente, en el año 2010 se constituyó una nueva Ley Orgánica de Educación Superior; por lo que el Estado, a través de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, así como de la Ley Orgánica de Educación Superior-LOES (2010), propicia el mejoramiento de la calidad del sistema de las universidades ecuatorianas, declarándoles como motor fundamental en la transformación de la sociedad.

El Consejo de Educación Superior tenía dentro de sus atribuciones explicitadas en el artículo 169: la creación del Centro de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES); como organismo responsable de normar la autoevaluación institucional y ejecutar los procesos de evaluación externa, acreditación y el aseguramiento de la calidad. Esto denota desde lo legislado e institucional que se aprecia la intencionalidad de impulsar el mejoramiento permanente de la Educación Superior desde la perspectiva de la gestión de la evaluación sin dejar soslayados niveles o docentes universitarios.



Este es un indudable logro jurídico para la Educación Superior de Ecuador, que conlleva a vías de perfeccionamiento de los desempeños en los docentes para asegurar la máxima calidad en correspondencia con las exigencias de dichas instancias. La propuesta del CEAACES incluyó indicadores referidos a la demostración de suficiencia para desarrollar e implementar la gestión de la evaluación y mejoramiento continuo de las carreras, la consecución de los objetivos, así como los resultados del aprendizaje en particular.

Además de referir en la normativa la implementación frecuente de procesos de evaluación externa para la acreditación y categorización, en procesos de autoevaluación que propicien determinar la calidad del personal académico y del entorno académico, que es centro del presente estudio.

Los méritos u aportaciones que devela el análisis histórico tendencial de la gestión de la evaluación en el sistema de educación superior de Ecuador evidencian que se desarrollaron mecanismos y herramientas para la gestión de la evaluación, lo cual se logró gracias a los diferentes procesos de perfeccionamiento de la educación e instancias universitarias a nivel de país para lo cual fue necesario el respaldo institucional.

La contextualización de la reglamentación institucional para la Educación Superior generó órganos para la gestión de la evaluación, con mayor peso a nivel institucional, que alcanza el nivel individual para los docentes universitarios. No obstante, es aún insuficiente la particularización y contextualización de la gestión de la evaluación a este nivel, al poseer un carácter más técnico-formal que profesionalizado en el orden teórico-pedagógico.

Como se puede observar los procesos de la evaluación en la última etapa, van mayormente dirigidos hacia la acreditación de la Universidad, lo cual es un elemento relevante y de importancia, pero que se aleja del propósito de la presente investigación y denota la necesidad de sistematizar propuestas que abarque otros importantes aspectos de la gestión de la evaluación en este caso en el orden de los docentes universitarios.

Es por ello por lo que, desde esta propuesta investigativa, se pretende la transformación y mejoramiento en torno al proceso de gestión de la evaluación formativa, denotando la última categoría como particularidad del proceso, que lo distingue del carácter sumativo hasta el momento preponderante en el análisis histórico tendencial.

## **Conclusiones**

El análisis histórico lógico permitió revelar la trayectoria sucedida en la gestión de la evaluación formativa contextualizada, señalando que esta adquirió de manera gradual un sentido en la concepción y posterior percepción de la necesidad institucional de implementarla, lo que denota su evolución de calificación a un carácter formativo contextualizado.

Las etapas devenidas del proceso de análisis histórico lógico evidencian avances paulatinos, pero también contradicciones, superposiciones e involuciones de factores y procesos que intervienen en la concepción y posterior implementación de la gestión de la evaluación formativa. Por tanto las etapas se caracterizan independientemente de la anterior reflexión

por la intencionalidad a nivel de país y el sistema educativo en contribuir a una forma de evaluación del ejercicio y desempeño docente que no solo califique y cualifique al personal; sino que además contribuya a la mejora continua de los procesos educativos a partir de las transformaciones que la evaluación formativa induce a los profesores universitarios, postura asumida por la Universidad Nacional de Educación de Ecuador en su modelo pedagógico y formativo.

## Referencias

Ayala, D. J. Cevallos, E. P., Álvarez, L. F., y Zapata, T. G. (2016). Evaluación del clima organizacional del personal docente de las Instituciones de Educación Superior (IES) de la provincia de Chimborazo-Ecuador. *Industrial data*, 19(2), 59-68.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81649428008>

Cielo, C. y Ospina, P. (2016). *Reforma y Renacimiento: Conversaciones docentes sobre la reforma universitaria en Ecuador*. Corporación Editora Nacional.

<https://www.goodreas.com/book/show/60390587-reforma-y-renacimiento-conversaciones-docentes-sobre-la-reforma-univers>

Evans, D., Toral G., Yarrow N., De Gregorio, S. (2015). Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Capítulo 4. Bruns, B., y Luque, J. (Ed.), *Desarrollar profesores de excelencia*. Grupo del Banco Mundial.

<https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=3806>

Hernández M., Tigrero, F., Ruiz, Y. (2019). Proyecto Mevalap: Estudio diagnóstico de la evaluación del aprendizaje en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador. *Revista Espacios*. 40(23), 16-29.  
<http://www.revistaespacios.com/a19v40n23/a19v40n23p16.pdf>

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Módulo 2: Gestión Educativa Estratégica*. Ministerio de Educación de la Nación. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2015/05/modulo02.pdf>

Ley 0 de 2010. Ley Orgánica de Educación Superior. 12 de octubre del 2010. R. O. No. 298.

<https://www.uea.edu.ec/wp-content/uploads/documentos/lotaip/LOES-1.pdf>

Luna, M., Astorga, A. (2013). *Educación 1950-2010. Reformas inconclusas, nudos recurrentes, nuevos desafíos*. Ecuador: Estado del país. Informe cero. Andes, FLACSO.

[https://biblio.flacsoandes.edu.ec/shared/biblio\\_view.php?bibid=124171&tab=opac](https://biblio.flacsoandes.edu.ec/shared/biblio_view.php?bibid=124171&tab=opac)

Pérez González, L. O., Martínez Mora, A., Triana Hernández, B. M., y Garzal Leal, E. J. (2015). Reflexiones conceptuales sobre la evaluación del aprendizaje. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 6(4), 149–168.

<https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/412>

Ramírez, R., Minteguiada, A. (2010). Transformaciones en la Educación Superior Ecuatoriana: Antecedentes y perspectivas futuras como consecuencias de la nueva constitución política. *Revista ESS*, 15(1), 29-154.

[https://www.researchgate.net/publication/279689943\\_Trasfomaciones\\_en\\_la\\_Educacion\\_Superior\\_Ecuatoriana](https://www.researchgate.net/publication/279689943_Trasfomaciones_en_la_Educacion_Superior_Ecuatoriana)

Universidad Nacional de Educación de Ecuador. (2019). *Modelo pedagógico de la UNAE*.

