

UISRAEL

REVISTA CIENTÍFICA

VOL. 11

Núm. 2 2024

MAYO - AGOSTO



Universidad
Israel



DOAJ
DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS



CONTENIDO

8 Editorial
PhD. Yolvy Javier Quintero Cordero
Editor Revista Científica UISRAEL

13 Competencias digitales en educación superior: Una
revisión sistemática
Milagros del Pilar Gaona-Portal
Magda Verónica Bazán-Linares
Maleyne Lisseth Luna-Acuña
Liliana Ethel Peralta-Roncal

31 Observación de experiencias educativas en Institutos
Tecnológicos: un caso de estudio
Mishell Romina Angulo Alvarez
Flavio Eduardo López Vasco

47 Técnicas de Gianni Rodari y Edward de Bono para
desarrollar la escritura creativa en estudiantes de
educación general básica
Jeniffer Johanna Cuasapud Morocho
Britany Damarid Guevara Romero
Juan Daniel Facunda Toral
Jean Anderson Navarro Sanmartin



63

Análisis comparativo de modelos de gestión de calidad:
una propuesta enfocada a universidades

Santiago Arturo Moscoso Bernal
Cristina Alexandra Pulla Abad
Wilson Rene Minchala Bacuilima
Doris Priscila Castro López

81

Estrategias de habilidades gerenciales para mejorar
la gestión educativa de los directores en las
instituciones educativas

Carolina Astonitas Manayay
María Yolanda Rojas Chávez
Mónica Ysabel Ortega Cabrejos

95

Desmotivación en formación profesional: una
aproximación desde la educación en valores

Lorena Collados Torres
M^a de los Ángeles Hernández Prados
Amanda Paz Moya Sáez

117

Un Enfoque Innovador: Cooperación y Tecnología en el
Aula

Carmen Dolores Yunga Zuña
Mayra Ximena Cevallos Andrade
Ana Gabriela Núñez Ruiz
Mauricio Alberto Mora Castellanos

137

Políticas y responsabilidad social en el sistema educativo
peruano

Elder Luis Espino Martínez
Sergio Clemente Gamboa Purihuaman
Juber Rolando Murillo Soriano

159

Clases constructivistas de Geometría

Fabián Eugenio Bravo Guerrero
Edwin Santiago Riofrío Sarmiento

173

Análisis del colectivo docente gallego tras el COVID19.
Diseño de un indicador del hastiado

Dr. Manuel Rial Costa
Dda. Sandra Rial Costa

186

Normas de publicación de la Revista Científica UISRAEL



EDITOR GENERAL

Mg. Paúl Francisco Baldeón Egas
Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

EDITOR REVISTA CIENTÍFICA

PhD. Yolvy Quintero
Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

COMITÉ EDITORIAL

PhD. Marco Antonio Rojo Gutiérrez
Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI, México), México

PhD. Marlon Santiago Leal Paredes
Instituto Superior Tecnológico Cotacachi, Ecuador

PhD. Washington Fernando Padilla Alarcón
Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL), Ecuador

Dr. Geovanny Danilo Chávez García
Escuela Politécnica Nacional, Ecuador

PhD. Byron Wladimir Oviedo Bayas
Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador

PhD. Paul David Rosero-Montalvo
IT University of Copenhagen, Dinamarca

PhD. Manuel Alfonso Garzón Castrillón
Universidad del Valle, Colombia

PhD. Julio A. Alvarado Vélez
Universidad Regional Autónoma de los Andes, Ecuador

Dr. Pedro Javier Navarrete Mejía
Superintendencia Nacional de Aseguramiento en Salud, Perú

PhD. Gustavo Gallo Mendoza
Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador

PhD. Melanio Alfredo González Morales
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

PhD. Teresita de Jesús Gallardo López
Escuela Politécnica Nacional, Ecuador

PhD. Alonso Estrada Cuzcano
Universidad Mayor de San Marcos, Perú

PhD. José Luis Fernández Pacheco Sáez
Universidad de Extremadura, España

PhD. Eduardo José da Silva Tomé Marques
University of the Azores, Portugal

PhD. Julio César Domínguez Maldonado
Universidad Católica del Maule, Chile

PhD. Maream José Sánchez Bracho
Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB),
Venezuela

PhD. Lilian Rosa Miquilena Rodríguez
Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB),
Venezuela

PhD. Antonio Rodríguez Fuentes
Universidad de Granada, España

PhD. Lenin Eleazar Tremont Franco
Universidad Bolivariana de Venezuela, Venezuela

PhD. Dilida Anayra Luengo Molero
Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador

PhD. Marco Antonio Rojo Gutiérrez
Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI), México

**GESTIÓN DE LA REVISTA
ELECTRÓNICA
EQUIPO DE ESTILO**

**RESPONSABLE
PROGRAMADOR
RESPONSABLE DE DISEÑO Y
MAQUETACIÓN
PERIODICIDAD DE PUBLICACIÓN - CUATRIMESTRAL
ENTIDAD EDITORA**

PhD. Lena Ivannova Ruiz Rojas
Universidad de las Fuerzas Armadas, Ecuador

PhD. Yaimara Peñate Santana
Universidad Estatal de Guayaquil, Ecuador

PhD. Manuel Joaquín Salamanca López
Universidad Complutense de Madrid, España

PhD. José Manuel Franco Serrano
Universidad Industrial de Santander, Colombia

PhD. Julio César Arboleda
Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), Colombia

PhD. Mayra Bustillos Peña
Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

MSc. Rene Ceferino Cortijo Jacomino
Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Mg. Renato Mauricio Toasa Guachi
Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Mg. Paúl Francisco Baldeón Egas
Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Esp. Andrea Campaña
Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Lic. Karla Proaño
Independiente, Ecuador

Ing. Steven Baldeón Ahtty
Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Mg. José Alejandro Vergelín Almeida
Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Universidad Tecnológica Israel
Dirección: Marieta de Veintimilla E4-142 y Pizarro, Quito
Código postal EC-170522
editorial@uisrael.edu.ec - Teléfono: (02) 255-5741 ext. 113



PhD. Yolvy Javier Quintero Cordero

Editor Revista Científica UISRAEL

<https://orcid.org/0000-0002-5773-2574>

Apreciados lectores, para la revista científica UISRAEL constituye un motivo de orgullo poder salir a la palestra pública nuevamente. En este segundo cuatrimestre, continuamos difundiendo el conocimiento que emana del talento investigativo del principal recurso de cualquier sociedad: su gente. Nuestros investigadores imbuidos de un impulso creador buscan y conquistan nuevos conocimientos en pro de un mundo mejor. Afirman González et al (2007) que la investigación ha permitido trascender a la sociedad y, en esa acción, no se puede proceder arbitrariamente; se hace menester un conocimiento de los hechos, causas, relaciones y consecuencias que permita clara conciencia de los elementos que intervienen en tal proceso.

Por tanto, la investigación debe ser una campanada hacia un despertar de la curiosidad y la duda; además, el cuestionamiento de quienes se involucran en ella generando nuevas formas de comprensión de los fenómenos sociales que permitan llegar a una reflexión autónoma y compartida acerca de los mismos. En la misma línea de pensamiento, Gomara et al (2021) subrayan que al proceso de formación para la investigación no se llega solo a través de planteamientos teóricos, es imprescindible la práctica transformadora capaz de revertir la realidad imperante, a través de acciones prospectivas y de cambios sustanciales cónsonos con las necesidades del entorno.

En virtud de lo anteriormente planteado, y en criterio de los mismos autores, es incuestionable la necesidad de modificar las concepciones curriculares de corte tradicional, otorgando prioridad al aprendizaje a lo largo de toda la vida mediante la implementación metodológica y científica de la investigación como marco obligado que asegure un aprendizaje continuo y significativo. Se ha vuelto determinante imprimir un carácter científico de la enseñanza que implique, para los jóvenes, un adecuado desarrollo de competencias y hábitos de estudio con lo cual puedan, no solo aplicar los conocimientos adquiridos, sino también gestionar nuevas experiencias enriquecedoras en el campo del conocimiento.

Nos aporta Montero y León (2017) que la metodología de investigación constituye el conjunto de métodos y técnicas que se utilizan para garantizar la calidad y validez de la misma y, consecuentemente, responder a las preguntas que se planteen en el

proceso. Por su parte, Jiménez (2021) sostiene que la elección de la metodología responde a determinados factores como el objeto de estudio, el enfoque teórico asumido, y el tipo de datos a obtener, entre otros.

En el ámbito educativo, afirma Castro (2023) que es importante porque permite llevar a cabo estudios rigurosos y fiables que posibiliten avanzar en el conocimiento de la realidad educativa. En ese sentido, proporciona un marco teórico y práctico para emprender investigaciones, esto se consustancia con la formulación de la pregunta de investigación, selección de la muestra, recopilación y análisis de datos hasta la interpretación y presentación de los datos.

Por ello, de acuerdo a la opinión de Rivera et al (2017) es menester sensibilizar, motivar y preparar a los docentes universitarios en el componente metodológico para que internalicen que forma parte de su función profesional y de su honroso rol como asesores de los estudiantes. Cabe destacar, tal como asume el citado autor, que para alcanzar la excelencia universitaria se hace necesario articular tres factores relevantes: universidad, empresa y Estado. La universidad actuando en función de su pertinencia social, el empresariado a la luz de su responsabilidad social y el Estado orquestando políticas de desarrollo adecuadas a las necesidades de su gente. Desde esta tribuna, hacemos votos porque el papel de las universidades como fábricas de conocimientos, a través de la investigación, se interrelacione fecundamente con el conglomerado empresarial y el Estado.

En esta oportunidad, nuestra revista se complace en presentar a la consideración de Uds. diez (10) artículos que con toda seguridad serán objeto de interesante lectura por parte de la comunidad científica y público en general. En ese contexto, se expone el estudio denominado “Competencias digitales en educación superior: una revisión sistemática” (Perú). Su objeto es, en primer lugar, describir el nivel de dominio de los estudiantes y docentes en cuanto a competencias digitales se refiere; en segundo lugar, describir la percepción de los estudiantes y docentes universitarios respecto a las competencias digitales; y, por último, describir los retos y oportunidades de las competencias digitales en el contexto universitario. En tal sentido, se realizó una revisión sistemática en bases de datos desde 2018 al 2023.

En segundo término, se tiene el artículo titulado “Observación de experiencias educativas en Institutos Tecnológicos: un caso de estudio” (Ecuador). Su objetivo radica en analizar las teorías de aprendizaje prevalentes en las asignaturas de inglés y liderazgo en instituciones de educación tecnológica ubicadas en Quito, durante el periodo enero-mayo 2023. Se apoya en la propuesta de Tranfield y Denyer, la cual alude a la revisión bibliográfica para sustentar las diversas teorías de aprendizaje existentes.

En tercer lugar, se presenta el estudio denominado “Técnicas de Gianni Rodari y Edward de Bono para desarrollar la escritura creativa en estudiantes de educación



general básica” (Ecuador). El objetivo central de esta obra es, precisamente, analizar estas técnicas como estrategia para mejorar el proceso de escritura creativa en estudiantes de educación general básica en Ecuador. El enfoque seguido es deductivo, respaldado por una investigación documental.

En la posición número cuatro se tiene el artículo científico titulado “Análisis comparativo de modelos de gestión de calidad: una propuesta enfocada a universidades” (Ecuador). Su objetivo central es analizar tres modelos de gestión: Garvin, Deming e ISO 21001:2018, mediante un enfoque analítico-sintético-deductivo. Además, realiza una triangulación de información que permite realizar un análisis comparativo de los modelos. Se plantea una propuesta dirigida a establecer nuevas perspectivas en la gestión de instituciones de educación superior, la misma que se basa en cinco categorías del modelo: procesos, funciones, objetivos-metas, mejora continua y liderazgo; en base a la vigencia, pertinencia y adaptabilidad para las IES, considerando aspectos científicos, tecnológicos y demandas de la sociedad.

En quinto lugar, se expone el estudio denominado “Estrategias de habilidades gerenciales para mejorar la gestión educativa de los directores en las instituciones educativas” (Perú). El objetivo de esta investigación es analizar teóricamente las estrategias de habilidades gerenciales del personal directivo en el mejoramiento de la gestión en las instituciones educativas. Se realiza una revisión bibliográfica, utilizando las bases de datos Scopus, Scielo, Web of Science y Google Scholar, de acuerdo con unos criterios de inclusión predeterminados. El análisis bibliográfico permite discernir analíticamente las perspectivas de los directores sobre las estrategias de habilidades gerenciales desde la gestión educativa.

Sexto en la línea de presentación, se tiene el artículo titulado “Desmotivación en formación profesional. una aproximación desde la educación en valores” (España). La idea central del mismo es investigar las raíces del desinterés y la desmotivación en la formación profesional (FP), atribuidos en gran parte a la apatía y la falta de valores en la sociedad actual. Se utiliza un enfoque cualitativo que incorpora historias de vida y observación, identificando la discriminación hacia la FP y la percepción negativa de los estudiantes como causas fundamentales. Este análisis explora cómo la reintegración de valores en el aula podría ser la clave para revitalizar el interés de los estudiantes.

Seguidamente, se presenta el estudio titulado “Un Enfoque Innovador: Cooperación y Tecnología en el Aula” (Ecuador). Su objetivo es identificar los fundamentos, la evolución, las estrategias de implementación, las propuestas y otros parámetros de evaluación relacionados con la fusión de nuevas tecnologías en el Aprendizaje Cooperativo (AC) y su influencia en la construcción de conocimiento significativo en el contexto educativo. Este trabajo aborda el papel crucial de la tecnología en el AC y explora tanto los beneficios como los desafíos que surgen de su integración.

Además, se destaca la relevancia del Marco de Conocimiento Pedagógico Tecnológico en el ámbito educativo.

En octavo lugar, se encuentra el artículo científico titulado “Políticas y responsabilidad social en el sistema educativo peruano” (Perú). La idea central de esta investigación consiste en realizar una revisión sistemática para identificar y analizar los estudios más relevantes sobre las políticas y la responsabilidad social en el sistema educativo peruano. Metodológicamente, se siguieron los postulados de la declaración PRISMA, por lo que se recuperaron los documentos a partir de los motores de búsqueda SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Scholar.

En noveno lugar, se presenta a la consideración de Uds. el estudio titulado “Clases constructivistas de Geometría” (Ecuador). Su objetivo se centra en validar esta propuesta (clases constructivistas) las cuales hacen énfasis en la participación activa del estudiante, proponiendo actividades que incentiven el aprendizaje mediante el uso de materiales manipulables, software educativo y aplicaciones de la geometría a la vida cotidiana. El estudio posee un enfoque cualitativo y se diseñaron cuatro clases donde intervino un grupo de 40 estudiantes.

Por último, se presenta el artículo denominado “Análisis del colectivo docente gallego tras el COVID19” (España). El objetivo que anima el señalado estudio es analizar la particular situación educativa en la comunidad autónoma de Galicia tras el COVID19. Tal situación derivó en que los docentes manifestasen no sólo la incertidumbre en el ejercicio de su docencia, sino también se vieses hastiados por cambios que no han servido para mejorar su situación profesional, requiriendo sacrificios a nivel personal. Con la investigación, se pretende analizar las causas que motivan tal malestar por parte de los docentes y a medir el grado de tal rechazo.

Seguros estamos que la lectura de estos interesantes artículos contribuirá a tener una visión general acerca de la investigación educativa y generará posiciones que enriquecerán el acervo teórico en torno a esta área tan importante para cualquier sociedad.

Referencias

- Castro, Y. (10 de mayo 2023). La importancia de la metodología en la investigación en educación. *Fundación Prodis*. <https://prodis360.org/la-importancia-de-la-metodologia-en-la-investigacion-en-educacion/>
- Gomara, F., Concepción, D., González, E., y De armas, A. (2021). La investigación científica en la formación del estudiante universitario mediante el vínculo universidad – empresa. *Universidad y Sociedad*, 13(2), 383-388. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1977>.



González, N., Zerpa, M., Gutiérrez, D., y Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23), 279-309. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102315.pdf>.

Jiménez, E. (2021). *Investigación educativa: enfoques, técnicas y herramientas*.

Montero, I. y León, O. (2017). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *International Journal of Psychological Research*, 2(3), 503-508. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33720308.pdf>

Rivera, C., Espinosa, J., y Valdés, Y (2017). La investigación científica en las universidades ecuatorianas. Prioridad del sistema educativo vigente. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142017000200011

Competencias digitales en educación superior: Una revisión sistemática

Digital competencies in higher education: A systematic review

Fecha de recepción: 2023-06-07 Fecha de aceptación: 2024-01-05 Fecha de publicación: 2024-05-10

Milagros del Pilar Gaona-Portal¹

Universidad Cesar Vallejo, Perú

gportalm@ucvvirtual.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-9679-0227>

Magda Verónica Bazán-Linares²

Universidad Cesar Vallejo, Perú

mbazanli@ucvvirtual.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-9158-1856>

Maleyne Lisseth Luna-Acuña³

Universidad Cesar Vallejo, Perú

mlunaa@ucvvirtual.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-0988-1820>

Liliana Ethel Peralta-Roncal⁴

Universidad Cesar Vallejo, Perú

lperaltaro@ucvvirtual.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-2185-522X>

Resumen

Las competencias digitales, en la actualidad, han ganado relevancia dentro del plano educativo, siendo esenciales para la formación de estudiantes universitarios y su posterior desempeño profesional. El objetivo de esta revisión fue triple. En primer lugar, se describió el nivel de dominio de las competencias digital de los estudiantes y docentes universitarios. En segundo lugar, se describió la percepción de los estudiantes y docentes universitarios sobre las competencias digitales. En tercer lugar, se presentaron los retos y oportunidades de las competencias digitales en el contexto universitario. Para ello, se realizó una revisión de literatura en bases de datos, estableciendo un límite temporal de cinco años (2018-2023). Los resultados demostraron que el dominio de docentes y estudiantes universitarios fue alto, estableciendo una relación con la especialidad y el dominio de las tecnologías. En cuanto a la percepción, tanto docentes como estudiantes mostraron actitudes positivas a las competencias digitales. Finalmente, la principal ventaja hallada en esta revisión fue el uso de tecnologías por parte de los estudiantes universitarios, mientras que el principal reto fue la negativa por parte de los docentes para abandonar la educación tradicional.

Palabras clave: alfabetización digital, docente, enseñanza superior, estudiante, tecnología de la información

Abstract

Digital competencies have nowadays gained relevance in the educational field, being essential for the training of university students and their subsequent professional performance. The objective of this review is threefold. First, it describes the level of mastery of digital competencies of university students and teachers. Secondly, it describes the perception of university students and teachers on digital competencies. Third, to present the challenges and opportunities of digital competencies in the university context. For this purpose, a literature review was conducted in databases, establishing a time limit of five years (2018-2023). The results show that the mastery of university teachers and students was high, establishing a relationship with the specialty and mastery of technologies. In terms of perception, both teachers and students showed positive attitudes to digital competencies. Finally, the main advantage found in this review was the use of technologies by university students, while the main challenge was the teachers' refusal to abandon traditional education.

Keywords: digital skills, higher education, information technology, students, teachers

Introducción

En tiempos modernos, se ha experimentado una acelerada aparición de una serie de nuevas tecnologías, conocidas como las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC) que revolucionaron por completo la forma en que el mundo y las personas se conectan entre sí. De entre estas creaciones, el Internet resalta como la más relevante, gracias a su capacidad de permitir un rápido acceso a cualquier información que se necesite, así como lograr una comunicación en tiempo real con otras personas independientemente de la distancia (Casillas et al., 2020). La evolución continua de las TIC y sus inherentes ventajas han generado progresos importantes en diversos ámbitos de la sociedad, en especial en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas. Esto debido a la estrecha conexión entre las TIC y las nuevas generaciones (Sánchez y Carrasco, 2021).

Los jóvenes de hoy desde muy temprana edad se encuentran rodeados de tecnologías modernas, como son los dispositivos móviles, computadoras, tabletas, etc. A esta generación corresponden los nacidos después de 1980 y se le conoce como nativos digitales (Mejía-Delgado y Mejía-Delgado, 2022). Sin embargo, estudios realizados recientemente revelaron que el solo hecho de pertenecer a esta generación no garantiza que cuenten con la habilidad de manejar adecuadamente estos dispositivos. Por lo general, esta nueva generación muestra un gran dominio de las tecnologías en cuanto a fines recreacionales como videojuegos o redes sociales, mas no para otro tipo de usos como, por ejemplo, la búsqueda de información, compartir documentos por medio de Google Drive o redactar un e-mail formal (Chiecher, 2020). Esto crea la necesidad de trabajar estas competencias en las personas con el objetivo de mejorar sus capacidades durante su etapa académica.

Hoy en día, los estudiantes de educación superior se ven en la necesidad de desarrollar sus capacidades y habilidades para dominar las TIC con fines académicos, con el objetivo de llevar a cabo actividades como son la elaboración de trabajos, resolución de tareas, entre otros (Sánchez y Carrasco, 2021). Este tipo de habilidades se conocen como competencias digitales, entendidas como la capacidad de hacer uso crítico, responsable y seguro de la tecnología dentro del proceso de aprendizaje, y para interactuar con otras personas en la sociedad y en el trabajo (Casillas et al., 2020; Wild y Schulze, 2021). En este contexto, el desarrollo de estas competencias no solo se limita a saber usar diferentes tipos de tecnología, sino que involucra tener la capacidad para evaluar, comprender, identificar y filtrar la información (Segrera et al., 2020).

Dada su relación temprana con las tecnologías digitales, los estudiantes actuales necesitan desarrollar sus competencias digitales para desenvolverse dentro de un mundo tecnológico y globalizado (Chiecher, 2020). A raíz de esto, se ha incrementado el interés por que los estudiantes de educación superior desarrollen las capacidades y habilidades necesarias para dominar las TIC en el ámbito académico y puedan aprovechar todo su potencial para su beneficio y el de la sociedad (Sánchez y Carrasco, 2021). En este contexto, se resalta el rol del docente como el principal encargado de incorporar las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje y convertirlas en Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). Por este motivo, se ha considerado fundamental que el docente sea competente digitalmente y cuente con la capacidad crítica para



utilizar los recursos tecnológicos en su práctica profesional e impacte positivamente en el proceso educativo (Barboza, 2020).

A su vez, las TIC han despertado el interés de los investigadores, quienes se han enfocado en definir indicadores y estándares adecuados que permitan la evaluación y desarrollo de dichas competencias, tanto por parte de los estudiantes como de los docentes (Casillas et al., 2020). Al respecto, a lo largo de los años han surgido varios modelos de evaluación de las competencias digitales, siendo el más utilizado el del Marco Europeo de Competencias Digitales (DigComp). Dicha evaluación es primordial para medir el nivel de avance de las competencias digitales de los alumnos y según el resultado, tomar las medidas necesarias para orientar su desarrollo (Casillas et al., 2020; Segre et al., 2020).

Por otro lado, y dentro de la crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19, las instituciones educativas se vieron forzadas a impartir las clases bajo modalidad híbrida y virtual como solución para lidiar con el confinamiento obligatorio. A raíz de esta situación, fue necesario un incremento en el uso de las tecnologías dentro del proceso educativo, haciéndose más importante el desarrollo de las competencias digitales en los estudiantes (Aguilar et al., 2022). Se observa que la importancia de dominar las nuevas herramientas tecnológicas ha incrementado considerablemente en los últimos años, en especial en tiempos de crisis como fue la pandemia por COVID-19. Por ello, es fundamental no solo el mejorar la educación respecto a estos temas a nivel universitario, sino también el revisar y supervisar este proceso para verificar que los estudiantes tengan el desempeño esperado.

En este contexto, el objetivo de esta revisión ha sido triple. En primer lugar, se buscó explorar el nivel de dominio de competencias digitales que poseen los estudiantes y docentes universitarios. En segundo lugar, explorar la importancia de conocer la percepción de los estudiantes y docentes universitarios respecto a sus propias competencias digitales. En tercer lugar, presentar los retos y oportunidades que presentan las competencias digitales en el contexto universitario.

1.1. Competencias Digitales

En la actualidad, la competencia digital es necesaria como parte de la formación del ciudadano del siglo XXI para facilitar su aprendizaje académico dentro de un mundo tecnológico. Dichas competencias se definen como las capacidades y actitudes para usar las tecnologías adecuadamente y para realizar múltiples tareas con el objetivo de adquirir conocimiento (Arruti et al., 2020). Tanta es su importancia actualmente que la competencia digital fue considerada como una de las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente dentro del marco de referencia elaborado por el Consejo Europeo (Casillas et al., 2020), el cual se define como el conjunto de habilidades, estrategias y conocimientos requeridos por una persona para un adecuado desempeño dentro de la sociedad del conocimiento (Cabero y Palacios, 2020).

Desde entonces, se ha mantenido el interés por el diseño y desarrollo de un marco común de referencia que pueda ser utilizado para evaluar el nivel de estas competencias en los estudiantes. Dentro de estas, se resalta la herramienta conocida como DigComp, la cual constituye actualmente una de las mejores referencias disponibles para la planificación, desarrollo y evaluación de las

competencias digitales (Arruti et al., 2020). En la *Tabla 1* se observan las 21 competencias que abarca esta herramienta, agrupadas en 5 áreas (Casillas et al., 2020).

Tabla 1

Competencias Digitales Digcomp 2.1

Área	Competencia
Información y alfabetización digital	1. Navegar, buscar y filtrar datos, información y contenidos digitales. 2. Evaluar datos, información y contenidos digitales. 3. Gestión de datos, información y contenidos digitales.
Comunicación y colaboración online	4. Interactuar a través de tecnologías digitales. 5. Compartir a través de tecnologías digitales. 6. Participación ciudadana a través de tecnologías digitales. 7. Colaboración a través de tecnologías digitales. 8. Comportamiento en la red. 9. Gestión de la identidad digital.
Creación de contenidos digitales	10. Desarrollo de contenidos digitales. 11. Integración y reelaboración de contenidos digitales. 12. Derechos de autor (copyright) y licencias de propiedad intelectual. 13. Programación.
Seguridad	14. Protección de dispositivos. 15. Protección de datos personales y privacidad. 16. Protección de la salud y el bienestar. 17. Protección medioambiental
Resolución de problemas	18. Resolución de problemas técnicos. 19. Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas. 20. Uso creativo de la tecnología digital. 21. Identificar carencias en las competencias digitales.

Nota: Adaptado de Casillas et al. (2020).

Metodología

Para desarrollar la presente revisión sistemática, se tomaron las bases establecidas en el protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses), pues resultan útiles para realizar una búsqueda bibliográfica adecuada acerca de un tema en particular y realizar una síntesis de los resultados obtenidos (Pardal-Refoyo y Pardal-Peláez, 2020). En este caso, la revisión sistemática se centró en recopilar información acerca del desarrollo de las competencias digitales dentro de la educación superior, enfocadas en estudiantes y docentes.

Para ello, se seleccionaron cuatro bases de datos: ScienceDirect, SciELO (Scientific Electronic Library Online), Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal) y Dialnet (Difusión de Alertas en la Red). Con el objetivo de obtener información actualizada, se consideraron únicamente publicaciones realizadas entre 2018 y 2023. Dentro de los buscadores de estas bases de datos, se utilizaron palabras clave en español tales como “competencias digitales”, “educación superior”, “alfabetización digital”, “universidad”, y “competencia digital”. Por otro lado, se buscaron palabras claves en inglés como “digital competence” y “higher education”. Para llevar a cabo la búsqueda inicial de artículos, se combinaron las palabras claves haciendo uso de los operadores booleanos “AND” y “NOT”, en

sentencias tales como (“alfabetización digital”) AND (“educación superior”), o (“competencias digitales”) AND (“educación superior”) NOT “secundaria”.

A partir de esto, inicialmente se obtuvieron 599 artículos como producto de esta primera búsqueda. A continuación, los datos de este primer grupo seleccionado fueron ingresados en el gestor bibliográfico Mendeley (Codina, 2018), al ser una herramienta efectiva para eliminar los resultados duplicados y para gestionar las referencias seleccionadas. Para continuar con el proceso de selección, se consideraron los criterios de inclusión y exclusión (*Tabla 2*), con la finalidad de elegir los artículos más adecuados según la temática de interés.

Tabla 2

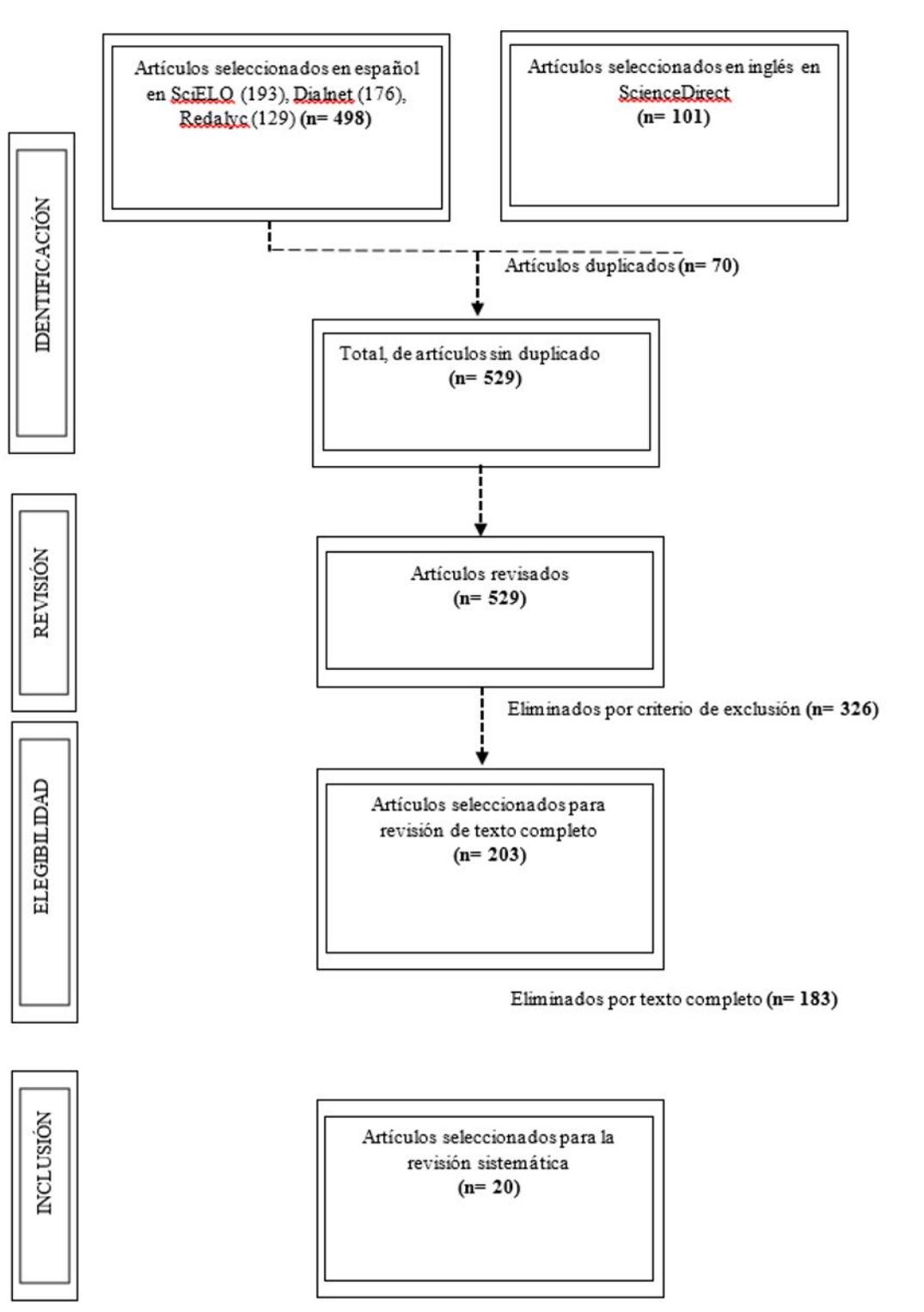
Criterios de Inclusión y Exclusión.

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Publicaciones realizadas entre 2018 y 2023.	Publicaciones realizadas antes de 2018.
Publicaciones referidas a competencia digital en educación superior.	Publicaciones de otros temas.
Publicaciones de las bases de datos, Scielo, Dialnet, ScienceDirect y Redalyc.	Publicaciones de otras bases de datos.
Publicaciones en inglés y español.	Publicaciones en idioma diferente al español e inglés.
Publicaciones de investigación cuantitativa o cualitativa y de revisión	Publicaciones que no sea de investigación o revisión.

A partir de la aplicación de estos criterios, quedó seleccionado un segundo grupo de 203 artículos. Con estos, se llevó a cabo una revisión completa de los mismos, revisando aspectos como el título, resumen y palabras clave. Finalmente, y después de una lectura de texto completo, se seleccionaron 20 artículos para que formaran parte de este estudio. En la *Figura 1*, se observa en detalle el proceso de selección basado en el protocolo PRISMA que se utilizó para esta.

Figura 1

Diagrama de Flujo de la Selección de Artículos (Método PRISMA).



Para facilitar el análisis de la información, los puntos más relevantes de cada artículo fueron registrados en una base de datos en Excel con información relevante para una revisión de literatura, como lo fue: información bibliográfica, objetivos, resultados y conclusiones de cada documento incluido en esta revisión de literatura (Pardal-Refoyo y Pardal-Peláez, 2020). El método de análisis empleado fue una síntesis narrativa, ya que la naturaleza de los documentos incluidos no permitió realizar un meta-análisis significativo.

Resultados

La estructura de los resultados corresponde a una revisión de literatura, presentando inicialmente la descripción de los estudios y luego el cumplimiento de los objetivos planteados.

3.1. Descripción de los estudios

El análisis inicial realizado a los artículos seleccionados permitió identificar que 17 de estos (85%) eran de investigación, mientras que los 3 restantes (15%) fueron de revisión. Entre los artículos de investigación, se observó que 7 de estos (35%) se enfocaron en estudiar algún aspecto de los docentes, 12 (60%) en los estudiantes, y uno de ellos (5%) en estudios que involucraron tanto a estudiantes como a docentes. Se observa que la mayor cantidad de artículos de investigación se enfocaron en los estudiantes, lo cual puede deberse al interés generalizado que existe por encontrar formas de mejorar sus capacidades digitales en este nivel educativo.

En cuanto a la procedencia de los documentos seleccionados, 6 (30 %) de estos fueron obtenidos de la base de datos SciELO, 8 (40 %) de ScienceDirect, 4 (20 %) corresponden a Dialnet y los 2 (10 %) restantes a Redalyc. Dadas las bases de datos utilizadas, la mayoría de los documentos seleccionados estuvieron publicados en español, con 14 artículos (70%) y los 6 restantes (30%) en idioma inglés, provenientes principalmente provenientes de la base de datos ScienceDirect. Por su parte, en lo referente al año de publicación, se observa un considerable aumento en el número de publicaciones en el año 2020, siendo este el año con el mayor número de artículos dentro del rango de tiempo seleccionado, con 9 (45%) publicaciones, seguido del año 2022 con 5 (25%) publicaciones.

Se observa un aumento considerable de las publicaciones enfocadas en competencias digitales después del año 2020, un hecho que guarda relación con el inicio de la crisis sanitaria mundial provocada por la pandemia de COVID-19 y que trajo como consecuencia la transición de la enseñanza hacia una modalidad virtual. En este contexto, el desarrollo de la competencia digital en la educación superior tomó mayor relevancia por la necesidad de afrontar estos nuevos cambios, lo que a su vez aumentó el interés por reforzar estos conocimientos en sus actividades académicas. La *Tabla 3* muestra una síntesis de lo expuesto anteriormente.

Tabla 3*Distribución de los Documentos Seleccionados por Idioma y Año de Publicación.*

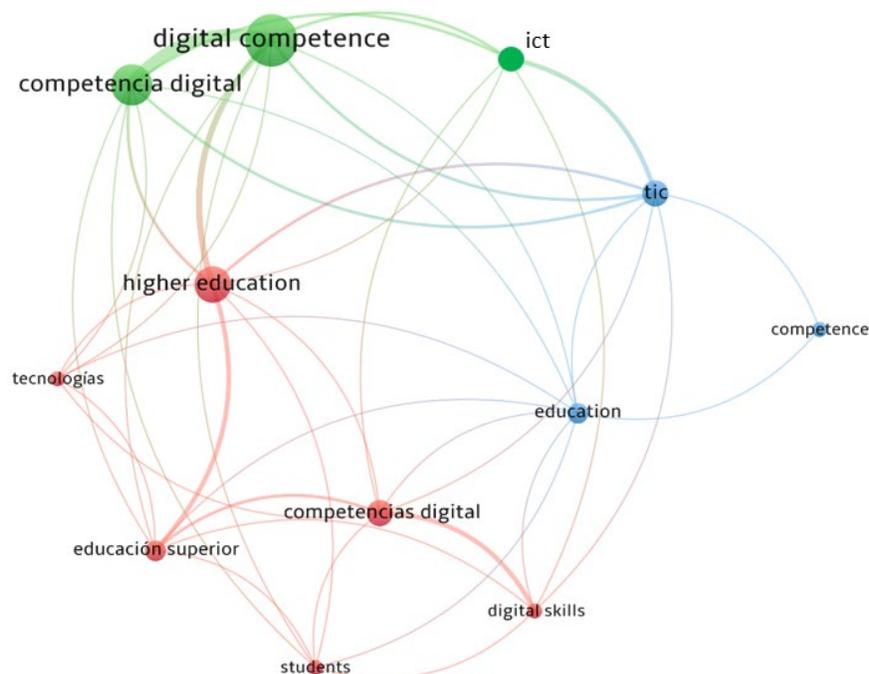
		N	%
Idioma de publicación	Español	14	70%
	Inglés	6	30%
Año de publicación	2018	1	5%
	2019	2	10%
	2020	9	45%
	2021	3	15%
	2022	5	25%

Ahora, respecto al país de publicación de los documentos seleccionados en esta revisión, se evidenció que 5 de ellos fueron publicados en España (25%). Por su parte, en México, Colombia, Chile y Costa Rica se registraron dos publicaciones para cada uno (10%), razón por la cual la mayor parte de las publicaciones están en idioma español. En otros países solo se registró una publicación (5%), entre los que se encuentran Rusia, Irán, India, Perú, Ecuador, Bolivia y Alemania.

Se resalta el caso de España al ser el país con la mayor cantidad de publicaciones. Esta predominancia de artículos españoles puede deberse a los cambios que está experimentando este país por formar parte de la Unión Europea, la cual ha estado enfocada en integrar una serie de dictámenes orientados a revolucionar la calidad educativa. Estas medidas sitúan a la educación dentro del mundo globalizado, de tal manera que se puedan formar profesionales competentes y capaces de desarrollarse en el mundo laboral globalizado mediante el dominio de las herramientas tecnológicas disponibles.

3.2. Principales tendencias de los estudios seleccionados

Mediante el software VOSviewer se analizó el contenido de los artículos a partir de sus palabras clave tanto en inglés como en español. Para ello, se definió un valor mínimo de 3 ocurrencias para relacionar las palabras clave entre los diferentes artículos. Dentro del grupo de palabras obtenido, se descartaron las menos relacionadas con el concepto de competencia digital. Con los términos más relevantes, se generó la respectiva red bibliométrica a partir de esta información, la cual se observa en la *Figura 2*.

Figura 2*Red Bibliométrica de Palabras Clave.*

A partir de la *Figura 5*, se observa que se han agrupado las palabras clave en tres clústeres. En el clúster verde se encuentran los términos de mayor ocurrencia a nivel general, y por lo tanto mayor relevancia para este trabajo; en este caso “digital competence” presente en 10 (50%) artículos, seguida de “competencia digital” presente en 8 (40%) artículos. Respecto al clúster rojo, contiene otra palabra clave de mayor ocurrencia “higher education” presente en 7 artículos (35%), seguida de “competencias digitales” y “educación superior” presentes en 5 (25%) y 4 (20%) artículos, respectivamente. En cuanto al clúster azul, la palabra clave que predomina es “TIC”, presente en 5 (25%) artículos, seguida de “education”, presente en 4 (20%) artículos.

Adicionalmente, es importante resaltar que entre los clústeres hay palabras que corresponden al mismo concepto o que están tanto en español como en inglés. En este sentido, “digital competence” y “competencia digital”, abordan el mismo concepto y están presentes en 10 (50%) y 8 (40%) artículos respectivamente. Algo similar ocurre con las palabras claves “educación superior” y “higher education”, ambas presentes en total en 11 artículos (55%). Además, las palabras claves “TIC”, “ICT” y “digital skills”, de igual forma están presentes en 11 artículos (55%). A partir de estos porcentajes, es posible afirmar que la selección de artículos ha sido adecuada, pues el grupo seleccionado guarda relación con la temática de interés, que en este caso son las competencias digitales en la educación superior.

3.3. Dominio de las competencias digitales en estudiantes y docentes universitarios

A partir de la revisión bibliográfica realizada, se observa que las principales competencias digitales dominadas por los estudiantes universitarios evaluados son: tratamiento de la información, solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico o alfabetización tecnológica. Adicionalmente, se resalta la predominancia de los teléfonos inteligentes como las principales herramientas digitales utilizadas dentro de las actividades de aprendizaje (Vishnu et al., 2022). Los jóvenes muestran facilidad para realizar tareas básicas haciendo uso de dispositivos tecnológicos familiares para ellos, como las computadoras o celulares. Sin embargo, en general presentan dificultades para asimilar adecuadamente conocimientos digitales más avanzados. Entre estos resaltan ejemplos como la elaboración de portales web propios para publicación de contenido, o la resolución de problemas informáticos más complejos (Aguilar et al., 2022; Riquelme et al., 2022).

Esta última afirmación se refuerza al estudiar las competencias digitales en estudiantes de nuevo ingreso, quienes ya deben presentar un mínimo nivel de dominio respecto al uso de ciertas herramientas y recursos web 2.0 para sus actividades académicas. Contar meramente con un nivel básico respecto a habilidades importantes como el manejo del almacenamiento en la nube o el trabajo virtual colaborativo puede resultar perjudicial para el desarrollo de sus clases o trabajos grupales (Humanante et al., 2018). Ante esta deficiencia, se resalta la necesidad de reforzar los programas de formación inicial disponibles para estudiantes de nuevo ingreso, con el objetivo de desarrollar sus competencias digitales y garantizar que tengan un buen desempeño académico (Aguilar et al., 2022). En especial, el dominio de determinadas herramientas como las hojas de cálculo en Excel, debe ser una prioridad dentro de las universidades al ser fundamentales para un buen desempeño profesional en el futuro. Ante esto, se observa que, aunque los estudiantes de primer año muestran un desconocimiento de esta herramienta, la educación recibida puede convertirlos en expertos con el paso de los años (Araújo et al. 2020).

En cuanto al dominio de las competencias digitales por parte de los docentes universitarios, los estudios explorados muestran que la mayoría evidencia un alto desarrollo de estas (Villarreal et al., 2019); sin embargo, es importante resaltar la existencia de otro grupo que muestra un desempeño escaso, a un nivel medio bajo (Pérez y Andrade, 2020). A su vez, se observó que el nivel de dominio de las competencias digitales en docentes está relacionado con su área de especialización, es decir, quienes dictan cursos que requieren el uso de tecnologías presentaron un mayor dominio de estas herramientas. En vista de esta situación, es responsabilidad de las instituciones educativas el evaluar y rediseñar los planes curriculares de formación continua para fortalecer las competencias digitales en los docentes y favorecer su adaptación a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje (Barboza, 2020; Silva y Miranda, 2020).

3.4. Percepción de las competencias digitales en estudiantes y docentes universitarios

Otro aspecto a evaluar consistió en la percepción que tienen tanto estudiantes como docentes respecto a su propio nivel de competencias digitales. Los estudiantes universitarios, al calificar su propio desempeño respecto a estas habilidades, en su mayoría se ubicaron a sí mismos en el nivel avanzado (Segrera et al., 2020), aunque otro grupo enunció que no las consideran fundamentales

para sus actividades académicas y que solo las utilizan con un enfoque básico instrumental (Gabarda et al., 2020). Los autores resaltan la importancia que tiene la autopercepción de los estudiantes respecto a sus competencias digitales en su capacidad para aprovechar sus beneficios, pues de esto dependen otros aspectos como su confianza en el manejo de dispositivos tecnológicos, o su interés por mejorar estas capacidades.

Sin embargo, la confianza no es suficiente para lograr este objetivo, pues tal y como afirma De la Iglesia et al. (2020), el compromiso y actitudes positivas en los estudiantes no son suficientes para asegurar un resultado positivo, sino que se requiere de capacitaciones constantes para que estos no pierdan el nivel adquirido. Por ello, es necesaria una mayor difusión de los beneficios que conlleva el dominio de las herramientas tecnológicas, así como realizar capacitaciones mediante cursos cortos o incorporar el uso de herramientas digitales durante el dictado de una asignatura (Gabarda et al., 2020). Esto con la finalidad de garantizar que la totalidad de los futuros profesionales logren un desarrollo pleno de dichas competencias y sean capaces de aprovecharlas para mejorar su rendimiento académico (Mehrvarz et al., 2021).

En cuanto a la percepción de los docentes, los estudios revisados se enfocaron en analizar su postura acerca de su competencia digital, así como los cambios que han enfrentado como consecuencia de la virtualidad de las clases, ocasionada por la pandemia de la COVID-19. En general, los resultados obtenidos evidencian un nivel básico respecto al manejo de tecnologías digitales por parte de los docentes, debido principalmente a que ellos no nacieron dentro de un mundo digital, sino que han tenido que adaptarse a él. A pesar de esto, también se evidencia un esfuerzo por parte de estos profesionales por incorporar a las TIC en sus actividades académicas y por desarrollar sus competencias digitales en beneficio de sus estudiantes (Sales et al., 2020).

3.5. Retos y oportunidades de las competencias digitales

Los estudios demuestran que, si bien el uso constante de las tecnologías por parte de los estudiantes es útil para mejorar su nivel de uso y dominio, esto no necesariamente les permite desarrollar sus competencias digitales. Esto debido al poco tiempo que le dedican a utilizarlas para el desarrollo de sus actividades académicas; esto en comparación con su uso para fines de ocio y entretenimiento (Sánchez y Carrasco, 2021).

Por ello, se debe seguir explotando el potencial que ofrece el uso de las TIC para desarrollar ambientes virtuales, colaborativos, científicos y flexibles, generando conocimiento y permitiendo a los estudiantes la adquisición o mejora de sus competencias digitales (Vargas, 2019). En términos generales, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de perseguir estos objetivos respecto al uso de las TIC para involucrar al estudiante y motivarlo a desarrollar sus competencias digitales hacia un logro de un aprendizaje significativo y un desempeño profesional exitoso.

En lo que respecta a los docentes, se ha evidenciado que la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza y el uso de entornos virtuales por su parte, en ambientes presenciales o virtuales, son elementos fundamentales que contribuyen al desarrollo de las competencias digitales en sus estudiantes (Pérez y Andrade, 2020). Sin embargo, se observa que todavía existe un grupo considerable que se resiste a la adopción de herramientas digitales en sus labores, y

continúan manteniendo una educación tradicionalista (Auris et al., 2022). Por tal motivo, existe un reto por fomentar la integración de las tecnologías en la etapa formativa del docente con el objetivo de ayudar a promover el desarrollo de sus competencias digitales y su futura aplicación en el aula de clase. Esto se logra aprovechando los entornos virtuales para lograr potenciar la toma de decisiones, cooperación y resolución de problemas durante la formación de los futuros docentes (Martínez et al., 2020; Sandí, 2020).

Frente a esta realidad, se resalta la necesidad de implementar estrategias adecuadas que permitan el desarrollo de competencias digitales (Araújo et al., 2020). Del mismo modo, es importante la creación de instrumentos adecuados para medir las competencias digitales de estudiantes y docentes. Mediante estos, sería posible conocer más a fondo el estado actual de sus competencias digitales, y verificar que cumplan con los estándares requeridos, o si es necesario que estas sean reforzadas. Estos instrumentos deben enfocarse en la medición de habilidades importantes como son la búsqueda y tratamiento de información, pensamiento crítico, alfabetización tecnológica, habilidades de comunicación, así como innovación y creatividad digital (Cabero et al., 2022; Wild y Schulze, 2021).

Conclusiones

A partir de la revisión sistemática realizada, se exploraron las competencias digitales tanto de los estudiantes como de los docentes en diversos aspectos. Los estudios analizados encontraron que los estudiantes presentaron un nivel alto de dominio en competencias como el tratamiento de la información, solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico o alfabetización tecnológica. A su vez, se resaltó la necesidad de reforzar conocimientos como el manejo de la nube, el trabajo virtual colaborativo, o el uso de hojas de cálculo en Excel, pues muchos estudiantes no las dominan, y son competencias importantes para su desarrollo académico y profesional.

Por su parte, el nivel de dominio de competencias digitales en los docentes estuvo relacionado con su área de especialización. Sin embargo, en términos generales se observa una considerable dificultad por muchos de ellos de adoptar las nuevas tecnologías, aunque se resalta el interés mostrado por vencer estos obstáculos y llegar a entenderlas e implementarlas.

En cuanto a la percepción de estudiantes y docentes universitarios sobre las competencias digitales, se observó que en general los estudiantes son conscientes del alto dominio que tienen sobre herramientas como las TIC, gracias a la facilidad innata que poseen. Por otro lado, los docentes reconocen su baja capacidad para manejar estas tecnologías, algo que resulta útil para motivarlos a mejorar en este aspecto. Por ello, hubo un consenso entre los estudios revisados respecto a la importancia que brindan estas percepciones al desarrollo de estas competencias. En términos generales, quedó demostrado que es importante conocer la percepción sobre las competencias digitales propias, tanto de estudiantes como de docentes, pues tienen una influencia considerable en el deseo de mejorarlas o implementarlas en el proceso de aprendizaje.

La principal ventaja encontrada a partir de esta revisión ha sido el dominio de tecnologías por parte de la generación actual de estudiantes universitarios, quienes están expuestos a un gran número



de tecnologías en su vida diaria y que gracias a esto cuentan con un buen punto de partida para desarrollar sus habilidades digitales. Sin embargo, entre los retos y desafíos encontrados, se mencionó nuevamente la necesidad de reforzar las habilidades digitales en los docentes para que puedan transmitirlos a sus estudiantes, una tarea que recae directamente en las instituciones educativas. Además, es necesaria la elaboración de instrumentos sólidos que permitan la medición de estas competencias, tanto en estudiantes y docentes, con el objetivo de apoyar su desarrollo en este ámbito y mejorar la experiencia educativa para ambos.

Finalmente, es importante mencionar que esta revisión de literatura se enfocó únicamente en la etapa universitaria, por lo que estos resultados se limitan a este nivel educativo. Futuros estudios deben enfocarse en otras etapas educativas o abordarlas todas en general para explorar a mayor profundidad el proceso de adquisición de las competencias digitales principalmente en estudiantes. Otra limitante en esta revisión fue el periodo establecido para la inclusión de documentos, por lo que estudios posteriores podrían ampliar los años de inclusión y, de ese modo, realizar comparaciones entre los años anteriores y posteriores a la pandemia COVID-19.

Referencias

- Aguilar, Á., Colomo Magaña, E., Colomo Magaña, A., y Sánchez, E. (2022). COVID-19 y competencia digital: percepción del nivel en futuros profesionales de la educación. *Hachetetepé*, (24), 1-14. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2022.i24.1102>
- Araújo, N., Cardoso, L., Toubes, D., y Fraiz, J.(2020). Digital competence in spanish university education and its use by students. *Publications*, 8(4), 1-15. <https://doi.org/10.3390/publications8040047>
- Arruti, A., Paños, J., y Korres, O. (2020). Análisis de contenido de la competencia digital en distintos marcos legislativos. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de L'educació i de L'esport Blanquerna*, 38(2), 149-156. <https://doi.org/10.51698/aloma.2020.38.2.149-156>
- Auris, D., Rojas, A., Vilca, M., Sachún, F., y Lino, W. (2022). El maestro universitario en la era digital. *Revista Innova Educación*, 4(2), 201-212. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.013>
- Barboza, Y. (2020). Competencia digital docente en el contexto de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33), 88-105. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.2954>
- Cabero, J., Gutiérrez, J., Guillén, F., y Gaete, A. (2022). Digital competencies of technical-professional students: Creation of a causal model from a PLS-SEM approach. *Campus Virtuales*, 11(1), 167-179. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.1008>
- Cabero, J. y Palacios, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu». Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC*, 9(1), 213-234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>
- Casillas, S., Cabezas, M., y García, A. (2020). Análisis psicométrico de una prueba para evaluar la competencia digital de estudiantes de Educación Obligatoria. *RELIEVE*, 26(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.26.2.17611>
- Codina, L. (2018). Sistemas de búsqueda y obtención de información: componentes y evolución. *Anuario ThinkEPI*, 12, 77-82. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2018.06>
- Chiecher, A. (2020). Competencias digitales en estudiantes de nivel medio y universitario. ¿Homogéneas o heterogéneas? *Praxis Educativa*, 24(2), 86-100. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240208>
- Gabarda, V., Marín, D., y Romero, M. (2020). La competencia digital en la formación inicial docente. Percepción de los estudiantes de Magisterio de la Universidad de Valencia. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2), 1-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7712906>

- Humanante, P., Silva, J., Solís, M., y Joo, J. (2018). Las competencias TIC en los estudiantes universitarios de primer ingreso. *Revista Chakiñán de Ciencias Sociales y Humanidades*, (4), 124-136. <https://doi.org/10.37135/chk.002.04.10>
- de la Iglesia, J., Fernández, M., Cebreiro, B., Soto, J., Martínez, A., y Casal, L. (2020). Competencias y actitudes para el uso de las TIC de los estudiantes del grado de maestro de Galicia. *Publicaciones*, 50(1), 103-120. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.11526>
- Martínez, R., Yot, C., y Trigo, M. (2020). Analysis of the internet use and students' Web 2.0 digital competence in a Russian university. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 12(3), 316-342. <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2020.107986>
- Mehrvarz, M., Heidari, E., Farrokhnia, M., y Noroozi, O. (2021). The mediating role of digital informal learning in the relationship between students' digital competency and their academic performance. *Computers & Education*, 167. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104184>
- Mejía Delgado, Ó. y Mejía Delgado, Y. (2022). Madurez tecnológica de la generación Z: reto de la transformación digital en Colombia. *Revista CEA*, 8(16). <https://doi.org/10.22430/24223182.1913>
- Pardal Refoyo, J. y Pardal Peláez, B. (2020). Anotaciones para estructurar una revisión sistemática. *Revista ORL*, 11(2), 155-160. <https://dx.doi.org/10.14201/orl.22882>
- Pérez, E. y Andrade, R. (2020). Orientación de la competencia digital del profesor universitario en las propuestas de integración de TIC. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.905
- Riquelme, I., Cabero, J., y Marín, V. (2022). Validación del cuestionario de competencia digital docente en profesorado universitario chileno. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 165-179. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.9>
- Sales, D., Cuevas, A., y Gómez, J. (2020). Perspectives on the information and digital competence of social sciences students and faculty before and during lockdown due to covid-19. *Profesional de la Información*, 29(4), 1-20. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.23>
- Sánchez, C., y Carrasco, M. (2021). Competencias Digitales En Educación Superior. *Etic@net Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 21(1), 28-50. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v21i1.16944>
- Sandí, J. (2020). Desarrollo de competencias digitales en el profesorado a través de juegos serios: un estudio de caso aplicado en la Universidad de Costa Rica (UCR). *E-Ciencias de la Información*, 10(2), 46-75. <https://doi.org/10.15517/eci.v10i2.38946>

- Segrera, J., Páez, H., y Polo, A. (2020). Competencias digitales de los futuros profesionales en tiempos de pandemia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(11), 222-232. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4278352>
- Silva, J. y Miranda, P. (2020). Presencia de la competencia digital docente en los programas de formación inicial en universidades públicas chilenas. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19 (41). <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941silva9>
- Vargas, G. (2019). Competencias digitales y su integración con herramientas tecnológicas en educación superior. *Cuadernos Hospital de clínicas*, 60(1), 88-94. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=s1652-7762019000100013&script=sci_arttext
- Villarreal, S., García, J., Hernández, H., y Steffens, E. (2019). Competencias Docentes y Transformaciones en la Educación en la Era Digital. *Formación Universitaria*, 12(6), 3-14. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600003>
- Vishnu, S., Raghavan, A., Susan, A., Radhakrishnan, A., Olaparambil, S., Vattam, J., y Funk, C. (2022). Digital competence of higher education learners in the context of COVID-19 triggered online learning. *Social Sciences & Humanities Open*, 6(1). 10.1016/j.ssaho.2022.100320
- Wild, S. y Schulze, L. (2021). Re-evaluation of the D21-digital-index assessment instrument for measuring higher-level digital competences. *Studies in Educational Evaluation*, 68. <https://doi.org/10.1016/j.stue-duc.2021.100981>



Copyright (2024) © Milagros del Pilar Gaona-Portal, Magda Verónica Bazán-Linares,
Maleyne Lisseth Luna-Acuña, Liliana Ethel Peralta-Roncal



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

Observación de experiencias educativas en Institutos Tecnológicos: un caso de estudio

“Observation of Educational Experiences in Technological Institutes: A Case Study”

Fecha de recepción: 2024-01-03 Fecha de aceptación: 2024-02-22 Fecha de publicación: 2024-05-10

Mishell Romina Angulo Alvarez¹

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, Ecuador

mrangulo@espe.edu.ec

Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela

mrangulo.22@est.ucab.edu.ve

<https://orcid.org/0000-0002-6434-6137>

Flavio Eduardo López Vasco²

Instituto Tecnológico Superior Universitario Sucre, Ecuador

flopez@tecnologicosucre.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-7853-8439>

Resumen

El presente artículo analizó las teorías de aprendizaje prevalentes en las asignaturas de inglés y liderazgo en instituciones de educación tecnológica de la ciudad de Quito, durante el período enero-mayo 2023 a través de la técnica de observación no participante. La metodología cualitativa en la que se apoyó este artículo fue la propuesta de Tranfield y Denyer que hace alusión a la revisión bibliográfica para poder sustentar las diversas teorías de aprendizaje existentes. La información obtenida fue analizada y contrastada desarrollando cuadros de comparación entre teorías de aprendizaje aplicadas en el aula; las mismas que influyen significativamente en el aprendizaje en

los estudiantes de educación superior. Una vez observadas las clases y aplicadas las rúbricas, los resultados obtenidos fueron que las teorías más aplicadas han sido la constructivista, cognitivista y conectivista. Esto respondió a los temas abordados y a las actividades desarrolladas por parte de los estudiantes.

Palabras clave: teorías de aprendizaje, educación superior, observación no participante, liderazgo, inglés

Abstract

This article examines the prevalent learning theories in English and Leadership subjects in Higher Education Institutions in Quito, from January to May 2023, through the non-participant observation technique. The qualitative methodology applied is based on the approach proposed by Tranfield and Denyer, which involves a literature review to support through the different existing learning theories. The gathered information was analyzed and compared by creating tables of comparison between the learning theories applied in the classroom, which significantly influence in the learning of higher education students. The results, obtained after observing the classes and applying rubrics, showed that the most frequently applied theories were constructivism, cognitivism, and connectivism. This choice was influenced by the topics covered and the activities carried out by the students.

Keywords: learning theories, higher education, non-participant observation, Leadership, English

Introducción

A lo largo de la historia, el ser humano siempre ha buscado la forma de adquirir conocimiento y aprender, ya sea por medio de sus experiencias previas en el trayecto de su vida, por la interacción con otros miembros de su entorno o por procesos típicos de investigación. La base fundamental de este proceso social ha creado teorías sobre cómo las personas pueden alcanzar estos aprendizajes mediante procesos educativos “estrategias que poseen los docentes para desarrollar la didáctica y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Villalobos, 2002).

Las teorías del aprendizaje han desempeñado un papel fundamental en la comprensión de cómo los individuos adquieren conocimientos, desarrollan habilidades, modifican su comportamiento y cómo los docentes pueden facilitar su aprendizaje. Los docentes proporcionan un marco para diseñar e implementar una instrucción y una evaluación efectivas. En este contexto, diversas teorías del aprendizaje han surgido, dejando una marca significativa en la educación. Las teorías del aprendizaje están influenciadas por diversas disciplinas como la psicología, sociología, filosofía y neurociencia. Además, reflejan las necesidades y expectativas cambiantes de los estudiantes y la sociedad en el siglo XXI (Trujillo, 2017).

En Ecuador, se han llevado a cabo algunas investigaciones sobre las teorías de aprendizaje aplicadas y su impacto. Esto con el fin de mejorar la calidad educativa de enseñanza y aprendizaje en los niveles y modalidades de escolaridad existentes. Las investigaciones de Taipe (2017) y Reyes y Aponte (2021), han explorado el impacto de la teoría constructivista en el aprendizaje significativo y en la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante.

El objetivo de este artículo ha sido analizar las teorías de aprendizaje aplicadas en las clases observadas a través de la utilización de metodologías pedagógicas innovadoras. En este sentido, se revisaron algunas de las teorías más importantes sobre el aprendizaje, tales como: teoría constructivista, teoría cognitiva, teoría conductista, entre otras. Asimismo, se describieron algunas de las metodologías pedagógicas más relevantes como el aprendizaje colaborativo, aprendizaje por proyectos y el aprendizaje basado en problemas. También se analizó cómo se puede aplicar cada teoría en el aula para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, se estableció una comparación entre las dos clases observadas como observador no participante.

Estas teorías del aprendizaje en educación buscan la máxima comprensión de la información presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este proceso, los docentes deben tener un conocimiento profundo de las teorías de aprendizaje para poder aplicarlas en su práctica diaria. Una de las teorías más relevantes ha sido la teoría constructivista, la cual plantea que el aprendizaje es un proceso activo y que los estudiantes construyen su propio conocimiento. Otro enfoque destacado ha sido la teoría cognitiva, la cual se centra en la comprensión y resolución de problemas. Por su parte, la teoría conductista ha enfatizado la importancia de las recompensas y castigos en el aprendizaje. Se ha resaltado cómo cada una se enfoca en diferentes procesos de aprendizaje (visiones psicopedagógicas), lo que lleva al uso de diversas técnicas didácticas. Por tanto, el estudio y la comprensión de los elementos básicos de cada una de estas teorías facultan al personal docente para el diseño adecuado de recursos que permitan acercarse, de mejor



manera a las metas planteadas y al éxito académico esperado para maximizar el aprendizaje de los estudiantes. (Mesén, 2019).

1.1. Teorías de aprendizaje

1.1.1. Conductismo

El conductismo es una teoría del aprendizaje que se centra en los cambios observables y medibles en el comportamiento como resultado de estímulos externos y refuerzo. Los conductistas creen que el aprendizaje es un proceso de condicionamiento, donde los estudiantes adquieren nuevos comportamientos o modifican los existentes a través de consecuencias positivas o negativas. Los conductistas se interesan por lo que hacen los estudiantes más que por lo que piensan o sienten.

Las técnicas que se caracterizan en esta teoría según Leiva (2005) son:

- Usar recompensas y castigos para moldear el comportamiento y la motivación de los estudiantes.
- Descomponer habilidades o conceptos complejos en pasos o unidades más pequeños y simples.
- Proporcionar retroalimentación frecuente e inmediata a los estudiantes sobre su desempeño.
- Usar ejercicios y prácticas para reforzar el aprendizaje y la retención.
- Usar objetivos y evaluaciones conductuales para especificar y medir los resultados de aprendizaje.

Uno de los principales defensores del conductismo fue B.F. Skinner, quien desarrolló la teoría del condicionamiento operante. Sostuvo que el aprendizaje es una función de las consecuencias del comportamiento, y que el refuerzo es la clave para moldear los comportamientos deseados. También ideó la instrucción programada como un método de enseñanza basado en principios conductistas (Skinner, 2014).

1.1.2. Cognitivismo

El cognitivismo es una teoría del aprendizaje que enfatiza el papel de los procesos y estructuras mentales en el aprendizaje. Los cognitivistas creen que el aprendizaje es un proceso de adquisición, almacenamiento, recuperación y aplicación de información. Los cognitivistas se interesan por cómo piensan, recuerdan, resuelven problemas y transfieren conocimientos a los estudiantes.

Según Leiva (2005) el cognitivismo se manifiesta en el aula con el uso de:

- Organizadores previos y gráficos para ayudar a los estudiantes a organizar y conectar la nueva información con el conocimiento previo.

- Mnemónicos, analogías, metáforas y ejemplos para ayudar a los estudiantes a codificar y recordar información.
- Andamiaje y modelado para ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias y habilidades cognitivas.
- Aprendizaje basado en la indagación y en problemas para ayudar a los estudiantes a aplicar su conocimiento a situaciones reales.
- Estrategias metacognitivas y reflexión para ayudar a los estudiantes a monitorear y regular su propio aprendizaje.

Uno de los principales defensores del cognitivismo fue Jean Piaget, quien desarrolló la teoría del desarrollo cognitivo. Sostuvo que el aprendizaje es un proceso de adaptación, donde los estudiantes construyen su propia comprensión de la realidad a través de la interacción con su entorno. También identificó cuatro etapas del desarrollo cognitivo: sensorio motriz, preoperacional, operacional concreto y operacional formal (Tomás y Almenara, s.f.).

1.1.3. Constructivismo

El constructivismo es una teoría que sostiene que el aprendizaje es un proceso activo y socialmente construido en el que los individuos construyen su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno. Jean Piaget, conocido por sus contribuciones al constructivismo, afirmó que “el conocimiento no se recibe pasivamente desde fuera; se construye activamente por el sujeto cognoscente” (Instructional Design, s.f.). Esta teoría ha influido en enfoques educativos como el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje colaborativo.

Sesento (2017) ha planteado algunas de las aplicaciones del constructivismo en el aula:

- Aplicar actividades de aprendizaje centradas en el alumno y colaborativas para involucrar a los estudiantes en tareas auténticas y significativas.
- Realizar preguntas abiertas, discusiones, debates y simulaciones para argumentar las ideas y perspectivas de los estudiantes.
- Usar múltiples fuentes de información, medios y representaciones para exponer a los estudiantes a diversos puntos de vista y contextos.
- Se considera el aprendizaje basado en proyectos y en indagación para alentar a los estudiantes a explorar sus propios intereses y preguntas.
- Aplica la evaluación formativa y la retroalimentación para guiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

1.1.4 Aprendizaje Social

Teoría propuesta por Albert Bandura (Bandura y National Inst of Mental Health, 1986), se basa en la premisa de que el aprendizaje no solo ocurre a través de la asociación de estímulos y



respuestas, sino también a través de la observación y la imitación de los comportamientos de otras personas, considerando las consecuencias de esas acciones para determinar si las adoptan o no. Además, la teoría del aprendizaje social destaca la importancia de los procesos cognitivos como la atención, la memoria y el procesamiento de la información, en el aprendizaje y la adquisición de nuevos comportamientos.

Metodología

El presente estudio fue de carácter cualitativo con base en la observación no participante y revisión bibliográfica de investigaciones realizadas en teorías del aprendizaje para sustento teórico. La metodología en la que se apoyó este artículo fue la propuesta de Tranfield et al. (2003) que establece parámetros para realizar el análisis de la revisión de la literatura, sustentando de esta manera las diversas teorías de aprendizaje existentes.

La investigación se fundamentó aplicando la técnica de la observación no participante de las diferentes metodologías de enseñanza aprendizaje aplicadas en el aula y así obtener información de primera mano.

Varios estudios han utilizado la observación no participante para investigar diversos fenómenos. Se ha utilizado para examinar el comportamiento de los individuos en instituciones psiquiátricas o, en otras investigaciones, para investigar el comportamiento de los participantes en un experimento de obediencia. En la presente investigación, las observaciones de clase no participativa se realizaron de manera virtual en las asignaturas de inglés y liderazgo, cuya valoración fue a través de rúbricas de observación con el fin de obtener resultados entorno a las metodologías de aprendizaje aplicadas en el aula.

Resultados

Las diferentes teorías del aprendizaje prevalentes en educación revelaron diferentes enfoques y perspectivas que han influido en la práctica educativa a lo largo del tiempo. Cada teoría ha presentado conceptos fundamentales y metodologías distintas que buscan explicar cómo ocurre el aprendizaje y cómo se puede facilitar de manera efectiva. A continuación, se discutieron los principales puntos entre las teorías del aprendizaje aplicadas en las asignaturas observadas.

La enseñanza del inglés puede abordarse desde diferentes perspectivas teóricas, como el enfoque cognitivista y el constructivista. Al contrastar una clase de inglés desde estas dos teorías, se evidenció diferencias en cuanto a los objetivos, las estrategias de enseñanza y el papel del estudiante en el proceso de aprendizaje; conforme lo detalla la *Tabla 1*.

En el cognitivismo, los objetivos se centraron en el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas. El enfoque principal en el tema “Touristic places” fue el aprendizaje de estructuras gramaticales y vocabulario con énfasis en la memoria y la práctica repetitiva; esto fue evidente en el desarrollo de la clase en observación. Por otro lado, con el constructivismo los objetivos se enfocaron en el desarrollo de habilidades comunicativas y en la construcción activa de

significados. Según Bruner (1988) “el enfoque constructivista enfatiza el aprendizaje a través de la interacción social, la resolución de problemas y la construcción activa de significados”.

En la clase observada, se identificó actividades de aprendizaje colaborativo, proyectos de investigación y el uso de materiales auténticos como videos existentes de “Touristic places” en el Ecuador o a nivel mundial. La docente, al ser facilitadora del aprendizaje, promovió la participación activa de los estudiantes y la construcción conjunta de conocimientos. Los estudiantes interactuaron entre sí y aplicaron el idioma en contextos reales.

Al contrastar una clase de liderazgo desde el conectivismo y constructivismo, se destacaron diferencias en cuanto a la naturaleza del liderazgo, el aprendizaje colaborativo y la construcción de significado. En el conectivismo, se reconoció la importancia de las redes y la tecnología para el liderazgo efectivo. Según Siemens (2004) “el conectivismo enfatiza la conexión de conocimientos distribuidos a través de redes y el aprendizaje en entornos digitales”. En este enfoque, los líderes son vistos como facilitadores del aprendizaje que aprovechan las conexiones y los recursos disponibles en la red para lograr los objetivos organizacionales.

Durante la observación no participante de la clase de liderazgo, el docente propició el aprendizaje colaborativo, siendo fundamental en el conectivismo. Los estudiantes interactuaron y colaboraron en comunidades virtuales. Downes (2012) sostiene que “el aprendizaje ocurre a través de la participación en comunidades en línea y la creación de conexiones significativas con otros”.

A diferencia del constructivismo, se hizo énfasis en la construcción activa de significado y la reflexión sobre la experiencia. Según Gergen (1995), “el constructivismo enfatiza la construcción social del conocimiento y el significado a través de la interacción con otros”.

En ambos enfoques, los líderes han sido vistos como facilitadores del aprendizaje, que promueven la reflexión y la construcción conjunta de conocimientos a través del diálogo y la interacción en el aula, presentando semejanza en las competencias a lograr en la temática vista durante la observación de la clase. El docente, a través de casos de estudio desafiantes y auténticos, permitieron que los estudiantes aplicaran la teoría recibida en contextos reales y de reflexión sobre las experiencias vividas.

3.1 Teorías de aprendizaje

En la *Tabla 1* se presenta una variedad de teorías de aprendizaje que han influido en la comprensión de la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada teoría aborda aspectos fundamentales del aprendizaje, como el rol del profesor, rol del estudiante y los recursos de aprendizaje. Se realizó un estudio bibliográfico exhaustivo que fue desde el conductismo, que se enfoca en el uso de refuerzos y castigos para moldear el comportamiento del estudiante, hasta el constructivismo, que destaca la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante.

Estas teorías ofrecieron enfoques diversos y complementarios para la educación. Adicionalmente, a través del análisis detallado se exploró cómo estas perspectivas influyen en la práctica educativa y en la creación de entornos de aprendizaje efectivos. Es importante tener en cuenta estas teorías

al diseñar planes de estudio y al abordar el papel del profesor y del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla. 1

Teorías de Aprendizaje e Indicadores.

Conductismo	Cognitivismo	Constructivismo	Sociocultural	Conectivismo
Indicador 1: El rol del profesor				
El profesor debe usar refuerzos y castigos para moldear el comportamiento: El conductismo sostiene que el comportamiento puede ser moldeado por las consecuencias, y que los refuerzos (consecuencias positivas) y castigos (consecuencias negativas) pueden aumentar o disminuir la probabilidad de que un comportamiento se repita. Por lo tanto, el profesor debe utilizar refuerzos y castigos para moldear el comportamiento del estudiante. (Skinner, 2014)	Los profesores deben ser facilitadores del aprendizaje, no transmisores de información. El profesor debe proporcionar oportunidades para que los estudiantes construyan su propio conocimiento. (Schunk, 2012) Proporciona retroalimentación y ayudar a los estudiantes a monitorear su propio aprendizaje. Permite a los estudiantes desarrollar habilidades metacognitivas, que son importantes para el aprendizaje efectivo. Crean entornos de aprendizaje que sean desafiantes, pero no abrumadores. (Bustingorry & Mora, 2008)	Crear un ambiente propicio para el aprendizaje, guiar el proceso de aprendizaje, proporcionar retroalimentación, adaptarse a las necesidades de los estudiantes. Debe ser capaz de identificar las fortalezas y debilidades de cada estudiante, y adaptar su enfoque de enseñanza en consecuencia. Debe plantear preguntas que estimulen la reflexión y el pensamiento crítico. (<i>El Constructivismo y El Aprendizaje de Los Estudiantes</i> , n.d.). (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999) en su libro "Designing Constructivist Learning Environments", destaca que el profesor en el constructivismo debe crear ambientes de aprendizaje ricos en experiencias auténticas, desafíos significativos y oportunidades para la reflexión. El profesor no solo transmite información, sino que también fomenta la colaboración entre los estudiantes, el pensamiento crítico y la resolución de problemas	El docente debe desarrollar el lenguaje y el pensamiento, estos juegan un papel importante desde los símbolos y su significado, en el cual, el docente hace un papel de experto para ejercer este préstamo de conciencia que han alcanzado a través del desarrollo madurativo y del aprendizaje, de esta forma aumenta el potencial de manera recíproca mediante un trabajo de acompañamiento llamado Andamiaje. (Crespo, 2000)	Facilitador del aprendizaje proporcionando las herramientas, recursos y necesarios para que los estudiantes puedan conectarse y construir su propio conocimiento" (Siemens, 2004) Diseñador de experiencias de aprendizaje ya que crea un ambiente de aprendizaje rico en conexiones, donde los estudiantes puedan explorar y construir conocimiento" (Glassner & Back, 2020) Creador de redes de aprendizaje estableciendo conexiones entre estudiantes, recursos y comunidades para fomentar el aprendizaje colaborativo y la construcción de conocimiento" (Kop, 2011) Evaluador del aprendizaje ya que evalúa el aprendizaje en función de la capacidad del estudiante para hacer conexiones significativas y construir conocimiento en colaboración con otros, en lugar de simplemente memorizar información" (Siemens, 2004)

Indicador 2: El rol del estudiante

<p>El estudiante es un receptor pasivo de información: Según el conductismo, el estudiante es un receptor pasivo de información que debe ser entregada por el profesor. Por lo tanto, el estudiante debe estar dispuesto a recibir y procesar la información entregada por el profesor. (Watson (1913) - <i>Psychology As The Behaviorist Views It</i> PDF <i>Behaviorism</i> <i>Consciousness</i>, n.d.)</p>	<p>Los estudiantes deben ser activos en su propio aprendizaje, procesa la información y utiliza estrategias efectivas de aprendizaje para comprender la información. (5 <i>Estrategias Efectivas Para Un Buen Aprendizaje En Clases</i>, n.d.)</p> <p>Estar motivados para aprender y deben estar dispuestos a invertir tiempo y esfuerzo en el proceso de aprendizaje. (Schunk, 2012)</p> <p>Ser capaces de aplicar lo que han aprendido a nuevas situaciones. (Bustingorry & Mora, 2008)</p>	<p>(<i>Genetic Epistemology (Jean Piaget) - Instructional Design. Org</i>, n.d.) Piaget sostiene que los estudiantes son constructores activos de su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno. Los estudiantes exploran, investigan y experimentan para construir significados y conceptos. El aprendizaje es un proceso activo en el que los estudiantes construyen nuevas ideas a través de la asimilación y la acomodación.</p> <p>(Bruner, 1988) Según Bruner, el estudiante es un constructor activo de su propio conocimiento a través de la interacción con el material de aprendizaje. El estudiante utiliza estructuras cognitivas existentes para organizar y dar sentido a la información nueva, estableciendo conexiones y construyendo significado. El estudiante busca activamente patrones, realiza inferencias y busca nuevas perspectivas.</p>	<p>El estudiante debe ser capaz de adaptarse por medio de la metacognición a un aprendizaje mediado, porque las herramientas que median/relacionan entre el niño y el entorno generalmente son de tipo social o cultural, como las personas o instrumentos que usan los adultos con mayor experticia y esa cultura influye en el desarrollo cognitivo, realizando el proceso entre la zona de desarrollo real, la potencial y la zona de desarrollo próximo. Esto le permitirá re- construir el aprendizaje. (Ledesma-Ayora, 2014)</p>	<p>Constructor de conocimiento activo y no simplemente como receptores pasivos de información. (Kop, 2011)</p> <p>Conector de información de distintas fuentes y establecer relaciones significativas entre ellas, creando una red de conocimiento personal” (Siemens, 2004)</p> <p>Participante en comunidades de aprendizaje. Pueden interactuar y colaborar con otros estudiantes y expertos en su campo de estudio” (Glassner & Back, 2020)</p> <p>Auto-gestor del aprendizaje y son capaces de auto-regular su aprendizaje, establecer metas y objetivos de aprendizaje, y evaluar su propio progreso” (Siemens, 2004)</p> <p>Crea de contenido y comparte con otros, convirtiéndose en productor y no solo consumidor de información” (Siemens, 2004)</p>
---	--	--	--	---

Indicador 3: Los recursos de aprendizaje

<p>Refuerzo positivo, refuerzo negativo, castigo, modelado, enseñanza programada. (Skinner, 2014)</p>	<p>Los materiales deben ser relevantes, de fácil acceso y significativos adaptados a las necesidades individuales; que permitan al estudiante procesar y organizar la información.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Materiales auténticos 2. Actividades prácticas 3. Colaboración, discusión 4. Reflexión y metacognición 5. Cualquier tipo de material que favorezca el uso de la reflexión y crítica del estudiante, mediante la cual construya su propio aprendizaje. 	<p>Participación guiada</p> <p>Currículo adaptado transversalmente a lo cultural.</p> <p>Indagación dialógica a través de un aprendizaje no estructurado.</p> <p>Recursos que le permitan al estudiante socializar, debatir y llegar a conclusiones sobre diferentes problemáticas, apoyados siempre por un experto o tutor con mayor experiencia. (Wells, 1999)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Redes sociales. 2. Tecnologías digitales. 3. Comunidades de aprendizaje en línea. 4. Herramientas de búsqueda y organización de información. 5. Contenido generado por usuarios.
---	--	--	--	---

En este análisis exhaustivo de las teorías de aprendizaje y sus correspondientes indicadores, se evidenció la complejidad inherente al proceso educativo. Cada enfoque teórico, desde el conductismo hasta el conectivismo, ha aportado perspectivas únicas sobre el rol del profesor, del estudiante y de los recursos de aprendizaje. Estas teorías no son entidades aisladas, sino que se entrelazan y se complementan, creando un mosaico de posibilidades pedagógicas. Como tal, este estudio ha invitado a reflexionar sobre la necesidad de adoptar un enfoque ecléctico y adaptable

en la enseñanza, reconociendo que la diversidad de estudiantes y contextos requiere un abordaje flexible y orientado al aprendizaje significativo.

La educación del siglo XXI demanda una constante evolución, donde los educadores se convierten en guías, facilitadores y creadores de oportunidades para el desarrollo del conocimiento y donde los estudiantes asumen un rol activo y responsable en la construcción de su propio aprendizaje. Además, se hizo evidente la importancia de los recursos de aprendizaje pertinentes y la necesidad de explorar nuevas tecnologías y enfoques que potencien la adquisición y aplicación efectiva del conocimiento.

3.2. Contraste de clases observadas

El estudio se centró en el análisis de las modalidades de enseñanza aplicadas en el contexto educativo con un enfoque particular en las asignaturas de Inglés y Liderazgo impartidas en línea. Estas disciplinas, fueron impartidas por el docente basándose en las teorías constructivista, cognitivista y conectivista, para optimizar la adquisición y aplicación del conocimiento. En el ámbito del Inglés, se aplicó una metodología constructivista donde los estudiantes crearon un video sobre los lugares turísticos más destacados de Ecuador. Este enfoque fomentó la construcción activa del conocimiento y la aplicación práctica de habilidades lingüísticas. Además, se empleó una perspectiva cognitivista para evaluar y reforzar el conocimiento previo de los estudiantes en vocabulario y expresiones relacionadas con los lugares turísticos, antes de introducir nuevos conceptos. Por otro lado, en la asignatura de Liderazgo, se adoptó una metodología constructivista que se centra en el liderazgo ético, involucrando a los estudiantes en el análisis y resolución de casos de estudio. La perspectiva conectivista ha permitido la implementación de proyectos grupales basados en problemas complejos, promoviendo la interacción y el intercambio de roles entre los estudiantes. Además, la realización de las actividades planteadas fue a través de la plataforma Telegram, que se usó como herramienta tecnológica, para facilitar la comunicación y colaboración entre los estudiantes. Esta investigación buscó dar luces sobre la efectividad de estos enfoques pedagógicos y su impacto en el aprendizaje y desarrollo de habilidades en los estudiantes.

Tabla. 2.*Contraste de Clases Observadas.*

Asignatura	Modalidad	Teoría aplicada	Desarrollo	Objetivo
Inglés	Online	Constructivista	Topic: Touristic Places Activity: Students must make a video about the best place in Ecuador. Work: Group	Los estudiantes trabajarán juntos para investigar, planificar, crear y presentar su video. Esto les permitirá construir y aplicar su conocimiento.
		Cognitivista	The teacher checked previous knowledge, like vocabulary, expressions about touristic places and then taught more. Firstly, the teacher tried to check what students remembered.	Los estudiantes tratan de recordar y memorizar el nuevo vocabulario, expresiones para poder aplicar en la actividad asignada.
Liderazgo	Online	Constructivista	Tema: El liderazgo ético. Actividad: Casos de estudio: Analizar y encontrar la mejor solución para cada caso. Desarrollar y plantea casos entre grupos.	Reflexionar sobre sus experiencias, con el fin de adquirir y aplicar conocimientos y habilidades de liderazgo de manera efectiva.
		Conectivista	Con base en el tema de clase el docente aplicó el aprendizaje basado en proyectos en grupos, donde los estudiantes abordaron problemas complejos y desarrollaron habilidades e intercambiando roles al ser líderes. Como herramienta tecnológica utilizó Telegram facilitando así la comunicación y la colaboración entre los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula.	Explorar artículos académicos, videos, podcasts, entrevistas con líderes destacados. Fomentar habilidades de búsqueda, evaluación crítica y síntesis de información proveniente de las fuentes sobre el liderazgo.

A través de esta investigación, se puede determinar que los docentes pueden aplicar diversas estrategias pedagógicas en entornos en línea, ofreciendo una visión integral de cómo se pueden abordar las metas educativas de manera efectiva. Se espera que los resultados de este análisis contribuyan al enriquecimiento de la práctica docente en línea y al avance en la comprensión de las dinámicas de aprendizaje en el siglo XXI.

Conclusiones

Las metodologías pedagógicas innovadoras son aquellas que buscan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante el uso creativo y efectivo de las tecnologías, las estrategias didácticas y los recursos de aprendizaje. Algunas de las metodologías pedagógicas más

relevantes son el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje basado en problemas (Trujillo, 2017).

La influencia de las teorías de aprendizaje en las clases observadas de las asignaturas de inglés y liderazgo impartidas a través de metodologías pedagógicas innovadoras fue evidente. Se pudo observar que las docentes aplicaron diferentes estrategias de las teorías del constructivismo, cognitivismo y conectivismo, mismas que se vieron reflejadas en las actividades asignadas a los estudiantes como parte del proceso de enseñanza- aprendizaje. Cada teoría proporcionó enfoques y estrategias pedagógicas específicas que contribuyeron al desarrollo de habilidades cognitivas, la construcción de significados y la motivación de los estudiantes.

La aplicación de metodologías pedagógicas como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje basado en problemas demostró ser efectiva para promover un aprendizaje significativo y participativo. Estas metodologías fomentaron la interacción entre los estudiantes, la aplicación de conocimientos en contextos y la resolución de problemas en situaciones reales. Se observó que los estudiantes estuvieron más comprometidos y motivados en su proceso de aprendizaje, lo que se reflejó en un mejor desempeño y comprensión de los contenidos. Así, se concluyó que los docentes no se enmarcan en la aplicación de una teoría de aprendizaje, sino que la aplicación de estas depende de características como el grupo humano asignado, la temática y situaciones imprevistas propias del entorno de la educación.

Referencias

- Bandura, A. y National Inst of Mental Health (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall. <https://psycnet.apa.org/record/1985-98423-000>
- Bruner, J. (1988). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- Crespo, N. (2000). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. *Signos*, 33(48), 97–115. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342000004800008>
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge: essays on meaning and learning networks*. National Research Council Canada.
- Glassner, A. y Back, S. (2020). Connectivism: Networks, Knowledge, and Learning. En A. Glassner y S. Back, *Exploring Heutagogy in Higher Education* (pp. 39–47). Academia Meets the Zeitgeist. https://doi.org/10.1007/978-981-15-4144-5_3
- Gergen, K.(1995). Relational Theory And The Discourses Of Power. En D. Hosking, H. Dachler, y Kenneth J. Gergen, *Management And Organization: Relational Alternatives To Individualism*, (29-50). Avebury Press. <https://works.swarthmore.edu/fac-psychology/841/>
- Instructional Design (s.f.). Genetic Epistemology (Jean Piaget). *Instructional Design*. <https://www.instructional-design.org/theories/genetic-epistemology/>
- Jonassen, D. y Rohrer, L. (1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 47(1), 61–79. <https://doi.org/10.1007/BF02299477>
- Kop, R. (2011). The challenges to connectivist learning on open online networks: learning experiences during a massive open online course. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 19–38. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.882>
- Ledesma, M. (2014). *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia*. Universidad Católica de Cuenca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/127738>
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Revista Tecnología en Marcha*, 18(1). https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/442
- Mesén, L. (2019). Teorías de aprendizaje y su relación en la educación ambiental costarricense. *Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 187-202. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.8>

- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187–197. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Reyes, M. y Aponte, L. (2021). *La formación profesional de los docentes parvularios y su incidencia en el aprendizaje de las niñas y niños de primer año de educación básica de la unidad experimental anexa a la Universidad Nacional de Loja período 2010 – 2011*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de Loja]. Dspace Institucional. <https://dspace.unl.edu.ec/handle/123456789/24325>
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa* (2nd ed.). Pearson Educación.
- Sesento, L. (2017). El constructivismo y su aplicación en el aula: algunas consideraciones teórico-pedagógicas. *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/06/constructivismo-aula.html>
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1). <https://edtechbooks.s3.us-west-2.amazonaws.com/pdfs/133/6849.pdf>
- Skinner, B. (2014). *Science and human behavior*. Simon and Schuster.
- Taipe, L. (2017). *La educación, su enfoque en el aprendizaje e implicaciones en la evaluación* [Tesis de posgrado, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10644/5699>
- Tomás, J. y Almenara, J. (s.f.). Máster en Paidopsiquiatría bienio 07-08. *Universitat Autònoma de Barcelona*. <https://www.calameo.com/books/00570835302303ae1c5a9>
- Tranfield, D., Denyer, D., y Smart, P. (2003). Towards a Methodology for Developing Evidence-Informed Management Knowledge by Means of Systematic Review. *British Journal of Management*, 14(3), 207–222. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.00375>
- Trujillo, L. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*. Fondo Editorial Areandino <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/825>
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, (48), 21- 32. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>
- Villalobos, E. (2002). *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*. Editorial Trillas.
- Watson, J. (1913). Psychology As The Behaviorist Views It. *Psychological Review*, 20, 158-177. <https://www.scribd.com/doc/202140317/Watson-1913-Psychology-as-the-Behaviorist-Views-It#>
- Web del Maestro (s.f.). 5 estrategias efectivas para un buen aprendizaje en clases. *Web del Maestro*. <https://webdelmaestrocmf.com/portal/5-estrategias-efectivas-para-un-buen-aprendizaje-en-clases/>

Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Towards a Socio-cultural Practice and Theory of Education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605895>



Copyright (2024) © Mishell Romina Angulo Alvarez, Flavio Eduardo López Vasco



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

Técnicas de Gianni Rodari y Edward de Bono para desarrollar la escritura creativa en estudiantes de educación general básica

Techniques of Gianni Rodari and Edward de Bono to develop creative writing in elementary school students

Fecha de recepción: 2023-10-20 Fecha de aceptación: 2024-02-22 Fecha de publicación: 2024-05-10

Jeniffer Johanna Cuasapud Morocho¹

Universidad Central del Ecuador

jjcuasapud@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-9268-8612>

Britany Damarid Guevara Romero²

Universidad Central del Ecuador

bdguevarar@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-2004-6853>

Juan Daniel Facunda Toral³

Universidad Central del Ecuador

jdfacunda@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-5982-3149>

Jean Anderson Navarro Sanmartin⁴

Universidad Central del Ecuador

janavarro@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-5450-9425>

Resumen

Las técnicas de Gianni Rodari y Edward de Bono tienen gran importancia pues promueven el interés del estudiante en el proceso de producción de textos a través de la experimentación, que se logra al aplicar la metodología lúdica y el pensamiento creativo en las aulas. Por esta razón, la investigación tuvo como objetivo analizar las técnicas de Gianni Rodari y Edward De Bono como una estrategia de enseñanza para mejorar el proceso de escritura creativa en estudiantes de educación general básica en Ecuador. El escrito se elaboró empleando un enfoque deductivo, respaldado además por una investigación documental con enfoque cualitativo. No obstante, en cuanto a los resultados obtenidos, se evidenció a través del informe presentado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa en las pruebas Pisa que el promedio de Ecuador en lectura es de 409, lo que lo sitúa en nivel 2 que corresponde al nivel mínimo de competencias. Esto se debe al desconocimiento de técnicas y estrategias innovadoras en el ámbito escolar. Se concluyó que dichas técnicas estimulan la imaginación al tiempo que refuerza la confianza y autoestima del niño o niña, mejora la capacidad comunicativa y de escritura, y desarrolla el pensamiento crítico desde la expresión personal.