<https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2019/11/modelo-pedagogico-unae.pdf>

Van der Bijl, B. (2015). *La evaluación de las carreras universitarias en el Ecuador. ¿Desde qué concepción de evaluación?* Universidad de Cuenca.

<https://dspace.ucuenca.edu.ec>

## ***Storytelling* corporativo y modelos de consultoría, como herramientas clave en el aprendizaje vivencial de la comunicación estratégica**

**Armín Gómez Barrios**

Tecnológico de Monterrey. Ciudad de México, México.

[armin@tec.mx](mailto:armin@tec.mx)

<https://orcid.org/0000-0003-2807-4370>

**Adriana Reynaga Morales**

Tecnológico de Monterrey. Ciudad de México, México.

[adriana.reynaga@tec.mx](mailto:adriana.reynaga@tec.mx)

<http://orcid.org/0000-0002-6302-8954>

Páginas: 155-167

**Fecha de recepción: noviembre de 2022**

**Fecha de aprobación: diciembre de 2022**

### **Resumen**

En este artículo se describe la innovación educativa que se desarrolló en la materia CO3001C Concentración en Comunicación Estratégica del Modelo Tec 21 del Tecnológico de Monterrey, que incluyó la síntesis de varias disciplinas en una única materia y la incorporación de actividades prácticas para desarrollar las competencias de liderazgo y consultoría de comunicación estratégica. Además, la adopción del *storytelling* como herramienta para mejorar el posicionamiento de la marca corporativa dio por resultado el incremento en el número de seguidores y el *engagement* en redes sociales de la empresa, así como la apertura de una cuenta oficial de TikTok. La experiencia educativa de los estudiantes mostró mayor calidad gracias a la estrategia del aprendizaje vivencial.

**Palabras clave:** comunicación estratégica, aprendizaje vivencial, educación por competencias, México, *storytelling*.

## Corporate Storytelling and Consulting Models as a Key Tools in Strategic Communication Experiential Learning

### Abstract

This article describes an educational innovation that was developed in the subject CO3001C Strategic Communication Concentration, part of Tecnológico de Monterrey's Tec 21 Educational Model. It included the several disciplines synthesis in a single subject and the incorporation of practical activities to develop leadership and strategic communication consulting competency. Also, the adoption of storytelling as a tool to improve the corporate brand positioning resulted in an increase in the number of followers and engagement in the company's social media as well as the opening of an official TikTok account. Students educational experience showed higher quality thanks to experiential learning strategy.

**Keywords:** Strategic Communication, Experiential Learning, Competency-based Education, Mexico, *storytelling*.

### Introducción

El modelo educativo que introdujo el Tecnológico de Monterrey a partir del año 2020 enfatiza la educación vivencial –enfocada a la experiencia práctica– y el desarrollo de competencias transversales y disciplinares en los estudiantes de carreras profesionales. Dentro del denominado “Modelo Tec 21”, se concibió la disciplina de comunicación estratégica como un área de oportunidad para obtener aprendizaje experiencial al vincular a estudiantes con empresas e instituciones y desarrollar propuestas de solución a necesidades del ámbito laboral (Tecnológico de Monterrey, 2020).

En particular, la innovación educativa que se desarrolló en la materia CO3001C Concentración en Comunicación Estratégica, impartida por primera vez en el semestre febrero a junio de 2022, incluyó: (1) la síntesis de seis materias distintas en una sola, en la cual se transformaron los densos temarios teóricos en módulos con actividades de aprendizaje prácticas, (2) el entrenamiento *in situ* de los alumnos para formarlos como consultores de comunicación estratégica, y (3) la adopción del *storytelling* como herramienta para la resolución de necesidades de comunicación corporativa, en una época dominada por los contenidos de medios digitales y redes sociales.

El Modelo Tec 21 parte de la formación de competencias desarrolladas a través del aprendizaje vivencial que trasciende el conocimiento puramente teórico. Este modelo se basa

---

en la resolución de retos que involucran actores externos al ámbito académico por lo que se requiere la participación de empresas e instituciones en la formación de los estudiantes. La educación basada en competencias representa la evolución de la educación tradicional y cuya propuesta es enfrentar las necesidades de un mundo inestable, con problemas inéditos, crisis ambiental generalizada y uso intensivo de la tecnología. Esta modalidad de formación contribuye a desarrollar personas con una visión periférica que propongan soluciones a corto plazo. En el ámbito educativo, una **competencia** se define como:

Una capacidad adaptativa, cognitiva y conductual que se despliega frente a las demandas del entorno. Es adaptativa porque el sujeto que la tiene se modifica a sí mismo frente a las necesidades que observa en el contexto, es cognitiva porque utiliza el saber y el pensar para resolver lo que enfrenta, y es conductual porque hace algo concreto para responder a la demanda que identifica. (Frade, 2009, p. 2)

En la disciplina de Comunicación Estratégica, podemos etiquetar como habilidades básicas de un estudiante el uso adecuado del equipo fotográfico o de videograbación, así como el conocimiento de programas de diseño y edición. Pero una **competencia disciplinar** consiste en identificar las circunstancias en que la comunicación puede ayudar a resolver un problema organizacional, y precisar cómo un mensaje puede producir un cambio de actitud o generar una acción determinada en un público específico. Por otra parte, la **competencia transversal** es aquella que intersecta distintos ámbitos de actividad, trascendiendo departamentos o áreas de especialidad en una empresa. La competencia transversal definida por nuestra comunidad académica de Comunicación Estratégica del Tecnológico de Monterrey es el liderazgo pues las estrategias comunicacionales en las empresas usualmente se enfocan a “inspirar al cambio y ejercer influencia sobre las conductas y actividades de otras personas para trabajar en conjunto hacia una meta común”, enfatizando las habilidades directivas del líder y su comunicación asertiva y respetuosa (Escamilla, 2016, p. 25).

Es importante recordar la definición de **comunicación estratégica**, concebida desde la perspectiva reputacional de la organización, como un sistema de comunicación integral con visión periférica 360° que permite “implementar objetivos estratégicos, construir marca y reputación corporativas y, de ese modo, crear valor económico” (Van Reel y Fombrun, 2007, p. 9). Esta planificación con visión periférica es la base del reconocimiento de marca ante distintas audiencias que otorgarán a la corporación, al paso del tiempo, la preciada **reputación** o valoración positiva de sus acciones e intangibles, más allá de los productos o servicios que ofrece.