Palabras clave: Metodología, lúdica, escritura, creativo, competencias, crítico

Abstract

The techniques of Gianni Rodari and Edward de Bono are of great importance, since they promote the student's interest in the process of text production through experimentation, which is achieved by applying the playful methodology and creative thinking in the classroom. Thus, the research aims to analyze the Techniques of Gianni Rodari and Edward De Bono as a teaching strategy to improve the creative writing process in students of general basic education in Ecuador. It can be indicated that the writing was elaborated using a deductive approach, supported by documentary research with a qualitative approach. However, as for the results obtained, it was evidenced through the report presented by INEVAL in the Pisa tests that Ecuador's average in reading is 409, which places it in level 2, the minimum level of competencies, this is due to the lack of knowledge of innovative techniques and strategies in the school environment. In summary, these techniques stimulate the imagination while reinforcing the child's confidence and self-esteem, improve communication and writing skills, and finally, develop critical thinking through personal expression.

Keywords: Methodology, playfulness, writing, creative, competencies, critical

Introducción

Situando la problemática en un contexto mundial, se puede evidenciar que los procesos de escritura y redacción tienen falencia en la mayoría de la región latinoamericana, cuyos niveles son bajos en comparación con países desarrollados a nivel de competencias de comunicación oral y escrita. Abordando el contexto ecuatoriano, el Ministerio de Educación (2016) en su Currículo destaca la importancia de desarrollar la escritura creativa en todos los niveles de la educación general básica. Asimismo, busca potenciar los procesos lectoescritores. No obstante, en la realidad, todavía existen numerosos desafíos por abordar.

Por otro lado, según los datos presentados tras realizar las pruebas ERCE en el ámbito de redacción y escritura, se obtuvo que la mayoría de los estudiantes de cuarto de educación general básica logró escribir focalizado en el tema solicitado (84% en la carta y 53% en el texto narrativo). Sin embargo, los estudiantes no respondieron al género solicitado, pues el 58% no lo hizo con el formato de una carta y el 49% tampoco aplicó la estructura correcta en el texto narrativo (El Comercio, 2022).

Es decir, aunque un gran porcentaje de estudiantes del subnivel medio manejan adecuadamente procesos de escritura, aún existen varias falencias que solventar respecto a la cohesión y coherencia de ideas, como también en la estructura de textos narrativos. Estas dificultades se producen por los limitados contenidos impartidos dentro del área y la rigidez de estos. Por ello, es fundamental encontrar técnicas innovadoras para la enseñanza aprendizaje con respecto a la creación de escritos de manera que puedan enriquecer la educación y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes en esta etapa crucial de su formación académica.

En esta misma línea, es importante mencionar que la capacidad creativa de un individuo se origina en sus propias aspiraciones y en las experiencias que ha tenido a lo largo de su vida. Por lo tanto, para comprender y evaluar la creatividad de un estudiante o participante en el estudio, es esencial considerar sus aspiraciones y vivencias como elementos fundamentales que influyen en su expresión creativa.

1.1. Técnicas de Gianni Rodari y Edward de Bono

Las propuestas de Gianni Rodari son significativas, dado que contribuyen a desarrollar nuevas habilidades en los estudiantes. Monteza (2022) ha mencionado que “las técnicas del pensamiento creativo forman parte de las técnicas o destrezas esenciales en el proceso educativo para fomentar un aprendizaje valioso que promueva el crecimiento completo del estudiante, capacitándolo para reflexionar más allá de lo común” (p. 130). De este modo, las Técnicas de Gianni Rodari y Edward de Bono fomentan a que los estudiantes desarrollen el pensamiento creativo de manera activa en su proceso de creación, es decir, que obtengan la habilidad de pensar y crear textos narrativos autónomos y espontáneos. Al mismo tiempo, las técnicas fomentan el interés por la lectura y escritura de textos beneficiando de este modo a construir seres de pensamiento innovador, capaces de alcanzar los objetivos que se presenten en su vida.

En efecto, las técnicas desarrolladas por Gianni Rodari y Edward de Bono desempeñan un papel crucial en el fomento de la escritura creativa entre los estudiantes. Estas estrategias ofrecen un enfoque innovador que no solo mejora la capacidad del alumnado para expresar su creatividad a través de la escritura, sino que también estimula su pensamiento crítico y habilidades de resolución de problemas. Al alentar a los estudiantes a pensar de manera más imaginativa y a abordar los desafíos de la escritura desde diferentes perspectivas, estas técnicas no solo promueven el desarrollo de habilidades de comunicación sólidas, sino que también contribuyen a la construcción de la autoconfianza y la autoestima de los estudiantes escritores. En última instancia, estas herramientas proporcionan una base sólida para el crecimiento académico y personal, al tiempo que cultivan una apreciación más profunda de la escritura y la creatividad en general.

Las estrategias lúdicas esenciales para desarrollar cuentos son las siguientes: “¿Qué pasaría si...?” se trata de una técnica hipotética que posibilita seleccionar al azar a los personajes de la narración; “Viejos juegos”, implica la generación de ideas sin sentido, pero divertidas a través de la creación de oraciones con palabras recortadas de periódicos usados; “Cuentos al revés” propone la modificación de las historias y la transformación de los eventos después de invertir la idea central; y, “Ensalada de cuentos” que consiste en una amalgama de todas las técnicas conocidas por los estudiantes.

1.1.1. Gramática fantástica

Desde el punto de vista de Gaona (2022):

Este enfoque tiene sus raíces en las ideas desarrolladas por Gianni Rodari, el autor y periodista italiano, que mediante su libro *Gramática de la Fantasía: Introducción al arte de inventar historias*; dispone la oportunidad de una manera creativa de desarrollar historias tan inverosímiles que se caractericen por ser novedosas y altamente originales. (p.2)

Es así como, la Gramática Fantástica hace referencia a la forma de crear, producir y contar cuentos de forma creativa, bajo criterios de invención y originalidad que tengan a la imaginación como base. Además, pretende sacar al estudiante de su zona de confort al motivarlo a salir de lo convencional en sus historias; en lugar de ser un método rígido, es un método flexible que se adapta a las necesidades e intereses del alumnado.

1.1.2. Secuencia didáctica

Este trabajo se planteó bajo una perspectiva constructivista, inspirada por las técnicas propuestas por Gianni Rodari en su libro “Gramática de la fantasía” para mejorar la producción escrita de cuentos en los estudiantes. A partir de estas estrategias, se establecieron varios métodos para mejorar la producción de textos escritos y orales en los estudiantes. Una de estas es la secuencia o técnica didáctica:

La técnica didáctica fue definida como un conjunto de conocimientos prácticos que tiene como objetivo obtener resultados en aprendizajes deseados, están subordinadas a las estrategias. Se entiende a la estrategia didáctica como la planificación de acciones para lograr o alcanzar un objetivo determinado. (Vergara, 2019, p.55)

En este sentido, se puede definir que la secuencia didáctica según Gianni Rodari y Edward de Bono son dos enfoques pedagógicos diferentes pero complementarios en el ámbito de la educación.

Gianni Rodari fue un destacado pedagogo italiano conocido por su enfoque innovador en la enseñanza de la escritura creativa y la imaginación en el aula. Su enfoque se basa en la idea de que los estudiantes aprenden mejor cuando están motivados y disfrutan del proceso de aprendizaje. Mendoza (2018) ha mencionado que es fundamental aplicar la secuencia didáctica de acuerdo con las técnicas propuestas por Rodari. Estas se caracterizan por los siguientes aspectos:

- a. Juego y creatividad: Rodari creía en la importancia del juego y la creatividad en el aprendizaje. Propuso actividades lúdicas y creativas para fomentar la imaginación y la expresión de los estudiantes.
- b. Lenguaje y comunicación: se centra en el uso del lenguaje como herramienta principal de aprendizaje. Promueve la escritura creativa, el uso de palabras clave, la creación de historias y la exploración de diferentes géneros literarios.
- c. Aprendizaje significativo: Rodari abogaba por un aprendizaje significativo, es decir, que los contenidos y actividades propuestas sean relevantes y significativos para los estudiantes. Se busca establecer conexiones entre los conocimientos previos de los estudiantes y los nuevos conceptos que se están enseñando.

Edward de Bono fue un psicólogo y experto en el pensamiento creativo. Su enfoque se centró en el desarrollo del pensamiento lateral y en el fomento de habilidades de pensamiento crítico y creativo en los estudiantes. Para Mendoza Barrantes y Angola (2017) la secuencia didáctica radica principalmente en el enfoque que utiliza Edward de Bono para la creación de textos escritos y se caracteriza por los siguientes aspectos:

- a. Pensamiento lateral: De Bono propuso el uso del pensamiento lateral como una forma de abordar problemas desde perspectivas diferentes y explorar soluciones fuera de los enfoques convencionales. Se alienta a los estudiantes a pensar de manera no lineal y a considerar múltiples posibilidades.
- b. Herramientas de pensamiento: una serie de herramientas o técnicas de pensamiento, como el pensamiento en paralelo, el pensamiento de diseño y los sombreros de pensamiento, ayudan a los estudiantes a organizar sus ideas, analizar problemas y generar soluciones creativas.
- c. Resolución de problemas: el enfoque de De Bono se basa en la resolución de problemas. Los estudiantes aprenden a identificar problemas, analizar sus causas y consecuencias, y aplicar estrategias de pensamiento creativo para encontrar soluciones innovadoras.

En resumen, tanto la secuencia didáctica según Gianni Rodari como la secuencia didáctica según Edward de Bono promueven el aprendizaje activo, el pensamiento crítico y la creatividad en el aula, aunque desde perspectivas y enfoques diferentes.

1.1.3 Utilización de estrategias lúdicas

En el área de Lengua y Literatura, el proceso lectoescritor debe ser muy dinámico. Por esta razón, resulta necesario aplicar diversas estrategias y técnicas que ofrezcan al educando un ambiente cómodo, armónico y, sobre todo, creativo.

Como menciona Rubicela (2018): “las estrategias lúdicas abarcan actividades como juegos educativos, dinámicas, representaciones, juegos de mesa, etc. Los docentes emplean estas herramientas dentro y fuera del aula de clases con el propósito de fortalecer los aprendizajes, conocimientos y habilidades de los estudiantes” (p.1). En síntesis, las estrategias lúdicas motivan a los estudiantes a participar en las actividades de aprendizaje que, a su vez, favorecen el desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas e interpersonales en todos los ámbitos educativos.

1.2 Escritura creativa

La escritura creativa es un proceso en el cual se utiliza la imaginación y la expresión personal para producir textos originales y distintivos. A diferencia de la escritura académica o técnica, la escritura creativa busca transmitir emociones, contar historias, explorar conceptos abstractos y deleitar al lector con un estilo único. Según Perero (2022) “esta forma de escritura se puede caracterizar como la creación de textos mediante la aplicación de actividades que despiertan la inventiva. A través de esta práctica, las palabras tienen la capacidad de convertir la realidad en una narrativa imaginaria” (p. 29). La escritura creativa no solo es una forma de expresión artística, sino que también puede ser una herramienta poderosa para el desarrollo personal y la comunicación efectiva; además, fomenta la creatividad, la reflexión y la empatía, y puede servir como una vía para procesar experiencias personales, explorar cuestiones sociales y transmitir ideas de manera impactante en cualquier ámbito ya sea social o académico.

1.2.1 Habilidades de lectoescritura

Las habilidades de lectoescritura son un conjunto de capacidades fundamentales para comprender, interpretar y comunicarse efectivamente a través de la lectura y la escritura. Para González (2020):

Estas habilidades se desarrollan a lo largo del tiempo y son esenciales en diversos ámbitos de la vida, como la educación, el trabajo y la interacción social. Dentro de este conjunto se encuentran las habilidades básicas de pensamiento, comunicativas, psicomotrices, informacionales, lingüísticas y socioemocionales. (p.49)

En este contexto, las habilidades de lectoescritura son fundamentales para la comunicación efectiva, la adquisición de conocimientos y el desarrollo personal pues son la base para el

aprendizaje en todas las áreas y brindan herramientas para expresar y producir elementos textuales.

1.2.2 Habilidades de pensamiento creativo

Una de las cuestiones más importantes son las habilidades de pensamiento creativo ya que el desarrollo de este pensamiento mejorará el aprendizaje de los estudiantes. Según Vélez (2019):

Fomentar el crecimiento de la capacidad creativa es un aspecto fundamental en la educación primaria y se presenta como una opción valiosa que, cuando es aplicada por el docente, se convierte en una herramienta poderosa para estimular el interés, la motivación y la imaginación en los estudiantes más jóvenes. (p.50)

Esto indica que es importante cómo manejar el pensamiento creativo. El docente se involucra como una guía que ayuda al estudiante a desarrollar un aprendizaje significativo y, sobre todo, impulsarlo a expresar o plasmar sus ideas con coherencia y cohesión. Para que se desarrollen habilidades de pensamiento creativo, se deben seguir estrategias de tipo organizativas, analíticas, inventivas, de solución de problemas y metacognitivas.

Metodología

2.1. Tipo de investigación

El propósito de este estudio consistió en proponer la implementación de las técnicas desarrolladas por Gianni Rodari y Edward de Bono con el fin de estimular la escritura creativa en estudiantes de educación general básica. Esta investigación se fundamentó en un enfoque cualitativo de carácter descriptivo, lo que implicó la aplicación de métodos sistemáticos para recopilar información y definir las características de la realidad que se está investigando. Se examinó minuciosamente los beneficios y atributos de la utilización de las técnicas propuestas por Gianni Rodari y Edward de Bono, especialmente en lo que respecta a la generación de textos que promuevan la escritura creativa. Finalmente, se exploró cómo estas estrategias pueden adaptarse de manera efectiva en el entorno escolar de manera que impulse el desarrollo de competencias en lectoescritura.

2.2. Método

Esta investigación adoptó un enfoque deductivo, respaldado por la postura de Prieto (2018) que argumentó que el método deductivo se fundamenta en ciertos principios teóricos para llegar a la formulación de hechos o prácticas específicas. Por lo tanto, se empleó este enfoque con el propósito de derivar conclusiones a partir de premisas previamente establecidas, lo que facilitó la interpretación y comprensión en profundidad de los datos recopilados relacionados con el tema en estudio.

2.3. Técnica de investigación

El trabajo se fundamentó en una investigación documental, no obstante Corona y Maldonado (2018) en relación con la investigación documental expresaron que “tal como su nombre sugiere, se trata de aquella que se lleva a cabo utilizando datos obtenidos de una variedad de documentos, tales como recursos bibliográficos, periódicos o archivos” (p.3). En la presente investigación, se tomó en cuenta diferentes fuentes primarias y secundarias.

La información recopilada provino de investigaciones anteriores, lo que posibilitó la realización de análisis y la creación de representaciones visuales a través de tablas y gráficos. Esta investigación se apoyó en una variedad de recursos, incluyendo repositorios académicos y bases de datos como Dianet, Google Scholar, entre otros.

Resultados

Los datos extraídos de la base de datos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEVAL (2018) mostraron cómo los estudiantes están progresando en su aprendizaje en el entorno educativo, enfocado específicamente en la lectura. Los resultados indicaron que los estudiantes alcanzan los niveles mínimos de competencias lectoras. La competencia lectora se describe como la aptitud de una persona para entender, emplear, reflexionar, interactuar y utilizar textos escritos con el propósito de lograr sus metas. No obstante, se ha considerado que la aplicación de técnicas que fomenten la habilidad de competencia lectora puede ampliar el conocimiento, potencial y participación activa de los estudiantes en distintos entornos.

En su investigación, Acurio (2020) ha mencionado que para la enseñanza de la escritura creativa en el alumnado es importante aplicar técnicas lúdicas e interactivas (Técnicas de Gianni Rodari y Edward de Bono) tanto dentro como fuera del aula de clases. El autor ha considerado que a través de ello se logra estimular la creación de textos literarios, con el objetivo de fomentar, generar, concebir, reestructurar textos y mejorar las habilidades detalladas de la escritura.

Cabe mencionar que, González y Molinares (2019) a través de su investigación comentan que las estrategias de Gianni Rodari favorecen en el fortalecimiento de habilidades lectoescritoras pues los estudiantes aprenden de manera divertida captando así su interés en el desarrollo de actividades y talleres aplicados por el docente. Así, ha determinado que dichas estrategias contribuyen de manera significativa al mejoramiento de la capacidad del estudiante en lo que concierne a la producción de textos.

Además, Maturana et al. (2018) ha señalado que el uso de estrategias metodológicas, especialmente el juego y la lúdica, promueven las competencias lectoescritoras en los procesos de enseñanza aprendizaje. El juego involucra a los estudiantes de manera activa, lo que puede aumentar su interés y compromiso con el contenido. Cuando los estudiantes están involucrados en actividades lúdicas, están más dispuestos a participar y aprender de manera efectiva, permitiendo así el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en los estudiantes.

Finalmente, Toaquiza (2020) ha comentado que enseñar a escribir cuentos mediante métodos de aprendizaje basados en el juego es una estrategia pedagógica innovadora que combina el juego y la escritura creativa para promover el desarrollo de habilidades de escritura y narración en los estudiantes. Así mismo, señaló que los métodos basados en el juego involucran activamente en el proceso de aprendizaje. Al escribir cuentos como parte de un juego, el alumnado se convierte en protagonista activo, lo que puede aumentar su compromiso y motivación para aprender a escribir.

3.1. Comparación de resultados

En relación a los resultados obtenidos en las pruebas PISA presentadas por el INEVAL (2018), se pudo notar que:

Tabla 1

Panorama del Desempeño en Lectura.

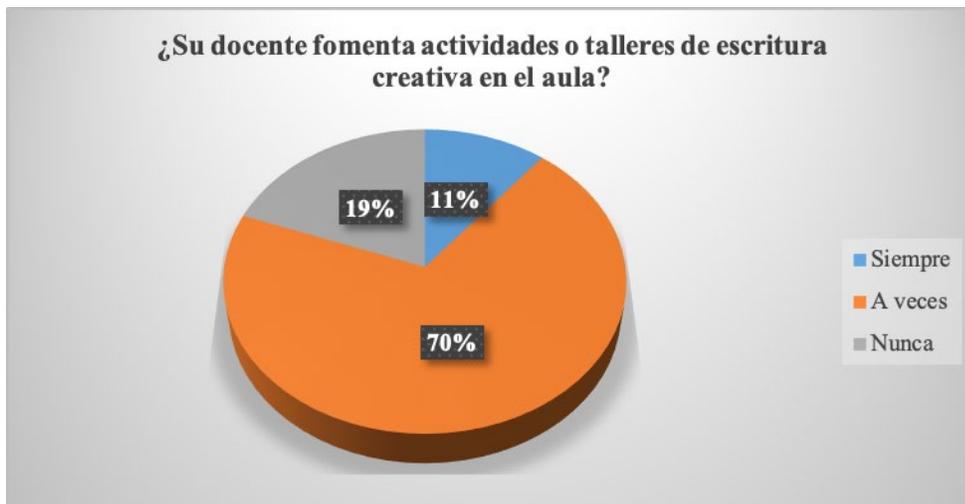
País	Puntaje
Brasil	407
Chile	459
Costa Rica	427
Ecuador	409
Honduras	371
Perú	398

Nota: Base de datos PISA (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018).

No obstante, los resultados derivados de la investigación realizada por Acurio (2020) revelaron lo siguiente:

Figura 1

¿Su Docente Fomenta Actividades o Talleres de Escritura Creativa en el Aula?



Nota: Datos tomados de Acurio (2020).

En este contexto, según los datos presentados en la *Tabla 1*, se demostró que el promedio de Ecuador en lectura es de 409, lo que lo sitúa en nivel 2, es decir, el nivel mínimo de competencias. Los estudiantes que alcanzaron dicha puntuación en habilidades de lectura tienen la capacidad de identificar uno o varios fragmentos de información. Sin embargo, al observar la *Figura 1* se evidenció que, en el año 2020, hubo una carencia en lo que respecta a la aplicación de talleres de escritura creativa en el aula de clases, lo cual tiene un impacto negativo en la falta de interés hacia el fomento del pensamiento creativo y la producción literaria. Esto se entiende como uno de los factores que afecta el desarrollo de la originalidad, autonomía y libertad de expresión a través de la escritura.

La información recolectada a partir de la encuesta aplicada a los estudiantes en la investigación de González y Molinares (2019) se ha presentado en la *Tabla 2*.

Tabla 2

¿El Docente Hace Uso de Diversas Estrategias Metodológicas que Desarrollen las Competencias Lecto Escritoras en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje?

Respuestas	Número de estudiantes	Porcentaje
Siempre	1	6.66%
Algunas veces	12	80%
Nunca	2	13.30%
Total	15	100%

Nota. Datos tomados de González y Molinares (2019).

Por otro lado, en la investigación de Maturana et al. (2018) pudieron identificar lo siguiente, tal como se refleja en la *Tabla 3*.

Tabla 3

¿Con qué Actividades Prefieres Acompañar tu Proceso Escritor?

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Juegos	6	40%
Música	5	33.33%
Televisión	3	20%
Tertulias	1	6.66%
Total	15	100%

Nota: Datos tomados de Maturana et al. (2018).

Por otra parte, se hace referencia a la investigación llevada a cabo por Toaquiza (2020), que abarcó la encuesta efectuada a los docentes y que se ilustró en la *Figura 2*.

Figura 2

¿Según su Conocimiento los Profesores de Básica Elemental y Media (segundo a séptimo grados) Enseñan a Escribir Cuentos mediante Métodos de Aprendizaje en Base al Juego?



Nota: Datos tomados de Toaquiza (2020).

Con respecto a los datos expuestos, se observó en la *Tabla 2* que los docentes utilizan de manera escasa las diversas estrategias metodológicas que promuevan las competencias escritoras, evitando el fortalecimiento del proceso de producción textual en el aula de clases. Sin embargo, la *Tabla 3* señaló que los estudiantes prefieren acompañar su proceso escritor a través de juegos pues de esta manera se motivan fomentando así el hábito de redactar textos. En última

instancia, la *Figura 2* reflejó que los profesores siguen utilizando una metodología tradicional en su enseñanza, lo que se refleja en la falta de actividades recreativas para escribir un cuento. Esta carencia tiene un impacto negativo en la preparación del estudiantado, lo que subrayó la necesidad de incorporar distintas herramientas didácticas. En resumen, la integración de la lúdica en el proceso de enseñanza aprendizaje repercute en la adquisición de conocimientos de los educandos.

3.2. Interpretación de resultados

En los resultados expuestos en la *Tabla 1*, se evidenció que en Ecuador, el nivel promedio de competencia lectora se encuentra en un nivel mínimo (nivel 2), lo que indica que los estudiantes tienen la capacidad de identificar una o más piezas de información, pero aún no han logrado una comprensión profunda del tema. Por otro lado, en la *Figura 1*, un 70% consideró que la falta de aplicación de talleres de escritura creativa en el aula de clases tiene un impacto negativo en su interés hacia el fomento del pensamiento creativo y la producción literaria, lo cual perjudica al momento de implementar talleres de escritura creativa en el salón de clase. Para finalizar, en la *Tabla 2* un 80% indicó que el docente utiliza estas estrategias metodológicas “algunas veces” para promover las competencias lectoescritoras, seguido por una pequeña parte (6.66%) siente que estas estrategias se utilizan “siempre”. Además, el 13.30% de alumnos consideraron que estas estrategias “nunca” se utilizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En conclusión, existen grandes desafíos en el ámbito educativo en relación con el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

En este sentido, de acuerdo con los datos reflejados en la *Tabla 3*, se reveló las actividades de preferencia para acompañar el proceso escritor: 40% tiene como preferencia los juegos como actividades escritoras, seguido de un 33.33% que escogió la música. Sin embargo, se pudo notar la posterioridad con actividades como las tertulias y el uso de la televisión.

Con respecto a los datos expuestos, se observó en la *Figura 2* que los docentes utilizaron de manera escasa las diversas estrategias metodológicas que promuevan las competencias escritoras en los estudiantes, evitando el fortalecimiento del proceso de producción textual en el aula de clases. Sin embargo, en la *Tabla 3* se señaló que el grupo estudiantil prefiere acompañar su proceso escritor a través de juegos, pues de esta manera se motiva el hábito de redactar textos. En última instancia, en la *Figura 2* se reflejó que los profesores siguen utilizando una metodología tradicional en su enseñanza. Esto se evidenció en la falta de actividades recreativas para escribir un cuento. Esta carencia tiene un impacto perjudicial en la motivación del estudiantado, lo que despierta la necesidad de adoptar diferentes herramientas didácticas para la creación de textos.

En definitiva, la producción de textos narrativos está relacionada intrínsecamente con las técnicas de escritura creativa y de esta dependerá que los estudiantes logren desarrollar textos que contengan imaginación y originalidad a través de estrategias innovadoras, juegos y metodologías dinámicas. En efecto, es importante recalcar que los estudiantes deben comprender lo que leen, su estructura y de este modo lograr una adecuada cohesión y coherencia en la escritura de textos. Muchas ocasiones, los estudiantes se cohiben de expresar su imaginación y creatividad a la

hora de crear textos narrativos porque son forzados a desarrollar escritura académica obligatoria, limitando el potencial de sus habilidades lingüísticas. Por esta razón, es necesario que los docentes implementen estrategias creativas y lúdicas en sus aulas de clase. Se concluye así que, las Técnicas de Gianni Rodari y Edward de Bono son una base fundamental en el proceso de escritura pues al explorar estas estrategias innovadoras, se da apertura a nuevas posibilidades de generación de conceptos novedosos. Dichas técnicas incitan a los estudiantes a utilizar su pensamiento creativo y aumentar su capacidad de imaginar y desarrollar textos originales.

Conclusiones

En línea con el objetivo general que buscó analizar las Técnicas de Gianni Rodari y Edward De Bono como una estrategia de enseñanza para mejorar el proceso de escritura creativa en estudiantes de educación general básica, se determinó que las técnicas de Rodari y De Bono son recursos pedagógicos excepcionales para el desarrollo de la escritura creativa en el alumnado ya que se centran en crear historias a partir de elementos cotidianos. La técnica de Rodari despierta la creatividad conectando la imaginación con la realidad que rodea a los estudiantes; por otra parte, las estrategias de Edward De Bono, que incluyen juegos y ejercicios de pensamiento lateral, fomentan la originalidad y la resolución de problemas de forma entretenida y al combinarlas no solo enriquece la escritura creativa, sino que también nutre habilidades fundamentales, como la comunicación efectiva y el pensamiento crítico.

Las técnicas de Gianni Rodari y Edward De Bono como la creación de cuentos a partir de elementos cotidianos y el uso de juegos, despiertan la imaginación y la creatividad de los estudiantes, el pensamiento crítico y la autoexpresión. Al incorporar estas estrategias en el aula, los educadores pueden ayudar a desarrollar habilidades de escritura más sólidas y a convertirse en escritores más creativos y versátiles, evitando el tradicionalismo en el aprendizaje.

Tras el análisis documental de las técnicas didácticas de dichos autores, se pudo determinar que esta serie de estrategias favorecen positivamente a la creación de textos narrativos escritos ya que enfatiza la creatividad en su producción, mejora el desarrollo lingüístico y transforma el modo de expresar las ideas, emociones o sentimientos de cada estudiante, logrando de este modo mejorar su nivel personal, cognitivo y creativo.

Se concluyó que las Técnicas de Gianni Rodari y Edward de Bono favorecen el proceso de escritura creativa en los estudiantes. A través de diversas estrategias lúdicas y metodologías dinámicas, mejoran la calidad de los textos narrativos producidos por los estudiantes. Por ello, se sugiere fomentar la práctica de técnicas de escritura creativa en el aula y promover la generación de ideas como parte integral del proceso de escritura.

Referencias

- Acurio, E. (2020). *La escritura creativa en la producción de textos literarios* [Tesis de posgrado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio UTA. <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/31611/1/1804190856%20-%20EUGENIA%20BEL%C3%89N%20ACURIO%20PONCE.pdf>
- Corona, J. y Maldonado, J. (2018). Investigación Cualitativa: Enfoque Emic-Etic. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 37(4), 1-4. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-03002018000400022&script=sci_arttext&tlng=en
- El Comercio (22 de marzo de 2022). Este es el desempeño de los estudiantes en ortografía. *El Comercio*. <https://www.elcomercio.com/sociedad-2/escritura-ortografia-estudiantes-educacion-basica-ecuador.html>
- Gaona, O. (2013) Gramática fantástica. *Revista Zoo, investigan-escriben-opinan*, 2(5), 13-17. <https://doi.org/10.20511/zoo.2013.v2n5.1616>
- González, J. y Molineros, M. (2019). *Efecto de las estrategias de Gianni Rodari en la producción textual de estudiantes de 5° de la institución educativa Mundo Feliz de Galapa* [Tesis de grado, Universidad de la Costa]. Repositorio CUC. <http://hdl.handle.net/11323/5900>
- González López, M. (2020) Habilidades para desarrollar la lectoescritura en los estudiantes de educación primaria. *Revista Estudios en Educación*, 3(4), 49-50. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/83/63>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018). *Educación en Ecuador. Resultados de PISA para el Desarrollo*. <https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/educacion-en-ecuador-resultados-de-pisa-para-el-desarrollo/>
- Maturana, Y., Bedoya, L., Cifuentes, J., y Muñoz, S. (2018). *La escritura creativa como experiencia de aula para fortalecer el pensamiento reflexivo en estudiantes de educación básica primaria* [Tesis de posgrado, Universidad de Medellín]. Repositorio UDEM . https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/6298/T_ME_359.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Mendoza Barrantes, S. y Angola, A. (2017). *Fortalecimiento de la habilidad lecto - escritora a través del uso de actividades que involucren el desarrollo del pensamiento lateral en adultos mayores del Colegio República de Colombia, jornada nocturna, ciclo I* [Tesis de grado, Universidad Libre]. Repositorio Unilibre. <https://repositorio.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/11925/Proyecto%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Mendoza Martínez, J. (2018). *Secuencia didáctica para el fortalecimiento de la producción de textos narrativos fantásticos en estudiantes de grados 4.º y 5.º desde la perspectiva de Gianni Rodari y su obra gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias* [Tesis de grado, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio UTP. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/729f9e55-6467-44f9-9d06-edc-8772bb8f9/content>
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. MINEDUC. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Monteza, D. (2022). Estrategias didácticas para el pensamiento creativo en estudiantes de secundaria: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(1), 120-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8245619>
- Perero, L. (2022). *Problemas de aprendizaje en la lectura y escritura: Una mirada desde la virtualidad* [Tesis de grado, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Library. <https://1library.co/document/zgwp39xv-universidad-estatal-pen%C3%ADnsula-facultad-ciencias-educaci%C3%B3n-idomas-educaci%C3%B3n.html>
- Prieto, B. (2018). El uso de los métodos deductivo e inductivo para aumentar la eficiencia del procesamiento de adquisición de evidencias digitales. *Cuadernos De Contabilidad*, 18(46). <https://doi.org/10.11144/Javeria-na.cc18-46.umdi>
- Rubicela, W. (2018). Estudio de las estrategias lúdicas y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes del Cecyte Pomuch, Hecelchakán, Campeche, México. *Revista IC Investigación*, (14), 70-80. https://revistaic.instcamp.edu.mx/uploads/Ano2018No14/Ano2018No14_70_80.pdf
- Toaquiza, M. (2020). *Las estrategias lúdicas en la producción de cuentos* [Tesis de posgrado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio UTA. <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/31648/1/0502358336%20MARTHA%20SUSANA%20TOAQUIZA%20TASINCHANO.pdf>
- Vélez, G. (2019). *Estrategias Didácticas Para El Desarrollo Del Pensamiento Creativo En Los Estudiantes del Tercer Grado De La Escuela De Educación Básica Leonardo W. Berry de la Parroquia San José De Ancón, Cantón Santa Elena, Provincia De Santa Elena, Período Lectivo 2018 – 2019* [Tesis de grado, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio UPSE. <https://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/4904/1/UPSE-TEB-2019-0006.pdf>
- Vergara, K. (2019). *Desarrollo de la expresión escrita a través de estrategias de la escritura creativa* [Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador]. Dspace UCE. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/19908/1/T-UCE-0010-FIL-575.pdf>

Copyright (2024) © Jeniffer Johanna Cuasapud Morocho, Britany Damarid Guevara Romero, Juan Daniel Facunda Toral, Jean Anderson Navarro Sanmartin



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

Análisis comparativo de modelos de gestión de calidad: una propuesta enfocada a universidades

Comparative analysis of quality management models: a proposal focused on universities

Fecha de recepción: 2023-09-01 Fecha de aceptación: 2024-01-05 Fecha de publicación: 2024-05-10

Santiago Arturo Moscoso Bernal¹

Universidad Católica de Cuenca, Ecuador

smoscoso@ucacue.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-7647-1111>

Cristina Alexandra Pulla Abad²

Universidad Católica de Cuenca, Ecuador

cristina.pulla.81@est.ucacue.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-3186-8227>

Wilson Rene Minchala Bacuilima³

Universidad Católica de Cuenca, Ecuador

wminchalab@ucacue.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0008-5803-9449>

Doris Priscila Castro López⁴

Ministerio de Educación del Ecuador, Ecuador

dorisp.castro@educación.gob.ec

<https://orcid.org/0000-0002-1850-9900>

Resumen

En los sistemas educativos, los modelos de gestión se adaptan con la finalidad de fortalecer el sistema en su conjunto, mejorar la calidad educativa y propender al desarrollo del conocimiento. Por lo tanto, las instituciones de educación superior (IES)¹ deben adoptar nuevos modelos de gestión que permita una administración eficiente para alcanzar sus metas. El objetivo del presente estudio ha sido analizar tres modelos de gestión: Garvin, Deming e ISO 21001:2018, mediante un enfoque analítico-sintético-deductivo. Además, se ha buscado hacer una triangulación de información que permita realizar un análisis comparativo, considerando que no existe como regla general un modelo de gestión aplicable debido a que cada institución presenta diversas características, procesos estructuración institucional propia. Por esta razón, se ha planteado una propuesta dirigida a establecer nuevas perspectivas en la gestión de instituciones de educación superior en el que se recogen las mejores prácticas y dimensiones adaptadas a los requerimientos a los que se ven abocados las IES. La propuesta se ha basado en cinco categorías del modelo: procesos, funciones, objetivos-metas, mejora continua y liderazgo, en base a la vigencia, pertinencia y adaptabilidad para las IES, considerando aspectos científicos, tecnológicos y demandas de la sociedad.

Palabras clave: calidad educativa; instituciones de educación superior; modelos de gestión; modelo Deming; modelo ISO 21001:2018; modelo Garvin

Abstract

In educational systems, management models are adapted with the aim of strengthening the system as a whole, improving educational quality and promoting the development of knowledge. Therefore, higher education institutions (HEIs) must adopt new management models that allow efficient administration to achieve their goals. The objective of this study is to analyze three management models: Garvin, Deming and ISO 21001:2018 through an analytical-synthetic-deductive approach, in addition to a triangulation of information that allows for a comparative analysis, considering that there is no general rule of thumb. applicable management model because each institution presents various characteristics, its own institutional structuring processes, which is why a proposal is proposed aimed at establishing new perspectives in the management of higher education institutions in which the best practices and dimensions adapted to the requirements to which HEIs are faced. The proposal is based on five categories of the model: processes, functions, objectives-goals, continuous improvement and leadership, based on validity, relevance and adaptability for HEIs, considering scientific, technological aspects and demands of society.

Keywords: educational quality; institutions of higher education; management models; Deming model; ISO 21001:2018 model; Garvin model

1 Instituciones de Educación Superior

Introducción

Las organizaciones, de manera general, buscan articular su correcto funcionamiento de tal manera que logren cumplir con sus objetivos y metas para la obtención de las metas previstas y resultados satisfactorios, para lo cual, requieren desplegar modelos de gestión. Señala Escobar (2004) que a través de los modelos de gestión se plantean estrategias para llevar a cabo una adecuada administración, lo cual permite una correcta toma de decisiones, distribución eficiente de recursos e implementación de planes estratégicos, entre otros, para optimizar el desempeño de las mismas. En efecto, los modelos de gestión resultan ser una valiosa herramienta ya que permiten orientar el funcionamiento de las organizaciones, logrando eficiencia y armonía en todas las áreas que la componen.

De manera similar, incorporar los modelos de gestión en las IES resulta esencial ya que contribuyen al mejoramiento constante. Se determina que el modelo debe considerar: **organización-estructura**: distribución institucional organizativa clara y definida estableciendo funciones y responsabilidades dirigidas a quienes conforman el entorno educativo lo cual permite una correcta toma de decisiones; **planificación estratégica**: permite elaborar planes estratégicos que incluyen metas y objetivos a alcanzar a corto plazo; **optimización de recursos**: permite asignar y utilizar adecuadamente los recursos dirigidos a las áreas de infraestructura, académicas, equipos para al alcanzar una eficiencia óptima; **mejora de la calidad educativa**: se establece estándares de calidad educativa, se desarrollan programas de aseguramiento de la calidad, es decir, lineamientos dirigidos a promover la excelencia en la enseñanza; **gestión de talento humano**: relacionado con aspectos del desempeño profesional (capacitación, evaluación del desempeño, desarrollo profesional, académico y administrativo) permitiendo fortalecer el crecimiento en el ámbito laboral de los miembros de la comunidad educativa; y **adaptación al cambio**: con la evolución de la sociedad, cambios tecnológicos y académicos, las universidades requieren flexibilidad para adaptarse a cambios del entorno y mantener la competitividad académica (Huertas et al., 2020).

En los sistemas educativos, los modelos de gestión se adaptan con la finalidad de fortalecer el sistema en su conjunto, mejorar la calidad educativa y propender al desarrollo del aprendizaje y conocimientos. Sin embargo, las instituciones de educación superior abocadas a atender los requerimientos de la comunidad tanto en aspectos científicos, tecnológicos, académicos y administrativos requieren adoptar y aplicar nuevos modelos de gestión que permita cumplir con sus metas y fortalecer su institucionalidad. Así, se genera innovación, contemplando una gobernanza ágil y adaptativa que permita atender el dinamismo propio del sistema de educación superior.

En este contexto, Galeano y Zea (2014) han señalado que la universidad contemporánea debe adoptar nuevos modelos de gestión que abarquen sistemas emergentes, como la inteligencia artificial, el aprendizaje automático, la analítica de datos, la realidad virtual y aumentada, el Internet de las cosas (IoT) y la nube, para transformar y mejorar los procesos educativos.

La universidad debe fomentar una cultura de innovación que permita una gobernanza ágil y adaptativa para la toma de decisiones de manera eficiente. Esto implica redefinir las estructuras



organizativas y procesos que se adaptan a los cambios y a las necesidades de la educación superior. Todo ello dado que la administración de las universidades resulta una situación compleja por su naturaleza multifacética, dado que existe diversidad de funciones en términos de necesidades, expectativas y enfoques de enseñanza e investigación y responsabilidades involucradas al servicio de la sociedad.

De lo expuesto, se puede determinar que el sistema educativo actual en Ecuador y las casas de estudios superiores se encuentran en una constante búsqueda de definir y desplegar un nuevo modelo de gestión que permita una administración para lograr los objetivos, alcanzando los resultados y soportados en procesos, descriptivos de funciones y un liderazgo efectivo.

El problema que se encuentra en el presente trabajo de investigación ha sido la falta de aplicación de un modelo de gestión a las instituciones educativas de manera efectiva y que responda a las necesidades de los organismos de control, a las exigencias de la sociedad y al dinamismo científico y tecnológico (Huertas et al., 2020).

De esta manera, el objetivo del presente trabajo es examinar y plantear directrices que podrían adaptarse a un modelo de gestión educativo en Ecuador, a través del análisis de tres modelos de gestión de calidad: i) Garvin, ii) Deming e iii) ISO 21001:2018. Esto con el propósito de recoger las mejores prácticas de cada uno de ellos y adaptarlos en las instituciones de educación superior conforme a las exigencias que cada uno de ellos plantea. Para ello, se definieron cinco categorías: procesos, funciones, objetivos-metas, mejora continua y gestión interna de la calidad y liderazgo. Finalmente, se propone un alcance en función de la vigencia, pertinencia y adaptabilidad para el caso de IES.

1.1. Marco teórico

Una realidad puede ser expuesta o modelada desde diversas perspectivas. Para este estudio, un modelo se entiende como una representación de una situación o evento que sucede a través del tiempo que requiere de procesos, administración de recursos tanto financieros y humanos para alcanzar sus objetivos y las metas planteadas (de Paula, 2011).

En este contexto, Huertas et al. (2020) definen a un modelo de gestión como un conjunto de enfoques, métodos, estrategias que se utilizan para gestionar una organización que puede ser educativa, empresarial, gubernamental, etc. Un modelo de gestión establece directrices para una adecuada toma de decisiones, distribución de recursos, implementación de planes estratégicos con la finalidad de mejorar eficientemente el desempeño de la misma.

El objetivo principal de un modelo de gestión es direccionar hacia una perspectiva holística, es decir, considerar todos sus componentes, estrategias, funciones de tal manera que se plantee las mejoras necesarias para alcanzar la eficiencia. Así, a través de las personas se podrá alinear una organización para alcanzar sus objetivos propuestos, es decir, alcanzar una administración eficiente con los recursos disponibles y alcanzar los resultados esperados.

Asprella (2020) ha enfatizado la importancia de plantear y adaptar modelos de gestión tendientes a garantizar un correcto funcionamiento de los sistemas educativos con la finalidad de lograr un correcto desempeño y administración, cuyo eje principal se centre en el fortalecimiento de las capacidades humanas en diversas áreas como la académica, administrativa, directiva e institucional, aspectos que deben adaptarse debido al constante cambio de la sociedad y la implementación de nuevas tecnologías. Fortalecer la gestión educativa contribuirá a una mejora en la calidad de las enseñanzas, aprendizajes, la transmisión de conocimientos y a la autonomía de las instituciones educativas en todos sus ámbitos. En tal sentido, el éxito y el correcto funcionamiento de los modelos de gestión educativa no solo se logra con su formulación sino a través de su proceso de implementación y su nivel de cumplimiento dentro del entorno educativo por parte de los actores que lo conforman.