La reputación representa “la evaluación general que otorgan los *stakeholders* a una organización” señalan Van Reel y Fombrun (2007, p.43) y simboliza también el afecto o reacción emocional neta –buena, mala, débil o fuerte– de los públicos ante el nombre de la organización. Estas reacciones que conforman un vínculo emocional en torno a la marca corporativa crean una especie halo o resplandor que circunscribe a una organización y la plasma en el imaginario social. Para Van Reel y Fombrun, la reputación es el activo intangible más valioso de la corporación, influye en su rendimiento económico y es posible de medir y cambiar. “La reputación funciona entonces como un reflejo de la estima general con que cuenta la organización y permite también medir la efectividad de la comunicación corporativa hacia sus distintos públicos” (Van Reel y Fombrun, 2007, p. 41).

## Metodología

Las prácticas principales realizadas en la materia CO3001C Concentración en Comunicación Estratégica se guiaron con base a la consultoría empresarial así como del método *storytelling* corporativo. Los estudiantes y profesores trabajaron a lo largo del semestre, en estrecha interacción con representantes de la empresa, y presentaron la descripción de los productos específicos “entregables”– que se desarrollaron a lo largo del semestre, señalando cuáles representaron alternativas de solución a las necesidades de la empresa y cuáles fueron publicados en sus cuentas oficiales.

Con el objetivo de generar la planeación que debía ser considerada por la empresa para la construcción de su reputación, los estudiantes se asumieron como consultores siguiendo los modelos y la metodología de aprendizaje experimental basados en el método RACE (*Research, Action, Communication, Evaluation*) desarrollado por John Marston en 1963 – método actualizado en el Manual para la Acreditación en Relaciones Públicas de la *Public Relations Society of America* (PRSA, 2010).

Dentro de las técnicas de investigación utilizadas por los estudiantes con el fin de determinar el punto de partida de las acciones de comunicación estratégica y de mejora de la reputación que se propondrían a Micpada, se pueden mencionar las siguientes: diagnóstico de la comunicación actual con la ayuda de la herramienta FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas) para el análisis interno. Para el análisis externo, se utilizó el modelo PEST (Político, Económico, Social y Tecnológico). Adicionalmente, se realizó un mapeo de *stakeholders* y se utilizó la evaluación del triple impacto para las estrategias de responsabilidad social empresarial y ética organizacional.

Las características de identidad de Micpada están indicadas en un Manual de Identidad Corporativa –el cual compartió la empresa con los estudiantes. También se les brindó acceso a las métricas de su página en línea y redes sociales, así como permisos de administradores para poder desarrollar la minería de datos.

Sobre la metodología de *storytelling*, esta permite generar alternativas de solución disruptivas y distintas del discurso institucional tradicional. Un comunicador asumido como *storyteller* se enfoca a contar historias emocionantes y significativas en que se resaltan aspectos universales que involucran a todo tipo de seres humanos a su vez posibles de vincular con intangibles corporativos. Para McKee (2011), “las historias arquetípicas develan experiencias humanas universales que se revisten de una expresión única y de una cultura específica” (p.18). Entonces, toda corporación “centrada en la historia” debería involucrar a sus audiencias externas e internas en sus estrategias de comunicación al transmitir sus mensajes clave –o intangibles– a través de una estructura narrativa que presente a un personaje, una secuencia de acciones y reacciones, y una resolución específica, conformando así el concepto de *storynomics* en que la historia contribuye a mejorar la economía de la empresa (McKee y Gerace, 2018).

La metodología del *storytelling* corporativo propone contar historias emotivas y simbólicas que tienen un valor intrínseco y que despiertan el interés legítimo de la audiencia más allá de los discursos corporativos. McKee y otros expertos norteamericanos del *storytelling* como

---

Denning (2008), Gargiulo (2006) o McLellan (2006) señalan que una historia es la mejor forma para empaquetar información que, además, resulta difícil de olvidar. “Las historias están llenas de detalles ocultos en nuestra perspectiva inmediata [...] A través de sus propias interpretaciones de una historia, el público es capaz de descubrir nuevos *insights*”, señala Gargiulo (2006, p. 6). Dichos *insights* son conexiones emocionales, sentimientos y estímulos inconscientes que amplifican la experiencia narrativa.

Las historias corporativas pueden ser testimoniales, basados en la experiencia real de una persona (el *storyteller* o líder de la empresa), o totalmente ficticias, creadas por un escritor, dramaturgo o narrador profesional, inspiradas en mitos y leyendas antiguas transmitidos oralmente por generaciones. Lo importante es que la audiencia reconozca en ellas elementos narrativos clásicos como personajes, ambientes y estructuras de acción diferenciada. Margaret Steen precisa que “el enfoque narrativo es lo que hace a la información tangible y memorable” (citada por McLellan, 2006, p. 17).

En la investigación acerca del *storytelling* corporativo, se precisa que las historias son una parte fundamental de la inteligencia y la imaginación humanas en que se incluyen “los patrones narrativos míticos que aparecen en nuestros sueños” (McLellan, 2006, p. 17) y que quedan grabados en la memoria. Pero ¿cuáles son esos patrones “míticos” que surgen en los sueños? Los estudios psicológicos señalan que, mientras el cuerpo descansa, el cerebro sigue produciendo material psíquico que incorpora aleatoriamente imágenes visuales y auditivas, historias fragmentarias y caóticas. A primera vista es difícil identificar un patrón o esquema repetido. Lo que tienen en común los sueños es la expresión de obsesiones, delirios, traumas infantiles o deseos reprimidos que resultan impresionantes (Freud, 2000). Es por eso que la experiencia onírica nos deja una huella indeleble puesto que: “[...] el sueño no actúa nunca con nada que no sea digno de ocupar también nuestro pensamiento despierto” (Freud, 2000, p. 34).

Tras asentar que en los sueños se visualizan preocupaciones fundamentales como deseos y terrores, aliados y enemigos, entes sobrenaturales o vida después de la muerte, la psicología los denomina “arquetipos”. Dichos arquetipos, los “primeros en su tipo”, darán origen a los personajes de cuentos y fábulas: el héroe o el demonio, la imagen paterna, la madre nutricia y/o terrible, la sombra, los animales mágicos, el *anima* y el *animus* (Jung, 1998). Muchas de esas narraciones se convierten en metáforas del origen del mundo, dan sentido a las etapas de la vida y ayudan a construir el pensamiento mágico-religioso primitivo. Algunas fábulas antiguas devinieron mitos: episodios ubicados entre la realidad y la ficción.