Paralelamente, en este sentido Lujambio et al. (2009) sostienen que la gestión educativa está compuesta por tres ejes principales de acuerdo a su nivel de acción dentro del sistema educativo, así se tiene: gestión institucional, académica y pedagógica. La gestión institucional se enfoca en plantear líneas de acción y orientación de cada una de las instancias del sistema educativo; esta es la forma en la que se ejecutan los planes estratégicos. Asimismo, la gestión académica comprende un conjunto de acciones realizadas por quienes forma parte del sistema educativo (personal directivo, docente, administrativo, representantes, alumnos) que buscan generar ambientes y procesos, métodos de enseñanza y aprendizaje. La gestión pedagógica es el quehacer coordinado de acciones para ejecutar planes estratégicos a través de metodologías didácticas, evaluaciones educativas, investigación, innovación, diseño curricular. Estos enfoques se direccionan a buscar el progreso de los estudiantes en el ámbito educativo.

Así también, Bermeo (2011) ha determinado que la gestión educativa tiene un nuevo enfoque en la que prevalece una dirección por objetivos, basado en resultados con la influencia del liderazgo que permita administrar eficientemente el quehacer cotidiano de las instituciones educativas.

De igual manera, Gorozabel et al. (2020) han manifestado que el enfoque de un modelo de gestión debe estar orientado y encaminado a la mejora de la calidad educativa. De esta forma, las universidades cumplen con su legado de atender a través del desarrollo de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, vinculación con la sociedad, problemas que aquejan a la sociedad, soportados en la planificación, ejecución y resultados de sus procesos académicos y administrativos.

En este contexto, en Ecuador el modelo de gestión educativo se rige por el Sistema Nacional de Educación que establece lineamientos, normas y políticas para la organización, planificación y desarrollo del sistema de educación. La institución plantea estándares educativos que orienta, apoyan y monitorean la gestión educativa y deben ser cumplidos para alcanzar una educación de calidad en cada nivel. Por otro lado, estos lineamientos pedagógicos son impuestos por el gobierno central lo que no permite libertad en la toma de decisiones según las necesidades o requerimientos de cada institución (López, 2014).

En base a ello, Gorozabel et al. (2020) sostienen que el sistema de gestión educativo en el Ecuador se enfoca en un modelo tradicional. Los docentes imparten sus cátedras basadas en prácticas mecánicas o repetitivas de enseñanza debido a la falta de capacitación en cada área académica. La falta de recursos y de un entorno educativo apropiado genera que el estudiante no alcance un aprendizaje significativo, impidiéndole aportar a la sociedad con sus conocimientos nuevos y acordes a la realidad. Por lo tanto, no se alcanza un nivel educativo óptimo. En este contexto, se debe promover la capacidad del estudiante para generar un análisis crítico, adaptando nuevas estrategias didácticas y pedagógicas, lo cual se logrará mediante la aplicación de un nuevo modelo de gestión educativo que establezca actuales métodos de enseñanza que serán impartidos por docentes debidamente capacitados. De esta manera, existe la necesidad de adoptar un nuevo sistema de gestión educativo, considerando dimensiones y directrices de los modelos de gestión de Deming, Garvin e ISO 21001:2018 debido a que representan un referente en este campo.

a) Características y dimensiones del modelo de gestión de calidad de Garvin

El modelo de gestión de calidad definida por David A. Garvin tiene sus orígenes en la implementación en empresas enfocados al sector de manufactura y comerciales, sin embargo, este se ha extendido a cualquier tipo de organización. Se fundamenta en evaluar y mejorar la calidad de las organizaciones. Diz y Rodríguez (2014) determinan que este modelo está compuesto por las siguientes dimensiones: i) **desempeño**, es la capacidad de las organizaciones para ejecutar operaciones principales, cumplir con los objetivos y obtener resultados; ii) **características**, son atributos específicos como la calidad, diseño, funcionalidad del producto o servicio que se ofrece; iii) **confiabilidad**, es la capacidad consistente y confiable de la organización para ofrecer un producto o servicio sin que exista un mal funcionamiento; iv) **conformidad**, se debe observar lineamientos, requisitos para la satisfacción de la sociedad; durabilidad, vida útil del producto o servicio, capacidad para resistir a imperfectos; v) **aspectos del servicio**, es la atención que las organizaciones brinda sociedad con anterioridad a la venta de un producto o prestación de servicio; vi) **estética**, es el aspecto visual del servicio del producto que se oferta; vii) **calidad percibida**, es la imagen de la organización que ofrece a la sociedad, así también como generar confianza y satisfacción.

El modelo de calidad de Garvin acoplado a las instituciones de educación superior, establece las siguientes dimensiones: i) **desempeño**: refiere a los resultados medibles que una universidad puede alcanzar, respecto a investigaciones, porcentajes medibles sobre de graduados, nivel de empleabilidad, formación de profesores, etc.; ii) **características**: a través de los programas académicos y servicios que las universidades ofrecen, cumpliendo con las particularidades de cada uno; iii) **confiabilidad**: mediante la consistencia de los procesos que se ofrecen en las universidades, confiabilidad de los sistemas de notas, horarios de clases, conformidad, credibilidad en el cumplimiento de los estándares establecidos por los organismos de acreditación, etc.; iv) **conformidad o durabilidad**: la universidad debe mantener su rendimiento a lo largo del tiempo, se debe cumplir con metas claras para la gestión efectiva y la adaptabilidad a cambios; v) **servicio**: una universidad dirigida al servicio de la sociedad se preocupa por fomentar una cultura de servicio, satisface las necesidades y expectativas académicas de los estudiantes; vi) **estética**: se refiere a la apariencia física de los espacios, escenarios de aprendizaje, entornos educativos, estos deben ser aptos y adecuados para el desarrollo de actividades de aprendizaje; y, vii)

calidad percibida: mediante la instauración de una cultura de calidad con la intervención de todos los actores de la comunidad académica promoviendo una mejora continua (Moscoso Bernal et al., 2023).

En tal sentido, para incorporar estas dimensiones que desarrolla el modelo de Garvin en una institución de educación superior es importante determinar: objetivos claros, datos relevantes, áreas de mejora, acciones a desarrollar y un sistema para el seguimiento constante que permita medir el progreso dentro de una institución.

Figura 1:

Dimensiones del Modelo de Gestión de Garvin Aplicado a IES.



b) Características y dimensiones del modelo de gestión de calidad de Deming

El modelo de gestión de Edward Deming es conocido como el ciclo dinámico PHVA: planificar, hacer, verificar, actuar (por sus siglas en inglés PDCA: Plan, Do, Check, Act). Este se enfoca en el desarrollo de una estrategia para la mejora continua, relacionado con la planificación, implementación y control que se emplea en organizaciones (Torres et al., 2013).

En cuanto a las etapas, de manera general comprende: i) **planificar**, implica definir estrategias, analizar la situación actual de las organizaciones, las causas de problemas para llegar a recopilar información y determinar posibles soluciones y preparar un plan de acción; ii) **hacer**, se refiere a implementar las soluciones y efectuar los cambios necesarios debidamente estipulados; iii) **verificar**, se refiere a medir resultados y estandarizar el mejoramiento a través de la recopilación de datos, evaluarlos o efectuar los cambios necesarios para obtener resultados; iv) **actuar**, hace mención a documentar soluciones es decir optimizar los procedimientos. En definitiva, las organizaciones o instituciones podrán identificar y solucionar problemas que se presenten, así

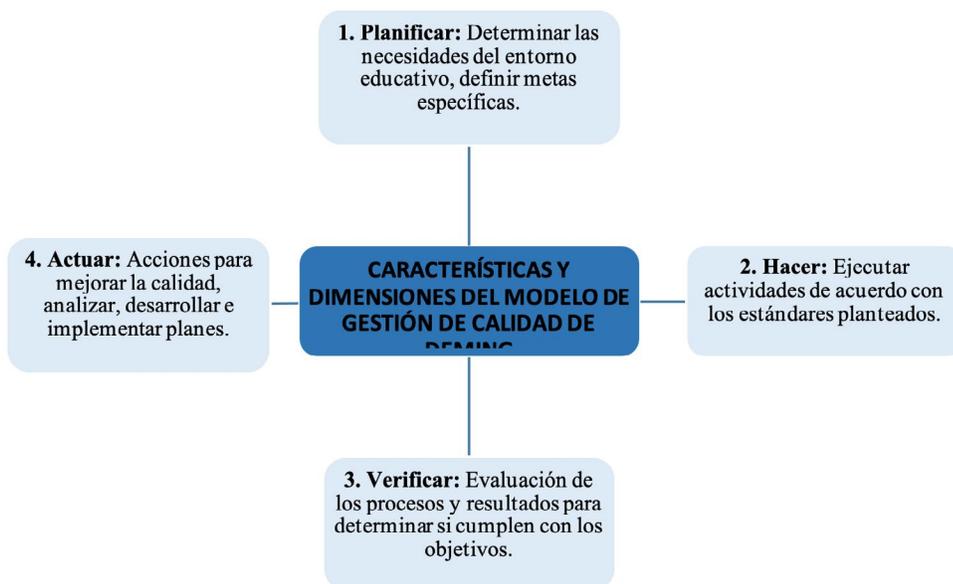
como optimizar procesos, recursos y tomar decisiones fundamentándose en resultados concretos. Este modelo considera que la mejora continua es esencial para la calidad y la eficiencia de una organización.

El ciclo dinámico de Deming, vinculado al contexto educativo: i) **planificar**, implica determinar las necesidades del entorno educativo, definir metas específicas, se debe planificar las acciones y recursos para lograr objetivos claros relacionados con la calidad, eficiencia, eficacia y rendimiento; ii) **hacer**, ejecutar actividades académicas y administrativas de acuerdo con los estándares planteados, asignar los recursos para el desarrollo de funciones sustantivas; iii) **verificar**: mediante una evaluación permanente de los procesos y resultados para determinar si cumplen con los objetivos establecidos. Implica recopilar y analizar datos relevantes, realizar evaluaciones de calidad, revisiones de programas académicos para finalmente comparar los resultados obtenidos con los estándares establecidos; iv) **actuar**: una vez cumplida la etapa de verificación, se tomará acciones para mejorar la calidad que se ofrece, por lo que se analizará las causas de los problemas, desarrollar e implementar planes de acción, y evaluar regularmente la efectividad de las medidas tomadas (Salas, 2018).

Para enfatizar, el ciclo de Deming busca la mejora de procesos, la toma de decisiones basada en datos, el liderazgo efectivo y la colaboración o responsabilidad compartida para la búsqueda de la calidad educativa. Así, las instituciones de educación superior fortalecerán su capacidad para ofrecer programas académicos de calidad, brindar un ambiente de aprendizaje adecuado y satisfacer las necesidades de la comunidad universitaria. En el caso de Ecuador, los planes de aseguramiento de la calidad contemplados por el organismo rector de la misma el CACES (Consejo de Aseguramiento de la Calidad Educación Superior) sugiere adoptar como modelo el ciclo Deming para la mejora permanente de las IES (Moscoso et al., 2021).

Figura 2

Dimensiones del Modelo de Gestión de Deming Aplicado a IES.



c) Características y dimensiones del modelo de gestión de calidad de ISO 21001:2018

La norma ISO 21001:2018², es una adaptación de la norma ISO 9001:2015³ enfocada específicamente al contexto educativo, la cual tiene como propósito que las organizaciones educativas cumplan sus objetivos, es decir, que las mismas ofrezcan una educación eficiente y de calidad. De esta manera, la sociedad pueda evidenciar una mejora permanente y sistemática. Cerruto (2022) señala que la adecuada implementación de esta norma en las organizaciones educativas supone sistematizar los procesos para que se desarrollen de manera eficaz; así, su aplicación permitirá la existencia de una educación de calidad con la aplicación de procesos de enseñanza acordes a la realidad. La norma ISO 21001:2018 establece un ciclo de calidad total que toma como premisa el modelo de Deming y sus componentes planificar, hacer, verificar, actuar (PDCA). La norma se enfoca en la mejora continua de las instituciones de educación a través de la instauración de políticas, objetivos y procesos para mejorar el desempeño educativo y los resultados de aprendizaje.

La norma ISO 21001:2018, influye sobre ciertos aspectos, Rivera y Bustamante (2019) sostiene que estos son: i) **contexto de la organización**: la organización de contar con un entorno adecuado para cumplir con las necesidades sociales; ii) **liderazgo**: direccionar hacia una mejora continua en la calidad educativa; iii) **planificación**: la organización debe determinar procesos, políticas y objetivos para generar resultados educativos; iv) **apoyo o soporte**: con la finalidad de fortalecer el sistema de gestión se busca apoyar los procesos educativos; v) **operación**: la organización debe planificar, implementar y controlar los procesos educativos para cumplir con los requisitos establecidos; vi) **evaluación del desempeño**: incorporar métodos para evaluar y monitorear el desempeño educativo, la satisfacción de los estudiantes y el logro de los objetivos y vii) **mejora**: la organización debe tomar medidas para mejorar continuamente el desempeño educativo y los resultados de aprendizaje (Moscoso et al., 2022).

Finalmente, Cerruto (2022) recalca que el sistema de gestión educativa basado en la norma ISO 21001:2018 fomenta a las organizaciones educativas a mejorar la calidad del servicio. Además, dotarán de una estructura para la gestión de los procesos educativos, por lo que es necesario la existencia de un liderazgo que lleve tanto al cumplimiento de objetivos como la participación de todos los miembros de la organización y un enfoque de la mejora continua.

Figura 3

Dimensiones del Modelo de Gestión Basado en la Norma ISO 21001:2018.



Metodología

La metodología empleada en esta investigación se basó en un enfoque analítico-sintético-deductivo. A través de este enfoque, se descompuso los tres modelos de gestión de la calidad en diversas fracciones o categorías mediante un análisis detallado para comprender sus componentes y funcionamiento. Posteriormente, se ensambló una descripción completa y descriptiva de cada uno de los modelos a través de la síntesis. Finalmente, se realizaron deducciones que condujeron a la formulación de una propuesta de modelo para instituciones de educación superior.

Además, se empleó la triangulación de información con un enfoque cualitativo, implicando la utilización de diversas fuentes de datos, métodos y teorías para examinar los modelos de gestión de calidad en instituciones de educación superior. En el contexto de la investigación cualitativa, la triangulación consiste en recolectar información variada y complementaria para obtener una comprensión integral de las particularidades de cada modelo analizado. A partir de estas características, se formula una propuesta de modelo. También se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva de fuentes bibliográficas relevantes utilizando bases de datos científicas, bibliotecas digitales y motores de búsqueda académicos.

Por otro lado, se depuraron las fuentes según criterios predefinidos. Mediante el análisis de datos, se recopilaban detalles específicos y concretos de cada modelo de gestión. Estos datos permitieron identificar dimensiones o categorías que se desarrollaron en la propuesta presentada.

Se realizó un análisis comparativo que relaciona y contrasta los modelos de gestión de calidad de Garvin, Deming e ISO 21001:2018. El propósito de este análisis fue identificar las mejores prácticas de cada uno de ellos y adaptarlas a la propuesta en desarrollo.

Finalmente, al presentar las nuevas dimensiones como parte de la propuesta, se buscó, mediante un enfoque de investigación-acción, abrir nuevas perspectivas en el ámbito del sistema educativo superior. El objetivo central ha sido potenciar la calidad y provocar un impacto significativo en la gestión de las instituciones educativas.

Resultados

Para establecer los resultados y la propuesta del modelo de gestión se identificaron a través de un análisis descriptivo y comparativo cinco categorías: i) procesos, ii) funciones, iii) objetivos y metas, iv) mejora continua y v) liderazgo. Para lo cual, se presenta a continuación la siguiente tabla:

Tabla 1

Análisis Comparativos de Modelos de: Garvin, Deming e ISO 21001:2018 y Planteamiento de Propuesta.

Dimensión / Modelo	Garvin	Deming	ISO 21001:2018	Propuesta
Procesos	Enfatiza la identificación, diseño, medición y mejora continua de los procesos clave de una organización, para optimizar la eficiencia, calidad y satisfacción.	Enfoca la gestión por procesos a través de la planificación, control y mejora constante de los procesos para lograr una mayor eficiencia, calidad y satisfacción.	Orienta la gestión por procesos al establecer un enfoque sistemático para la identificación, diseño, implementación y mejora continua de los procesos educativos para proporcionar resultados de aprendizaje efectivos y satisfacción de los estudiantes.	Es necesario que las IES definan sus actividades cotidianas en una estructura de procesos que permitan documentar el que, cómo, quién y cuando realiza las actividades que contemplan los procesos académicos y administrativos.
Funciones	No se enfoca específicamente en la gestión por funciones, ya que su enfoque principal se centra en la gestión por procesos, que busca la eficiencia y mejora continua a través de la identificación y optimización de los procesos clave.	No se centra directamente en la gestión por funciones, ya que su enfoque principal se basa en la gestión por procesos, que busca la mejora continua a través de la planificación, control y optimización de los procesos organizativos.	Establece funciones mediante roles y responsabilidades claramente definidas para los actores educativos, asegurando que las mismas se realicen de manera eficiente y coordinada para lograr los objetivos educativos y satisfacción de los estudiantes.	Es necesario documentar las funciones de cada miembro de la organización educativa como herramienta de apoyo para obtener las metas establecidas en los indicadores de los diferentes procesos, permitiendo prevenir duplicidad de roles y tareas y una adecuada cargabilidad de los actores.

Objetivos y metas	Los objetivos y metas se establecen de manera clara a través de metas, para lo cual se establece un sistema de seguimiento y evaluación para garantizar su logro y mejorar permanentemente el desempeño organizacional.	Enfoca la gestión por objetivos y metas mediante la planificación y establecimiento de objetivos claros y medibles, así como el seguimiento y mejora continua de los procesos para alcanzar esos objetivos y mejorar el rendimiento organizacional	Despliega los objetivos y metas al plantear metas claras y medibles, alineadas a una gestión de recursos adecuado, asegurando la mejora continua y la satisfacción de los estudiantes.	Se debe tener claramente definido los objetivos y metas que permitan orientar el desarrollo de las funciones sustantivas y de las diferentes unidades académicas y administrativas que conforman las IES.
Mejora Continua	Fomenta una cultura de aprendizaje y cambio constante, donde se identifican oportunidades de mejora, se implementan acciones correctivas y se busca la innovación para lograr una evolución constante y satisfacer las necesidades cambiantes.	Enfoca la gestión por mejora continua mediante la implementación del ciclo PDCA, donde se identifican problemas, se toman acciones correctivas, se monitorea y se busca la excelencia a través de la retroalimentación y la innovación constante	Enfoca la gestión por mejora continua al establecer un enfoque sistemático de retroalimentación, revisión y mejora de los procesos educativos para garantizar la excelencia en la educación y la satisfacción de los estudiantes.	El compromiso permanente de las IES debe fundamentarse en acrecentar sus niveles de calidad para garantizar a la sociedad una educación de calidad bajo el principio de pertinencia, para ello se debe implementar una cultura de una mejora permanente a través de la instauración de procesos sistemáticos de autoevaluación que conlleve a desarrollar planes de aseguramiento de la calidad (Moscoso & Castro, 2022)
Liderazgo	Destaca la importancia de un liderazgo efectivo que inspire y motive a los miembros de la organización, estableciendo una visión clara, brindando apoyo y fomentando una cultura de responsabilidad y empoderamiento.	Resalta el papel crucial de los líderes en la creación de una cultura de calidad y mejora continua, promoviendo la participación activa, la toma de decisiones basada en datos y la construcción de relaciones colaborativas.	Establece la responsabilidad y el compromiso del liderazgo en la implementación eficaz del sistema de gestión educativa, proporcionando una orientación alineada a sus propósitos y estableciendo políticas claras.	Es de vital importancia, ya que guía la visión estratégica, fomenta la innovación, promueve la calidad académica, impulsa el crecimiento institucional, fortalece la cultura organizacional, facilita la toma de decisiones efectivas y mejora la satisfacción de los estudiantes y el personal; convirtiéndose en una dimensión vital en la cotidianidad de las IES.

A continuación, se esquematiza la propuesta bajo la siguiente figura:

Figura 4

Propuesta de Modelo de Gestión de Calidad.



Conclusiones

La complejidad que se presenta en los sistemas educativos para atender los requerimientos de la comunidad muestra la necesidad de repensar y replantear un modelo de gestión que permita fortalecer su institucionalidad para propender el desarrollo del aprendizaje y direccionar el correcto funcionamiento de sus áreas para alcanzar la eficiencia. En el caso de las universidades, la problemática se agrava dada su naturaleza multifacética y a la diversidad de funciones y responsabilidades involucradas, entre las que destacan: i) estructura organizativa compleja con múltiples departamentos académicos, unidades administrativas y comités, lo cual dificulta coordinar y gestionar eficientemente esta estructura; ii) amplia diversidad: están compuestas por diversas culturas, antecedentes académicos y disciplinas. Esto genera una gran diversidad en términos de necesidades y expectativas; iii) gestión de recursos: las universidades manejan una amplia gama de recursos, incluyendo presupuesto, personal docente, administrativo, instalaciones, bibliotecas y equipos de investigación.

La asignación eficiente de estos recursos, así como su supervisión y mantenimiento, es esencial para el funcionamiento adecuado de la institución; iv) toma de decisiones: implica considerar múltiples perspectivas y equilibrar diferentes intereses. Los administradores deben tener en cuenta las necesidades de los estudiantes, el personal docente, los investigadores, órganos de gobierno, etc., lo que puede generar tensiones y complejidades adicionales, v) cambio y adaptabilidad: debe hacer frente a un entorno en constante cambio, tanto en términos de avances tecnológicos como

de demandas y expectativas de la sociedad. Las universidades deben adaptarse rápidamente a estos cambios, implementando nuevas políticas, modelos de gestión; vi) cumplimiento normativo y regulaciones tanto a nivel local como nacional e internacional. Para asegurar la calidad en la educación, vinculación con la sociedad e investigación puede ser un desafío, ya que implica la implementación de políticas y procedimientos que garanticen el cumplimiento de los estándares establecidos.

Del análisis efectuado, no existe un único modelo de gestión de calidad que permita atender a la complejidad que representa la administración eficiente de una universidad. Se considera que el modelo de Garvin se fundamenta en la búsqueda de la excelencia a través de la satisfacción del cliente. Para este caso, los estudiantes y la sociedad, la mejora continua, la adaptabilidad al cambio, el enfoque en los procesos y la inversión en la formación y capacitación del personal. En cambio, el modelo de Deming se cimienta en el ciclo de la mejora continua que abarca la gestión basada en datos, la mejora permanente, la participación activa de todos los miembros de la organización y un sistema con adopción de una mentalidad de calidad en todos los niveles. Finalmente, la norma ISO 21001:2018 se basa en un enfoque sistemático para la gestión educativa, centrándose en la satisfacción de los estudiantes, la mejora continua, la participación de las partes interesadas y el cumplimiento de los requisitos legales y reglamentarios.

La propuesta se basa en cinco dimensiones: **i) gestión por procesos:** las IES definirán sus actividades cotidianas en una estructura de procesos que permitan documentar el que, cómo, quién y cuando realiza las actividades que contemplan los procesos académicos y administrativos; **ii) gestión por funciones:** permite documentar las funciones de cada miembro de la organización educativa como herramienta de apoyo para obtener las metas establecidas en los indicadores de los diferentes procesos, permitiendo prevenir duplicidad tareas, **iii) gestión por objetivos y metas:** se debe tener claramente definido los objetivos y metas que permitan orientar el desarrollo de las funciones sustantivas y de las diferentes unidades académicas y administrativas que conforman las IES, **iv) gestión para la mejora continua:** el compromiso permanente de las IES es de acrecentar sus niveles de calidad para garantizar a la sociedad una educación de calidad bajo el principio de pertinencia, para ello se debe implementar una cultura de una mejora permanente a través de la instauración de procesos sistemáticos de autoevaluación que conlleve a desarrollar planes de aseguramiento de la calidad y **v) gestión por liderazgo:** guía la visión estratégica, fomenta la innovación, promueve la calidad académica, impulsa el crecimiento institucional, fortalece la cultura organizacional, facilita la toma de decisiones efectivas y mejora la satisfacción de los estudiantes y el personal.

El definir el impacto real de los modelos de gestión de calidad en instituciones de educación superior puede presentarse como un desafío debido a la diversidad de características, procesos y estructuración institucional propia lo que da lugar a una variedad de indicadores que genera la imposibilidad de plantear un solo modelo de gestión. Asimismo, la imposibilidad de acceso a la información que cada institución almacena se presenta como una limitación. Esto no permite definir cuáles son las funciones o actividades concretas que cada actor debe realizar, por lo que es necesario definir una estructura común. Por lo tanto, se requiere un cambio en su estructura y cultura organizativa.

Este estudio permitirá definir los modelos de gestión que podrían adaptarse a la diversidad institucional, es decir, implementar un modelo de gestión de calidad con nuevos enfoques que aborde retos que se presentan en la educación superior como la digitalización, la internacionalización (promover la colaboración internacional entre instituciones), la inclusión y la sostenibilidad (optimizando recursos).

Estas aportaciones y perspectivas de investigación pueden ayudar a avanzar en la comprensión de la gestión de calidad en universidades y a desarrollar enfoques más efectivos para la mejora de la educación superior.



Referencias

- Asprella, G., (2020). Modelos de gestión en las Instituciones Educativas. En G. Asprella, M.E. Vicente y C.G. Tello. *Administración de la Educación: Modelos y racionalidades de gestión* (págs. 28–51). Editorial de La UNLP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4805/pm.4805.pdf> Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar
- Bermeo, C. (2011). Evaluación de la calidad de la educación universitaria: modelos vigentes. *Revista Educación*, (17), 36–44. <https://doi.org/10.33539/educacion.2011.n17.1441>
- Cerruto, M. (2022). La norma ISO 21001:2018 en el sistema de gestión de calidad de las instituciones educativas particulares. *Revista Científica Retos de La Ciencia*, 6(13), 1–15. <https://retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/415/466>
- Diz, M. y Rodríguez, N. (2014). La mejora de la calidad de los servicios a través de su medición. *Revista Industrial Data*, 13(2), 48–55. <https://doi.org/10.15381/ldata.v13i2.6185>
- Escobar, M. (2004). Hacia la definición de un Modelo de Gestión, basado en la asociación de los sistemas establecidos en las normas internacionales de la calidad, ambiental y de seguridad. *Cuadernos de Administración*, 20(31) 138-167. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5006407>
- Galeano, M. y Zea, C. (2014). Modelo de Gestión para integración de tecnologías de la información y la comunicación (TICs) para instituciones educativas. *Revista Boliviano de Ciencias*, 10(32), 33–39. <https://doi.org/10.52428/20758944.v10i32.731>
- Gorozabel, J., Alcívar, T., Moreira, L., y Zambrano, M. (2020). Los modelos de gestión educativa y su aporte en la educación ecuatoriana. *Episteme Koinonia*, 3(5), 238-252. <https://doi.org/10.35381/e.k.v3i5.774>
- Huertas, T., Suárez, E., Salgado, M., Jadán, L., y Jiménez, B. (2020). Diseño de un modelo de gestión. Base científica y práctica para su elaboración. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 165-177. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100165
- International Organization for Standardization (8 de junio de 2021). ISO 9001:2015(es) Sistemas de gestión de la calidad – Requisitos. *Online Browsing Platform (OBP)*. <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9001:ed-5:v1:es>
- López, M. (2014). *Rupturas y continuidades en la arquitectura del Nuevo Modelo de Gestión Educativa, Implementado por el Ministerio de Educación del Ecuador a partir del año 2010* [Tesis de grado, Instituto de Altos Estudios Nacionales]. Repositorio IAEN. <https://repositorio.iaen.edu.ec/bitstream/handle/24000/4008/TESINA%20MARIA%20JULIANA%20LOPEZ%20ACOSTA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Lujambio, A., González, J., Martínez, J., y Hernández, D. (2009). Modelo de Gestión Educativa Estratégica: Programa Escuelas de Calidad (1ª ed.). *Secretaría de Educación Pública*. http://upnmorelos.edu.mx/2013/documentos_descarga_2013/fuentes_informacionMEB/MEB064%20MGEE.pdf
- Moscoso Bernal, S., Álvarez, P., Pozo, E., y Poveda, B. (2021). Adaptación de la gestión universitaria en tiempos de pandemia. Caso de estudio: Universidad Católica de Cuenca. En M. Morocho (Ed.), *El aseguramiento de la calidad de la educación superior en Latinoamérica y el Caribe, en tiempos del Covid -19: Visión de las instituciones de educación superior* (pp.155-183). CALED – CACES.
- Moscoso Bernal, S. y Castro, D. (2022). Características y propósitos de los sistemas de aseguramiento de la calidad de Ecuador y Argentina. Un estudio de Educación Comparada. *Revista Debate Universitario*, 12(21), 59–92. <https://doi.org/10.59471/debate20224>
- Moscoso Bernal, S., Marrero, A., y Álvarez, P. (2022). El Surgimiento del concepto de calidad en Educación Superior y su aplicación en Ecuador. Discusión Teórica y Descripción Histórica del proceso en la Evaluación de IES ecuatorianas. *Revista de Investigación Gestión I+D*, 7(2), 171–206. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8594452>
- Moscoso Bernal, S., Álvarez, O., Forradelas, R., Castro, D., Poveda, B., y Marrero, A. (2023). History and evolution of the evaluation and accreditation processes of universities in Ecuador. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*, 33, 3096–3131. <https://doi.org/10.59670/jns.v33i.2794>
- de Paula, L. (2011) *Modelos de gestión aplicados a la sostenibilidad empresarial* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/2445/35386>
- Rivera, K. y Tupac, M. (2019). La Norma ISO 21001: 2018 - Apéndice normativo y su impacto en estudiantes de educación superior de Lima. *INNOVA Research Journal*, 4(3.2), 50–62. <https://doi.org/10.33890/innova.v4.n3.2.2019.1190>
- Salas, R. (2018). Uso del ciclo de Deming para asegurar la calidad en el proceso educativo sobre las Matemáticas. *Revista Ciencia Unemi*, 11(27), 8–19. <https://www.redalyc.org/journal/5826/582661256001/html/>
- Torres, K., Ruiz, T., Solís, L., y Martínez, F. (2013). Una mirada hacia los modelos de gestión de calidad. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 4(1), 216-233. <https://investigiumire.unicesmag.edu.co/index.php/ire/article/view/55>
- Universidad Politécnica del Mar y la Sierra (7 de noviembre de 2022). Sistemas de Gestión para Organizaciones Educativa ISO 21001:2018. *Universidad Politécnica del Mar y la Sierra*. <https://www.upmys.edu.mx/iso21001>

Copyright (2024) © Santiago Arturo Moscoso Bernal, Cristina Alexandra Pulla Abad, Wilson Rene Minchala Bacuilima, Doris Priscila Castro López



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

Estrategias de habilidades gerenciales para mejorar la gestión educativa de los directores en las instituciones educativas

Management skills strategies to improve the educational management of principals in educational institutions

Fecha de recepción: 2023-10-20 Fecha de aceptación: 2024-02-16 Fecha de publicación: 2024-05-10

Carolina Astonitas Manayay¹

Universidad Cesar Vallejo, Perú

<https://orcid.org/0000-0002-6782-0113>

amanayayc@ucvvirtual.edu.pe

María Yolanda Rojas Chávez²

Universidad Cesar Vallejo, Perú

<https://orcid.org/0000-0001-5215-0164>

rchavezm@ucvvirtual.edu.pe

Mónica Ysabel Ortega Cabrejos³

Universidad Cesar Vallejo, Perú

<https://orcid.org/0000-0003-3961-9516>

mortegac@ucvvirtual.edu.pe

Resumen

Las estrategias de habilidades gerenciales se refieren a la aplicación planificada y efectiva de habilidades de liderazgo, toma de decisiones, innovación y gestión de recursos con el fin de optimizar la dirección escolar. El objetivo del presente artículo fue analizar teóricamente las estrategias de habilidades gerenciales del personal directivo en el mejoramiento de la gestión en las instituciones educativas. Se realizó una revisión bibliográfica, utilizando los motores de

búsqueda Scopus, Scielo, Web of Science y Google Scholar, de acuerdo con criterios de inclusión predeterminados. Los resultados permitieron seleccionar veinticinco (n=25) documentos para la revisión. El análisis bibliográfico permitió discernir analíticamente las perspectivas de los directores sobre las estrategias de habilidades gerenciales desde la gestión educativa. Se concluyó que las estrategias de habilidades gerenciales representan un pilar fundamental para el progreso y eficacia de los entornos educativos, revelándose como un factor clave para alcanzar los objetivos y políticas esenciales de las instituciones educativas.

Palabras clave: estrategias gerenciales, gestión educativa, directivos, institución educativa

Abstract

Management skills strategies refer to the planned and effective application of leadership, decision-making, innovation and resource management skills in order to optimize school direction. The objective of this article was to theoretically analyze the strategies of managerial skills of managers in the improvement of management in educational institutions. A bibliographic review was carried out, using the search engines Scopus, Scielo, Web of Science and Google Scholar, according to predetermined inclusion criteria. The results allowed to select twenty-five (n=25) documents for the review. The bibliographic analysis allowed to analytically discern the perspectives of the directors on the strategies of managerial skills from the educational management. It is concluded that management skills strategies represent a fundamental pillar for the progress and effectiveness of educational environments, revealing itself as a key factor to achieve the essential objectives and policies of educational institutions.

Keywords: management strategies, educational management, managers, educational institution

Introducción

En la actualidad, los tiempos dinámicos son inherentes de los procesos de globalización. Muchas organizaciones a nivel mundial, y especialmente en América Latina, enfrentan el desafío de comprender cómo liderar a su personal humano para mantener la competitividad y adaptarse a la constante corriente de cambio en el mercado (Artieda et al. 2021).

En este contexto, las estrategias gerenciales entendidas como los métodos aplicados para alcanzar los objetivos organizacionales, juegan un papel crucial (Arrascue et al., 2021). En las instituciones educativas, una gestión escolar efectiva junto con la asignación adecuada de recursos económicos, humanos y de otro tipo, constituye la base para el desarrollo académico de los discentes (Chen y Ruiz, 2020).

Según Marín (2020), la estrategia gerencial de una institución es una conducta de toda la organización que tiene en cuenta el panorama general. La estrategia es metódica, holística y se centra en las funciones esenciales mediante una cuidadosa planificación, análisis y asignación de recursos. En otras palabras, las estrategias gerenciales son actitudes adoptadas por las organizaciones para gestionar y supervisar su entorno interno y externo. Por otra parte, la implementación de estrategias en la gestión contemporánea demanda un procedimiento administrativo bien pensado, que permita a los dirigentes dar sentido a los objetivos de su organización y traducirlos en acciones mediante una cuidadosa preparación, coordinación y supervisión de todos los aspectos operativos (Morales, 2021). Consecuentemente, todos los esfuerzos de una organización deben conducir a la obtención de sus objetivos declarados, según lo determinado por sus distintos niveles de gestión.

En este escenario dinámico, es imperativo que las estrategias gerenciales se orienten hacia la adaptación constante. Los educadores, con el objetivo de reunir un grupo cada vez más competente de profesionales, se esfuerzan por implementar un sistema de gestión de calidad. Este sistema no solo busca fomentar los conocimientos, actitudes, información y habilidades necesarios para desempeñar eficazmente funciones directivas, sino que también aspira a crear un entorno de convivencia propicio para el desarrollo integral (Silva, 2021).

De hecho, el apoyo gerencial es esencial para obtener resultados educativos eficaces. La gestión educativa precisa de una reflexión sobre la evolución; el principio que guía su funcionamiento debe ser la aplicación de estrategias de alta gestión que implica el empleo de gestores creativos y proactivos que faciliten la inclusión de todos los sectores organizativos de acuerdo con la filosofía de los equipos de alto desempeño (Padilla et al., 2020). Por su parte, las instituciones con problemas de diversa índole tienden a estar desmotivadas y desinteresadas en corregir la situación, lo que conduce a una falta de progreso hacia los objetivos planteados. Del mismo modo, las instituciones son un reflejo de la sociedad, que manifiesta su complejidad y sensibilidad ante posibles problemas (Vilca, 2022)

Asimismo, la organización de las actividades y los procesos humanos, en especial los relativos a la formación, exige una gestión y una administración competentes. Asumir los papeles de planificador, coordinador, director, controlador y evaluador es esencial para cumplir los objetivos.



Con la ayuda de la dedicación y el trabajo de la comunidad, ofrecer una educación de alta calidad es posible gracias a las estrategias gerenciales del personal directivo para establecer la dirección general del sistema, guiar y dirigir a los educadores y administradores en sus respectivos campos, y fomentar las relaciones positivas con el ecosistema circundante.

Padilla et al. (2020) sostienen que para que un gerente educativo sea exitoso, debe demostrar competencia en una serie de áreas, entre las que se encuentran la comunicación, el liderazgo, la creatividad, la toma de decisiones, la innovación, el compromiso, la adaptación al cambio, las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo; estas contribuyen a que la institución logre sus objetivos y el desarrollo de procesos administrativos de organización, planeación, control y gestión.

A pesar de la importancia de las estrategias gerenciales en el ámbito educativo, surge un problema significativo relacionado con la capacitación en gestión, especialmente para los directores de instituciones educativas. Aunque pocos profesores cuentan con una formación adecuada en gerencia estratégica, muchos asumen responsabilidades directivas (Orihuela et al., 2021). Esta discrepancia entre las capacidades profesadas y las habilidades demostradas crea un desafío sustancial en la gestión educativa.

Con base a lo argüido, la presente investigación promovió la indagación del desempeño gerencial en directores de instituciones educativas con el propósito de mejorar la gestión educativa. En tal virtud, el objetivo fue analizar teóricamente las estrategias de habilidades gerenciales del personal directivo en el mejoramiento de la gestión en las instituciones educativas.

Metodología

El propósito de una revisión bibliográfica es “develar la importancia de un tema determinado y los documentos subyacentes publicados previamente, reuniendo toda la evidencia que coincida con las condiciones de elegibilidad especificadas para guiar el tema de investigación científica” (Sobrido y Rumbo, 2018). Además de utilizar los métodos de investigación tradicionales, este estudio empleó el análisis de contenido, que es una técnica para proporcionar un relato sistemático y cuantitativo de los enunciados de un sujeto. En este caso, se buscó analizar teóricamente las estrategias de habilidades gerenciales del personal directivo para el mejoramiento de la gestión en las instituciones educativas. Este abordaje dejó en evidencia la gestión educativa, gestión del talento humano y recursos de la institución.

Se utilizaron palabras clave para acotar el conjunto de datos disponible con el fin de recuperar los artículos más pertinentes de las bases de datos. Los términos de búsqueda utilizados en esta investigación se derivaron de la combinación de los siguientes términos: a) estrategias gerenciales, b) habilidades gerenciales, c) gestión educativa, d) directivos, e) instituciones educativas. El uso del booleano “AND” acompañó a la búsqueda de los trabajos que se estuvieron analizando y permitió descubrir estudios que cubrían cada una de las categorías y que estaban dentro del rango de publicaciones que se consideraban estudios relevantes porque eran nuevos y trataban el tema de interés de forma novedosa.

Los motores de búsqueda que se utilizaron para procesar los términos proporcionados anteriormente fueron: a) Scopus, b) Scielo, c) Web of Science – WoS y, d) Google Académico. A través de estos, se pudo identificar un total de trescientos sesenta y cuatro artículos (n= 364), siendo necesario reducir las bases de datos a solo aquellos que cumplían con ciertos criterios (Herbas y Rocha, 2018), estableciendo lo siguiente: a) artículos científicos originales o de revisión, b) publicados en español o inglés, c) delimitación temporal a los últimos siete años (2016-2022), d) documentos citables, mientras que los trabajos excluidos fueron: a) tesis de grado, maestría o doctorado, b) artículos de opinión, c) en otro idioma que no fuese español o inglés d) fuera del rango de tiempo establecido. Todo ello condujo a la selección de veinticinco (n= 25) publicaciones a revisar que se presentan en la *Tabla 1*.

Tabla 1

Investigaciones Seleccionadas por Buscadores Utilizados.

Buscador	Cantidad
Scopus	11
Scielo	7
WoS	4
Google Académico	3
Total	25

2.1. Procesamiento de la información

A los textos elegidos se aplicó la técnica de registro bibliográfico, con el fin de recoger y normalizar la información necesaria intrínseca a los textos. A continuación, se examinaron los registros en busca de cualquier información pertinente para la definición de unidades de análisis. Los registros fueron procesados de forma artesanal utilizando la herramienta Detector, disponible en <http://www.repetition-detector.com/?p=online>.

Por último, los resultados fueron consolidados y presentados utilizando el enfoque de triangulación propuesto por Okuda y Gómez (2005) para comparar y contrastar el análisis del autor, el material accesible en la literatura y el apoyo de otras investigaciones que amplían el horizonte analítico.

Resultados

La *Tabla 2* muestra los trabajos que fueron objeto de estudio para esta revisión bibliográfica, y detalla los 25 artículos que fueron elegidos o considerados para esta evaluación.

Tabla 2*Matriz de Artículos Considerados para la Revisión.*

N°	Año	Autor(es)	Título
1	2020	Padilla et al.	Estrategias gerenciales desde la perspectiva del personal directivo y docente de instituciones educativas colombianas
2	2019	Rojas-Chacín et al.	Estrategias gerenciales utilizadas en educación básica ante su transformación en liceo bolivariano. Caso municipio Miranda
3	2021	Orihuela et al.	Las competencias gerenciales en la gestión del cambio de docentes en la unidad de gestión local 01, Perú
4	2020	Huerta	Habilidades gerenciales, toma de decisiones y gestión de las instituciones educativas de la UGEL
5	2020	Farías et al.	Habilidades gerenciales para la administración del talento humano en instituciones educativas
6	2020	Marín	Habilidades gerenciales: Herramientas para fortalecer la cultura organizacional en el ámbito educativo
7	2020	Hernández	Cultura organizacional y habilidades gerenciales de los directores y profesores, en una asociación educativa
8	2020	Mosquera	Estrategias gerenciales para el mejoramiento de la gestión del talento humano y recursos de la escuela
9	2022	López	Leadership skills of managers of educational institutions
10	2021	Vislao-Correa	Gestión educativa del director y la calidad educativa en una institución educativa pública.
11	2021	Muñoz et al.	Estrategia de mejora del liderazgo directivo y las habilidades gerenciales en el nivel educativo superior
12	2021	Morales	Estrategias administrativas-gerenciales dirigidas a optimizar el proceso de supervisión en Educación básica
13	2020	Che-Quesada & Ruiz-Chaves	Competencias que potencian la capacidad gerencial en las personas directivas para el trabajo efectivo con las Juntas Administrativas y de educación en el Sistema educativo costarricense
14	2021	Silva	The relationship between the managerial skills and teaching effectiveness of elementary school teachers
15	2018	Venturo	Estrategias gerenciales y desarrollo de la identidad profesional docente en la institución educativa Nicolás Copérnico del distrito de San Juan de Lurigancho, Lima 2017.
16	2016	Furquerle-Rangel et al.	Estrategias gerenciales en la educación básica y participación de madres y padres
17	2017	Real et al.	Estrategias gerenciales para la participación docente en la formación permanente en educación básica
18	2021	Acosta & Sánchez	Las metáforas docentes sobre la gestión educativa en una escuela pública
19	2017	Custodio et al.	Do General Managerial Skills Spur Innovation?
20	2021	Arrascue et al.	Habilidades gerenciales desde la percepción del personal en el hospital municipal los olivos
21	2017	Núñez & Díaz	Perfil por competencias gerenciales en directivos de instituciones educativas
22	2021	Coello et al.	Habilidades directivas y su influencia en los resultados de una institución educativa

23	2022	Vilca	Gestión del conocimiento y habilidades gerenciales en el rendimiento laboral del personal de una institución educativa. Ventanilla, 2021
24	2017	Medina	Relación entre las competencias gerenciales, las habilidades de dirección y las habilidades administrativas en docentes de las instituciones saludables de la Red Arequipa Caylloma 2016
25	2021	Artieda et al.	Las habilidades gerenciales en la gestión pública

El análisis de los documentos permitió confirmar el continuo desarrollo de los estudios desde 2016; por lo que es razonable inferir que se trata de un tema de investigación actual y de interés en el sector educativo. Los años 2017, 2020 y 2021 son los que mostraron un mayor potencial de crecimiento en estos análisis. En tal virtud, se procede a establecer la discriminación teórica de los condensados conglomerados en la tabla anterior.

3.1. Discusión

Las estrategias de habilidades gerenciales se han transformado en una temática de relevancia para diferentes investigadores. Al respecto, las investigaciones se fundamentan en las últimas tendencias de gestión como medio para salir de las condiciones inciertas que han prevalecido anteriormente. Padilla et al. (2020) encontró que las únicas instituciones que prosperarán en estas condiciones son las que puedan maximizar la eficiencia. Además, indicó que la estrategia es el plan que establece la secuencia cohesiva de acciones que debe realizar una institución para alcanzar sus objetivos y políticas principales.