Para Campbell, los mitos no son historias inventadas artificialmente, más bien “son productos espontáneos de la psique y cada uno lleva dentro de sí mismo, intacta, la fuerza germinal de su fuente” (Campbell, 2001, p. 11). Prueba de ello es que, en todas las narraciones antiguas de distintas culturas y épocas, se repiten los mismos elementos: un personaje heroico que busca un objeto o tesoro escondido, ayudado por un mentor y acosado por un enemigo.

Así, Campbell incluyó entre los esquemas reiterados por la experiencia onírica el ciclo en tres etapas: separación, iniciación y retorno; y lo denominó “viaje del héroe” por tratarse del reflejo de la vida humana con sus deseos ocultos y terrores escondidos. El héroe se define como “el hombre o la mujer común capaz de combatir y triunfar sobre sus limitaciones” (Campbell, 2001, p. 26). Tras revisar diversos sueños y mitos, Campbell señala que todos



---

cuentan con una estructura tripartita única a la cual denomina “monomito”. En tanto la narrativa actual logre incorporar dicha estructura, podrá crear una experiencia significativa, de fácil comprensión y relevancia para cualquier tipo de público, por lo que el ciclo del héroe se consolida como la base del *storytelling*.

### **La experiencia: aprendizaje vivencial de la comunicación estratégica**

La “actividad retadora” partió de la necesidad de comunicación de la empresa que era fortalecer su identidad corporativa para reforzar el posicionamiento de la marca. Esto debería incluir piezas de arte que llamaran la atención de su público meta: mensajes enfocados a sus audiencias meta (profesionistas y emprendedores) y videoclips que permitieran inaugurar la cuenta oficial de la empresa en la red TikTok. Los estudiantes podrían desarrollar además otras propuestas de comunicación que consideraran relevantes para el posicionamiento de la agencia.

Tal como se planteó en el rediseño de la materia, las actividades de aprendizaje tendrían que ser esencialmente prácticas: cada docente impartiría conceptos o modelos teóricos en la medida en que fuesen necesarios para el desarrollo de un entregable o una pieza de la propuesta final. Las disciplinas cuyos temarios se sintetizaron en módulos de una única materia fueron: comunicación estratégica aplicada, modelos de consultoría en comunicación, comunicación interna, relaciones públicas, imagen corporativa, y minería de datos.

Tomando en consideración que se disponían de 15 semanas de instrucción y prácticas académicas, el trabajo se organizó de la siguiente manera:

- Diagnóstico inicial y conocimiento de la empresa (primer bloque de 5 semanas)
- Desarrollo de entregables y propuesta (segundo bloque de 5 semanas)
- Revisión de las propuestas con la empresa (ajuste y adecuación) y gala de presentación.

La materia concluiría al publicarse en redes de la agencia las piezas seleccionadas (si es que las había) y comprobar la posible aceptación de estas por usuarios de dichas redes.

Los estudiantes se dividieron en dos equipos: el primero de 5 integrantes (Equipo 1) y el segundo, de 6 integrantes (Equipo 2).

### **Diagnóstico inicial y conocimiento de la empresa**

En esta primera etapa se desarrolló un diagnóstico basado en el análisis contextual en profundidad a través del modelo PEST, un análisis comparativo de la comunicación de diferentes empresas competidoras y un estudio exploratorio interno a través del análisis FODA (realizado a partir de la conducción de entrevistas con informantes clave y del análisis de evidencias documentales y digitales). Estas herramientas permitieron establecer objetivos de comunicación bajo el formato SMART (*Specific, Measurable, Attainable, Realistic, Time based*) que serían los que guiarían posteriormente las estrategias y tácticas de comunicación. Este formato permitiría realizar también la medición de impacto de las estrategias a desarrollar. La conversación inicial con el CEO de Micpada, Lic. Adib Díaz, y su equipo de

---

trabajo se realizó el miércoles 23 de febrero en las oficinas de la agencia, ubicadas en el área de Santa Fe en la Ciudad de México.

En este primer bloque de 5 semanas (14 de febrero al 18 de marzo de 2022), los estudiantes desarrollaron los siguientes entregables con el apoyo y la asesoría de sus 5 profesores: análisis de métricas de página en línea y redes sociales (con la utilización de *Analytics*, *Tag Manager* y *Meta Business Suite*), mapeo de *stakeholders*, inventario de estrategias de comunicación realizadas, valoración de estrategias de mercadotecnia digital, planes y activaciones de relaciones públicas, revisión del Manual de Identidad Corporativa de la agencia –en el que se precisa la paleta de colores institucionales, la tipografía y el estilo de diseño– así como las características de su cartera de clientes

El análisis de datos previo indicó que la cuenta oficial de Micpada mejor posicionada era la de Instagram con casi 7 mil seguidores, mientras que la de YouTube era la menos atendida con solo 90 suscriptores. Por las expectativas del público meta (directivos de microempresas y emprendedores entrevistados) se reveló como área de oportunidad las narrativas breves grabadas en formato vertical para su visualización en dispositivos móviles –posibles de llevar también a la red TikTok. Los rasgos positivos identificados de la empresa eran su servicio personalizado y la multiplicidad de servicios en una misma empresa (estrategias digitales, recursos físicos y activaciones presenciales) mientras que su mayor área de oportunidad era el desconocimiento de la marca.

## **Desarrollo de entregables y propuesta**

Durante el segundo bloque de la intervención (del 28 de marzo al 6 de mayo) se realizó un análisis completo de los lineamientos éticos y de responsabilidad social de Micpada y se identificaron aquellos que, estratégicamente, era necesario adicionar en relación con la responsabilidad social empresarial (RSE) y los intangibles de diversidad, equidad de género e innovación. También se desarrolló una propuesta de *storytelling* corporativo en que se precisaban los entregables a desarrollar en el tiempo disponible. Esta propuesta incluía desde el concepto rector hasta las líneas generales de trabajo práctico. Así, durante esta etapa, ambos equipos se dedicaron a producir las piezas de arte que conformarían sus propuestas, entrando de lleno en tareas de producción audiovisual y diseño gráfico. Paralelamente, desarrollaron un inventario de activaciones y otros recursos de comunicación a proponer a la empresa, incluyendo identidad corporativa, relaciones públicas y aspectos de mercadotecnia.

## **Storytelling por equipos**

**Equipo 1.** Se realizó un conjunto de seis banners para Facebook con los siguientes elementos: tips de identidad corporativa y promoción de servicios de Micpada y visualización de la paleta de colores institucionales de Micpada con tonalidades de naranja y salmón. Para Instagram, se crearon 12 banners distintos con un diseño minimalista: texto muy breve y visualización de la paleta de colores institucionales. Se creó también un videoclip mínimo de dos segundos, etiquetado como “*Call to action*”, que mostraba el concepto rector “A ti, ¿qué te hace ser tú?”

Se desarrollaron también cuatro historias videograbadas en formato vertical para ilustrar con mayor detalle el concepto rector “A ti, ¿qué te hace ser tú?”, enfocado al servicio de creación de identidad corporativa brindado por la empresa. En cada una de estas micronarrativas se muestra a un profesional del mundo real desarrollando acciones representativas de la actividad empresarial a la que se dedica por medio de una visualización estética, sin palabras. Estas historias enfocan a un protagonista y su mundo de referencia del cual se brindan diversos aspectos clave para el desempeño de su profesión. No hay propiamente una estructura de 3 actos, más bien se muestra una secuencia de acciones breves, cuidadosamente retratadas, y una atmósfera sonora dinámica y envolvente. El interés del espectador se despierta por la originalidad de las acciones mostradas en cada micronarrativa y la espectacularidad de los encuadres. La síntesis de cada una es la siguiente:

- Daniel Zazueta, *stylist* (0:25 segundos). Un diseñador de imagen y fotógrafo se dirige a su estudio. Un dispositivo móvil capta su llegada. El diseñador dirige y fotografía a un modelo ataviado con estrambótico vestuario y maquillaje en una sesión de fotos. El clip termina con la pregunta “A ti, ¿qué te hace ser tú?” y el logo de Micpada.
- Emiliano Carbajal, senderista (0:30 segundos). Un joven se encuentra en la universidad, el dispositivo móvil lo encuadra. Entonces vemos su trabajo como guía de senderistas y conduce a un grupo hasta la cima de una montaña. Se ven paisajes desde lo alto. El clip termina con la pregunta “A ti, ¿qué te hace ser tú?” y el logo de Micpada.
- Lucila Rojas, bailarina (0:37 segundos). Una chica camina por la calle, un dispositivo móvil la encuadra. A partir de ahí la vemos ataviada como bailarina con leotardo y mayas, dirigiendo a una estudiante en el estudio de danza. La iluminación es colorida cuando vemos algunos ejercicios y rutinas de *ballet*. Cierra con la pregunta “A ti, ¿qué te hace ser tú?” y el logo de Micpada.
- Miguel Tabellini, dueño de un restaurante italiano (0:22 segundos). El restaurantero se ve en el balcón de un edificio, ahí se ubica el local. Inmediatamente se muestra la preparación de algunos platillos: empanadas, pasta. Estos se sirven en la mesa con una copa de vino y el hombre brinda con otra persona. Cierra con la pregunta “A ti, ¿qué te hace ser tú?” y el logo de Micpada.

Como complemento de la presentación del *storytelling*, este equipo propuso un plan de relaciones públicas con sugerencias de activaciones físicas a realizar por la empresa –como presencia en ferias de emprendimiento y foros empresariales– y un directorio de *influencers*, así como un plan de mercadotecnia en que se sugerían algunas opciones para el posicionamiento de marca distintas de redes sociales –artículos promocionales, cursos, *stands*– acompañadas de un presupuesto que incluye costos de cada acción sugerida.

**Equipo 2.** Se realizó un conjunto de 9 banners para Facebook con los siguientes elementos temáticos: recomendaciones para diseñadores gráficos, conceptos de identidad corporativa y promoción de servicios de Micpada. Para Instagram, se crearon 6 banners distintos con recomendaciones para diseñadores y mercadólogos, así como 5 *stories* en formato vertical para promover activaciones digitales y videoclips. Estos conjuntos se apegaron a las directrices del Manual de Identidad de la empresa en cuanto a color, tipografía y estilo gráfico, la innovación fue específicamente temática: mensajes a divulgar y públicos a contactar por medio de ellos.

Se desarrollaron también 4 historias videograbadas en formato vertical que ilustraban el concepto rector “La imaginación crea la realidad” –frase atribuida al compositor alemán Richard Wagner– que buscaba enfatizar el intangible de creatividad de la empresa. En cada una se planteaba un personaje que encarnaba un arquetipo y que desarrollaba el ciclo heroico en 3 etapas: separación, iniciación, retorno. Estas historias podrían utilizarse tanto en Instagram como en TikTok por su formato vertical. La síntesis de cada una es la siguiente:

- “Girasoles” (1:12 minutos). Al recibir una flor de girasol como regalo de un amigo, una chica visualiza toda una vida en pareja: petición de mano, casamiento y apertura de una florería donde venden juntos girasoles. Luego se revela que solo era su imaginación.
- “Practicando el futuro” (1:05 minutos). Una niña de 5 años reúne a sus muñecos de peluche como público e interpreta para ellos una canción con su guitarra de juguete. Ella imagina escenas de un concierto de rock real que podría ser su futuro.
- “El mundo de Ari” (0:58 segundos). Un niño de 9 años describe sus principales fantasías: ser un súper héroe de capa voladora, un piloto de carreras y un constructor de edificios. Al final, prefiere su realidad que es jugar videojuegos con su hermano.
- “Dualidad” (1:22 minutos). Una joven se atormenta por su aspecto físico al compararse con las imágenes de las redes; cambia su maquillaje y su vestuario sin nunca quedar satisfecha. Las fantasías la acosan, pero finalmente regresa a su identidad inicial y se conforma con ella.

Como complemento de la presentación del *storytelling*, este equipo propuso una parrilla de contenidos o cronograma hipotético, en la cual se señalan días y horas específicas para realizar la publicación de los contenidos. Con esta herramienta, también llamada “plan editorial”, se visualiza la posible utilización de los recursos gráficos y narrativos en vista de la obtención de un mayor número de seguidores. Parte de esta planeación se puso en práctica en las últimas dos semanas del semestre y se alcanzaron a ver algunos resultados que se comentarán en la siguiente sección.

### **Revisión de propuestas con la empresa y gala de presentación**

Durante el tercer bloque (16 de mayo al 17 de junio) los estudiantes tuvieron revisiones de propuestas por parte de la gerente de diseño y comunicación, y los encargados de redes sociales. Incluso el propio CEO de la agencia hizo comentarios sobre algunos materiales para orientar la versión final de los entregables. En general los jóvenes recibieron felicitaciones por el profesionalismo demostrado. Tras la presentación de propuestas de los estudiantes la empresa dio una evaluación cuyos principales aspectos se sintetizan a continuación:

- La primera consideración fue que el trabajo de los dos equipos de estudiantes estuvo siempre apegado al profesionalismo, al cuidar la aplicación de la identidad corporativa de Micpada en sus propuestas y al mantener contacto con el personal de la empresa para validar sus ideas antes de llevarlas a cabo.
- Sobre las propuestas del Equipo 1, se designó como su mejor aportación las micronarrativas videograbadas que fueron aprobadas para inaugurar la cuenta oficial de la empresa en la red TikTok. En cuanto al conjunto de banners para Facebook e Instagram, el tema rector “A ti, ¿qué te hace ser tú?” se consideró muy apegado al giro

---

de negocio porque el nombre de la empresa: Micpada Identidad Digital, justamente hace énfasis en el concepto de identidad. La paleta de colores elegida, la tipografía y las imágenes se apegaron totalmente a la narrativa institucional y se decidió publicar los banners inmediatamente.