Por su parte, Roja et al. (2019) mostraron que la gestión es un proceso que incluye las tareas de organización, planificación, control y dirección, que se logra con éxito y eficiencia teniendo en cuenta a otras personas. En consecuencia, la gestión trabaja, desarrolla y utiliza al personal para alcanzar un objetivo específico.

En ese sentido, Orihuela et al. (2021) demostraron que la gerencia es responsable de coordinar las acciones que ayudan a las instituciones educativas a alcanzar sus metas, por lo que, cuando se lleva a cabo de forma eficaz, contribuye a la consecución de los objetivos especificados. Aunado a ello, Huerta (2020) mostró que las habilidades gerenciales representan el proceso de coordinación y manejo de los recursos para alcanzar metas establecidas. El objetivo general es maximizar la eficacia de sus operaciones mediante la consecución de todos sus objetivos predeterminados. Al respecto, Farías et al. (2020) señalaron que el éxito de los objetivos establecidos puede juzgarse por el grado de consecución de los mismos.

Por su parte, Marín (2020) encontró que los planes de acción, tanto formales como informales, se incorporan así a las estrategias gerenciales de los mismos autores. Sus definiciones son coherentes con la idea de que una estrategia es un conjunto de principios a seguir a la hora de tomar decisiones; por lo tanto, aunque los directores de una institución no puedan poner nombre a su estrategia, la forma en que toman decisiones revelaría cuál es.

Hernández (2020) mostró que la planificación, la organización, la dirección y el control eficaz de un proyecto solo pueden lograrse mediante el uso de estrategias gerenciales. Coincidiendo con

Mosquera (2020) quien ha afirmado que la agrupación de estrategias gerenciales contribuye en la mejora de la gestión educativa, la gestión del recurso humano, la motivación del personal, el desarrollo y cambio de la institución en su conjunto.

Para que toda institución por grande o pequeña que sea pueda alcanzar sus objetivos y hacer realidad su visión, necesita un sólido plan de gestión educativa que la guíe por el camino. En ese sentido, las estrategias de habilidades gerenciales de una institución educativa son el conjunto de directrices sobre el modo en que la institución promoverá el cambio y responderá a los retos que le plantea su entorno (López, 2022). Vislao (2021) demostró que estas directrices se aplican a través de una serie de métodos y herramientas que permiten al director alcanzar los objetivos de la institución de forma más eficiente y eficaz.

Las estrategias de habilidades gerenciales en directivos según Muñoz et al. (2021), son cruciales para el desarrollo de cualquier institución educativa, ya sea pública o privada. Por lo tanto, el director debe diseñar planes eficaces para garantizar la viabilidad de la organización a largo plazo, y las estrategias gerenciales son el medio por el cual el jefe de una institución logra y mejora la gestión (Morales, 2021).

Aunque las habilidades necesarias para ser un directivo eficaz cambian a medida que lo hace el entorno social y educativo, se pueden identificar ciertas constantes en el perfil de un director eficaz (Chen y Ruiz, 2020). En el mundo actual, un gerente educativo de éxito debe buscar activamente la ayuda de los educadores, los padres y los miembros de la comunidad, dar prioridad a los requisitos de la institución y sentirse seguro y apoyado por quienes componen el conjunto de la escuela (Furguerle et al., 2016).

Como organización, una institución educativa no puede dar por sentadas sus obligaciones con la comunidad y otras organizaciones sino que debe crear, actualizar y aplicar un plan de acción estratégico que implique a todas las partes interesadas (Venturo, 2018). Desde este punto de vista, Silva (2021) mostró que el gerente de la institución es responsable de coordinar el trabajo que emprende y de establecer un marco estable mediante la delegación de responsabilidades y el establecimiento de relaciones de trabajo cooperativas. Por su parte, Acosta y Sánchez (2021) han afirmado que el director se ve ahora a través de una lente de gestión, ya que coordina los recursos necesarios para garantizar que los profesores ofrezcan un rendimiento eficaz y positivo que cumpla con todos los requisitos.

Según Núñez y Díaz (2017), el rol del director, coordinador o supervisor es ayudar a fomentar la conexión en el proceso de unificación entre educadores, padres, representantes y la institución educativa, con el fin de crear tácticas de interacción comunicacional para robustecer las temáticas educativas del ejercicio pedagógico y atender los temas de la problemática social que enfrenta la escuela. Coello et al. (2021), también han subrayado la importancia de que los padres, tutores y otras personas significativas participen activamente en las responsabilidades y los resultados de la educación de sus hijos de forma regular.

Asimismo, Vilca (2022) sostiene que las estrategias gerenciales de los directivos pueden considerarse como un servicio especializado en el que los recursos humanos no pueden ser

sustituidos y cuyo objetivo principal es mejorar los elementos y las circunstancias en que se desarrollan los procesos administrativos y de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, la gestión eficaz de los recursos humanos es esencial para la consecución de cualquier objetivo fijado por cualquier organización (Arrascue et al., 2021). Pero para que la institución educativa funcione sin problemas y con éxito, se necesita un director que se adapte al perfil y que tenga la cualificación profesional adecuada para desempeñar las responsabilidades administrativas y de procedimiento necesarias (Real et al. 2017). Medina (2017) afirma que la preparación del gestor educativo es crucial para garantizar que todos los miembros de una institución educativa rindan al máximo de su potencial.

Por lo tanto, la institución debe preparar a los directores y profesores para las funciones que desempeñarán en la consecución de los objetivos (Custodio et al., 2017). Los cursos de desarrollo profesional, los talleres, los seminarios, las conferencias, los foros, y otros eventos similares pueden ayudar en este sentido, proporcionando a los participantes la oportunidad de adquirir y perfeccionar los conocimientos y las habilidades necesarias para cumplir con el conjunto de responsabilidades únicas de la función (Chen y Ruiz, 2020). Según Artieda et al. (2021) la planificación estratégica de la acción, la asignación de recursos y la identificación de objetivos requieren la formulación y aplicación de estrategias definidas y organizadas mediante un conjunto de procesos relacionados y coherentes que incluyen desde las metas y propósitos globales hasta la operación más específica de la tarea pedagógica en el contexto organizativo.

Finalmente, las estrategias gerenciales que promueven la gestión educativa de los directivos en una institución pueden adoptar diversos enfoques para desarrollar habilidades que permitan afrontar los retos que plantean las nuevas innovaciones como la creación de equipos de trabajo de alto rendimiento, el cultivo del sentido de pertenencia y la evaluación continua de la identidad ideal de la escuela de acuerdo con su meta propuesta (Morales, 2021).

Conclusiones

En este análisis teórico sobre las estrategias de habilidades gerenciales destinadas a mejorar la gestión educativa de los directores en instituciones educativas, se ha destacado la vital importancia de estas estrategias como pilares fundamentales para el progreso y eficacia de los entornos educativos.

Es innegable que la implementación de una estrategia gerencial efectiva, entendida como un plan coherente de acciones, se ha revelado como un factor clave para alcanzar los objetivos y políticas esenciales de una institución educativa. La gestión exitosa, que abarca tareas fundamentales como la organización, planificación, control y dirección, se consigue de manera eficaz cuando se tiene en cuenta el factor humano involucrado en el proceso.

El papel del director en este contexto es de vital importancia, ya que no solo se limita a la administración, sino que implica la coordinación efectiva de recursos y la garantía de un desempeño eficaz del personal docente para cumplir con los requisitos institucionales. La conexión entre educadores, padres y la institución, promovida por el director, fortalece las prácticas educativas y aborda temas sociales de manera integral.



La formación continua de directores y profesores se ha posicionado como un elemento esencial para cumplir con las responsabilidades de gestión y lograr los objetivos institucionales. Cursos, talleres y eventos similares se perfilan como herramientas efectivas para adquirir y perfeccionar conocimientos y habilidades necesarios en este contexto educativo en constante evolución.

En última instancia, las estrategias de habilidades gerenciales, aplicadas con destreza por los directivos, no solo son críticas para alcanzar metas académicas, sino que también desempeñan un papel crucial en la adaptación continua a los cambios, la mejora de la eficiencia operativa y la creación de entornos educativos que fomentan el desarrollo integral de los estudiantes. Estas conclusiones han resaltado la necesidad de abrazar y perfeccionar constantemente las habilidades gerenciales en el ámbito educativo para un progreso sostenible y efectivo.

Referencias

- Acosta, R. y Sánchez, A. (2021). Las metáforas docentes sobre la gestión educativa en una escuela pública. *Contextos de educación*, (30), 33-45. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1230/1340>
- Arrascue, I., Podestá, L., Matzumura, J., Gutiérrez, H., y Ruiz, R. (2021). Habilidades gerenciales desde la percepción del personal en el Hospital Municipal Los Olivos. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(2), 275–282. <https://doi.org/10.25176/RFMH.v21i2.3715>
- Artieda, J., Guarnizo, W., Caiza, M., y Vayas, G. (2021). Las habilidades gerenciales en la gestión pública. *Investigación y negocios*, 14(24), 149-156. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2521-27372021000200149&script=sci_arttext
- Chen, E. y Ruiz, W. (2020). Competencias que potencian la capacidad gerencial en las personas directivas para el trabajo efectivo con las Juntas Administrativas y de educación en el Sistema educativo costarricense. *Innovaciones Educativas*, 22(32), 36-50. <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i32.2964>
- Codina, L. (2020). Cómo hacer revisiones bibliográficas tradicionales o sistemáticas utilizando bases de datos académicas. *Revista ORL*, 11(2), 139-153. <https://doi.org/10.14201/orl.22977>
- Coello, J., Jiménez, M., y Huilcapi, N. (2021). Habilidades directivas y su influencia en los resultados de una institución educativa. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2868>
- Custódio, C. Ferreira, M., y Matos, P. (2017). Do General Managerial Skills Spur Innovation? *Management Science*, 65(2), 459-476. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2017.2828>
- Farías, S., Burgos, J., y Valbuena, M. (2020). Habilidades gerenciales para la administración del talento humano en instituciones educativas. *REDIELUZ*, 10(1), 76-87. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/redieluz/article/view/33267>
- Furguerle, J., Pacheco, J., Hernández, A. y Bastidas, G. (2016). Estrategias gerenciales en la educación básica y participación de madres y padres. *Educare*, 20(2), 1-20. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.1>
- Herbas, B. y Rocha, E. (2018). Metodología científica para la realización de investigaciones de mercado e investigaciones sociales cuantitativas. *Perspectivas*, (42), 123-160. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1994-37332018000200006&script=sci_arttext
- Hernández, M. (2020). Cultura organizacional y habilidades gerenciales de los directores y profesores, en una asociación educativa. *Paidagogo*, 2(1), 3-25. <https://doi.org/10.52936/p.v2i1.22>

- Huerta, H. (2020). Habilidades gerenciales, toma de decisiones y gestión de las instituciones educativas de la UGEL 07. *Saber Servir*, (3), 140-147. <https://doi.org/10.54774/ss.2020.03.09>
- López, J. (2022). Leadership skills of managers of educational institutions. *Espiraes revista multidisciplinaria de investigación científica*, 6(2), 64-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573270857004>
- Marín, E. (2020). Habilidades gerenciales: herramientas para fortalecer la cultura organizacional en el ámbito educativo. *Revista Cientific*, 5(18), 276-288. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.14.276-288>
- Medina, N. (2017). Relación entre las competencias gerenciales, las habilidades de dirección y las habilidades administrativas en docentes de las instituciones saludables de la Red Arequipa Caylloma 2016. *Revista Postgrado Scientiarvm*, 3(1), 11-19. https://scientiarvm.org/cache/archivos/PDF_809345612.pdf
- Morales, M. (2021). Estrategias administrativas-gerenciales dirigidas a optimizar el proceso de supervisión en Educación Básica. *Investigaciones y Postgrado*, 36(2), 163-185. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8483614>
- Mosquera, M. (2020). Estrategias gerenciales para el mejoramiento de la gestión del talento humano y recursos de la escuela. *Ciencia y educación*, 1(3), 6-19. <https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0103202014>
- Muñoz, H., Tuesta, W., Nolazco, F., y Menacho, J. (2021). Estrategia de mejora del liderazgo directivo y las habilidades gerenciales en el nivel educativo superior. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 5(6), 12461-12476. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1262
- Núñez, N. y Díaz, D. (2017). Perfil por competencias gerenciales en directivos de instituciones educativas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 237-252. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200013>
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118–124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>
- Orihuela, M., Menacho, I., Mauricio, R., y Camarena, J. (2021). Las competencias gerenciales en la gestión del cambio de docentes en la unidad de gestión local 01, Perú. *Horizontes*, 5(19), 863-871. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.243>
- Padilla, E., García, O., y Salcedo, A. (2020). Estrategias gerenciales desde la perspectiva del personal directivo y docente de instituciones educativas colombianas. *Encuentro Educativo*, 27(2), 220-239. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8195704>
- Real, G., Maldonado, X., y Abad, A. (2017). Estrategias gerenciales para la participación docente en la formación permanente en educación básica. *Res Non Verba*, 8(1) 149-164. <https://biblat.unam.mx/hevila/Res-nonverbaGuayaquil/2018/vol8/no1/10.pdf>

- Rojas, O., Del Valle, D., Valles, M., Urdaneta, D., y Jiménez, D. (2019). Estrategias gerenciales utilizadas en educación básica ante su transformación en liceo bolivariano, Caso municipio Miranda. *Panorama*, 13(24), 57-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6888665>
- Silva, M. (2021). The relationship between the managerial skills and teaching effectiveness of elementary school teachers. *International Journal of educational Management and Development Studies*, 2(2), 1-19. <https://media.neliti.com/media/publications/346083-the-relationship-between-managerial-skil-9cb5dc9f.pdf>
- Sobrido, M. y Rumbo, J. (2018). La revisión sistemática: pluralidad de enfoques y metodologías. *Enfermería Clínica*, 28(6), 387–393. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2018.08.008>.
- Venturo, A. (2018). Estrategias gerenciales y desarrollo de la identidad profesional docente en la institución educativa Nicolás Copérnico del distrito de San Juan de Lurigancho, Lima 2017. *Balances Tingo María*, 6(8), 13-19. <https://revistas.unas.edu.pe/index.php/Balances/article/view/154/136>
- Vilca, S. (2022). Gestión del conocimiento y habilidades gerenciales en el rendimiento laboral del personal de una institución educativa. Ventanilla, 2021. *Ciencia Latina*, 6(5), 2723-2741. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3277
- Vislao, R. (2021). Gestión educativa del director y la calidad educativa en una institución educativa pública. *CIENCIAMATRIA*, 1(7), 586-599. <https://www.cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/662>

Copyright (2024) © Carolina Astonitas Manayay, María Yolanda Rojas Chávez, Mónica Ysabel Ortega Cabrejos



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

Desmotivación en formación profesional: una aproximación desde la educación en valores

Demotivation in vocational training: an approach from values education

Fecha de recepción: 2023-11-22 Fecha de aceptación: 2024-02-16 Fecha de publicación: 2024-05-10

Lorena Collados Torres¹

Universidad de Murcia, España

lct2@um.es

<https://orcid.org/0000-0001-5313-3104>

M^a de los Ángeles Hernández Prados²

Universidad de Murcia, España

mangeles@um.es

<https://orcid.org/0000-0002-3617-215X>

Amanda Paz Moya Sáez³

Universidad de Murcia, España

amandapaz.moyas@um.es

<https://orcid.org/0009-0002-2161-2009>

Resumen

La Formación Profesional (FP) atraviesa un período de reconstrucción tras las altas tasas de fracaso y abandono escolar experimentadas en las últimas décadas. En medio de la crisis educativa que enfrenta la FP, este estudio investigó las raíces del desinterés y la desmotivación en este nivel, atribuidos en gran parte a la apatía y la falta de valores en la sociedad actual. Utilizando un enfoque cualitativo que incorpora historias de vida y observación, identificamos la discriminación hacia la FP

y la percepción negativa como causas fundamentales. Este análisis exploró cómo la reintegración de valores en el aula podría ser la clave para revitalizar el interés de los estudiantes, puesto que resulta significativo que el alumnado de esta formación no posee una implicación directa en cuanto a los motivos que propician arraigo en su proyección académico-profesional. De esta forma, fue posible analizar la relevante indiferencia que se muestra por hallar respuestas a la realidad educativa vigente, en la que no se produce un desarrollo óptimo para su futuro inmediato. Se resaltó a modo de conclusión, la magnitud de la problemática y la necesidad apremiante de abordarla desde una perspectiva axiológica que posibilite la participación activa del alumnado.

Palabras clave: Desinterés, implicación educativa, Formación profesional, motivación y valores

Abstract

Vocational Training (VET) is going through a period of reconstruction after the high rates of school failure and dropout experienced in recent decades. In the midst of the educational crisis facing VET, this study investigates the roots of disinterest and demotivation at this level, largely attributed to apathy and lack of values in today's society. Using a qualitative approach that incorporates life stories and observation, we identify discrimination towards FP and negative perceptions of them as root causes. This analysis explores how the reintegration of values in the classroom could be the key to revitalizing the interest of students, since it is significant that the students of this training do not have a direct involvement in terms of the reasons that foster roots in their academic projection. -professional. In this way, it is possible to analyze the relevant indifference that they show in finding answers to the current educational reality, in which optimal development does not occur for their immediate future. In conclusion, the magnitude of the problem and the pressing need to address it from an axiological perspective is highlighted, which enables the active participation of students.

Keywords: Disinterest, educational involvement, Vocational training, motivation, and values.

Introducción

Los medios de comunicación masivos se hacen eco del desencanto que experimentan los estudiantes de educación secundaria (ESO), tal y como señala el titular revelador del diario El País “La crisis de los 13 años: los alumnos pierden masivamente el entusiasmo por la escuela en la ESO” (Zafra, 2021). Lejos de ser un fenómeno aislado, se trata de un problema que va en incremento, caracterizado por la pérdida abrupta de interés que dificulta e imposibilita en ocasiones llevar a cabo una clase efectiva.

La desmotivación sumerge al estudiante en un estado de vulnerabilidad en el aula, quien acaba desenganchado del proceso de enseñanza-aprendizaje y derivado, con gran probabilidad, al fracaso escolar. De hecho, en el marco de la Unión Europea, España presenta unas cifras elevadas de abandono escolar, 20.2% en hombres y 11.6% en mujeres, mostrando una diferencia considerable respecto a los países con menor porcentaje de abandono (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021). El abandono de estudios debido a la falta de motivación en diversas asignaturas, así como el desprestigio generado por leyes educativas antiguas en este campo es más común en escenarios relacionados con la FP Básica que en los grados Superior y Medio, donde con el paso del tiempo, esta percepción ha disminuido (Ocón, 2019). No obstante, estos estudios no poseen para el alumnado y los docentes una alternativa equitativa a la ordinaria en la educación obligatoria (Mariño et al., 2021).

Para prevenir esto, según Ortega (2021) se necesita el encuentro educativo con el otro basado en una profunda empatía que no surge del intelectualismo sino de una conmoción interior hacia el sufrimiento. Esto se traduce en acogida y permite sacarlo de su estado de vulnerabilidad para reintegrarse en su comunidad. Poner énfasis en las emociones y los valores como contenido esencial de la educación, sacándolo del letargo en el que la supremacía del cognitivismo le había sumergido, supone otro modo de hacer educación que permite conectar con el alumnado. Según Poveda (2018), el conflicto en la FP, marcado por la falta de motivación y el abandono escolar, ha resaltado la necesidad de implementar la educación axiológica como solución, reconociendo la conexión intrínseca entre educación y sociedad, y destacando la importancia de educar en valores y normas sociales en los nuevos miembros para el desarrollo educativo.

Tomando en consideración la motivación, la educación en valores y la etapa de FP, se planteó como punto de partida fundamental para el presente estudio el siguiente problema de investigación: ¿A qué se debe el estado de desmotivación del alumnado de FP (Grado Básico y Medio) y en qué medida una educación centrada en los valores puede contribuir a prevenirlo? A partir del mismo, se definieron los objetivos y metodología a seguir, pero previamente se exploró la bibliografía previa que nos permitió delimitar los resultados esperados. En este caso, se han establecido dos ejes en la fundamentación teórica. Por un lado, el constructo de motivación/desmotivación y, por otro, el papel de la educación en valores en esta dicotomía.



1.1. La motivación del alumnado de FP

El concepto de motivación es intrincado y ambiguo, con diversas definiciones e interpretaciones. Según la Real Academia de la Lengua (RAE), se describe como “el conjunto de factores internos o externos que influyen en las acciones de una persona”. Asimismo, la desmotivación se define como la “falta o pérdida de motivación” (RAE, 2017). Estas definiciones reflejan la complejidad del término y cómo puede ser afectado por factores internos y externos, llevando a un amplio rango de interpretaciones en el contexto de las acciones humanas. Distintas teorías ofrecen interpretaciones diversas de la motivación: los conductistas la vinculan a necesidades fisiológicas; el psicoanálisis la conceptualiza como un fenómeno psicofísico que abarca necesidades básicas y procesos inconscientes; los humanistas la sitúan en necesidades biológicas, aunque no exclusivamente; y los cognitivistas la consideran el resultado de la interpretación individual de estas necesidades y eventos (de Caso Fuertes, 2014).

Existen dos tipos de motivación: la extrínseca, donde la acción se realiza para alcanzar una meta externa o recompensa, y la intrínseca, que implica la satisfacción inherente derivada de la actividad en sí misma, sin necesidad de refuerzos externos, representando la tendencia humana a buscar desafíos, aprender y expandir capacidades (Pérez y Franco, 2019). En relación con esta última, se plantea una opinión polémica al sugerir que los alumnos tienden a transformar la motivación intrínseca que poseen desde el nacimiento, disminuyéndola y convirtiéndola en motivación extrínseca a medida que avanzan en la educación escolar (de Caso Fuertes, 2014).

Se trata de un constructo complejo multidimensional que involucra procesos cognitivos, afectivos, conductuales y relacionales del estudiante, afectados por factores como edad, sexo, inteligencia, personalidad y aspiraciones (Pérez y Franco, 2019). Algunos autores ha señalado que la motivación está influenciada por la satisfacción de tres necesidades intrínsecas: autonomía, competencia y relación, que a su vez están positivamente relacionadas con la motivación intrínseca y la regulación (Van den Broeck et al., 2016; Moreira et al., 2019). Paradójicamente, a pesar de que la proximidad de los aprendizajes al mercado laboral se considera una fuente adicional de motivación, los estudiantes de FP se encuentran desconcertados ante el futuro y las propias decisiones. Esto se debe según Fauzan et al. (2023) a que la experiencia de aprendizaje no se ha optimizado adecuadamente para preparar a los estudiantes de manera eficaz para el trabajo y, como consecuencia, persiste la baja motivación de estos, quienes acaban desconectados del sistema. Al respecto, Vinaderet al. (2021) consideran necesario articular acciones que permitan que la FP se convierta en una alternativa viable a la educación obligatoria, asegurando una rápida inserción laboral en empleos relevantes para la formación experimentada.

La FP no es un método de enseñanza, sino un componente presente en el aprendizaje, que requiere considerar las capacidades, pensamientos del estudiante y su entorno, ya que el interés y el esfuerzo pueden ser influenciados por estos elementos (de Caso Fuertes, 2014). De ahí que, cuando se consideran los intereses y necesidades de los estudiantes, la motivación por el aprendizaje se incrementa, especialmente si comprenden el propósito de la tarea, los objetivos del curso, las necesidades de aprendizaje y los requisitos de las actividades (Sun y Cheung, 2020). Además, para unas prácticas educativas efectivas que influyan positivamente en los resultados obtenidos por los alumnos, son fundamentales la planificación, programación y organización de

las sesiones de clase (Albesa y Palau, 2022). Por esta razón, es esencial ser consciente de este proceso formativo y realizar ajustes deliberados para crear un ambiente propicio para el desarrollo emocional, pues va más allá del currículo planeado y se desarrolla en las interacciones diarias y la cultura organizacional de las instituciones educativas, influyendo en los comportamientos y dinámicas de trabajo de sus miembros (Chica et al., 2020).

La capacidad de influencia del docente en la motivación del alumnado de FP es un hecho constatado. Según el estudio de Moreira et al. (2019), la autoeficacia de los docentes en el uso de las TIC y el apoyo a la innovación en el compromiso laboral, están vinculadas a emociones positivas y motivación autónoma, lo que ha sugerido que la confianza en las habilidades tecnológicas influya en la implicación y el entusiasmo de los profesores. A su vez, la investigación de Moreno et al. (2021) examinó la usabilidad y perspectivas del aprendizaje a distancia en la FP, centrándose en la competencia digital de los estudiantes, destacando la importancia de una sólida competencia digital para el compromiso y la efectividad del aprendizaje a distancia. Ambas investigaciones enfatizaron la conexión esencial entre las habilidades tecnológicas, el interés positivo y el desempeño académico en la FP, tanto en profesores como en alumnos, para promover un proceso de aprendizaje efectivo y motivador.

Por otra parte, la literatura previa ha resaltado la influencia de factores como la situación socioeconómica familiar, la apatía estudiantil, la organización de los centros y el entorno, esencialmente de la familia, como causas principales de abandono escolar (García, 2013). Todo ello permite concluir que España enfrenta un problema serio de fracaso y abandono escolar debido a la falta de atractivo y prestigio social de la FP, lo que contribuye al aumento de jóvenes en la categoría “ninis”, entendido como aquellos que ni estudian ni trabajan (Escarbajal et al., 2021). Además, ciertos aspectos de la participación familiar, como las discusiones educativas y las expectativas parentales, afectan a la situación académica del alumnado, que no posee un refuerzo del aprendizaje en casa y, al contrario, tienen una relación negativa en la motivación de los estudiantes de FP (Boonk et al., 2022).

1.2. Los valores como contenido educativo

Tras décadas de una educación significativamente cognitiva, enfocada principalmente en la transmisión de información y conocimientos específicos a los estudiantes en la que hechos, teorías y conceptos son considerados el núcleo central de la enseñanza y se promueve un aprendizaje pasivo, se comenzó a cuestionar esta educación tradicional- Dicha educación es criticada por no fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y otras habilidades fundamentales para el desenvolvimiento de los estudiantes. Así pues, el estudio de Chica et al. (2020) ha afirmado que, a raíz de los cambios experimentados por la sociedad, se pone en relieve la necesidad apremiante de caminar hacia una educación más integral que incorpore lo emocional y supere el paradigma cognitivista imperante.

A pesar del reconocimiento generalizado sobre la importancia de los valores, los expertos han enfatizado la urgencia de establecer un marco común que permita la implementación en el sistema educativo de la educación en valores de forma efectiva y significativa, inclusiva y respetuosa

(Poveda, 2018). De hecho, la vasta cantidad de artículos de investigación sobre este tema ilustra las diversas y, en ocasiones, contradictorias opiniones sobre cómo implementarlos en la práctica. Para algunos, los valores están intrínsecamente vinculados al concepto de educación y otorgan significado a las instituciones educativas, argumentando así su inevitabilidad e imprescindibilidad, convirtiéndolos en un contenido imprescindible de la educación (Hernández y Vidal, 2020). Por el contrario, pese a que existe más elementos a favor de la integración de valores en las aulas que del rechazo, algunos priorizan lo académico, critican el debilitamiento de lo moral, además de contemplar el riesgo de un posible adoctrinamiento (Lezama, 2023), como si educación moral y de valores fueran sinónimos. Esto hace que llegar a un consenso sea casi imposible, demandando un diálogo profundo e investigaciones interdisciplinarias que permitan clarificar no sólo cómo educar en valores, sino también cómo evaluar su efectividad en el desarrollo personal y social de los estudiantes.

Aunque los modelos actuales, como la pedagogía de la alteridad sustentada en la antropología de Levinas, han apostado por otorgar un mayor protagonismo al alumnado pues es quien adopta el compromiso de actuar en consecuencia al valor (Ortega, 2021), el docente también continúa siendo un pilar fundamental del encuentro educativo. Estudios como el de Panev y Barakoska (2019) han dejado constancia de que la formación del profesorado de corte humanista centrada en los valores posee una prevalencia baja en el contexto general de las intencionalidades. Los autores hacen referencia a los valores, ética y emociones tan solo en 7 de 534 intenciones analizadas. Pero no solo eso, el docente como se ha expuesto en el apartado anterior es relevante en la motivación del alumnado, especialmente en FP. Por ello, si el feedback que los educandos tienen que recibir del claustro no se sustenta en construir una relación explícita, en la que este sea guía de los discentes a la vez que divulgador de la cultura del esfuerzo, la potenciación de las habilidades individuales y la construcción de un futuro de expectativas realistas es complejo superar esta anodina situación (Torres y Correa, 2019).

Otros estudios como el de Lara y García (2014) en relación con los valores y la motivación, específicamente con la consideración intrínseca de ambos, han revelado la importancia de estos en el impulso que guía a las personas hacia sus objetivos personales. Estos poseen un sentido interno de realización y satisfacción, y muestran una conexión profunda que no solo impacta en su bienestar personal, sino también en su moral y su integridad social; de tal forma, tal como han mencionado Albor y Rodríguez “la participación que los individuos cultivan en la autoconciencia, la comprensión y la autoaceptación para aplicarlo a la acción” (2022) se fortalecen. Así pues, estrategias autoritarias, centradas solo en lo curricular, suelen ser ineficaces, mientras que los métodos que incorporan aprendizaje socioemocional centrados en los valores como responsabilidad y respeto enriquecen el ambiente educativo y pueden beneficiar el éxito académico, mejorar el comportamiento y las calificaciones de los estudiantes, desafiando la idea de un dilema entre educación científica y moral (Lezama, 2023).

1.3. Objetivos de la investigación

Según lo recabado en la revisión bibliográfica, la desmotivación en las aulas del alumnado de FP ha propiciado resultados académicos negativos, que afectan directamente en la proyección

laboral. Las dificultades en el aprendizaje que presentan los discentes de esta enseñanza, los cuales redundan en el desfase curricular generado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y las limitaciones que surgen en el futuro, son producidas por la actitud inadecuada ante los retos educativos. El porcentaje de abandono es representativo si lo comparamos con el experimentado en otros países de Europa. Según Merino y García (2022) estas enseñanzas son elegidas, mayoritariamente, por el alumnado con rendimiento deficitario y se han considerado una alternativa para disminuir los porcentajes de abandono escolar a edades tempranas. De este modo, con la finalidad de alcanzar las propuestas diseñadas en el Objetivo 4 en la Agenda de Desarrollo Sostenible (ODS), el presente estudio ha pretendido mostrar la necesidad de fomentar la inclusión y la predisposición equitativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, propiciando oportunidades realistas adaptadas a la diversidad de las aulas.

El objetivo general de esta investigación ha sido analizar, además de los altos porcentajes de desmotivación por parte del estudiantado de FP, las causas que han propiciado los resultados contrastados, y la relación con los valores y la presencia de los mismos en el desenvolvimiento de la praxis docente y, por ende, la consideración positiva o negativa que el alumnado tiene de estos estudios reglados. De esta forma, se pretende vislumbrar el papel que hasta ahora han tenido en las instituciones educativas y si esto ha podido afectar en el rendimiento escolar de los educandos. Dentro de los objetivos específicos del estudio se han priorizado los detallados a continuación:

- Concretar y analizar los diferentes motivos que generan la desmotivación entre el alumnado de FP.
- Valorar las casuísticas que propician los resultados negativos de los sujetos matriculados en estos estudios.
- Analizar el papel docente y de la comunidad educativa en la motivación que esta formación genera en los adolescentes.
- Diseñar propuestas de mejora a partir de los testimonios recogidos y de la revisión de diversas experiencias escolares en esta alternativa académica.

Metodología

2.1. Diseño de la investigación

El estudio realizado se sustentó en una evaluación sistemática de carácter cualitativo, puesto que la naturaleza del mismo requirió obtener resultados en los que prime el testimonial, para verdaderamente centrar los objetivos de la investigación. Tal y como señalan diferentes metodólogos, las técnicas cualitativas permiten profundizar en el análisis y posterior reflexión de problemas complejos y favorecer la participación de individuos con diversas experiencias (Castillo, 2021). Campoy y Gomes (2015) destacan de este método aspectos relevantes a la hora de analizar variables como la motivación, la actitud, las creencias, la valoración objetiva y subjetiva individual y las experiencias de los sujetos desde una perspectiva emocional, cuyos resultados son más representativos si el material recogido permite una mayor indagación en las hipótesis diseñadas.

2.2. Población y muestra

La muestra conformada por estudiantes de 1º Grado Medio de FP en el área de Actividades Comerciales, matriculados en un Instituto Público de Educación Secundaria de la Región de Murcia fue seleccionada mediante un muestreo por conveniencia, ya que se trata de un caso único de un centro con un alto porcentaje de absentismo. La mala cumplimentación del cuestionario redujo considerablemente la muestra productora de datos a 16 participantes (9 chicos y 7 chicas), de edades comprendidas entre 16 y 33 años. Es relevante mencionar la presencia de la interculturalidad en este curso, ya que cinco de los participantes son de nacionalidad marroquí, lo que implica significativas diferencias culturales,

En cuanto al contexto aula, el grupo se caracterizó por un nivel socioeconómico y cultural bajo, manifiesto significativamente en los recursos materiales propios para el estudio. La implicación de las familias fue reducida puesto que no suelen asistir a las reuniones colectivas y las sesiones individuales convocadas por el tutor no son tan productivas como debieran. El dominio del idioma, las carencias escolares de los progenitores y la regulación en casa del trabajo escolar han condicionado negativamente la motivación del alumnado.

2.3. Instrumentos y procedimiento de recogida de información

Se optó por las historias de vida y su interpretación a partir de la observación participante. El primero de ellos centró la exploración del alumnado en las denominadas técnicas de redacción focal o temática, concretamente redacciones autobiográficas anónimas, las cuales se construyeron a partir de dos preguntas específicas, ¿cuáles son los motivos que te han traído a cursar este ciclo de FP? y ¿cuáles son tus objetivos o metas futuras con respecto al mundo laboral o educativo y qué relación tienen con los que estás haciendo ahora?, para crear un constructo sobre los motivos de estudiar Formación Profesional, grado de motivación/desmotivación que experimentan, factores que inciden en ese estado emocional e intereses futuros. En segundo lugar, siguiendo las indicaciones establecidas por autores expertos en este tipo de diseños (Puyana y Barreto 1994), se eligió la observación participante para contrastar los resultados del material escrito con la comunicación verbal y no verbal en la construcción de un espacio dialógico. La participación directa del evaluador permitió observar a los sujetos implicados en la elaboración de la actividad diseñada, propiciando una mayor comprensión de la realidad y de la ejecución de la tarea por parte del alumnado.

Tras escribir las redacciones autobiográficas dirigidas, se organizaron dos sesiones para que los participantes pudieran hablar sobre ellas, permitiendo al evaluador recoger más información. Este procedimiento requirió de dos elementos: la elaboración de preguntas que permitieran analizar intervenciones verbales y no verbales (reacciones, gestos, comportamientos) complementarios a la autobiografía; y el establecimiento de categorías para la interpretación de las mismas, tal y como se observa en la *Tabla 1*.

Tabla 1*Categorías y Subcategorías.*

Categoría	Subcategorías
1. Motivos que han afectado al itinerario formativo del alumnado.	Existencia de motivación en el curso actual. Factores que han influido en la decisión de cursar el ciclo actual.
2. Objetivos y metas educativas futuras y laborales.	Indecisión y desconocimiento ante el futuro formativo y laboral. Objetivos y metas vinculados con el ciclo. Posibilidad de abandono escolar.
3. Causas de motivación y desmotivación por parte del alumno con respecto a los actuales estudios.	Factores que provocan la asistencia del alumno a clase. Estado de motivación por los estudios cursados en la actualidad. Causas de desmotivación actual.
4. Factores que provocaron desmotivación en el pasado.	Falta de ayuda. Actuación docente y centro escolar.
5. Nivel de autoestima del alumnado con respecto a sus logros académicos.	Valoración negativa de la mayoría de la sociedad con respecto a la FP. Alternativa sinónima de fracaso escolar. Sentimiento de inferioridad. Satisfacción con los logros académicos conseguidos hasta la fecha. Satisfacción de los padres con respecto a la trayectoria académica de sus hijos.
6. Percepciones del alumnado con respecto al futuro.	Grado de aceptación con el ciclo que cursan. Motivos por los que cursan o no lo que desean. Factores relacionados con el centro educativo.
7. Causas que propician las percepciones a corto plazo.	Dinero. Trabajo. Relaciones sociales. Incertidumbre.
8. Agentes que condicionan sus proyectos futuros.	Agentes parentales. Agentes familiares. Profesionales de prestigio. Profesionales con visibilidad social. Ausencia de agentes

2.4. Procedimiento y recogida de la información

La presente investigación se elaboró a partir de tres etapas. La fase preparatoria consistió en la revisión bibliográfica de estudios que abordan la temática objeto de análisis. Además, se seleccionó la muestra, la valoración del instrumento idóneo para la intervención con el alumnado y el diseño de este a partir de las hipótesis establecidas. Finalmente, tras valorar la posibilidad de participación del estudiantado, se escogió un centro que cumplía con los criterios necesarios para la obtención de resultados (dispone de FP, interés en participar, etc.).

La fase de intervención se realizó en dos sesiones del horario lectivo orientadas al abordaje del pasado educativo de los individuos evaluados y a la proyección educativa y laboral de los mismos desde el presente. En ambas intervenciones, se utilizó el instrumento testimonial para confeccionar su propia historia de vida a partir de las directrices establecidas. En la primera, se realizó la redacción guiada de las causas y los motivos que los habían llevado a cursar este ciclo de FP y, posteriormente, se desarrolló la observación operante a través de la participación oral del alumnado. En una segunda intervención, se abordó la motivación actual y su afectación en el

futuro próximo en cuanto a su desenvolvimiento personal, académico y profesional, así como la participación en la configuración del discurso personal para el análisis observacional del mismo. La recopilación de la información en la intervención oral del alumnado se realizó a partir de la grabación de las intervenciones para el posterior análisis de estas desde la transcripción de los argumentos proporcionados por los discentes.

En la fase de análisis, se establecieron las diferentes categorías y subcategorías a partir de las cuales se procedió a la evaluación de los instrumentos aplicados. Los resultados obtenidos se interpretaron en porcentajes, los cuales permitieron extraer conclusiones sobre la situación motivacional del alumnado, así como las causas, los agentes y los factores implicados.

Resultados

Atendiendo a los objetivos de la investigación y a las categorías contempladas, se exponen a continuación los resultados obtenidos a partir de las autobiografías anónimas. Así pues, en primer lugar, este estudio se enfocó en concretar y analizar las causas que generan la desmotivación en los estudiantes de FP. La mayoría de los sujetos proceden de FP Básica (53,84%), frente a la alternativa de la ESO (46,15%). Al respecto, tan solo el 46% del alumnado de FP reconoció sentirse motivado, el resto no lo está o no lo tiene claro, tal y como se plasma en la *Tabla 2*. Esta casuística puede verse reflejada en el 75% del alumnado que tiene valorada su proyección a corto plazo, disminuyendo así la incertidumbre ante las posibles metas a alcanzar, tanto académicas como laborales. Además, la elección propia y voluntaria de cursar FP responde a una minoría que no alcanza el 8%; de modo que, los factores que inciden en la elección de cursar una modalidad de FP son, principalmente, por recomendación docente o familiar.

Tabla 2

Motivos que han Propiciado el Itinerario Formativo del Alumnado.

Premisa	Resultado
Me siento motivado/a en el curso actual.	Sí (46%) 2. No (23%) 3. No sabe (30.7%)
Factores que han influido en la decisión de cursar el ciclo actual.	Recomendación docente o familiar (38.46%)
	Indecisión o inseguridad ante la decisión adoptada (30.76%)
	Obligación parental o familiar (23%)
	Voluntad del alumnado (7.69%)
Incertidumbre ante el futuro académico y laboral.	Sí (25%) 2. No (75%)
Procedencia de acceso.	FP Básica (53,84) 2. ESO (46,15%)

Como se puede observar en la *Figura 1*, el alumnado valoró los objetivos que pretende alcanzar con la formación que está realizando en FP, puesto que el 75% afirmó la inexistencia de desconocimiento en un futuro inmediato, frente al 25% que manifestó dudas al respecto. Así lo confirman también los resultados obtenidos en la definición de metas claras, en las que los porcentajes se igualan a la cuestión anterior. Asimismo, el 58,33% sostuvo que no abandonará la

formación reglada en la que está matriculado, frente al 25% que lo consideró muy probable y el 16,66%, que lo evaluó como una posibilidad.

Figura 1

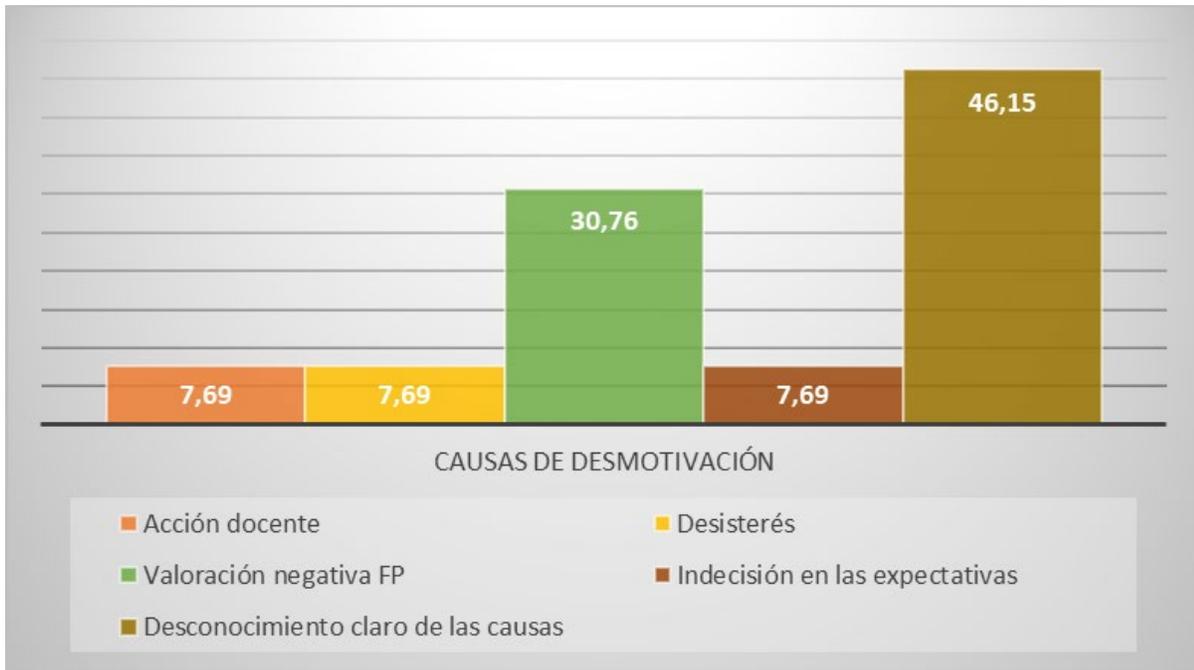
Metas y Objetivos a Corto Plazo.



En cuanto a las causas que avalan la desmotivación en FP (*Figura 2*), los datos fueron significativos en tanto que el 46,50% no las identificó, frente al 30,67% que las justificó a partir de la propia valoración negativa que estos estudios tienen en la comunidad educativa, la cual afectó a su propia consideración. La acción docente, el desinterés y la definición de expectativas obtuvieron un resultado inferior a las anteriores, puesto que obtienen el 7,69%, respectivamente.

Figura 2

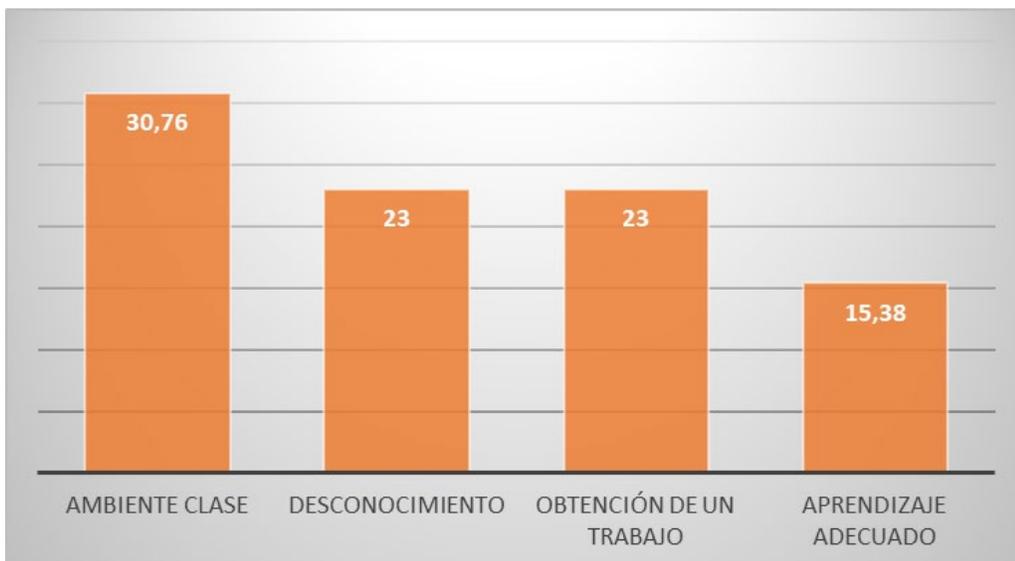
Causas de la Desmotivación en FP.



En lo que respecta al seguimiento asiduo de las clases, el alumnado valoró positivamente con un 30,76% el clima del aula y las relaciones sociales con sus pares, frente al 23% que consideró la obtención de un trabajo o el desconocimiento de las propias causas en ambas respuestas. El 15,38% afirmó que es óptimo para el desarrollo de una formación adecuada.

Figura 3

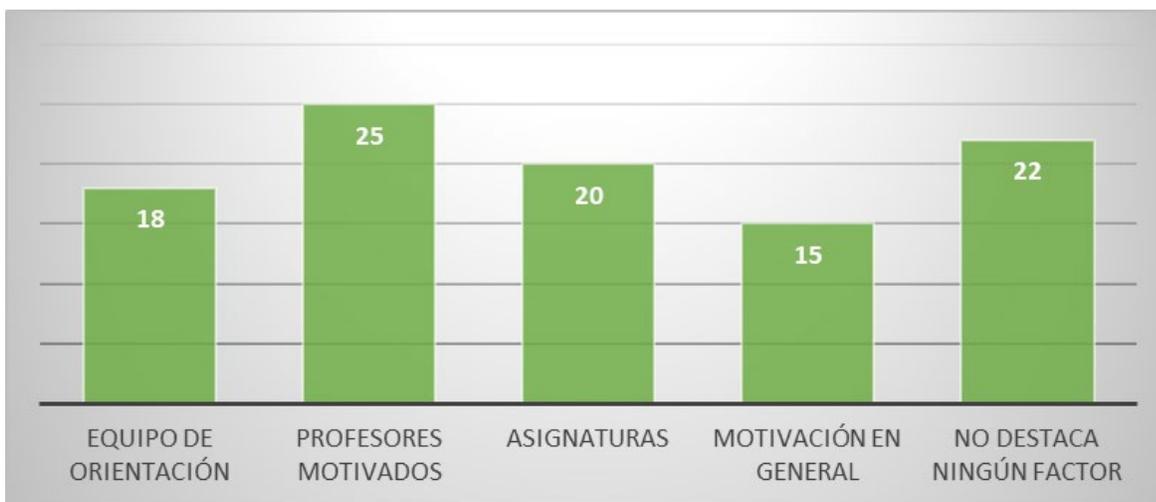
Circunstancias que Propician la Asistencia a Clase.



Los factores del centro que el estudiantado valoró positivamente fueron diversos, puesto que ninguno destacó de forma significativa sobre los propuestos. El 25% posicionó a los profesores motivados como elemento efectivo, frente al 22% que no halló ninguna situación propicia desde su perspectiva para sentir bienestar dentro del contexto educativo. Las asignaturas y la presencia del equipo de orientación alcanzaron un 20% y un 18%, respectivamente. El 18% de la muestra afirmó poseer motivación en general con el centro escolar.

Figura 4

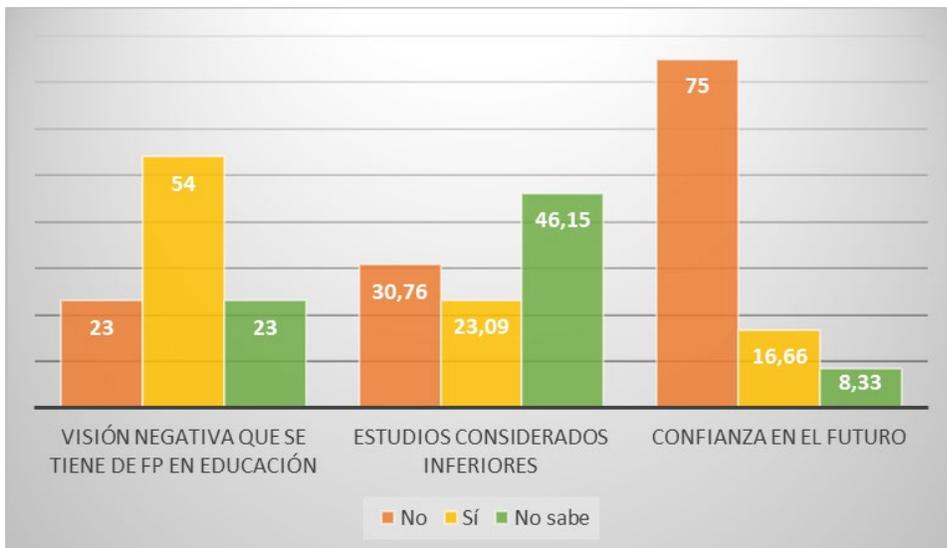
Factores Vinculados al Centro que Motivan al Alumnado.



Entre las conclusiones que los sujetos evaluados presentaron sobre la valoración global de la FP, destacó con un 54% la visión negativa que a nivel educativo se tiene de esta formación, frente al 23% que no lo consideró así o no tiene una respuesta al respecto. Asimismo, el 46,15% no confirmó su propia estimación de la FP, mientras que el 30,76% consideró que no son estudios inferiores a otras opciones, frente al 23,09% que sí tuvieron una apreciación negativa de los mismos. El 75% no enfocó el futuro con desconfianza, frente al 16,66% que sí que evidenció incertidumbre.

Figura 5

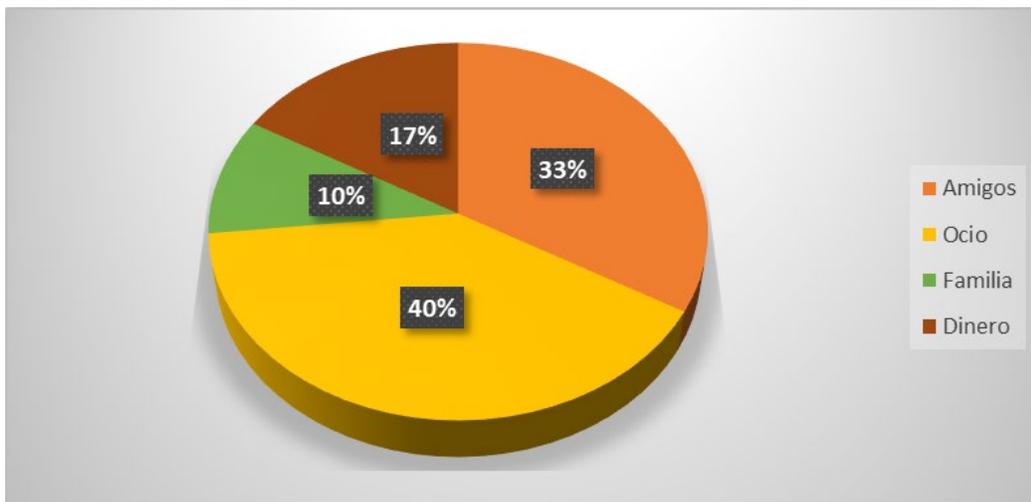
Valoración General hacia la FP.



En relación con los agentes que favorecen el bienestar del alumnado al margen del desenvolvimiento académico, destacó el 40% otorgado al ocio, frente al 33% asignado a los amigos, el 17% al dinero y el 10% a la familia.

Figura 6

Agentes que Generan Satisfacción en el Alumnado.



Conclusiones

Este trabajo analizó las relaciones entre dos constructos clave de la FP. Por un lado, la motivación del alumnado y, por otro, la apuesta por la educación en valores como elemento preventivo de la desmotivación. De forma general, atendiendo a las hipótesis de partida, se pudo concluir que la FP

continúa asociándose con un elevado nivel de desmotivación del alumnado y que los valores son estrictamente necesarios, en tanto que establecen principios como el esfuerzo, el reconocimiento propio y de los demás, la equidad en las oportunidades educativas y la integridad como motor de cambio (Botella y Ramos, 2020).

En primer lugar, uno de los ejes de análisis principales de esta investigación se centró en la identificación del nivel de desmotivación existente en FP. Al respecto, más del 50% del alumnado participante en este estudio mostró un estado de desmotivación y desconexión elevada con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos resultados concordaron con investigaciones previas sobre la carente motivación del alumnado de FP (Tarabini et al., 2020) y, más específicamente, con la escasa implicación de este en su trayectoria académica. Este hallazgo resaltó la importancia de comprender los factores subyacentes que generan tanto la motivación como la desmotivación en el contexto educativo. Los estudios de Alonso et al. (2020) han vinculado la desmotivación del alumnado al desconocimiento. Dicho de otro modo, la falta de conocimientos previos que le permitan tener una zona de aprendizaje próximo, recurriendo a la terminología de la teoría de Vygotsky, impide el seguimiento de los nuevos aprendizajes, lo que conlleva a una pérdida de motivación. Como consecuencia, el aprendizaje deja de ser estimulante y se produce un incremento del aburrimiento, desinterés, y probablemente de las conductas indisciplinadas y disruptivas en clase (Leal et al., 2023).

Como confirmaron estudios relacionados con la implicación de diversos agentes en las decisiones educativas de los adolescentes (Álvarez y Ruiz, 2021; Santana et al., 2014), estos no presentan autonomía a la hora de valorar qué quieren estudiar y los motivos que le llevan a priorizar unos títulos sobre otros. La mayoría de los discentes condicionan su futuro académico en FP por presiones impuestas, en las que se prioriza la obtención de un título, frente a la realización personal (González y Cutanda, 2020). Asimismo, el alumnado prioriza el clima del aula frente a otros factores como el futuro académico-profesional o la propia formación en la que está cursando sus estudios. De esta forma, las imposiciones parentales, el autoconcepto negativo en los resultados académicos anteriores y los agentes que suscitan el interés de los adolescentes, más cercano a sus pares que a las metas propias, son causas frecuentes en la inadaptación del estudiantado en esta formación (Crespo et al., 2021).

En cuanto a la procedencia de los estudios realizados con anterioridad, la mayoría proceden de FP Básica, en la que el nivel de motivación es escaso, dado que los estudiantes llegan a este tipo de formación por no alcanzar los objetivos de la ESO. Por tanto, no ha resultado tanto una alternativa como una de las mínimas opciones que tienen para alcanzar un título equivalente a la educación obligatoria (Valdés, 2019). Estudios como los realizados por Amor y Serrano han destacado la importancia que el alumnado le otorga al asesoramiento por parte de docentes y orientadores “cuya labor la sitúan en la ayuda que les puede aportar en aspectos relacionados con la orientación académica, las dificultades que puedan tener en sus estudios, la evaluación y las dificultades de aprendizaje” (2019). De esta forma, no sólo conocen la alternativa propuesta para su derivación, sino también potencia las posibilidades futuras que esta les puede proporcionar a corto y largo plazo, lo que les permite hacer una valoración desde sus intereses personales (Panadero et al., 2021).



Existe un efecto positivo y significativo en la experiencia laboral y la motivación en la preparación para el trabajo de los estudiantes, por lo que se espera que las escuelas alienten el interés y revisen el proceso de aprendizaje desde la planificación hasta la implementación en el campo para aumentar la preparación de los estudiantes para el trabajo (Fauzan et al., 2023). Sin embargo, y pese a reconocer las ventajas de las metodologías activas y el uso de las TIC en educación, los docentes de FP, según Moreno et al. (2021), han mostrado niveles muy deficientes en las destrezas tecnopedagógicas esenciales para un despliegue formativo innovador. Asimismo, esta realidad muestra la necesidad de que el alumnado desarrolle un óptimo nivel de autonomía, así como de competencia y de relación, puesto que el sentimiento de frustración en estas áreas “se vinculan con altos niveles de estrés laboral, propensión al ausentismo, así como mayor malestar físico y psicológico” (Moreira et al., 2019; Stover, et al., 2017).

La FP constituye una posibilidad dentro del sistema educativo para el alumnado interesado en una trayectoria laboral, que requiere de la preparación profesionalizadora en el ámbito de desempeño. Por ello, no solo es una alternativa real que propicia este tipo de metodologías para el aprendizaje, sino que su finalidad es eminentemente práctica (Vinader et al., 2021). De esta forma, es posible captar la atención de los y las estudiantes, que no progresan adecuadamente en la ESO y prefieren prepararse en competencias que posibiliten su incorporación laboral con garantías, puesto que de ello se encarga el propio currículo, diseñado con estos objetivos propiamente (Félez et al., 2021).

Para concluir, es preciso señalar que la investigación realizada presentó una serie de limitaciones provenientes de la muestra, cuyo número de sujetos es necesario ampliar en los mismos estudios para analizar los resultados en centros públicos, concertados y privados. De esta forma, se podrá contrastar los datos obtenidos en contextos diversos y si estos afectan en la motivación y en la importancia de los valores intrínsecos en su desenvolvimiento personal, social y educativo. Además, es necesario proponer intervenciones que posibiliten el aclimatamiento de este alumnado que no consigue obtener un rendimiento positivo en la ESO y, por ello, debido a las características de la FP se ajusta a sus necesidades, gustos y proyección escolar y profesional.

Referencias

- Albesa, P. y Palau, R. (2022). Propuesta de un modelo de virtualización de un ciclo en Formación Profesional de la familia de electricidad y electrónica en el contexto español. *RIO: Revista Internacional de Organizaciones*, 29, 115-137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8765447>
- Albor, L. y Rodríguez, K. (2022). Estudios aplicados de la teoría de la autodeterminación en estudiantes y profesores, y sus implicaciones en la motivación, el bienestar psicosocial y subjetivo. *Eleuthera*, 24(1), 56-85. <https://doi.org/10.17151/elev.2022.24.1.4>
- Alonso, J., Ruiz, M., y Huertas, J. (2020). Differences in classroom motivational climate: causes, effects and implications for teacher education: A multilevel study. *Anales de Psicología*, 36(1), 122-133. <https://doi.org/10.6018/analesps.337911>
- Álvarez, J. y Ruiz, A. (2021). Perfiles y características de la toma de decisiones en estudiantes de secundaria. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1), 1-17. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21421>
- Amor, M. y Serrano, R. (2019). Las competencias profesionales del orientador escolar: el rol que representa desde la visión del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 71-88. <https://doi.org/10.6018/rie.321041>
- Boonk, L., Gijsselaers, H., Ritzen, H., y Brand, S. (2022). Student-perceived parental involvement as a predictor for academic motivation in vocational education and training (VET). *Journal of Vocational Education & Training*, 74(2), 187-209. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1745260>
- Botella, A. y Ramos, P. (2020). Motivación y aprendizaje basado en proyectos: Una investigación-acción en educación secundaria. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 295-320. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.4493>
- de Caso Fuertes, A. (2014). Pautas para el estudio de la motivación académica. *INFAD Revista de Psicología*, 6(1), 213-220. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.736>
- Campoy, T. y Gomes, E. (2015). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. Editorial EOS.
- Castillo, M. (2021). Técnicas e instrumentos para recoger datos del hecho social educativo. *Revista científica retos de la ciencia*, 5(10), 50-61. <https://doi.org/10.53877/rc.5.10.20210101.05>
- Chica, O., Sánchez, J., y Pacheco, A. (2020). Educación emocional en las organizaciones formadoras de maestros. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Colombia*, 16(1), 93-120. <https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.1.5>

- Crespo, S., Vázquez, E., y López, E. (2021). Impacto del contexto educativo en el comportamiento adolescente desajustado en las redes sociales virtuales. *Campus Virtuales*, 10(2), 69-83. <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/823>
- Escarbajal, A., Navarro, J., y López, S. (2021). La Formación Profesional como alternativa al fracaso escolar. Posibilidades y límites. *International Journal of New Education*, (7). <https://doi.org/10.24310/IJNE4.1.2021.11443>
- Fauzan, A., Triyono, M., Hardiyanta, R., Daryono, R., y Arifah, S. (2023). The Effect of Internship and Work Motivation on Students' Work Readiness in Vocational Education: PLS-SEM Approach. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 4(1), 26-34. <https://doi.org/10.46843/jiecr.v4i1.413>
- Félix, L., Carrascal, S., Vieira, D., y Valente, P. (2023). Formación Profesional a distancia para la empleabilidad en España, Portugal y República Dominicana. *ALTERIDAD*, 18(2), 234-247. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.07>
- García, M. (2013). *Absentismo y Abandono Escolar*. Síntesis.
- González, M. y Cutanda, M. (2020). Programas de Reenganche educativo y condiciones organizativas para su implementación: la importancia de la coordinación curricular. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 17–44. <https://doi.org/10.6018/educatio.410721>
- Hernández, M. y Vidal, N. (2020). Los valores y el comportamiento humano. Una relación inevitable. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.1992>
- Lara, G. y García, J. (2014). Educación en valores en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *ReiDocrea*, 3, 285-308. <http://hdl.handle.net/10481/32878>
- Leal, F., Ferrer, R., Alonso, J., Rivero, E. y Peredo, R. (2023). ¿Estudiante o profesor? Relevancia sobre clima motivacional de clase, motivación y rendimiento. *Revista de Psicología (PUCP)*, 41(1), 87-116. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.202301.004>
- Lezama, J. (2023). Acerca de la importancia de la educación moral: Un examen de algunos argumentos a favor y en contra de la educación moral formal. *Lógoi. Revista de Filosofía*, 44, 46-83. <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/logoi/article/view/6269>
- Mariño, R., Barreira, E., Rego, L., y Irmischer, M. (2021). La formación inicial y continua del cuerpo docente de FP: satisfacción y competencia percibida en tiempos de crisis. *Reifop*, 24(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.470391>

- Merino, R. y García, M. (2022). Vías e itinerarios de formación profesional: la persistencia de la asociación entre bajo rendimiento y opción profesional. *Estudios sobre Educación*, 43, 157-176. <https://doi.org/10.15581/004.43.008>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Datos y cifras. Curso escolar 2021/2022*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b9311a59-9e97-45e6-b912-7efe9f3b1f16/datos-y-cifras-2021-2022-espanol.pdf>
- Moreira, E., García, M., Conde, A., y González, A. (2019). Teachers' ICT-related self-efficacy, job resources, and positive emotions: Their structural relations with autonomous motivation and work engagement. *Computers & Education*, 134, 63-77. <https://www.doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.007>
- Moreno, A., López Belmonte, J., Pozo, S., y López-Núñez, J. (2021). Usabilidad y prospectiva del aprendizaje a distancia en Formación Profesional determinado por la competencia digital. *Aula Abierta*, 50(1), 471-480. <https://doi.org/10.17811/RIFIE.50.1.2021.471-480>
- Ocón, B. (2019). *Importancia de la motivación en aulas de Formación Profesional Básica*. Colegio PP.EE. Villacarriedo de Cantabria. https://www.pedagogiabetania.org/wp-content/uploads/2022/02/DOCUMENTO_FIP_BLANCA_OCON.pdf
- Ortega, P. (2021). La mirada compasiva, *Revista Boletín REDIPE*, 10(8), 32-42. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i8.1382>
- Panadero, E., Alonso, J., García, D., Fraile, J., Galán, J., y Pardo, R. (2021). Estrategias de aprendizaje profundas: Validación de un modelo situacional y su cuestionario. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 10-19. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.11.003>
- Panev, V. y Barakoska, A. (2019). Value-based education: research results. *Bulgarian Journal of Science & Education Policy*, 13(2), 225-248. http://bjsep.org/index.php?page=11&volume_id=13&issue_id=3
- Pérez, J. y Franco, A. (2019). Motivación y rendimiento académico en Formación Profesional. Un estudio preliminar en el ciclo formativo de grado medio auxiliar de enfermería. *International Journal 21 Century Education*, 6(1). <https://doi.org/10.21071/ij21ce.v6i1.12154>
- Poveda, M. (2018). *Educación en valores a partir del análisis de situaciones conflictivas. Un cambio de perspectiva metodológica*. Consejería de Educación, Juventud y Deportes.
- Real Academia de la Lengua Española (2017). Definición de motivación. *Real Academia de la Lengua Española*. <https://www.rae.es/drae2001/motivaci%C3%B3n>

- Santana, L., Feliciano, L., y Santana, J. (2014). Madurez y autoeficacia vocacional en 3º y 4º de ESO, Bachillerato y ciclos formativos. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 8–26. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11251>
- Stover, J., Bruno, F., Uriel, F., y Fernández, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105-115. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483555396010>
- Sun, N. y Cheung, S. (2020). A Review of Small Private Online Courses in Higher Vocational Colleges. En Lee, L., Hou, L., Lee Wang, F., Cheung, S.K.S., Au, O. y Cheung, K. (Eds.) *Technology in Education. Innovations for Online Teaching and Learning* (pp. 271-280). Springer Singapore.
- Tarabini, A., Castejón, A. y Curran, M. (2020). Capacidades, hábitos y carácter: atribuciones docentes sobre el alumnado de Bachillerato y Formación Profesional. *Papers: Revista de Sociología*, 105(2), 211-234. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2778>
- Torres, Á. y Correa, H. (2019). Estrategias didácticas para disminuir problemas de aprendizaje en población vulnerable. *Educación y Ciencia*, (22), 221-234. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.22.e10048>
- Valdés, M. (2019). Trayectorias escolares y expectativas del alumnado de Ciclos Formativos de Grado Medio: la elección de la vía profesional en un contexto de desprestigio consolidado. *Revista Metamorfosis: Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, (10), 52-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7443620>
- Van den Broeck, A., Ferris, D., Chang, C., y Rosen, C. (2016). A Review of Self-Determination Theory's Basic Psychological Needs at Work. *Journal of Management*, 42(5), 1195-1229. <https://doi.org/10.1177/0149206316632058>
- Puyana, Y. y Gama, J. (1994). La historia de vida: recurso en la investigación cualitativa: Reflexiones metodológicas. *Maguaré*, (10), 185-196. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/185-196>
- Vinader, R., Puebla, B., y Navarro, N. (2021). Radiografía de la Formación Profesional en España. *ReiDoCrea*, 10(20), 1-19. <http://hdl.handle.net/10481/68145>
- Zafra, I. (13 de junio de 2021). La crisis de los 13 años: los alumnos pierden masivamente el entusiasmo por la escuela en la ESO. *El País*. <https://elpais.com/educacion/2021-06-13/la-crisis-de-los-13-anos-los-alumnos-pierden-masivamente-el-entusiasmo-por-la-escuela-en-la-eso.html>

Copyright (2024) © Lorena Collados Torres, M^a de los Ángeles Hernández Prados, Amanda Paz Moya Sáez



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)



Un Enfoque Innovador: Cooperación y Tecnología en el Aula

An Innovative Approach: Cooperation and Technology in the Classroom

Fecha de recepción: 2024-01-03 Fecha de aceptación: 2024-02-22 Fecha de publicación: 2024-05-10

Carmen Dolores Yunga Zuña¹

Unidad Educativa 26 de febrero Paute, Ecuador

dolores.yunga@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0000-0002-2638-4597>

Mayra Ximena Cevallos Andrade²

Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-3082-5834>

Ana Gabriela Núñez Ruiz³

Ministerio de Educación del Ecuador, Ecuador

ana.nunezr@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0004-6789-0527>

Mauricio Alberto Mora Castellanos⁴

Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador

mauricio.mora5036@utc.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-8298-4450>

Resumen

Este estudio se enfocó en explorar la evolución y el impacto de la integración de tecnologías de la información y comunicación (TIC), tecnologías de aprendizaje y conocimiento (TAC) y tecnologías del empoderamiento y la participación (TEP) en el contexto del aprendizaje cooperativo (AC) en entornos educativos. Se realizó un análisis documental de artículos en bases de datos académicas durante los últimos 5 años. El estudio adoptó un enfoque inductivo y una metodología de investigación descriptiva para analizar la información recopilada. El objetivo principal fue identificar los fundamentos, evolución, estrategias de implementación, propuestas y otros parámetros de evaluación relacionados con la fusión de nuevas tecnologías en el AC y su influencia en la construcción de conocimiento significativo en el contexto educativo. Este trabajo abordó el papel crucial de la tecnología en el AC y exploró los beneficios y desafíos que surgen de su integración; además, destacó la relevancia del Marco de Conocimiento Pedagógico Tecnológico (TPACK) en el ámbito educativo. Los hallazgos revelaron que la integración de tecnologías ofrece ventajas como fomentar la colaboración, impulsar el desarrollo académico y promover el crecimiento socioemocional. Por otro lado, se destacó la necesidad de abordar desafíos relacionados con posibles distracciones y la falta de motivación.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, evolución educativa, metodologías innovadoras, tecnologías educativas

Abstract

This study focused on exploring the evolution and impact of the integration of information and communication technologies (ICT), learning and knowledge technologies (LKT), and empowerment and participation technologies (EPT) in the context of cooperative learning (CL) in educational environments. A documentary analysis of articles from academic databases over the past 5 years was conducted. The study adopted an inductive approach and a descriptive research methodology to analyze the collected information. The main objective was to identify the foundations, evolution, implementation strategies, proposals, and other evaluation parameters related to the fusion of new technologies in CL and its influence on the construction of meaningful knowledge in the educational context. This work addressed the crucial role of technology in CL and explored the benefits and challenges arising from its integration; moreover, it highlighted the relevance of the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) framework in the educational field. The findings revealed that the integration of technologies offers advantages such as fostering collaboration, boosting academic development, and promoting socio-emotional growth. On the other hand, the need to address challenges related to potential distractions and lack of motivation was emphasized.

Keywords: cooperative learning, educational evolution, innovative methodologies, educational technologies

Introducción

La educación contemporánea está experimentando una transformación profunda y significativa, impulsada en gran parte por la creciente influencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Urgiles, 2023). Este cambio paradigmático ha dado lugar a una nueva era educativa en la que el papel tradicional del docente como transmisor de conocimientos se ha redefinido por completo. En este contexto, el aprendizaje cooperativo (AC) ha emergido como una metodología pedagógica innovadora y poderosa que se ha beneficiado enormemente de la integración estratégica de estas tecnologías (Toloza, 2021).

El propósito de este estudio fue explorar de manera exhaustiva la evolución y el impacto de la integración de las TIC, las tecnologías de aprendizaje y conocimiento (TAC), y las tecnologías del empoderamiento y la participación (TEP) en el contexto del aprendizaje cooperativo en entornos educativos. A través de un análisis documental de artículos publicados en destacadas bases de datos académicas durante los últimos 5 años, se adoptó un enfoque inductivo y una metodología de investigación descriptiva para examinar la información recopilada mediante un análisis analítico.

El principal objetivo fue identificar y analizar los fundamentos teóricos, la evolución histórica, las estrategias de implementación, las propuestas innovadoras, así como otros parámetros de evaluación relacionados con la convergencia de estas nuevas tecnologías en el AC; además, se buscó determinar cómo esta convergencia ha influido en la construcción de conocimiento significativo en el contexto educativo actual. Además, en este estudio se abordó en profundidad el papel crucial de la tecnología en el AC, explorando tanto los beneficios como los desafíos inherentes a su integración.

Este trabajo también destacó la relevancia del Marco de Conocimiento Pedagógico Tecnológico (TPACK) como una herramienta fundamental en el ámbito educativo para comprender cómo la tecnología puede ser efectivamente utilizada en consonancia con los principios pedagógicos. Los hallazgos revelaron que la integración de tecnologías en el AC ofrece ventajas sustanciales en términos de fomentar la colaboración, potenciar el desarrollo académico y promover el crecimiento socioemocional de los estudiantes. No obstante, se reconoció la necesidad imperante de abordar los desafíos relacionados con posibles distracciones y la falta de motivación, subrayando la importancia crucial de un uso equilibrado y deliberado de estas metodologías de aprendizaje en la era digital.

A través de esta investigación, se buscó proporcionar una visión integral y actualizada de cómo la fusión de tecnología y aprendizaje cooperativo está remodelando el panorama educativo y cómo los educadores y profesionales de la educación pueden aprovechar estas oportunidades para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el siglo XXI.



Metodología

2.1. Diseño de la Investigación

Este artículo académico se basó en el análisis documental de artículos publicados en destacadas bases de datos académicas que incluyen Scholar Google, Web of Science, ProQuest Central y Dialnet, abarcando el período de estudio entre 2018 y 2022. La investigación siguió un enfoque inductivo que implicó una revisión exhaustiva de la literatura existente para extraer conclusiones generales a partir de información específica.

2.2. Enfoque de la Investigación

El enfoque inductivo utilizado tuvo como objetivo principal la identificación de patrones, relaciones y tendencias emergentes en la literatura revisada. Se centró en aspectos cruciales, como la integración de tecnologías en entornos educativos, los cambios en el paradigma educativo, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, el papel del docente y los resultados académicos. Las conclusiones se derivaron de un análisis crítico de las tendencias y hallazgos presentes en la literatura.

2.3. Recopilación de Datos

La recopilación de datos se realizó mediante la búsqueda y selección de documentos relevantes. Se utilizaron términos de búsqueda en español e inglés, como “aprendizaje cooperativo”, “nuevas tecnologías en la educación”, “TIC, TAC, TEP,” y “metodologías de aprendizaje”. Para delimitar el estado actual de la investigación en el ámbito del aprendizaje cooperativo y el uso de tecnologías en la educación, se incluyeron diversos tipos de documentos como actas de congresos, artículos de revistas académicas, capítulos de libros, tesis y tesinas. En total, se recopilieron 51 documentos, que fueron sometidos a un análisis crítico detallado.

2.4. Análisis de Datos

El análisis de datos se centró en la identificación de fundamentos teóricos, la evolución histórica de la investigación, estrategias de implementación de tecnologías en el aprendizaje cooperativo y parámetros de evaluación relacionados con la integración de tecnologías y su impacto en la construcción de conocimiento significativo en el ámbito educativo.

2.5. Marco Analítico

Este estudio abordó la información desde una perspectiva crítica, incluyendo consideraciones sobre el uso adecuado y las posibles limitaciones en la implementación de herramientas tecnológicas y metodologías en la educación.

Resultados

Este apartado tiene como propósito presentar los conceptos esenciales relacionados con la evolución del aprendizaje cooperativo y el empleo de las nuevas tecnologías como método principal de enseñanza en las aulas. En este contexto, se analizaron los aspectos fundamentales y el origen del aprendizaje cooperativo junto con sus características clave, así como sus diversas modalidades de implementación. Además, se examinó la influencia de las nuevas tecnologías en el aprendizaje cooperativo, resaltando su potencial impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.1. Bases Teóricas del Aprendizaje Cooperativo

El Aprendizaje Cooperativo (AC) se presenta como una estrategia efectiva para promover la participación, las habilidades sociales y la construcción compartida de conocimiento entre los estudiantes (Zorrilla, 2020). En esta sección, se exploraron los fundamentos teóricos del AC, su definición y los principios centrales que lo respaldan, basándose en teorías como la sociocultural de Vygotsky, el interaccionismo simbólico y el constructivismo social.

El AC, según la definición de Cortés y Royero (2020), se ha descrito como una estrategia educativa que fomenta la colaboración entre estudiantes en la búsqueda de objetivos de aprendizaje comunes. A diferencia del aprendizaje individual o colaborativo, el AC hace hincapié en la colaboración estrecha y la responsabilidad compartida. Los estudiantes trabajan en tareas que requieren una interdependencia positiva, donde cada miembro es responsable tanto de su propio aprendizaje como del de sus compañeros. El AC promueve la discusión, el debate y la construcción colectiva del conocimiento.

Además, el AC se rige por principios esenciales que impulsan la interacción y la colaboración entre los estudiantes (Zurita, 2020). Estos principios comprenden:

- a. Interdependencia Positiva: se forman grupos heterogéneos en los cuales cada estudiante es responsable tanto de su propio aprendizaje como del éxito de sus compañeros.
- b. Interacción Cara a Cara: la comunicación y el diálogo entre los estudiantes fomentan la construcción de conocimiento.
- c. Desarrollo de Habilidades Sociales: se promueven habilidades como la comunicación efectiva, la empatía y la resolución de conflictos.
- d. Responsabilidad Compartida: cada miembro contribuye al aprendizaje individual y grupal, compartiendo las responsabilidades.
- e. Retroalimentación Continua: los estudiantes brindan comentarios constructivos, mejorando así el proceso de aprendizaje.
- f. Evaluación Individual y Grupal: se evalúan los logros tanto a nivel individual como grupal, fomentando el progreso y evitando la competencia.



Por otro lado, tres teorías fundamentales respaldan el AC:

- a. Teoría Sociocultural de Vygotsky: esta teoría sostiene que el aprendizaje es un proceso social y cultural, y destaca la importancia de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como un espacio donde los estudiantes de diferentes niveles colaboran.
- b. Teoría del Interaccionismo Simbólico: en esta teoría se enfatiza que los símbolos y la interacción social son los constructores de significados, destacando la comunicación efectiva y la negociación de significados en el contexto del AC.
- c. Teoría del Constructivismo Social: esta teoría postula que el aprendizaje es una actividad activa que se construye a través de la interacción social y la colaboración, haciendo hincapié en el diálogo y la construcción colectiva de conocimiento.

Estas teorías respaldan la importancia de la interacción social, la construcción conjunta de significados y la colaboración entre estudiantes en el contexto del AC, proporcionando un marco teórico sólido que fundamenta al AC como una metodología crucial en el ámbito educativo.

3.2. Desarrollo Histórico del Aprendizaje Cooperativo

El Aprendizaje Cooperativo (AC) ha experimentado una notable evolución desde su origen hasta su integración en las aulas, influenciado por corrientes pedagógicas, teorías educativas y avances tecnológicos (Valdés, 2020). Comprender su desarrollo histórico resulta crucial para apreciar su impacto en la educación y su progresiva consolidación. El AC tiene sus raíces en teorías pedagógicas y corrientes educativas que hacen hincapié en la colaboración y la interacción social como componentes esenciales del aprendizaje. Algunos antecedentes destacados incluyen:

- a. John Dewey: filósofo y pedagogo del siglo XX, quien subrayó la importancia de la experiencia y la interacción social en el proceso de aprendizaje, sentando las bases para enfoques estructurados de AC.
- b. Lev Vygotsky: su teoría sociocultural resaltó el impacto del entorno sociocultural en el desarrollo cognitivo. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) destaca la colaboración entre pares como un medio para potenciar el aprendizaje.
- c. David y Roger Johnson: en la década de 1960, llevaron a cabo investigaciones sobre los beneficios del trabajo en grupo y la interacción entre estudiantes en el proceso de aprendizaje, estableciendo los cimientos de estructuras concretas de AC (Bolaño, 2020).

Asimismo, el AC ha sido abordado a través de diversos enfoques y modelos que proporcionan estructuras para fomentar la colaboración y la interacción. Algunos ejemplos incluyen (Rodríguez Padín, 2023):

- a. Método Jigsaw: los estudiantes se especializan en diferentes aspectos de un tema y comparten sus conocimientos en equipos interdependientes, lo que fomenta la responsabilidad individual y la colaboración.

- b. Aprendizaje Basado en Equipos (ABE): los estudiantes trabajan en proyectos complejos en equipos cooperativos, promoviendo la participación y el desarrollo de habilidades sociales.
- c. Estructuras de Aprendizaje Cooperativo: establecen pautas para la organización de actividades de colaboración como el “Torneo de Equipos,” “Rompecabezas Cooperativo,” y “Aprendizaje en Parejas”.
- d. Estos enfoques, como el Método Jigsaw, el ABE y las estructuras de AC, han sido ampliamente aplicados en el ámbito educativo, cada uno con características y beneficios particulares. La elección de un enfoque específico depende de los objetivos educativos y las necesidades de los estudiantes. La evolución del AC desde sus cimientos históricos hasta los enfoques y modelos contemporáneos ilustra su relevancia en la promoción de la colaboración y el aprendizaje activo en entornos educativos.

3.3. El Impacto de las Tecnologías en el Aprendizaje Cooperativo

En la actualidad, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han transformado la forma en que las personas interactúan, trabajan y aprenden, llevando al Aprendizaje Cooperativo (AC) a un nivel superior. En esta sección, se exploró la importancia de las tecnologías en el AC, destacando cómo han ampliado las oportunidades de colaboración, enriquecido el acceso a la información, facilitado la comunicación y el aprendizaje personalizado, y dado lugar a nuevos modelos y herramientas. También, se abordaron los retos y consideraciones asociados a su implementación.

En lo que respecta a estas tecnologías, el presente trabajo prestó una atención especial a las siguientes categorías: Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) y Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP), las cuales han tenido un profundo impacto en el ámbito educativo, redefiniendo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cuberos, 2020). A continuación, se describen estas categorías:

- a. TIC: engloban herramientas digitales como computadoras, tabletas, teléfonos móviles, acceso a internet, software y aplicaciones en línea. Estas tecnologías han transformado la forma en que los estudiantes acceden a la información, interactúan con el contenido y se comunican entre sí (Rodríguez Tenjo y Gallardo, 2020).
- b. TAC: son tecnologías diseñadas específicamente para mejorar los procesos de aprendizaje e incluyen aplicaciones educativas, herramientas de autoría, plataformas colaborativas y entornos virtuales de aprendizaje, entre otros. Su propósito es proporcionar experiencias de aprendizaje personalizadas y significativas (González González et al., 2020).
- c. TEP: estas tecnologías empoderan a los individuos para participar activamente en la sociedad digital, alentándolos a ser creadores de contenido y agentes de cambio en el entorno digital. Ejemplos incluyen blogs educativos, colaboración en línea y participación en comunidades virtuales (Cuberos, 2020).

Además de estas categorías, en el contexto del AC contemporáneo, se utilizan diversas tecnologías esenciales para fomentar la colaboración, la interacción y el intercambio de conocimientos entre los estudiantes. Estas herramientas incluyen:

- a. Plataformas de Aprendizaje en Línea: permiten la creación de entornos virtuales donde los estudiantes pueden colaborar en proyectos, compartir recursos y comunicarse instantáneamente.
- b. Herramientas de Comunicación Sincrónica y Asincrónica: incluyen correos electrónicos, foros de discusión, mensajería instantánea y videollamadas, que facilitan la comunicación y la colaboración virtual.
- c. Recursos Educativos en Línea: tales como libros digitales y videos educativos, enriquecen el contenido educativo y proporcionan flexibilidad en el proceso de aprendizaje.

La incorporación de tecnologías en el AC ofrece una amplia gama de ventajas tanto para los estudiantes como para los docentes. A continuación, destacamos algunas de las principales ventajas del uso de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo (López Company, 2023):

- a. Acceso a la Información: las tecnologías brindan acceso instantáneo a una amplia variedad de recursos educativos en línea.
- b. Colaboración en Línea: facilitan la comunicación y la colaboración entre estudiantes sin importar las limitaciones geográficas.
- c. Aprendizaje Personalizado: permiten adaptar el aprendizaje a las necesidades individuales, ofreciendo recursos y retroalimentación personalizada.
- d. Desarrollo de Habilidades: promueven el desarrollo de habilidades digitales, trabajo en equipo, comunicación y resolución de problemas.
- e. Flexibilidad Espacial y Temporal: superan las limitaciones de tiempo y espacio, permitiendo el acceso a materiales y actividades en cualquier momento y lugar.
- f. Equidad y Diversidad: es esencial abordar cuestiones como el uso equilibrado de las herramientas digitales, la formación docente y la inclusión y equidad en entornos virtuales.

La integración de tecnologías en el AC ha revolucionado la educación, creando un espacio donde los estudiantes pueden colaborar, comunicarse y aprender de formas innovadoras.

3.4. Integración de las Nuevas Tecnologías en el Aprendizaje Cooperativo

En el actual entorno educativo, es esencial integrar las nuevas tecnologías para impulsar el aprendizaje y fortalecer el enfoque colaborativo (Pereira, 2021). El Aprendizaje Cooperativo (AC) es una metodología pedagógica que enfatiza la interacción y la cooperación entre estudiantes que encuentra en las nuevas tecnologías una herramienta valiosa para expandir sus posibilidades.

3.5. Estrategias y Herramientas Tecnológicas

Actualmente, existen diversas estrategias y herramientas tecnológicas que se han convertido en aliadas fundamentales para promover el AC en las aulas. Estas herramientas potencian la comunicación, la colaboración y el intercambio de opiniones para lograr un aprendizaje significativo. Algunas de las herramientas más utilizadas incluyen:

- a. Plataformas de Aprendizaje en Línea (LMS): conocidas como Learning Management Systems, proporcionan entornos virtuales donde los estudiantes pueden acceder a recursos educativos, colaborar en actividades conjuntas, entregar tareas y recibir retroalimentación. Ejemplos de estas plataformas son Moodle, Google Classroom o Canvas, que facilitan la organización del contenido, la comunicación y la promoción de la cooperación mediante foros y trabajos en grupo.
- b. Aplicaciones Colaborativas: herramientas como Google Docs, Microsoft Teams, Slack y Trello permiten compartir y editar documentos en tiempo real, llevar a cabo proyectos colaborativos y realizar un seguimiento conjunto del progreso. Estas herramientas facilitan la colaboración coordinada y eficaz.
- c. Redes Sociales Educativas: plataformas como Schoology o RCampus ofrecen entornos virtuales donde los estudiantes interactúan, comparten recursos y discuten temas relacionados con el aprendizaje y la colaboración. Además, proporcionan un espacio seguro para la conexión entre compañeros y la participación en actividades colaborativas.
- d. Herramientas de Videoconferencia: plataformas como Zoom, Microsoft Teams o Google Meet desempeñan un papel relevante en el AC en línea. Permiten la comunicación en tiempo real, la interacción entre estudiantes y docentes, y la colaboración en proyectos y actividades grupales.

Es esencial que los docentes evalúen las necesidades y características de sus estudiantes, así como los objetivos de aprendizaje, para seleccionar las herramientas más adecuadas. También es importante proporcionar orientación y apoyo en el uso de estas herramientas, promoviendo un uso apropiado y cultivando una cultura de cooperación en el entorno virtual.

3.6. Ejemplos de Prácticas Educativas

La combinación del AC y las nuevas tecnologías ha dado lugar a numerosos ejemplos de prácticas educativas exitosas. Estos ejemplos demuestran cómo las tecnologías pueden potenciar y enriquecer el AC. Algunos ejemplos son:

- a. Creación de una Revista Digital Colaborativa (Fernández, 2020): estudiantes de diferentes asignaturas colaboran en la creación de una revista digital utilizando herramientas tecnológicas como Google Docs y plataformas de publicación en línea. Cada estudiante desempeña roles específicos y colabora activamente para completar el proyecto.
- b. Simulación Empresarial en Línea (Rincón et al., 2021): los estudiantes participan en una simulación empresarial en línea utilizando plataformas virtuales y aplicaciones

colaborativas. Trabajan en equipos asumiendo roles de gestión, toman decisiones conjuntas y colaboran en la resolución de problemas.

- c. Proyecto de Colaboración Internacional en Línea (San Martín et al., 2022): estudiantes de diferentes países colaboran en un proyecto internacional en línea utilizando herramientas de videoconferencia, plataformas colaborativas y redes sociales educativas. Trabajan juntos en actividades relacionadas con temas globales, desarrollando habilidades digitales y de trabajo en equipo.