- Sobre las propuestas del Equipo 2, se consideró como excelente aportación la del conjunto de banners para Facebook e Instagram. Los mensajes creados para aludir audiencias específicas como mercadólogos y diseñadores, así como la precisión de los textos fueron fundamentales en la propuesta. En cuanto a las historias videogradas, estas no resultaron bien evaluadas principalmente por errores técnicos en grabación, edición y sonido. Se precisó que la narrativa era ambiciosa y exigía recursos de actuación y dirección que no se lograron. Tampoco ayudó la longitud de las historias (de más de 1 minuto de duración) y la temática ajena al giro de negocio de la agencia, ya que solo “Girasoles” visualizaba a emprendedores o microempresarios.

Se realizaron correcciones y ajustes a algunos entregables para lograr la publicación de algunas piezas en cuentas oficiales de la empresa y se pudo observar las reacciones de los usuarios mediante números de visualizaciones, *likes* y compartidos en las redes Facebook y TikTok.

En total, la empresa seleccionó 13 banners de los 2 equipos que fueron publicados entre el 27 de junio y el 30 de julio de 2022, en la página Facebook de la empresa. Algunas de estas publicaciones tienen, a la fecha, entre 15 y 25 “compartidos” y de 10 a 20 *likes*.

<https://www.facebook.com/Micpada/photos>

En cuanto a la red TikTok de la agencia, a la fecha cuenta con 406 seguidores y 8,589 *likes*, y los clips con los que la inauguraron fueron: Daniel Zazueta, *stylist*; Lucila Rojas, bailarina; y Miguel Tabellini, restaurantero. <https://www.tiktok.com/@micpada>

La agencia valoró especialmente los análisis de métricas de redes sociales e indicadores de tráfico de la página en línea que arrojan información e *insights* para continuar el posicionamiento a través de los medios digitales. También, destacaron las sugerencias sobre la inclusión de *influencers* en estrategias de posicionamiento a corto plazo. Se destaca que en relación al plan de mercadotecnia, el plan de relaciones públicas y los presupuestos asociados a ellos; los mismos fueron ampliamente cuestionados, y se sugiere una revisión profunda y un replanteamiento completo.

Finalmente, el CEO de Micpada declaró satisfecha la necesidad propuesta al inicio de la actividad retadora: crear opciones de narrativas para una mayor difusión y piezas utilizables en las cuentas oficiales de la empresa.

La gala de presentación se llevó a cabo el martes 31 de mayo de 2022 en las oficinas de Micpada en Santa Fe, ante un público conformado por accionistas de la empresa, distintos jefes de área de Micpada y algunos de sus clientes, además de dos profesores del Tecnológico de Monterrey. Como parte de la propuesta de *storytelling*, se estrenaron las piezas de arte. También se entregó una carta de consideraciones éticas para la empresa y propuestas de estrategias de RSE tanto a nivel interno como externo en que se privilegiaban la igualdad de género y la política de inclusión y diversidad, el desarrollo de vínculos con organizaciones de la sociedad civil y el uso intensivo de la tecnología.

---

Es importante destacar que los estudiantes, a través de la Encuesta de opinión de alumnos (ECO), que utiliza la institución educativa, calificaron con un 9+ (en donde el 10 es lo mejor). Algunos comentarios a la misma:

- “No había llevado antes una materia donde lograra obtener conocimiento duro y práctico como esta, ahora puedo decir que sé lo que es la comunicación corporativa”, expresó la alumna Yunuén Yael M.
- “Me gustó especialmente no tener que presentar exámenes y no dedicar tiempo a estudiar al modo tradicional, todo fue obtener conocimiento de los profesores para aplicarlo inmediatamente a resolver problemas”, dijo la alumna Vanesa V.
- “Dediqué mucho tiempo a una empresa para la cual no estaba contratada, eso me hizo cuestionarme el por qué le debía dedicar tanto esfuerzo. Creo que eso ocurrió porque me sentía más como una colaboradora de Micpada que como estudiante. Al final me di cuenta de que todo se debía a la naturaleza práctica de la clase”, expresó la alumna Tania Yareli V.

Al finalizar el semestre, se evaluó el conocimiento académico obtenido por los estudiantes por medio de un ensayo enfocado a los temas de ética y responsabilidad social empresarial, cuya calificación complementó a la obtenida en la actividad práctica. En este ensayo se observó la apropiación de conceptos y modelos teóricos por parte de cada uno, ya que esta tarea fue elaborada individualmente.

## **Conclusiones**

Como instructores de la materia Concentración en Comunicación Estratégica -CO3001C podemos concluir que el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado por medio de actividades prácticas, significó una mejora en la impartición de la comunicación corporativa. Observamos que los estudiantes retienen y dominan mejor los conocimientos de la disciplina al hacerse cargo de “entregables” o piezas a evaluar por un cliente; que al ser evaluados por medio de un examen escrito. Este dominio se demostró tanto en la presentación oral realizada en equipos frente a la empresa, como en el ensayo que redactaron como trabajo final individual.

La competencia transversal de liderazgo se desarrolló primordialmente a través del trabajo en equipos, en donde los alumnos tuvieron que asumir un rol activo en aspectos como: la recopilación de información, el análisis de datos, la revisión de lineamientos corporativos, la producción de propuestas creativas y la elaboración de piezas de arte. Aunque contaron con las exposiciones de los profesores y la asesoría de la empresa, cada estudiante debió asumir su cuota de responsabilidad, en contraste con la actitud pasiva que regularmente adoptan algunos estudiantes con el modelo educativo tradicional, en el que quizás se conforman con escuchar al profesor en clase y hacer tareas o exámenes con fines exclusivamente académicos.

La competencia disciplinar de comunicación estratégica se desarrolló por medio de las actividades prácticas que implicaban conocer los lineamientos de identidad corporativa de la empresa y su aplicación en distintos análisis y propuestas de actividades prácticas. Esta competencia se consolidó especialmente cuando los estudiantes se enfocaron a desarrollar y

---

sustentar narrativas enfocadas a llamar la atención de las audiencias meta de la empresa con las cuales lograron un incremento –aunque limitado– en el número de seguidores de la cuenta de Facebook y facilitaron la apertura de la cuenta de Tiktok de Micpada.