3.7. Consideraciones Pedagógicas

La integración de tecnologías en el AC requiere consideraciones pedagógicas para garantizar su eficacia y maximizar los beneficios en el proceso de aprendizaje. Algunos aspectos clave para tener en cuenta son:

- a. Selección Adecuada de Herramientas: es importante seleccionar herramientas que se ajusten a los objetivos de aprendizaje y a las necesidades de los estudiantes. Las herramientas deben ser funcionales, accesibles, interactivas y seguras.
- b. Diseño de Actividades Colaborativas: las tareas deben fomentar la colaboración efectiva y cumplir con los objetivos de aprendizaje. Es fundamental establecer roles claros, definir criterios de evaluación y proporcionar pautas para la colaboración en línea.
- c. Evaluación del Aprendizaje Cooperativo: establecer criterios de evaluación claros, como rúbricas, autoevaluación y coevaluación, es esencial para el proceso de evaluación. La retroalimentación oportuna y significativa mejora el aprendizaje y la colaboración.
- d. Promoción de la Ética Digital: los estudiantes deben ser conscientes de aspectos como la privacidad, la seguridad en línea, el respeto de los derechos de autor y la gestión de la información. Es fundamental fomentar una ciudadanía digital responsable.

Al considerar estos aspectos pedagógicos, los educadores pueden aprovechar al máximo el potencial de las tecnologías para enriquecer el aprendizaje cooperativo y fomentar habilidades clave en los estudiantes. La sinergia entre el aprendizaje cooperativo y las nuevas tecnologías crea experiencias educativas significativas que promueven la colaboración, la comunicación y la construcción social del conocimiento.

3.8. Ventajas y Desafíos de la Integración

En este apartado, se discutieron tanto los beneficios como los retos que surgen al fusionar el aprendizaje colaborativo con tecnologías en el contexto educativo. Se exploró cómo esta sinergia puede potenciar el proceso educativo y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes. También se abordaron los desafíos y elementos clave para aprovechar al máximo las oportunidades de esta integración.

3.8.1. Impacto positivo

La combinación de aprendizaje colaborativo y tecnologías, incluyendo TIC, TAC y TEP, ha mostrado un efecto beneficioso en varios aspectos del crecimiento académico y personal de los estudiantes. Entre los beneficios más notables se encuentran:

- a. **Mejora del Rendimiento Académico:** la colaboración estudiantil a través del aprendizaje colaborativo y el uso de tecnologías han probado ser efectivas para mejorar el rendimiento académico. Los estudiantes, al colaborar en proyectos y tareas, comparten conocimientos, intercambian perspectivas y solucionan problemas de manera más eficiente (Guerra y Borrillo, 2018). Además, el acceso a recursos en línea y herramientas interactivas enriquece y facilita el entendimiento de conceptos complejos.

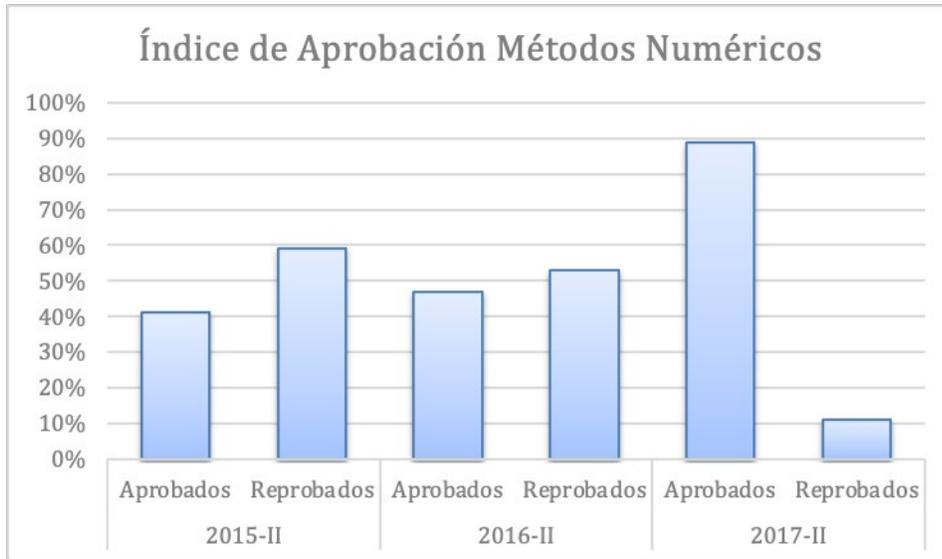
Para ilustrar este punto, el estudio de Vázquez et al. (2022), titulado “Estrategia andragógica de trabajo colaborativo apoyada por TIC, TAP y TEP en el rendimiento académico de los alumnos de primer cuatrimestre en tecnologías de información”, empleó un enfoque de investigación cuantitativo, correlacional y no experimental con 50 estudiantes. Mediante una encuesta, se evaluó la percepción estudiantil sobre el uso de estrategias andragógicas y tecnológicas, llegando a la conclusión de que existe un vínculo positivo entre estos métodos de aprendizaje y la mejora en el rendimiento académico de los alumnos. Esto resaltó la relevancia del uso de habilidades interactivas en el entorno educativo de los estudiantes.

De manera similar, el trabajo de Bedregal (2018) en “Influencia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de competencias en estudiantes de ingeniería: propuesta de una metodología”, abordó la creación y aplicación de estrategias didácticas que combinan el aprendizaje cooperativo y el uso de tecnologías TIC, TAC y TEP en cursos como Métodos Numéricos e Investigación Operativa. Este enfoque buscó dotar a los estudiantes de herramientas para potenciar su aprendizaje y desarrollar las competencias necesarias para un Ingeniero en Sistemas. Se analizaron las calificaciones de estos cursos durante los semestres 2015-II, 2016-II y 2017-II, destacando que en 2015-II se usó el método tradicional de enseñanza, en 2016-II se introdujo un aula virtual y en 2017-II se implementó el aprendizaje cooperativo, utilizando el mismo material educativo en los tres años. Los resultados obtenidos de este análisis demostraron los efectos positivos de estas metodologías en el aprendizaje de los estudiantes. Para esto, se obtuvieron los siguientes resultados:



Figura 1

Resultados de Aprobación Métodos Numéricos.



Nota: Datos tomados de Bedregal (2018).

Así, se observó un aumento del 6% en la tasa de aprobación de la asignatura de Métodos Numéricos desde 2015 a 2016, consecuencia de la introducción de tecnologías en el curso. Este incremento se elevó al 49% entre 2015 y 2017, después de la implementación completa de tecnologías avanzadas como TIC, TAC y TEP, en combinación con métodos de aprendizaje cooperativo. En el caso de la asignatura de Investigación Operativa, el análisis de los resultados de los semestres 2016-II y 2017-II, donde se utilizó el mismo material didáctico, pero con la integración del aprendizaje cooperativo y las nuevas tecnologías en el segundo semestre, mostró resultados significativos en términos de mejora del rendimiento estudiantil, como se presenta a continuación:

Figura 2*Resultados de Aprobación Semestre 2016 -II IO.**Nota:* Datos tomados de Bedregal (2018).

De este modo, se evidenció que la introducción de tecnologías recientes resultó en un aumento del 18% en la tasa de aprobación de la asignatura, estableciendo una conexión directa entre la mejora en el rendimiento académico y la aplicación de esta metodología de enseñanza.

- a. Fomento de Habilidades Sociales y Emocionales: el aprendizaje cooperativo (AC) impulsa el desarrollo de estas habilidades al permitir la interacción de los estudiantes entre sí, donde aprenden a comunicarse de manera efectiva, a escuchar y valorar distintos puntos de vista y a colaborar en equipo (González Zúñiga et al., 2023). Además, las tecnologías facilitan la comunicación y la interacción entre los estudiantes, superando las barreras físicas de un aula tradicional, lo que expande las posibilidades de colaboración y mejora las relaciones sociales.
- b. Aumento de la Motivación y Compromiso: la colaboración y el trabajo en equipo generan un sentido de pertenencia y propósito en los estudiantes, lo que se traduce en un incremento de su motivación para participar activamente en su proceso educativo (Gómez, 2020). Así, el uso de tecnologías interactivas y herramientas multimedia hace que el aprendizaje sea más atractivo y significativo, despertando su interés y curiosidad por los contenidos del curso.
- c. Desarrollo de Habilidades Digitales: por último, pero no menos importante, la integración de tecnologías en el aprendizaje cooperativo equipa a los estudiantes para el mundo digital actual. Al utilizar herramientas digitales, adquieren habilidades tecnológicas como la búsqueda y evaluación de información, la creación de contenido digital y la comunicación

en línea (López Company, 2023), promoviendo así competencias esenciales del siglo XXI como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y la creatividad.

En conclusión, la sinergia entre el aprendizaje cooperativo y las tecnologías ha producido un impacto positivo en el rendimiento académico, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, y la motivación de los estudiantes.

3.8.2. Obstáculos y Retos

Aunque los beneficios de combinar el aprendizaje cooperativo con tecnologías son considerables, existen varios obstáculos y desafíos que necesitan ser superados para asegurar una implementación efectiva en las aulas. Estos desafíos incluyen:

- a. Brecha Digital: la falta de acceso uniforme a tecnología y a una conexión a internet estable crea una desigualdad en el uso de recursos educativos digitales. Se requieren políticas y soluciones inclusivas que aseguren el acceso equitativo a estas tecnologías.
- b. Falta de Competencias Digitales: es posible que tanto los alumnos como los docentes no posean las habilidades necesarias para manejar eficientemente las herramientas y recursos digitales. Por lo tanto, la formación y el desarrollo profesional en este ámbito son cruciales.
- c. Cuestiones de Privacidad y Seguridad: la protección de la privacidad y la seguridad de los datos es una preocupación clave. Implementar medidas para salvaguardar la información y asegurar ambientes digitales seguros es imprescindible.
- d. Resistencia a la Innovación: puede haber resistencia a la adopción de nuevas tecnologías debido a dudas sobre su efectividad. La capacitación y el apoyo continuo son esenciales para promover una actitud abierta hacia la integración de estas tecnologías.
- e. Sobrecarga por Uso de Tecnología: Un uso excesivo de las tecnologías puede resultar abrumador tanto para estudiantes como para profesores. Es necesario mantener un balance entre el uso de tecnologías y otras metodologías educativas para lograr un aprendizaje equilibrado y significativo.

Abordar estos desafíos de manera efectiva requiere un enfoque holístico que incluya políticas educativas adecuadas, inversión en infraestructura tecnológica, formación docente y concienciación en la comunidad educativa. El éxito de la integración del aprendizaje cooperativo y las tecnologías depende en gran medida de cómo se enfrenten y superen estos obstáculos.

3.9. Aplicación del Modelo TPACK en la Educación

Tal como se expuso en secciones anteriores, un reto significativo en la fusión del aprendizaje cooperativo con la tecnología es la falta de competencia digital adecuada, esencial tanto para educadores como para estudiantes para manejar eficientemente las herramientas tecnológicas. En este contexto, el modelo TPACK (Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y del Contenido) ha subrayado que una efectiva incorporación de tecnología en la educación demanda la interacción de tres elementos esenciales: conocimiento en tecnología, conocimiento pedagógico y

de enseñanza-aprendizaje. Los docentes bien versados en TK, PK y CK están mejor preparados para enfrentar retos pedagógicos de manera eficaz y enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes.

Así, el TPACK ha emergido como una estrategia crucial para abordar la insuficiencia en competencia digital y lograr una incorporación exitosa de la tecnología en la educación. La habilidad de integrar conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de contenido dota a los educadores con las herramientas necesarias para mejorar significativamente el proceso educativo de los estudiantes, más allá de la mera actualización de herramientas educativas tradicionales.

Conclusiones

La combinación del aprendizaje cooperativo con tecnologías como TIC, TAC y TEP como método principal de enseñanza ha resultado ser extremadamente ventajosa en varios campos de la educación. Estas técnicas han promovido la colaboración estudiantil, la creación de conocimientos colectivos y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Las tecnologías han revolucionado cómo se obtiene información, la interacción y conexión, abriendo nuevas posibilidades en el ámbito educativo.

El aprendizaje cooperativo, basado en la interacción y el trabajo en equipo entre los estudiantes, se sustenta en teorías como la sociocultural de Vygotsky y el interaccionismo simbólico, que enfatizan la relevancia del entorno social en el aprendizaje y cómo la colaboración potencia tanto el desarrollo académico como socioemocional. Adicionalmente, las tecnologías han expandido la colaboración en el aula, proporcionando herramientas digitales para la comunicación, el intercambio de información y la creación colectiva de proyectos.

Diversos métodos y modelos para integrar tecnologías en el aprendizaje cooperativo han buscado fomentar la colaboración, la responsabilidad y un aprendizaje más activo. La selección de estos enfoques varía según los objetivos educativos y los contextos particulares. No obstante, para cosechar sus beneficios, se requiere un enfoque completo que abarque políticas educativas, formación docente, habilidades digitales y concienciación. A pesar de sus ventajas, un uso excesivo de la tecnología puede llevar a distracciones y disminuir el interés en el aprendizaje. Las redes sociales, los juegos y las relaciones personales pueden desviar la atención. La dependencia tecnológica también puede mermar la motivación intrínseca y la concentración.

Para enfrentar estos retos, es crucial un uso equilibrado y consciente de la tecnología. Establecer límites, promover la autorregulación y educar sobre los impactos negativos son premisas fundamentales. Integrar habilidades digitales y competencias mediáticas en el currículo es vital para preparar a los estudiantes para un manejo efectivo, crítico y ético de la tecnología.

Referencias

- Bedregal, N. (2018). Influencia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de competencias en estudiantes de ingeniería: propuesta de una metodología. *Actas de V Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC (InnoEducaTIC 2018), España, 1(1), 17-25.* <http://hdl.handle.net/10553/52667>
- Bolaño, M. (2020). *Tecnologías educativas para la inclusión* (1ª ed.). UNIMAGDALENA.
- Cortés, S.y Royero, M. (2020). Aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para el estudio de las Ciencias Sociales. *UNIMAR, 38(2), 219-243.* <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar38-2-art9>
- Cuberos, G. (2020). Reseña digital sobre las TIC, TAC y TEP. *Revistas de Investigación 44(101), 307-309.* <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/view/1946/1915>
- Fernández, E. (2020). Diseño y creación de una revista digital en el aula [hoja informativa]. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://intef.es/wp-content/uploads/2020/09/XIX-Soles_final.pdf
- Godoy, O. (2021). Una propuesta educativa basada en el TPACK para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del concepto de movimiento. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias, 16(1), 140-157.* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8082759>
- Gómez, A. (2020). *Plan Endomarketing para el desarrollo del sentido de pertenencia en los estudiantes del programa de Administración de Empresas modalidad Dual de la UNAB* [Tesis de posgrado, Universidad Autónomo de Bucaramanga]. Repositorio UNAB. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/7326>
- González González, M., Ojeda, M., y Pinos, P. (2020). Desafío del Siglo XXI en la educación: Dando saltos del TIC-TAC al TEP. *Scientific, 5(18), 2542-2987.* <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.17.323-344>
- González Zúñiga, S., González Zúñiga, D., y Martínez, J. (2023). *Estrategias para el aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora* [Tesis de posgrado, Universidad El Bosque]. Repositorio Unbosque. <https://hdl.handle.net/20.500.12495/10952>
- Guerra, M., y Borrillo, Á. (2018). Tutoría y rendimiento académico desde la perspectiva de estudiantes y profesores de Ciencias de la Salud. Una revisión sistemática. *Educación Médica, 19(5), 301-308.* <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.03.019>
- López Cevallos, F. (2023). *El modelo TPACK en la enseñanza de estequiometría química* [Tesis de posgrado, Universidad Politécnica Estatal del Carchi]. Repositorio UPEC. <http://181.198.77.137:8080/jspui/handle/123456789/1971>

- López Company, J. (2023). Las TIC, TAC, TEP, TRIC en las situaciones de aprendizaje. *Supervisión 21*, 68(68). <https://doi.org/10.52149/Sp21/68.13>
- Molina, I., Morales, J., Rodríguez, S., Cote, M., Martínez, B., Martínez, H., Tarrio, G., Salazar, C., Rojas, T., y Esequiel, L. (2019). *Importancia de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje: Estudios en la educación media y superior*. Universidad Sergio Arboleda. <http://hdl.handle.net/11232/1335>
- Pereira, J. (2021). Entornos personales de aprendizaje en la educación superior: una alternativa para construir espacios de innovación. *Revista Docentes 2.0*, 10(1), 12-24. <https://doi.org/10.37843/rted.v10i1.174>
- Rincón, C., Solano, O., y Lemos, J. (2021). El uso de los juegos digitales de simulación en la enseñanza-aprendizaje de la contabilidad: Una revisión de la literatura. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 117-131. <https://doi.org/10.18359/ravi.5173>
- Rodríguez Padín, R. (2023). *Aprendizaje cooperativo a través de las TIC (1ª ed.)*. McGrawHill.
- Rodríguez Tenjo, J. y Gallardo, Ó. (2020). Perfil docente con visión inclusiva: TIC-TAC-TEP y las habilidades docentes. *Actas de Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería ACOFI 2020*, Colombia. <https://doi.org/10.26507/ponencia.731>
- San Martín, A., Di Giusto, C., y Mendoza, O. (2022). Aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL) en la formación inicial del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Revista de Educación a Distancia*, 22(70). <https://doi.org/10.6018/red.521651>
- Tolosa, A. (2021). *Las tecnologías de la información y comunicación en la formación educativa agropecuaria. Aportes teóricos desde la discursividad de los actores pedagógicos* [Tesis de posgrado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Espacio Digital. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/253>
- Urgiles, M. (2023). *Los medios tecnológicos en la educación inicial. Un estudio de caso en una unidad educativa de la ciudad de Quito* [Tesis de grado, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio UPS. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/26446>
- Valdés, E. (2020). *Aprendizaje colaborativo, una estrategia innovadora para potencializar el estudio de las ciencias sociales en los estudiantes de noveno grado del colegio del Sagrado Corazón vía a Puerto Colombia*. [Tesis de posgrado, Universidad Sergio Arboleda]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/11232/1871>

- Vázquez, E., Tolano, H., Amavizca, L., Jiménez, E., Vázquez, D., Gaytán, L., y Valladares, D. (2022). Estrategia androgógica de trabajo colaborativo apoyada por las tic tac y tep en el desempeño académico de los alumnos de primer cuatrimestre de la carrera de tecnologías de información área desarrollo de software multiplataforma de una universidad tecnológica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6),7308-7328. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3955
- Zorrilla, M. (2020). *Aprendizaje cooperativo y habilidades sociales* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica Argentina]. Repositorio Institucional UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10915>
- Zurita, M. (2020). El aprendizaje cooperativo y el desarrollo de las habilidades cognitivas. *Revista EDUCARE - UPEL- IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 51-74. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1226>



Copyright (2024) © Carmen Dolores Yunga Zuña, Mayra Ximena Cevallos Andrade, Ana Gabriela Núñez Ruiz, Mauricio Alberto Mora Castellanos



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

Políticas y responsabilidad social en el sistema educativo peruano

Policies and social responsibility in the Peruvian educational system

Fecha de recepción: 2024-01-03 Fecha de aceptación: 2024-02-29 Fecha de publicación: 2024-05-10

Elder Luis Espino Martínez¹

Universidad César Vallejo, Perú

eespinom@ucvvirtual.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-8958-7471>

Sergio Clemente Gamboa Purihuaman²

Universidad César Vallejo, Perú

sgamboapu23@ucvvirtual.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-5172-2180>

Juber Rolando Murillo Soriano³

Universidad Cesar Vallejo, Perú

jmurilloso6@ucvvirtual.edu.pe

<http://orcid.org/0000-0002-5168-0275>

Resumen

La política y la responsabilidad social son aspectos fundamentales que impulsan una educación de calidad, equitativa y comprometida con el desarrollo integral de los estudiantes y la sociedad. Por consiguiente, se planteó como objetivo realizar una revisión sistemática para identificar y analizar los estudios más relevantes sobre las políticas y la responsabilidad social en el sistema educativo peruano. Metodológicamente se siguieron los postulados de la declaración PRISMA, por lo que se

recuperaron los documentos a partir de los motores de búsqueda SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Scholar y de la selección a partir de las consideraciones: investigaciones con fecha de publicación entre 2013-2023, artículos científicos y tesis en repositorios institucionales, documentos en español o inglés y de acceso libre. Los resultados permitieron reconocer un total de veinticinco ($n = 25$) documentos a revisar. Se concluye que la formulación de políticas efectivas y el compromiso con la responsabilidad social en las instituciones educativas son fundamentales para lograr una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Asimismo, se ha identificado la necesidad de establecer estrategias que promuevan una mayor integración de la tecnología en la educación, así como una formación docente acorde a las demandas del siglo XXI.

Palabras clave: Políticas educativas, responsabilidad social, sistema educativo, Perú, calidad educativa

Abstract

Politics and social responsibility are fundamental aspects that promote a quality education, equitable and committed to the integral development of students and society. Therefore, the objective was to carry out a systematic review to identify and analyze the most relevant studies on policies and social responsibility in the Peruvian educational system. Methodologically, the postulates of the PRISMA declaration were followed, so the documents were retrieved from the SciELO, Redalyc, Dialnet and Google Scholar search engines and from the selection based on the considerations: research with a publication date between 2013-2023, scientific articles and theses in institutional repositories, documents in Spanish or English and of free access. The results allowed to recognize a total of twenty-five ($n = 25$) documents to be reviewed. It is concluded that the formulation of effective policies and the commitment to social responsibility in educational institutions are fundamental to achieve an inclusive, equitable and quality education. Likewise, the need has been identified to establish strategies that promote a greater integration of technology in education, as well as teacher training according to the demands of the XXI century..

Keywords: educational policies; social responsibility; educational system; Peru; educational quality

Introducción

Para entender el contexto del sistema educativo peruano, es fundamental reconocer la evolución que ha experimentado a lo largo de la historia. Desde tiempos precolombinos, la educación en la región estuvo arraigada a prácticas tradicionales y transmitida a través de la oralidad, principalmente en comunidades indígenas. Sin embargo, con la llegada de los colonizadores españoles en el siglo XVI, se introdujo un sistema educativo impuesto por la corona española, destinado principalmente a la educación de la élite y los miembros del clero (Castro y Flores, 2019).

Con la independencia de Perú en 1821, surgieron nuevos ideales y aspiraciones, y la educación adquirió un papel relevante en la construcción de una identidad nacional y en la promoción de una ciudadanía informada. A lo largo del siglo XIX, se establecieron algunas instituciones educativas y se promovieron iniciativas para extender la educación a un número mayor de personas, aunque todavía con limitaciones significativas en términos de acceso y calidad (Huaraj, 2017).

A lo largo del siglo XX, Perú enfrentó una serie de cambios políticos y sociales que impactaron en el sistema educativo. Durante la primera mitad del siglo se intentó modernizar la educación bajo diferentes gobiernos y se implementaron diversas reformas. Sin embargo, estas iniciativas no siempre lograron los resultados deseados y la brecha entre la educación rural y urbana se acentuó. En la segunda mitad del siglo XX, se llevaron a cabo esfuerzos para lograr una mayor equidad en el acceso a la educación, pero persistieron desafíos relacionados con la infraestructura, la formación docente y la desigualdad socioeconómica. Durante los años 90, el país enfrentó una crisis económica que afectó el presupuesto destinado a la educación, lo que tuvo un impacto negativo en la calidad y el alcance del sistema educativo (Canaza, 2022).

No fue hasta inicios del siglo XXI que se observaron cambios significativos en la política educativa peruana. Con la promulgación de la Ley General de Educación en 2003, se estableció un marco legal para la educación en el país enfocado en la equidad, calidad y descentralización. Además, se promovieron programas de inclusión educativa y se implementaron medidas para mejorar la infraestructura escolar (Yangali, 2017).

Así, la búsqueda incansable por mejorar la calidad y el alcance de la educación, las políticas y la responsabilidad social han emergido como aspectos fundamentales en el sistema educativo peruano. El panorama educativo global se ha transformado en las últimas décadas, enfrentando diversos desafíos y oportunidades que demandan una mirada crítica y una acción concertada. En este contexto, la atención se ha centrado en cómo las políticas educativas y la responsabilidad social se entrelazan y configuran para fomentar un cambio positivo en el sistema educativo del Perú.

Las políticas educativas desempeñan un papel crucial en la determinación de la dirección y enfoque del sistema educativo peruano. Estas políticas son un conjunto de decisiones y acciones que establecen los objetivos, estrategias y recursos destinados a impulsar la educación en el país. Su implementación y efectividad tienen un impacto directo en el desarrollo social, económico y



cultural de una nación (Pita, 2020). En el ámbito educativo, las políticas pueden abarcar desde la mejora de la infraestructura escolar hasta la promoción de prácticas pedagógicas innovadoras.

Paralelamente, la responsabilidad social ha ganado notoriedad en el discurso educativo, destacando la necesidad de que todas las partes interesadas en el proceso educativo asuman su rol en la formación de ciudadanos conscientes, éticos y comprometidos con su comunidad y país. La responsabilidad social en el sistema educativo peruano implica una participación activa y consciente tanto de las instituciones educativas como de los docentes, estudiantes, familias y la sociedad en su conjunto. En este escenario, surge la importancia de la responsabilidad social en la educación. La noción de responsabilidad social se basa en la idea de que todos los actores involucrados en el sistema educativo tienen un rol activo que desempeñar para garantizar una educación de calidad y equidad que abarque la inclusión, equidad y promoción de valores fundamentales para la construcción de una sociedad justa y democrática (La Cruz et al., 2022).

Ante la exposición que antecede, se debe recalcar que, si bien las políticas y la responsabilidad social en el sistema educativo peruano han emergido como aspectos fundamentales en la búsqueda por mejorar la calidad y el alcance de la educación, existe una falta de estudios que analicen de manera sistemática la literatura existente sobre el tema. Por lo tanto, se justifica la realización de una revisión sistemática que permita identificar los estudios más relevantes y recientes sobre esta temática, debido a que una revisión de este tipo permitiría una síntesis de la evidencia disponible en la literatura, y puede proporcionar información útil para investigadores, formuladores de políticas, educadores y otros interesados en el tema.

Con base a lo argumentado, esta revisión sistemática se propuso como una herramienta valiosa para responder a la interrogante clave ¿Cómo impactan las políticas y la responsabilidad social en el sistema educativo peruano? Esta pregunta buscó abrir el camino hacia la comprensión del objetivo de investigación, que consistió en identificar y analizar los estudios más relevantes y recientes sobre las políticas y la responsabilidad social en el sistema educativo peruano.

Al identificar y analizar las evidencias existentes, se pudo delinear un panorama claro de los avances logrados, los desafíos aún presentes y las áreas de oportunidad en el sistema educativo peruano. Esta revisión se propuso como un insumo valioso para informar futuras políticas y prácticas educativas en el país, brindando recomendaciones basadas en la evidencia para fortalecer la calidad y la equidad educativa en el Perú.

Metodología

La investigación se abordó desde la perspectiva de un estudio de tipo revisión, una metodología de gran relevancia en la actualidad debido a la vasta cantidad de investigaciones que se llevan a cabo y se publican en el ámbito científico. Esta abundancia de estudios puede limitar el acceso de investigadores y lectores a leerlos en su totalidad. Por lo tanto, las revisiones se presentan como documentos consolidados que ofrecen una visión general de las tendencias investigativas de los últimos años desde una determinada perspectiva (Cué et al., 2008).

Así, teniendo en cuenta el objetivo planteado en esta investigación, se optó por utilizar una metodología de revisión de tipo sistemática. En este tipo de revisión, se realiza un resumen y organización de la información disponible y relevante sobre un tema específico. Este enfoque metodológico se basa en un proceso claro y reproducible, que se estructura en diferentes fases asociadas a la recuperación, selección, análisis y presentación de los hallazgos (Moreno et al., 2018). De esta manera, se logró un análisis exhaustivo y riguroso de la literatura académica y los documentos oficiales relacionados con las políticas y la responsabilidad social en el sistema educativo peruano, proporcionando una síntesis detallada de los estudios más relevantes y recientes sobre este tema. La revisión sistemática se convierte en una herramienta valiosa para identificar tendencias investigativas, evaluar el impacto de las políticas educativas y la responsabilidad social en el sistema educativo y brindar recomendaciones basadas en la evidencia para informar futuras decisiones en el ámbito educativo del Perú.

En este contexto, la revisión llevada a cabo se desglosa en las siguientes etapas:

- a. Adquisición de la evidencia: en esta etapa, se definió el protocolo que guió la sistematización de la literatura. Para esta investigación, se ha optado por utilizar el protocolo PRISMA. Este protocolo proporcionó una guía detallada y estandarizada para llevar a cabo una revisión sistemática, asegurando que el proceso sea transparente, completo y reproducible.
- b. Síntesis de la evidencia: en esta fase, se establecieron los criterios para sintetizar y presentar los resultados obtenidos de los estudios seleccionados. Se buscó identificar semejanzas, diferencias y aportes relevantes de cada uno de los trabajos revisados, permitiendo una comprensión holística de las tendencias investigativas y los hallazgos más significativos en el ámbito de las políticas y la responsabilidad social en el sistema educativo peruano.
- c. Establecimiento de conclusiones: en la fase final, se procuró alcanzar un horizonte común en los estudios revisados, lo que condujo a la formulación de conclusiones fundamentales basadas en la síntesis y análisis de la evidencia. Asimismo, se expusieron las limitaciones encontradas durante el desarrollo de la revisión, lo que permitió una evaluación crítica y una comprensión integral de los resultados obtenidos.

La aplicación de este enfoque metodológico permitió llevar a cabo una revisión sistemática rigurosa y estructurada, garantizando la calidad y fiabilidad del análisis realizado. La utilización del protocolo PRISMA facilitó el proceso de recopilación, selección y presentación de los estudios pertinentes, lo que otorgó solidez y validez a los resultados obtenidos. Con ello, se logró cumplir con el objetivo de la investigación de identificar y analizar de manera profunda y fundamentada las políticas y la responsabilidad social en el sistema educativo peruano.

En cuanto a las estrategias de búsqueda y selección, se tomó como punto de partida la definición de las bases de datos que se utilizarían para recuperar la información relevante. Las bases de datos seleccionadas para este propósito fueron Scielo, Redalyc, Dialnet y Google Scholar. Posteriormente, se procedió a establecer las ecuaciones de búsqueda, que se presentan en

la *Tabla 1*. Estas ecuaciones fueron construidas mediante la combinación de palabras clave identificadas previamente y el uso de términos booleanos para optimizar la búsqueda.

Tabla 1.

Ecuaciones de Búsqueda.

Palabras clave	Términos Booleanos	Ecuaciones de búsqueda
Políticas educativas		“Políticas educativas” AND “Perú” OR “sistema educativo” OR “responsabilidad social”
		“Políticas educativas” AND (“Perú” OR “sistema educativo”) AND “responsabilidad social”
Responsabilidad social	AND	“Responsabilidad social” AND “sistema educativo” OR “educación” OR “Perú”
		“Responsabilidad social” AND (“sistema educativo” OR “educación”) AND “políticas”
Sistema educativo peruano	OR	“Sistema educativo peruano” AND “políticas educativas”
		“Sistema educativo peruano” AND “responsabilidad social” OR “compromiso social” OR “inclusión educativa”

La utilización de múltiples bases de datos y la aplicación de ecuaciones de búsqueda bien definidas y estructuradas aseguraron una búsqueda amplia y exhaustiva de la literatura académica y científica disponible sobre el tema. Esto contribuyó a obtener una muestra representativa y significativa de estudios que abordan de manera relevante el objeto de investigación.

Una vez definidos los motores de búsqueda y las ecuaciones de búsqueda, se procedió a fijar los criterios de inclusión y exclusión (como se muestra en la *Tabla 2*). Estas consideraciones fueron determinadas con el propósito de identificar y seleccionar los documentos que serían objeto de revisión sistemática. Mediante este proceso, se delimitaron los criterios para determinar qué estudios serían considerados pertinentes y cuáles serían excluidos de la revisión, asegurando así la relevancia y la coherencia con los objetivos de la investigación.

Tabla 2.

Criterios de Inclusión y Exclusión.

Inclusión	Exclusión
Investigaciones con fecha de publicación entre 2013-2023	Investigaciones anteriores al año 2013
Artículos científicos y tesis en repositorios institucionales	Estudios de opinión, editoriales, blogs
Documentos en español o inglés	Publicados en idiomas diferente a los señalados
Documentos de acceso libre	Con acceso restringido

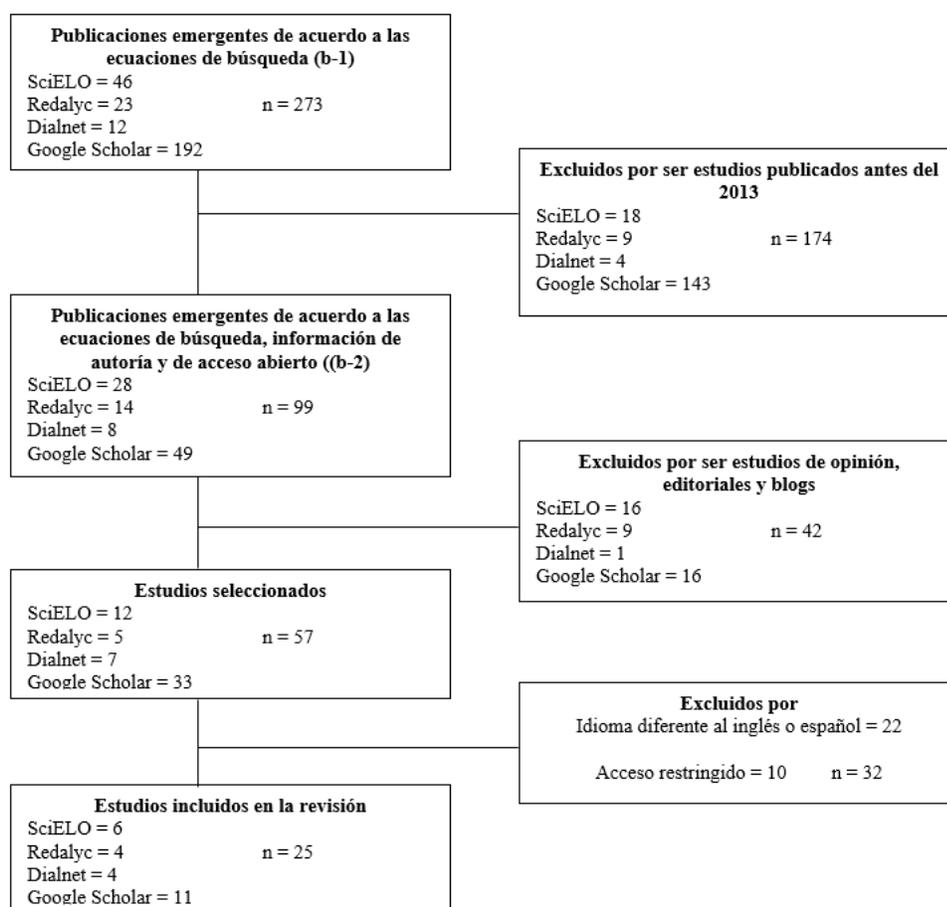
Una vez elegidos los estudios para su revisión, se procedió a organizarlos y sistematizarlos utilizando una hoja de cálculo en Microsoft Excel, donde se incluyó información relevante sobre cada estudio, como los nombres de los autores, el título del trabajo, los objetivos planteados, la

metodología empleada y las principales conclusiones alcanzadas. Esta estrategia permitió tener una visión estructurada y completa de los diferentes aspectos abordados en cada uno de los documentos seleccionados, facilitando la comparación y el análisis sistemático de la información.

El desarrollo de la investigación implicó una búsqueda inicial que arrojó un total de doscientos setenta y tres ($n=273$) relacionados con el tema de estudio. Sin embargo, para asegurar la relevancia y la coherencia con el objetivo de la investigación, se implementó un proceso de exclusión basado en criterios específicos, como se muestra en la *Figura 1*.

Figura 1.

Flujograma PRISMA.



En la primera etapa de exclusión (b-1), se procedió a descartar investigaciones publicadas antes del año 2013, lo que redujo el número de documentos a noventa y nueve ($n=99$). Posteriormente, en la segunda etapa de exclusión (b-2), se excluyeron los estudios de opinión, editoriales y blogs, lo que resultó en la eliminación de cuarenta y dos documentos ($n=42$), quedando un total de cincuenta y siete ($n = 57$) documentos. Finalmente, se realizó una tercera etapa de exclusión en la que se descartaron documentos publicados en idiomas diferentes al inglés o español, así como aquellos con acceso restringido, descartando 32 documentos ($n = 32$). Esta fase de exclusión

adicional redujo aún más la muestra, dejando veinticinco ($n=25$) que cumplieran con los criterios para ser incluidos en el estudio. Esta selección rigurosa garantizó la calidad y la pertinencia de los documentos revisados en el contexto de las políticas y la responsabilidad social en el sistema educativo peruano, asegurando que solo los estudios más relevantes y adecuados fueran considerados para el análisis y la síntesis de la evidencia disponible.

Resultados

Tras realizar el proceso de búsqueda y selección de documentos, se obtuvo un total de veinticinco documentos ($n=25$) que fueron identificados para su revisión. Estos documentos han sido organizados y sistematizados en la *Tabla 3*, donde se incluye información sobre detalles de autoría y metodología empleada.

Tabla 3.

Relación de Estudios Revisados.

Autor	Título	Tipo de Investigación
Tuesta Panduro et al. (2022)	Responsabilidad social de la universidad peruana en el contexto de la educación virtual	Revisión bibliográfica
Vallaey (2022)	El problema de la responsabilidad social de la Universidad	Revisión bibliográfica
Esquerre et al. (2021)	Retos del desempeño docente en el siglo XXI: una visión del caso peruano	Revisión bibliográfica
Narcizo Tarazona (2021)	Tensiones Respecto a la Brecha Digital en la Educación Peruana	Revisión bibliográfica
Andia Valencia et al. (2021)	Responsabilidad social universitaria: del enfoque social al enfoque sostenible	Revisión bibliográfica
Moreno et al. (2020)	El regreso del Estado en la educación superior de América Latina; reformas legales hacia un neo-estatismo colegiado	Revisión bibliográfica
Vecchione (2020)	Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú	Revisión bibliográfica
Stojnic (2020)	Participación Estudiantil, Institucionalidad Escolar y Ciudadanía Democrática: Desafíos Pendientes desde la Experiencia Peruana	Cuantitativo descriptivo
Oseda Gago (2020)	Potencial de innovación y gestión institucional en la Universidad Nacional de Cañete-Perú	Revisión bibliográfica
Turpo-Gebera et al. (2019)	Percepciones de estudiantes de la modalidad blended learning sobre la responsabilidad social universitaria.	Cuantitativo descriptivo
Condori y Reina (2019)	Percepción de la responsabilidad social universitaria en estudiantes de la Facultad de Sociología de una universidad pública de la ciudad de Huancaayo, Perú	Cuantitativo descriptivo
Vallaey et al. (2019)	Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria : aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios	Cuantitativo descriptivo
Mejía-Navarrete (2018)	El proceso de la educación superior en el Perú. La descolonialidad del saber universitario	Revisión bibliográfica
Vallaey (2018)	Las diez falacias de la Responsabilidad Social Universitaria	Revisión bibliográfica
Yangall et al. (2018)	La relación de la toma de decisiones y la gestión educativa en docentes gestores de la universidad	Cuantitativo correlacional

Alarcón (2018)	Una mirada integral a la calidad de la educación superior: Propuesta para tener una facultad socialmente responsable	Propositivo
Navarro et al. (2018)	El uso de la evidencia en las políticas públicas: el caso de las Evaluaciones de Desempeño y Ejecución Presupuestal en el sector Educación en el Perú	Revisión bibliográfica
Tedesco (2017)	Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe. Aportes para la agenda post 2015	Revisión bibliográfica
Chuquilín Cubas et al. (2017)	El currículo de la educación básica en tiempos de transformaciones: los casos de México y Perú	Revisión bibliográfica
Espinoza Altamirano (2017)	Las TICS como factor clave en la gestión académica y administrativa de la universidad	Revisión bibliográfica
Angulo et al. (2016)	Educación universitaria de calidad con formación integral y competencias profesionales	Revisión bibliográfica
Rojas Huerta (2016)	Retos a la Educación Peruana en el Siglo XXI	Revisión bibliográfica
Baca Neglia (2015)	La responsabilidad social universitaria: propuesta conceptual y medición en el ámbito de una universidad privada de Lima - Perú	Revisión bibliográfica
Astete Barrenechea (2014)	Políticas educativas y el neoliberalismo en el Perú	Revisión bibliográfica
Londoño (2013)	Responsabilidad social universitaria RSU-una estrategia de gestión para la educación superior	Revisión bibliográfica

Es importante destacar que, en esta revisión sistemática, se muestra una recopilación de los documentos relacionados con la política y la responsabilidad social en el sistema educativo peruano. Se analizaron las tendencias investigativas del tema, clasificándolas según su año de publicación, metodología empleada y país de procedencia. Aunque algunos estudios se centraron en abordar una sola variable, se destacó la estrecha relación entre política y responsabilidad social en este contexto educativo, proporcionando una visión actualizada de la interacción entre política y la responsabilidad social en el sistema educativo peruano, sentando las bases para futuras investigaciones y acciones orientadas a mejorar la calidad y equidad de la educación en el país. Cada uno de estos trabajos ofreció valiosos aportes que contribuyeron al entendimiento integral del tema, resaltando las perspectivas y enfoques de los diferentes autores.

3.1. Análisis de documentos por año de publicación

Figura 2.

Frecuencia de Estudios por Año de Publicación.



La distribución de los artículos revisados muestra que la mayoría se publicaron en el año 2018, con un 20% (5 documentos), seguido por el año 2020 con un 16% (4 documentos). Los años 2021, 2019 y 2017 tienen una cantidad similar de publicaciones, con 3 documentos cada uno, lo que representa un 36% del total. Por otro lado, los años 2022 y 2016 tienen una frecuencia del 16% con 2 documentos publicados en cada año. Finalmente, los años 2015, 2014 y 2013 en conjunto concentran un 16% con 1 documento publicado en cada uno. Esta distribución sugiere que el tema de política y responsabilidad social en el sistema educativo peruano ha sido objeto de un mayor interés y estudio en ciertos períodos, mientras que en otros años ha mantenido una presencia más constante, pero con menor cantidad de investigaciones.

El aumento significativo de publicaciones en el año 2018 puede deberse a un creciente interés en la temática por parte de la comunidad académica y los investigadores, lo cual ha sido destacado por diversos expertos en el campo de la educación en Perú, incluyendo a Alemán et al. (2020) quienes abordaron en sus investigaciones la relevancia de la política educativa y la responsabilidad social en el sistema educativo del país. Este enfoque académico y los avances en la comprensión de la interacción entre política y responsabilidad social podrían haber motivado a más investigadores a realizar estudios sobre esta temática durante ese año en particular.

Por otro lado, el año 2020 fue un período de gran relevancia para el ámbito educativo debido a la pandemia de COVID-19, lo cual se reflejó en la cantidad significativa de publicaciones relacionadas con política y responsabilidad social en la educación. Iberato y Alvarado (2023) han resaltado que la crisis sanitaria generó una serie de desafíos inéditos para el sistema educativo peruano, lo que llevó a la necesidad de replantear las políticas y estrategias para asegurar la continuidad

del aprendizaje y la inclusión de todos los estudiantes en el contexto de la educación a distancia. Esto pudo haber impulsado a los investigadores a indagar en nuevas perspectivas y soluciones para abordar los impactos de la pandemia en el sistema educativo y destacar la importancia de la responsabilidad social en la toma de decisiones y políticas en este contexto.

La concentración de publicaciones en los años 2019, 2021 y 2017 indica cierta estabilidad en el interés por el tema. Posiblemente, la implementación de políticas y programas relevantes en el sistema educativo peruano motivó la investigación y análisis de su impacto en la responsabilidad social. Ames (2021) destacó la necesidad de mejorar constantemente las políticas educativas para lograr mayor inclusión y equidad. La continuidad del interés en el tema pudo reflejar la preocupación por abordar efectivamente los desafíos sociales y educativos del sistema, promoviendo prácticas más responsables y orientadas a la calidad educativa.