Ambas competencias fueron evaluadas en la plataforma *eLumen*, espacio digital en que se depositan las evidencias desarrolladas en la materia dentro de un portafolio digital. Estas evidencias consistieron en la presentación final por equipos (*slides*, piezas de arte, tablas de datos, manuales y planes) y el ensayo individual. Como grupo, los estudiantes obtuvieron un promedio de calificación final de 92.72 sobre 100.

En cuanto a la capacitación en modelos de consultoría, podemos concluir que se desarrolló el perfil de consultores en la mayoría de los estudiantes, quienes acabaron comprendiendo las responsabilidades de un asesor profesional de comunicación corporativa en el mundo laboral, así como los diferentes tipos de intervención que se pueden desarrollar para mejorar las estructuras y los productos comunicativos de las organizaciones. Un aspecto importante para destacar es la reflexión crítica que los estudiantes hicieron como resultado del análisis de consideraciones éticas y de responsabilidad social.

Sobre la adopción del *storytelling* como herramienta para la resolución de necesidades de comunicación corporativa, podemos concluir que sigue siendo una práctica emergente en México, puesto que aún no se acaba de comprender su importancia para la renovación del discurso institucional. Se destaca que empresas innovadoras como Micpada contribuyan a su consolidación, al mostrar las posibilidades de las historias como complemento de los mensajes más tradicionales –enfocados en promover productos y servicios de las empresas.

Desde lo educativo, el uso de la metodología del *storytelling* corporativo abre posibilidades a la creatividad e inspiración de los estudiantes y potencializa habilidades de las competencias técnicas como producción audiovisual, redacción y diseño gráfico propias de los estudiantes de las licenciaturas en Comunicación.

Finalmente, queremos expresar que es deseable continuar con un modelo educativo enfocado a la enseñanza experiencial. En un mundo como el contemporáneo, en donde la información se obtiene fácilmente de los repositorios digitales y predomina la exposición visual a las redes sociales, consideramos un valor agregado para la educación universitaria la renovación de las tareas del estudiante y su inserción en un contexto laboral donde se vea obligado a actuar bajo condiciones reales pero con el acompañamiento y guía de sus profesores y socios formadores dispuestos a desarrollar el talento de las nuevas generaciones. Aunque las prácticas y la vinculación con empresas han estado presentes en distintos planes y formatos de la educación superior, resulta imperativo transformar la clase en una experiencia viva, impredecible y con nuevas responsabilidades para el estudiante, equiparables a las del mercado laboral.

## Referencias

- Campbell, J. (2001). *El héroe de las mil caras*. (8va. edición). FCE.
- Denning, S. (2008). Effective Storytelling: strategic business narrative techniques. *Strategy & Leadership*, 34 (1), 42-48.
- Escamilla, J. (2016). *Modelo Educativo TEC21*. (1ra. edición) Tecnológico de Monterrey.
- Frade, L. (septiembre de 2009) *¿Qué no es una competencia?* Calidad Educativa. <https://www.calidadeducativa.com/que-no-es-una-competencia/>
- Freud, S. (2000). *La interpretación de los sueños I*. (2da. edición). Alianza Editorial.
- Gargiulo, Terrence L. (2006). *Stories at Work*. (1ra. edición) Praeger.
- Jung, C.G. (1998). *Símbolos de transformación* (4ta. edición) Paidós.
- McKee, R. (2011). *El guion*. (4ta. edición). Alba Editorial.
- McKee, R. y Gerace, T. (2018). *Storynomics. Story-Driven Marketing in the Post-Advertising World*. (1ra. edición) Twelve.
- McLellan, H. (2006). Perspectivas de Storytelling Corporativo. *Revista de Calidad y Participación*, 29, 17-20
- Public Relations Society of America. (2010). *Study guide for the examination for accreditation in public relations. Manual for accreditation in public relations*. Recuperado febrero 15, de 2020. <http://www.praccreditation.org/documents/aprstudyguide.pdf>
- Tecnológico de Monterrey. (noviembre 14, 2022). *Modelo Tec 21*. Tecnológico de Monterrey. <https://tec.mx/es/modelo-tec21>
- Van Riel, C. y Fombrun, Ch. (2007). *Essentials of Corporate Communication, Implementing practices for effective reputation management*. (1ra. edición) Routledge.

## Agradecimientos:

Equipo docente del Tecnológico de Monterrey: Armín Gómez Barrios, Mariana Montoya Gómez, Adriana Reynaga Morales, Armando Ruiz Rojas, Jeyvanfedrick Sánchez Mendoza.

Estudiantes: Paola Arano Herrera, Daniela Baqueiro Fuentes, Mauricio Díaz Sanabria, Mauricio García Chávez, Georgina Kindelán Chávez, Miguel Juárez Ruelas, Yunuen Yael Mecalco Sámano, María Lucila Rojas Gutiérrez, Michelle Téliz Pastrana, Vanesa Vázquez Contreras, Tania Yareli Vázquez Ramírez.

Empresa Micpada: Adib Díaz, CEO. Aline Navarro, Gerente de Diseño y Comunicación.



## **Información para autores**

La convocatoria para la presentación de escritos es permanente, por lo que los autores pueden enviar sus manuscritos en cualquier momento del año. Sólo se aceptarán artículos **originales, inéditos, novedosos y vinculados a los temas educativos.**

#### Requisitos de presentación de los manuscritos

- Los escritos deben presentarse en formato de Microsoft Word (.doc o .docx), siendo necesario que el archivo esté anonimizado, de forma que no aparezca la identificación del autor/es.
- Párrafos justificados y con interlineado de 1.5
- Fuente: “Times New Roman”, tamaño 12.
- Extensión: máximo 20 páginas (ensayo) y 15 páginas (investigaciones).
- Estructura: en los manuscritos de investigación empírica se debe utilizar IMRyD.
- Redacción: El texto debe ser claro, preciso y comprensible. Asegure el cumplimiento de las reglas de gramática, ortografía y sintaxis.
- La norma de presentación es American Psychological Association (APA) 7ma edición- Manual de Publicaciones.
- Los manuscritos **no pueden estar en proceso de arbitraje o publicación en otros medios.**

#### **Envío:**

Los manuscritos deben enviarse al correo de la revista [revista.icase@up.ac.pa](mailto:revista.icase@up.ac.pa) junto con una **Carta de compromiso** (ver modelo) firmada por **todos los autores** en formato pdf.

## Modelo de carta de compromiso del autor (es)

País, día, mes año

Señores

### **Consejo Editorial**

Acción y Reflexión Educativa

En mi condición de autor (es), someto a evaluación el artículo denominado “ \_\_\_\_\_ ”; para ser publicado en la revista Acción y Reflexión Educativa de la Universidad de Panamá. Con ello, certifico que:

- El artículo es inédito y no ha sido presentado, ni publicado en ninguna otra revista, o cualquier otra modalidad editorial.
- No se encuentra en proceso de evaluación por otra revista.
- Todos los datos de citas textuales, paráfrasis y referencias bibliográficas, se encuentran debidamente identificados dentro del texto, garantizando la ética y confiabilidad del escrito.
- Los nombres y direcciones de correo electrónico registrados se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.
- Acepto las políticas de derecho de autor establecidas por la revista, lo cual supone que se reconoce la propiedad intelectual del o los autores, y de la Universidad de Panamá como entidad editora.
- Entiendo que el artículo una vez publicado pueda ser distribuido, descargado, almacenado gratuitamente y protegido con una licencia Creative Commons 4.0 (para uso No comercial).
- Entiendo que la revista no solicita pagos por el proceso editorial o por publicar.

Asumimos, la responsabilidad plena del manuscrito, comprendiendo que la revista no se hará responsable de las ideas y opiniones expresadas en los trabajos publicados.

Atentamente,

Nombre(s), apellidos: \_\_\_\_\_

Facultad, Universidad o Centro de investigación: \_\_\_\_\_

Ciudad y país de la institución \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_.

Correo: xxddrr@xxx.edu.xx (*procure correo institucional*)

ORCID \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

*Deben aparecer los datos y firmas de **TODOS** los autores*

## Estructura para manuscritos tipo Investigaciones empíricas

Siguen la estructura IMRyD: **I**ntroducción (objetivos, marco teórico, problema), **M**etodología; **R**esultados y **D**iscusión (incluye conclusiones).

**Título:** Debe ser sucinto (máximo 20 palabras). Evite el uso de abreviaturas, siglas y palabras innecesarias. Debe expresar el contenido de la investigación y con ello facilitar su búsqueda. En español e inglés

**Autor(es):** Destacar si es autoría múltiple o individual. Presente el nombre y apellido en orden de prelación. Filiación (especificar nombre de la universidad o del centro de investigación), correo electrónico (preferible institucional), ORCID, ciudad y país.

**Resumen:** Debe declarar el objetivo, metodología, principales resultados y conclusiones. En español e inglés. 200 palabras como máximo. Ha de estar escrito de manera impersonal.

**Palabras clave:** Máximo 8 palabras. En español e inglés.

**Introducción:** Debe ubicar al lector en el contexto e importancia del estudio. Puede referir el marco teórico. Debe indicar el objetivo.

**Metodología:** Incluye el diseño metodológico utilizado. Indica la población, las técnicas, metodologías, instrumentos y procesos utilizados en los análisis.

**Resultados:** Se presentan los datos recopilados en secuencia lógica y concreta y su respectivo análisis. Puede incluir tablas, gráficas y figuras.

**Discusión /conclusión:** Muestra como concuerdan, o no, los resultados con las hipótesis. Expone las consecuencias teóricas del trabajo, las posibles aplicaciones prácticas. Se discuten los hallazgos en relación con las limitaciones, sesgos o problemas encontrados.

**Referencias:** Completas, al final del artículo y en relación a cada cita. Norma APA (American Psychological Association) 7ma edición.

**Citas:** Atendiendo a lo establecido por la American Psychological Association (APA) 7ma edición.

**Figuras y tablas:** Según lo normado en American Psychological Association (APA) 7ma edición.

**Agradecimiento:** Contribuciones importantes para el desarrollo de la investigación (opcional).

## Estructura para manuscritos tipo Ensayo

**Título:** Debe ser sucinto (máximo 20 palabras). Evite el uso de abreviaturas, siglas y palabras innecesarias. Debe expresar el contenido de la investigación y con ello facilitar su búsqueda. En español e inglés.

**Autor(es):** Destacar si es autoría múltiple o individual. Presente el nombre y apellido en orden de prelación. Filiación (especificar nombre de la universidad o del centro de investigación), correo electrónico (preferible institucional), ORCID, ciudad y país.

**Resumen:** Debe indicarse la tesis, así como el abordaje. Puede referirse al contexto, el problema, marco teórico y presentar las principales conclusiones. Máximo 200 palabras. Ha de estar escrito de manera impersonal. En español e inglés.

**Palabras clave:** Máximo 8 palabras. En español e inglés.

**Introducción:** Se indica el propósito del escrito, el acercamiento al tema y la organización que seguirá el ensayo. El autor dejará claro el tema, la tesis a debatir y las principales líneas de argumentación. Esto supone el 10% de todo el ensayo, y en esta parte, se pueden plantear: el problema, algunas reflexiones del autor, lecturas de otros autores, etc.

**Cuerpo:** Implica poner en práctica a lo largo de toda la exposición, una actitud crítica que deberá tender hacia la interpelación, a efectos de concitar la atención del tema y el problema. El escritor deberá generar en el lector la capacidad de identificar la intención dialógica de la propuesta y propiciar en él una discusión abierta. Es la parte más amplia, puede ocupar el 80% del escrito. Es importante que todas las ideas expuestas queden bien entrelazadas asegurando la coherencia.

**Conclusiones:** Expone de manera objetiva los resultados y hallazgos, ofrece una visión de las implicaciones del trabajo, las limitaciones, la respuesta tentativa al problema, las relaciones con el objetivo de la investigación y las posibles líneas de continuidad. Las conclusiones podrán estar asociadas con las recomendaciones, evaluaciones, aplicaciones, sugerencias, hallazgos, entre otros.

**Referencias:** Completas, al final del artículo y en relación a cada cita. Norma APA (American Psychological Association) 7ma edición.

**Citas:** Atendiendo a lo establecido por la American Psychological Association (APA) 7ma edición.

**Figuras y tablas:** Según lo normado en American Psychological Association (APA) 7ma edición.

**Agradecimiento:** Contribuciones importantes para el desarrollo de la investigación (opcional).



**UNIVERSIDAD DE PANAMÁ**

**INSTITUTO CENTROAMERICANO DE ADMINISTRACIÓN Y SUPERVISIÓN DE LA  
EDUCACIÓN -ICASE**

**2023**

**Acción y Reflexión Educativa**

Universidad de Panamá -ICASE

ISSN 2644-3775

[revista.icas@up.ac.pa](mailto:revista.icas@up.ac.pa)

Acción y Reflexión Educativa (up.ac.pa)