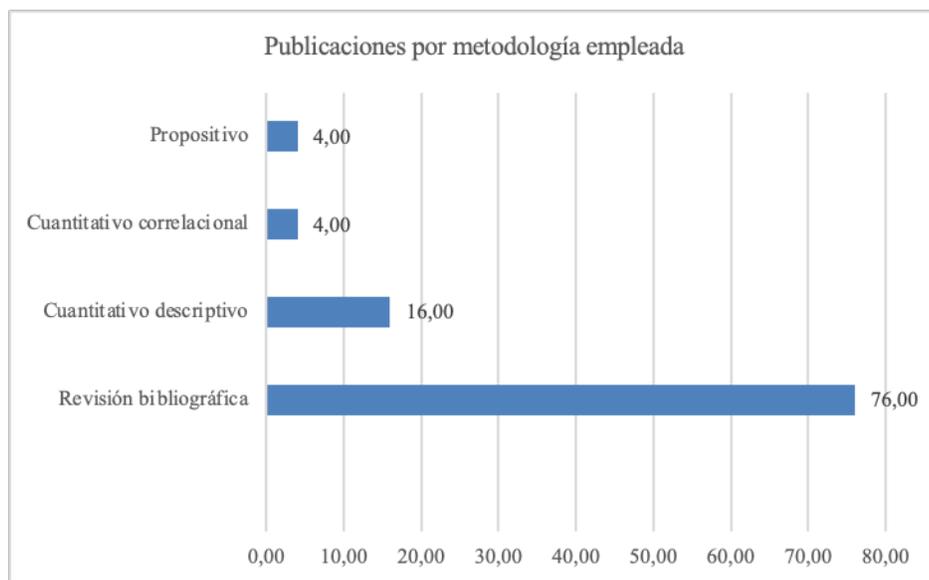
Finalmente, la presencia constante, pero con menor cantidad de publicaciones en los años 2015, 2014 y 2013 pudo deberse a que en esos años el tema aún no había sido abordado de manera extensa en la literatura académica, o bien, que los estudios realizados en esos años no se enfocaron específicamente en política y responsabilidad social en el sistema educativo peruano. Al respecto, según lo indicado por López et al. (2018) en aquellos años prevalecían en la literatura académica investigaciones sobre otros aspectos de la educación, como la calidad educativa o la formación docente. Sin embargo, en los años siguientes, el tema de la responsabilidad social en el ámbito educativo experimentó un aumento significativo en su relevancia y enfoque de investigación, lo cual podría haber estado relacionado con cambios en las políticas gubernamentales, avances tecnológicos y el creciente interés en la inclusión social y la equidad educativa, incentivando el análisis y desarrollo de estudios más específicos sobre política y responsabilidad social en el sistema educativo peruano.



3.2. Publicaciones por tipo de investigación

Figura 3

Publicaciones por Tipo de Investigación.



Según se pudo observar en la *Figura 3*, de los trabajos revisados para el presente estudio, el 76% correspondió a revisiones bibliográficas, lo que equivale a 19 publicaciones. En segundo lugar, se encuentran los estudios cuantitativos descriptivos con 16% (4 estudios) y finalmente, el tipo de investigación cuantitativo correlacional y propositivo contaron con una publicación cada uno, concentrando el 8% restante.

Esta tendencia puede explicarse en primer lugar, porque las revisiones bibliográficas son una herramienta valiosa para recopilar y analizar la información existente sobre un tema específico. Al tratarse de un estudio que buscó abordar las políticas y la responsabilidad social en el sistema educativo peruano, ha sido comprensible que se haya realizado una revisión de la literatura académica y documentos relevantes sobre el tema para comprender mejor el contexto y las diversas perspectivas existentes.

En segundo lugar, la realización de revisiones bibliográficas ha sido adecuada para identificar las tendencias y enfoques predominantes en el área de estudio. Esto permitió a los investigadores tener una visión general de los principales temas, debates y áreas de interés en el campo de la política y la responsabilidad social en la educación peruana.

En cuanto a los estudios cuantitativos descriptivos, que representaron el 16% de las publicaciones revisadas, es posible que los investigadores hayan optado por este enfoque para recopilar datos específicos y medir variables relacionadas con la política y la responsabilidad social en el sistema educativo. Estos estudios pudieron proporcionar datos concretos y fiables que contribuyeron a la comprensión y evaluación de prácticas educativas y políticas implementadas en Perú.

Finalmente, el bajo porcentaje de estudios cuantitativos correlacionales y propositivos (ambos con un 4%) pudieron deberse a que estos enfoques requirieran un diseño y análisis más complejo. Además, es posible que haya sido más difícil encontrar investigaciones específicas que se ajusten a estos criterios en el contexto de la política y la responsabilidad social en la educación peruana.

3.3. Política, Responsabilidad Social y Educación en el Perú: aportes desde la investigación

Los estudios revisados en esta investigación han permitido conocer un escenario variado relacionado con la política y responsabilidad social en el sistema educativo peruano. Desde diversas perspectivas y enfoques, los artículos han abordado temas como la implementación de la educación virtual durante la pandemia, los desafíos del desempeño docente en el siglo XXI, la brecha digital en la educación peruana, la responsabilidad social universitaria y su enfoque sostenible, entre otros. Tuesta et al. (2022) indicaron que las universidades enfrentan exigencias para asumir de manera más eficiente y responsable los diferentes procesos en la modalidad virtual, resaltando la importancia de reflexionar sobre la adaptación de las instituciones educativas ante situaciones de emergencia y la necesidad de honrar las normas y procedimientos en un contexto normativo desafiante.

Del mismo modo, Narcizo (2021) mostró la desigualdad en la educación digital y las brechas existentes a pesar de los esfuerzos de las políticas educativas implementadas por el gobierno, resaltando la importancia de abordar la brecha digital para garantizar la equidad y accesibilidad a la educación en un entorno cada vez más digitalizado. Mientras que Espinoza (2018) exploró cómo las políticas y la responsabilidad social podría influir en la integración efectiva de las nuevas tecnologías en la gestión universitaria, poniendo de relieve la necesidad de una gestión administrativa que promueva la implementación de tecnologías con criterios de calidad, mejora continua y excelencia competitiva.

Por otro lado, el enfoque de Rojas (2016) destacó la relevancia política y la responsabilidad social de las facultades de educación en el sistema educativo peruano, dado que estas instituciones juegan un papel fundamental en la formación de docentes que puedan responder a los retos actuales de la sociedad y contribuir al desarrollo de una educación de calidad, inclusiva y equitativa en el país, cuya labor impacta directamente en la construcción de una sociedad más justa y desarrollada. Esto resaltó la importancia de abordar la formación docente como una cuestión política y social de máxima relevancia para el sistema educativo peruano. En esta misma línea, Esquerre y Pérez (2021) proporcionaron una mirada holística del desempeño docente en el contexto actual, basándose en la revisión de normativas y teorías pedagógicas; por tanto, se convirtió en un referente valioso para la formación de políticas educativas en Perú, proponiendo un perfil de docente adecuado para el siglo XXI, donde se pueden identificar los criterios necesarios para la formación y selección de docentes que se ajusten a las demandas actuales de la sociedad y la educación.

Del mismo modo, Vecchione (2020) destacó las políticas formuladas por el Ministerio de Educación, como la implementación de una carrera pública para los docentes formadores y el diseño curricular basado en competencias, evidenciando el compromiso del Estado en fortalecer



la calidad de la educación y mejorar la formación de los futuros profesores, buscando responder a la necesidad de una educación de mayor impacto social y calidad y con una mayor perspectiva de responsabilidad hacia la sociedad peruana.

Ante la realidad educativa en el contexto peruano, los estudios resaltaron la importancia de reflexionar sobre políticas y prácticas institucionales para lograr una educación más inclusiva, equitativa y de calidad. Vallaey y Álvarez (2022) y Andia et al. (2021) enfatizaron en la necesidad de que las universidades asuman una mayor responsabilidad social, trascendiendo programas y comprometiéndose genuinamente con la transformación social y el bienestar de la comunidad. Asimismo, Stojnic (2020) exploró cómo la experiencia escolar puede promover actitudes fundamentales para la sostenibilidad democrática en los estudiantes, mientras que Londoño (2013) presentó prácticas responsables que permiten elaborar el estado del arte de la responsabilidad social universitaria, considerando la gestión e impacto de las acciones universitarias en el entorno humano, social y natural, en cumplimiento del desarrollo humano sostenible del país.

Otro de los aportes de los artículos fue que han permitido aproximarse a una realidad propia del sistema educativo peruano, identificando los desafíos, avances y limitaciones en materia de política y responsabilidad social. De igual forma, han visibilizado la diversidad de perspectivas y experiencias de diversos actores en el ámbito educativo, enriqueciendo el debate y la generación de conocimiento. Los estudios han proporcionado valiosos *insights* para la toma de decisiones y el diseño de estrategias que promuevan una educación más inclusiva y de mayor impacto social en el Perú.

Moreno y Muñoz (2020) analizaron cómo las políticas públicas influyeron en la formación docente y la adaptación del enfoque universitario para una educación inclusiva y de calidad. Turpo et al. (2019) y Condori y Reyna (2019) exploraron la percepción estudiantil sobre la responsabilidad social universitaria, aportando aspectos relevantes sobre el compromiso social de las universidades y su influencia en una educación con mayor impacto social. Vallaey y Álvarez (2019) analizaron el avance en la comprensión de la responsabilidad social universitaria en América Latina, incluyendo el contexto peruano, proporcionando una visión amplia de cómo se aborda esta temática en la región y en el caso específico del Perú.

Oseda et al. (2020) señalaron implicaciones relevantes para la política y responsabilidad social en el sistema educativo peruano, resaltando la correlación directa entre el potencial de innovación y la gestión institucional de la universidad, enfatizando en la importancia de una gestión eficiente y orientada a la promoción de la innovación en las instituciones educativas. Se señaló que esto contribuye a mejorar la calidad de la educación y promueve una mayor responsabilidad social de las instituciones.

Asimismo, ha sido importante destacar los aportes de otros autores quienes han realizado importantes contribuciones en relación con la política y responsabilidad social en el sistema educativo peruano. Vallaey (2018) expuso las principales falacias sobre la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), destacando la necesidad de una definición seria y clara para fomentar avances significativos en América Latina. Yangali et al. (2018) identificaron la relación directa entre la toma de decisiones y la gestión educativa en docentes universitarios, resaltando la importancia

de la RSU y la investigación en la gestión académica. Alarcón (2018) analizó la RSU en la Facultad de Ingeniería Agrícola, proponiendo alternativas de acción para su fortalecimiento y enfatizando la necesidad de una comprensión integral del concepto. Navarro et al. (2018) evaluaron el uso de la evidencia en políticas públicas de educación, cuestionando la efectividad de ciertos mecanismos de evaluación y destacando oportunidades de mejora para lograr una mayor responsabilidad social en la formulación de políticas.

Por su parte, Tedesco (2017) abordó la educación y desigualdad en América Latina, analizando el papel de los docentes y la importancia de enfoques pedagógicos renovados, promoviendo la responsabilidad social para construir sociedades más justas. Chuquilin y Zagaceta (2017) mostraron cambios curriculares en México y Perú, donde el enfoque por competencias en el currículo peruano buscaba mantener la coherencia en el sistema educativo. Angulo et al. (2016) destacaron la necesidad de una educación universitaria de calidad con formación integral y competencias profesionales en el contexto peruano. Baca (2015) abordó la responsabilidad social universitaria, enfocándose en la propuesta conceptual y medición en una universidad privada de Lima. Astete (2014) analizó las políticas educativas y el neoliberalismo en Perú, resaltando la falta de adecuación de las políticas educativas a las necesidades de una sociedad diversa.

En síntesis, los estudios revisados han destacado avances significativos en el sistema educativo peruano. Por ejemplo, la implementación de políticas como la carrera pública para docentes formadores y el diseño curricular basado en competencias, formuladas por el Ministerio de Educación, han reflejado un compromiso estatal con la mejora de la calidad educativa y la formación de futuros profesores. Además, se ha observado un énfasis en la gestión de gestiones eficientes y orientadas a la innovación en las instituciones educativas, lo cual ha contribuido al mejoramiento de la calidad educativa y fomenta una mayor responsabilidad social.

Sin embargo, a pesar de los avances, persisten desafíos importantes, que incluyen la desigualdad en la educación digital, la brecha digital a pesar de los esfuerzos de las políticas gubernamentales, y la necesidad de una gestión administrativa que promueva la implementación de tecnologías con criterios de calidad. Además, se destaca la relevancia política y la responsabilidad social de las facultades de educación, señalando la importancia de abordar la formación docente como una cuestión política y social fundamental.

Por otro lado, los estudios también han identificado áreas de oportunidad para fortalecer el sistema educativo peruano. Estas incluyen la necesidad de que las universidades asuman una mayor responsabilidad social, trascendiendo programas y comprometiéndose genuinamente con la transformación social y el bienestar de la comunidad. Asimismo, se ha subrayado la importancia de reflexionar sobre políticas y prácticas institucionales para lograr una educación más inclusiva, equitativa y de calidad. Las percepciones estudiantiles sobre la responsabilidad social universitaria y la relación entre toma de decisiones y gestión educativa son áreas adicionales que merecen una atención estratégica para el mejoramiento continuo.

En definitiva, estos estudios han proporcionado una visión completa sobre la política y responsabilidad social en el sistema educativo peruano. Se han abordado temas como la adaptación ante emergencias, la brecha digital, la integración de tecnologías, la formación



docente, la Responsabilidad Social Universitaria, entre otros. Resaltan la importancia de políticas y prácticas institucionales para lograr una educación inclusiva y de calidad, promoviendo una sociedad más justa y desarrollada. Los aportes han ofrecido información valiosa para diseñar estrategias que impulsen una educación equitativa y con mayor impacto social en el Perú.

Conclusiones

La investigación ha permitido identificar y analizar los estudios más relevantes que abordan la política y la responsabilidad social en el sistema educativo peruano. A través de esta revisión sistemática, se ha obtenido una visión amplia y actualizada sobre esta temática, lo que contribuye a fortalecer el conocimiento y la comprensión de los desafíos y oportunidades que enfrenta el sistema educativo peruano en relación con la política y la responsabilidad social. Los estudios revisados han proporcionado una base sólida de información y perspectivas diversas que permiten abordar aspectos clave como la implementación de tecnologías educativas, la formación docente, la equidad en el acceso a la educación y la promoción de una educación de calidad y pertinente para la sociedad actual. Esta variedad de enfoques ha enriquecido el debate y ofrece una comprensión integral de los desafíos y oportunidades que enfrenta la educación en el país.

La revisión de los estudios ha evidenciado la importancia estratégica de la política y responsabilidad social en el contexto educativo peruano. Se ha constatado que la formulación de políticas efectivas y el compromiso con la responsabilidad social en las instituciones educativas son fundamentales para lograr una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Asimismo, se ha identificado la necesidad de establecer estrategias que promuevan una mayor integración de la tecnología en la educación, así como una formación docente acorde a las demandas del siglo XXI.

Por tal motivo, en la actualidad, se requiere un enfoque renovado y colaborativo en la toma de decisiones educativas. Es esencial que los responsables de la formulación de políticas, las instituciones educativas, los docentes, los estudiantes y la sociedad en su conjunto trabajen en conjunto para desarrollar una visión compartida de la educación peruana y establecer metas concretas que impulsen la mejora continua y el progreso social.

Es por ello que se requiere una mayor inversión en investigación y desarrollo en el ámbito educativo. La generación de evidencia sólida y el análisis de datos son fundamentales para fundamentar las decisiones políticas y mejorar la calidad de la educación en el país. Asimismo, es esencial promover la colaboración entre instituciones educativas, organismos gubernamentales y actores de la sociedad civil para fomentar una cultura de responsabilidad social en el sistema educativo peruano.

Considerando la importancia de la política y la responsabilidad social en el sistema educativo peruano, se recomienda que las autoridades y actores relevantes trabajen de manera conjunta para establecer un marco normativo claro y coherente que fomente la implementación de políticas educativas efectivas y la promoción de la responsabilidad social en todas las instituciones educativas. Además, se alienta a fortalecer la investigación educativa y el intercambio de buenas prácticas, con el objetivo de avanzar hacia una educación de calidad que contribuya al desarrollo integral de la sociedad peruana.

Referencias

- Alarcón, K. (2018). *Una mirada integral a la calidad de la educación superior: Propuesta para tener una facultad socialmente responsable* [Tesis de posgrado, Pontificia Universidad Católica del Perú] Repositorio Institucional. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13581>
- Alemán, A., Medina, P., y Deroncele, A. (2020). La calidad docente en un marco de equidad: balance de las políticas educativas y su contextualización en la realidad peruana. *Maestro y Sociedad*, 17(4), 762–782. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5243>
- Ames, P. (2021). Educación, ¿la mejor herencia o el mejor negocio? *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 13(15), 10–36. <https://doi.org/10.34236/rpie.v13i15.360>
- Andia, W., Yampufe, M., y Antezana, S. (2021). Responsabilidad social universitaria: del enfoque social al enfoque sostenible. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142021000300019&script=sci_arttext&lng=en
- Angulo H., P., Espinoza, J., y Angulo A., P. (2016). Educación universitaria de calidad con formación integral y competencias profesionales. *Horizontes de La Ciencia*, 6(11), 159–167. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/329>
- Astete, C. (2014). Políticas educativas y el neoliberalismo en el Perú. *Horizonte de La Ciencia*, 4(6), 83–86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420462>
- Baca, H. (2015). *La responsabilidad social universitaria: propuesta conceptual y medición en el ámbito de una universidad privada de Lima – Perú* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Repositorio Idus. <https://idus.us.es/handle/11441/38435>
- Canaza, F. (2022). Proceso privatizador, políticas educativas neoliberales y detrimentos de la educación pública en Perú. *Fides et Ratio, Revista de Difusión Cultural y Científica de La Universidad La Salle En Bolivia*, 24(24), 99–128. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2071-081X2022000200007&script=sci_arttext
- Castro, Y. y Flores, C. (2019). *La educación peruana en la época colonial* [Tesis de grado, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio Institucional. <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/5080>
- Chuquilin, J., y Zagaceta, M. (2017). El currículo de la educación básica en tiempos de transformaciones: los casos de México y Perú. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 109–134. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000100109
- Condori, M. y Reyna, G. (2019). Percepción de la responsabilidad social universitaria en estudiantes de la Facultad de Sociología de una universidad pública de la ciudad de Huancayo, Perú. *Espacios*, 40(39). <http://www.revistaespacios.com/a19v40n39/a19v40n39p08.pdf>

- Cué, M., Díaz, G., Díaz, A., y Valdés Abreu, M. (2008). El artículo de revisión. *Revista Cubana de Salud Pública*, 34(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662008000400011
- Espinoza, M. (2018). Las TICS como factor clave en la gestión académica y administrativa de la universidad. *Gestión En El Tercer Milenio*, 20(39), 35–44. <https://doi.org/10.15381/gtm.v20i39.14141>
- Esquerre, L. y Pérez, M. (2021). Retos del desempeño docente en el siglo XXI: una visión del caso peruano. *Revista Educación*, 45(2), 1–21. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43846>
- Huaraj, J. (2017). *Estado, sociedad y educación en el Perú: la instrucción de las primeras letras en Lima, 1821-1850* [Tesis de posgrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorios Institucional. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/6471>
- La Cruz, O., Zelada, E., Aguirre, J., y Garro, L. (2022). Responsabilidad social universitaria y posicionamiento de universidades en Lima-Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(3), 334-344. <https://www.redalyc.org/journal/280/28071865023/28071865023.pdf>
- Liberato, L. y Alvarado, M. (2023). Los aprendizajes y la política educativa en la educación virtual, en las escuelas públicas peruanas, durante la pandemia por el COVID19. *Revista Tempos e Espaços Em Educação*, 16(35). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9006411>
- Londoño, I. (2013). Responsabilidad social universitaria RSU-una estrategia de gestión para la educación superior. *Sinapsis*, 5(1), 137–151. <http://app.eam.edu.co/ojs/index.php/sinapis/article/view/156>
- López, L., Hernández, X., y Quintero, L. (2018). Enseñanza de la investigación en educación superior: estado del arte 2010-2015. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(1), 124–149. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.1.8>
- Mejía, J. (2018). El proceso de la educación superior en el Perú. La descolonialidad del saber universitario. *Cinta de moebio*, (61). <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100056>
- Moreno, B., Muñoz, M., Cuellar, J., Domancic, S., y Villanueva, J. (2018). Revisiones Sistemáticas: definición y nociones básicas. *Revista Clínica de Periodoncia, Implantología y Rehabilitación Oral*, 11(3), 184–186. <https://doi.org/10.4067/S0719-01072018000300184>
- Moreno, C. y Muñoz Aguirre, C. (2020). El regreso del Estado en la educación superior de América Latina; reformas legales hacia un neo-estatismo colegiado. *Revista de la educación superior*, 49(194), 65-87. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602020000200065&script=sci_arttext
- Narcizo, C. (2021). Tensiones Respecto a la Brecha Digital en la Educación Peruana. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 1(2). <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v1i2.21039>

- Navarro, A., Zuñiga, A., y Arenas, L. (2018). El uso de la evidencia en las políticas públicas: el caso de las Evaluaciones de Desempeño y Ejecución Presupuestal en el sector Educación en el Perú. *Politai: Revista de Ciencia Política*, 9(17), 119–146. <https://doi.org/10.18800/politai.201802.004>
- Oседа, D., Mendivel, R., y Durán, A. (2020). Potencial de innovación y gestión institucional en la Universidad Nacional de Cañete-Perú. *Sophía*, (28), 207–235. <https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.08>
- Pita, B. (2020). Políticas Públicas y Gestión Educativa: entre la formulación y la implementación de las políticas educativas. *Civilizar*, 20(39), 139–152. <https://doi.org/10.22518/jour.ccsch/2020.2a09>
- Rojas, A. (2016). Retos a la Educación Peruana en el Siglo XXI. *REICE Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 14(1), 101–115. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.006>
- Stojnic, L. (2020). Participación Estudiantil, Institucionalidad Escolar y Ciudadanía Democrática: Desafíos Pendientes desde la Experiencia Peruana. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(2), 49–70. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.003>
- Tedesco, J. (2017). Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe. Aportes para la agenda post 2015. *Perfiles Educativos*, 39(158), 206–224. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400206
- Tuesta, J., Díaz, M., Castillo, R., y Criollo, V. (2022). Responsabilidad social de la universidad peruana en el contexto de la educación virtual. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(6), 329–339. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8598060>
- Turpo, O., Tapia, K., Núñez, M., y Manchego, R. (2019). Percepciones de estudiantes de la modalidad blended learning sobre la responsabilidad social universitaria. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 368–382. <https://shs.hal.science/halshs-02876564/document>
- Vallaey, F. (2018). Las diez falacias de la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 12(1), 34–58. <https://doi.org/10.19083/ridu.12.716>
- Vallaey, F. y Álvarez Rodríguez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria: aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XXI: Revista de La Facultad de Educación*, 22(1), 93–116. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/190342>
- Vallaey, F. y Álvarez Rodríguez, J. (2022). El problema de la responsabilidad social de la Universidad. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 109–139. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5310220>

Vecchione, C. (2020). Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores*, 12(23), 83–98. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i23.282>

Yangali Vicente, J. (2017). Derroteros de la educación peruana en el XXI: interculturalizar, decolonizar y subvertir. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 25(97), 918–942. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500988>

Yangali Vicente, J., Rodríguez, J., Vásquez, M., y Chahuara, J. (2018). La relación de la toma de decisiones y la gestión educativa en docentes gestores de la universidad. *INNOVA Research Journal*, 3(8.1), 60–76. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n8.1.2018.758>

Copyright (2024) © Elder Luis Espino Martínez, Sergio Clemente Gamboa Purihuaman,
Juber Rolando Murillo Soriano



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)



Clases constructivistas de Geometría

Geometry constructivist classes

Fecha de recepción: 2023-10-20 Fecha de aceptación: 2024-01-05 Fecha de publicación: 2024-05-10

Fabián Eugenio Bravo Guerrero¹

Universidad de Cuenca, Ecuador

fabian.bravo@ucuenca.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-0372-2071>

Edwin Santiago Riofrío Sarmiento²

Universidad de Cuenca, Ecuador

edwin.riofrios@ucuenca.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-4311-422>

Resumen

Las clases de Geometría son complicadas de entender para los estudiantes porque es difícil imaginarse las formas de las figuras que se estudian y sus características. En esta investigación, se diseñaron clases basadas en el constructivismo, que fueron aplicadas a estudiantes de una carrera de educación. El objetivo fue validar esta propuesta de clases, que hacen énfasis en la participación activa del estudiante en su formación, donde se proponen actividades que incentivan el aprendizaje mediante el uso de materiales manipulables, software educativo y aplicaciones de la geometría a la vida cotidiana. La investigación fue un estudio de caso que tuvo un enfoque cualitativo. Se diseñaron 4 clases y se intervino a un grupo de 40 estudiantes de una carrera de educación y mediante un grupo focal se reflexionó sobre su experiencia con la propuesta. Como resultado, los estudiantes mencionaron que les motivó trabajar con métodos activos y en colaboración con sus compañeros; que la manipulación de recursos didácticos concretos y virtuales les facilita la comprensión de temas que usualmente son complejos. En conclusión, el desarrollo de clases constructivistas plantea al

docente el uso de nuevas metodologías y recursos educativos, que incentiven a los estudiantes a lograr aprendizajes significativos y duraderos.

Palabras clave: Constructivismo, geometría, materiales manipulables, recursos didácticos, software educativo

Abstract

Geometry classes are always complicated for students to understand, because it is difficult to imagine the shapes of the figures being studied and their characteristics. In this research, classes based on constructivism were designed, which were then applied to students of an education career, the objective was to validate this proposal for classes that emphasize the active participation of the student in their training, where activities are proposed that encourage learning through the use of manipulatives, educational software and applications of geometry to everyday life. The research is a case study that had a qualitative approach, 4 classes were designed and a group of 40 students from an education degree were interviewed, then, using the focus group technique, they reflected on their experience with the new classes. As a result, the students mentioned that they are motivated to work with active methods and in collaboration with their classmates, that the manipulation of concrete and virtual teaching resources makes it easier for them to understand topics that are usually complex. In conclusion, the development of constructivist classes proposes to the teacher the use of new methodologies and educational resources, which motivate and encourage students to achieve significant and lasting learning.

Keywords: Constructivism, geometry, manipulative materials, teaching resources, educational software

Introducción

La geometría es una rama fundamental de las matemáticas que estudia las propiedades y relaciones de las figuras en el espacio y en el plano. Para Crompton et al. (2018) la geometría es el estudio de las propiedades, relaciones y transformaciones de objetos espaciales en un sistema definido. Esta es una asignatura que puede ser relacionada con aspectos del entorno en el que vivimos; y cuando a los temas de geometría se le da un contexto, se facilita su comprensión.

La enseñanza de la geometría es una tarea importante en la educación porque desarrolla en el estudiante habilidades para conceptualizar, razonar y argumentar (Gamboa y Ballester, 2010). Sin embargo, se ha identificado que muchos estudiantes tienen dificultades para comprender los conceptos básicos de la geometría y aplicarlos en situaciones reales (Silmi et al., 2022). Esta dificultad puede deberse a una variedad de factores, como la falta de exposición a la geometría en la vida diaria, la metodología de una enseñanza inadecuada y la carencia de habilidades matemáticas básicas (Giarrizzo, 2021). Por lo tanto, es fundamental explorar las dificultades en la enseñanza de la geometría para mejorar la calidad del aprendizaje y los resultados académicos de los estudiantes.

Para Aray et al. (2019) uno de los problemas en la enseñanza de la geometría es la dificultad que existe para que los estudiantes logren pasar de la descripción de las figuras hacia un proceso más formal, basado en razonamiento y argumentación. Como consecuencia de esto, Campos (2019) ha mencionado que la resolución de ejercicios y problemas de geometría ocasionan dificultades a los jóvenes, y que esto se manifiesta en las pruebas de ingreso a la educación superior.

En Ecuador, el currículo de geometría se ha diseñado para promover el desarrollo de competencias matemáticas en los estudiantes mediante el análisis, la interpretación y la construcción de objetos geométricos. Fraga et al. (2020) mencionan que a través del análisis y construcción, los estudiantes pueden desarrollar habilidades de pensamiento lógico, crítico y analítico, que son fundamentales para su desarrollo cognitivo. Según el Ministerio de Educación de Ecuador (2016), el programa de geometría usa metodologías basadas en la resolución de problemas, modelización, comunicación y argumentación. Allí, se desarrollan diferentes conceptos como puntos, líneas, ángulos, figuras bidimensionales y tridimensionales, transformaciones geométricas y sistemas de coordenadas.

El currículo ecuatoriano prevé una priorización en el desarrollo de los temas, y distingue contenidos imprescindibles y deseables; por esto, Bravo Guerrero (2020) explica que el currículo debe adaptarse a las necesidades específicas del contexto de los estudiantes y del mundo actual. En geometría, los temas y ejercicios deben adaptarse y contextualizarse para que se visualice su aplicabilidad y mejore su comprensión.

El currículo ecuatoriano está fundamentado en el constructivismo. En palabras de Vygotsky (1978) esta es una teoría del aprendizaje que enfatiza en la construcción activa del conocimiento por parte del sujeto. La idea fundamental de esta corriente es que el aprendizaje implica una interacción activa entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Así, Bolaño (2020) menciona que los postulados constructivistas forman parte esencial de la transformación educativa para la

enseñanza de las matemáticas, donde el protagonista es el alumno, considerando sus intereses, habilidades para aprender y necesidades en el sentido más amplio.

Gardner (2006) propone una teoría amplia del constructivismo, que integra factores biológicos, psicológicos, culturales y sociales en la construcción del conocimiento. Según este autor, cada individuo posee una combinación única de habilidades y aptitudes que influyen en su forma de aprender y construir conocimiento. Partiendo de esta idea, Miranda (2020) explica que un docente constructivista estará permanentemente indagando, convirtiéndose en un investigador que rompe el cerco del determinismo y abre las puertas hacia la búsqueda de nuevos conocimientos, facilitando de esta forma que el estudiante aprenda de forma activa.

Teniendo en cuenta las dificultades que se tienen para la enseñanza de la geometría, al requerir de mucho razonamiento y deducciones lógicas (Bravo Guerrero, 2019), se plantea incorporar un factor relacionado con la asignatura que aporte con motivación para los estudiantes y que despierte interés en la materia. Se ha propuesto desarrollar un contexto histórico alrededor de la geometría como reconstrucción de la evolución del pensamiento, esto facilita comprender el avance de la ciencia conociendo las ideas originales que fundamentan los logros teóricos, su apoyo en las prácticas y aplicaciones, las limitaciones y carencias de ciertos períodos del desarrollo. Esta es una historia de la cual la epistemología y la didáctica se nutren (Corredor y Londoño, 2019).

Para la enseñanza de la geometría, también es importante el uso de materiales manipulables como figuras geométricas elaboradas en cartulina o madera. Hincapié y Riaño (2008) indican que esta actividad favorece la percepción del estudiante, lo cual influye directamente en el desarrollo de su pensamiento geométrico. Debido al vínculo entre el objeto concreto y el concepto, sus dibujos, basados en la percepción, pueden adquirir con mayor facilidad la naturaleza de representación del concepto (Prieto et al., 2022).

Otra posibilidad es la de realizar un recorrido por diferentes lugares fuera del aula. La visita a patios, jardines y edificaciones dentro del campus posibilita a los estudiantes identificar las formas geométricas que se han usado en las construcciones, mobiliario y diferentes elementos que conforman el paisaje. Esto da la posibilidad de que esas figuras planas y sólidos tratados de forma teórica en las aulas, puedan encontrarse como aplicaciones en la vida real (Bravo Guerrero, 2019).

Bajo la perspectiva constructivista, el uso de la tecnología pasa a ser un componente importante para desarrollar los temas del bloque de geometría, como las figuras planas y espaciales. El Ministerio de Educación de Ecuador (2016) promueve el uso de herramientas como software de geometría dinámica, la calculadora gráfica y el internet para la resolución de problemas y la visualización de figuras geométricas. Riofrío et al. (2019) mencionan que el uso de tecnología en la clase de matemáticas contribuye a una mejor comprensión de los conceptos por parte de los estudiantes. Por otra parte, los estudiantes aprecian que en sus clases se considere el uso de software y dispositivos tecnológicos como recursos para el aprendizaje (Bravo Guerrero et al., 2022).

Metodología

Esta investigación fue un estudio de caso y el diseño metodológico correspondió al enfoque cualitativo. En primera instancia, fueron diseñadas clases de geometría bajo la perspectiva del constructivismo, que luego fueron aplicadas a un grupo de estudiantes de una carrera universitaria. Posteriormente, se aplicó la técnica de Grupos Focales para recopilar información acerca de la intervención realizada.

Se escogieron cuatro temas que corresponden al plan curricular de la asignatura para desarrollar cada uno de esos temas en una clase. Cada clase fue planeada mediante una secuencia de actividades que se organizaron en tres momentos: anticipación, construcción y consolidación de aprendizajes. Estas clases están diseñadas bajo la perspectiva constructivista, afín al enfoque planteado por el Ministerio de Educación (2016) para la educación básica y de bachillerato. Estas clases contienen una serie de actividades que fomentan la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento, el uso de material concreto, recursos tecnológicos y el desarrollo de ejercicios y problemas contextualizados para que se visibilice la aplicación práctica de los contenidos desarrollados.

La intervención se realizó a un grupo de 40 estudiantes que tomaron la asignatura de Geometría en la carrera de Pedagogía de las Matemáticas y Física de la Universidad de Cuenca. Fueron desarrolladas cuatro clases donde se aplicaron las actividades. Los estudiantes fueron divididos en grupos para facilitar la interacción entre ellos y pudieron participar activamente del desarrollo de las clases y manipular los materiales preparados; también usaron software que facilitó la comprensión de los temas.

Una vez desarrolladas las clases donde se aplicaron actividades diseñadas, fue seleccionada una muestra de ocho estudiantes para participar en un grupo focal. Esta técnica consiste en una entrevista grupal aplicada a los investigados y que resulta útil para entender el fenómeno estudiado (Corbetta, 2007). La selección de la muestra se realizó de forma no aleatoria bajo el criterio de cuotas que consiste en escoger la diversidad de los participantes según una cierta característica. En este caso, se escogió como criterio el rendimiento académico: dos estudiantes de altas calificaciones, dos de mediano rendimiento, dos de bajas notas y dos representantes estudiantiles. Esta selección de los participantes correspondió a la búsqueda de todas las opiniones que puedan aportar sobre la temática conversada.

Los estudiantes aceptaron participar del grupo focal luego de que conocieron el documento del consentimiento informado. El documento indicaba que la información que proporcionarían sería tratada de manera confidencial y los reportes serían anónimos. El grupo focal se realizó con la presencia de los ocho estudiantes y el investigador que actuó como moderador. Para llevar adelante la sesión, se preparó un cuestionario guía de preguntas cualitativas que orientó el desarrollo de los temas a tratar (Hernández et al., 2010). La entrevista grupal fue de tipo semiestructurada dado que el moderador podía introducir preguntas para profundizar en temas de interés. La sesión tuvo una duración de una hora y fue grabada para facilitar el posterior procesamiento de la información.

El registro de las participaciones fue transcrito para posteriormente efectuar el análisis de contenido. Se realizaron varias lecturas al documento y luego, mediante un proceso de reflexión, se ordenaron las ideas y temas tratados en la entrevista grupal. De esta manera, se pudo organizar el reporte de la información y la redacción de los resultados.

Resultados

3.1 Diseño de cuatro clases constructivistas

Se diseñaron clases de geometría basadas en el paradigma constructivista. Bajo este enfoque, se aplicaron metodologías activas y de trabajo colaborativo. La planificación buscó que los estudiantes realicen sus trabajos y tareas de forma autónoma. Además, se les incentivó a investigar, a realizar actividades prácticas y del contexto. Los estudiantes realizaron experimentos, manipularon objetos y usaron software que les facilitó el aprendizaje de los temas. El propósito fue que los estudiantes se sientan motivados y dispuestos a aprender, logren un alto nivel de comprensión de los temas y encuentren aplicables a los temas que estudian, es decir, que logren aprendizajes duraderos y de calidad.

La primera clase desarrolló el tema de los grandes personajes de la historia de la geometría: Tales de Mileto, Arquímedes, Pitágoras, Euclides, Descartes, Galileo y da Vinci. Se planificó una serie de lecturas de artículos y publicaciones académicas seleccionadas para que los grupos de estudiantes escogieran un personaje de su preferencia, prepararan una biografía con las principales propuestas en el campo de la geometría de estos personajes y presentasen la información en diapositivas con texto, mapas e imágenes referidas al tema. Conocer el contexto histórico de esos avances e inventos motivó a los estudiantes a aprender geometría. Además, la elaboración de diapositivas les permitió presentar de forma visual los temas. Finalmente, realizaron la presentación a sus compañeros.

Figura 1

Captura de Pantalla de una Diapositiva Elaborada por los Estudiantes.



En la segunda clase, se manipularon sólidos y se realizó un trabajo práctico. En este, los estudiantes realizaron mediciones de algunas dimensiones de figuras planas como triángulos, cuadriláteros y polígonos; también de sólidos como prismas y pirámides, para posteriormente realizar cálculos de área y volumen de las figuras planas y sólidos. Los alumnos fueron registrando las características de las figuras asignadas y realizaron los cálculos en una ficha previamente elaborada. Esta práctica la realizaron de forma grupal.

Los estudiantes suelen tener dificultades en las destrezas de comprensión espacial, dado que se les complica imaginar las formas que tienen las figuras. Por esta razón, la manipulación de figuras en tres dimensiones les facilitó la comprensión de las mismas, ante cualquier dificultad, conversan entre ellos, se explican e intercambian ideas y el docente brinda apoyo ante cualquier consulta.

Figura 2

Los Prismas, Pirámides Usados y las Fichas de Trabajo.



Para la tercera clase, durante la primera parte se trabajó en el aula. Allí, los estudiantes pudieron manipular y observar las características de algunas pirámides que fueron repartidas entre ellos. Posterior a eso, se les incentivó a salir en grupos a recorrer el campus de la universidad para identificar dónde se podían encontrar aplicaciones relacionadas con las pirámides. Ellos tenían que fotografiar esas figuras para posteriormente presentarlas a sus compañeros. Cabe resaltar que es de suma importancia que los estudiantes vinculen los temas de geometría con aplicaciones que pueden encontrar a su alrededor pues esto facilita el logro de aprendizajes significativos.

Figura 3

Pirámides y Conos Encontradas en el Campus de la Universidad.

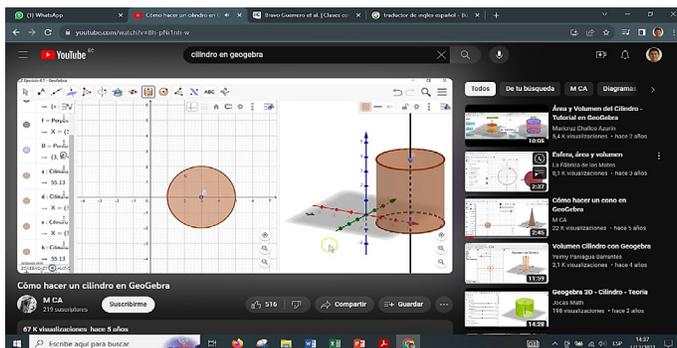


En la cuarta clase, se planteó el uso de software educativo para facilitar la comprensión de sólidos de caras curvas. Se preparó una clase donde se usó software Geogebra y SketchUp, ambas aplicaciones de libre acceso que facilitan el dibujo de figuras en dos y tres dimensiones. Con esto, se trabajó la manipulación de forma virtual, fomentando la participación y el aprendizaje activo.

El diseño de la sesión se realizó mediante la planificación de actividades interactivas, donde se proporcionaron instrucciones, se facilitó la colaboración y se proporcionó retroalimentación; todo esto a medida que los estudiantes trabajaban con los programas educativos. De esta manera, se elaboraron simulaciones de cilindros, conos y esferas, que luego fueron manipulados virtualmente por los estudiantes para ayudarles a caracterizar las figuras. Además, se preparó una hoja de trabajo, donde pudieron apuntar sus características, registrar sus dimensiones y realizar cálculos.

Figura 4

Gráfico de un Cilindro Realizado en Geogebra.



3.2 Resultados del grupo focal

Al consultar a los estudiantes sobre la importancia que ha tenido la geometría en su formación, indicaron que, a pesar de la trascendencia de la asignatura, en el colegio ha existido un escaso abordaje de la materia. Los entrevistados señalaron que durante el colegio se han desarrollado

muy pocos temas de estudio: los triángulos como base para la trigonometría, fórmulas de áreas y perímetros de figuras planas y fórmulas del volumen de sólidos. Explicaron que solo lograban un aprendizaje de memoria a través de fórmulas y solo resolvían ejercicios básicos de aplicación directa.

Por otro lado, los participantes reconocieron que actualmente en su formación como docentes de matemáticas, la geometría les ha ayudado a tener una mejor comprensión de ciertos contenidos de otras asignaturas. Mencionaron que la geometría debe ser tratada con una mayor profundidad. Sobre esto, Pedro, uno de los participantes indicó que: “En la materia, se debe saber cómo y de dónde salió eso [...] dónde podemos aplicarlo en el entorno [...] de esa forma es mucho más fácil entender las fórmulas, de dónde salen, no solo es de memorizar, sino de obtenerlas”.

Explicaron que la geometría no es solo teoría y fórmulas como lo habían visto en el colegio; más bien resaltaron que es importante que se visualice la aplicación que pueden tener los temas en diferentes situaciones de su vida cotidiana. Los estudiantes mencionaron que esto les permite lograr una mejor comprensión de los temas y alcanzar aprendizajes con significado. Ana comentó que: “La geometría es práctica, es aplicada a la vida cotidiana, está a nuestro alrededor”.

Los participantes también mencionaron que la materia es compleja y tiene un nivel elevado de dificultad, pero que en buena medida depende del docente, de su dominio de los temas, de la calidad de las explicaciones que usan para exponer los temas. María lo explicó así: “Hace tiempo tuve un profesor que me complicó con la matemática, yo lloraba porque no le entendía [...] después tuve un profesor que sí sabía explicar, sí sabía del tema, y para mí se me hacía súper sencillo todo”.

Ellos indicaron que el docente debe aplicar diferentes metodologías y usar recursos didácticos para desarrollar sus clases, conocer de pedagogía y psicología, tiene que saber cómo manejar sus grupos de estudiantes y saber cómo comunicarse con ellos. Referente a esto, Rosa resaltó: “Somos mundos diferentes, entendemos de maneras diferentes, entonces el profesor tiene que estar capacitado en todo aspecto posible, no sólo en el área técnica o de los números [...] más que todo debe poner en práctica la empatía”.

Una vez que se realizaron las cuatro clases donde se aplicaron actividades basadas en el constructivismo, se conversó con los estudiantes buscando sus reacciones a esta nueva forma de desarrollarlas.

Acerca de la clase donde se trabajó en grupos para conocer a los grandes filósofos y pensadores, los estudiantes destacaron la importancia de conocer el contexto histórico, sus reflexiones, postulados y los inventos que crearon. Pedro comentó: “Se ve donde de donde se originó [...] se ve esos autores que nunca vas a pensar que tuvieron que ver con la matemática, sólo se dicen que son pensadores, nada más de filosofía, pero te enteras lo que hicieron en la geometría”.

Sobre esta clase, los estudiantes reflexionaron acerca de la utilidad de conocer la historia, el contexto de los temas, los aportes a la geometría, la conexión que esta puede tener con otras asignaturas y la importancia de sus aplicaciones a la vida cotidiana.

Acerca de la clase donde ellos usaron y manipularon material concreto en los temas de prismas y pirámides, indicaron que esto les facilitó identificar y caracterizar las figuras. Además, los estudiantes pudieron calcular la superficie y el volumen de los sólidos a través de ejercicios donde realizaron mediciones. Celina dijo: “Esa actividad que hicimos en grupo, vimos las figuras, los prismas, todo se nos hizo mucho más fácil comprender lo del área y volumen, porque se usó el material didáctico”.

Al reflexionar sobre la aplicación y uso de estos recursos en el futuro cuando ellos sean docentes, explicaron que no todas las instituciones educativas tienen recursos didácticos y tecnológicos. En gran medida, dependerá de la imaginación y creatividad de los profesores para elaborar sus propios materiales de bajo costo e incluso haciendo uso de materiales reciclados para las clases.

Cuando se conversó sobre la visita de observación que realizaron a diferentes ambientes del campus de la universidad, ellos explicaron que pudieron identificar techos, monumentos, toldos, chimeneas, entre otros objetos que tenían esta forma. Rosa afirmó: “En esa salida que hicimos vimos las figuras, las pirámides, sus formas, a mí se me hizo fácil comprenderlas”. En esta observación, los estudiantes entendieron cuán importantes son esas figuras, pues hay muchos objetos donde estas formas se plasman. Esto los motivó a estudiar dichas figuras, profundizar en su comprensión y realizar cálculos.

También se realizó una clase donde se usaron aplicaciones previamente elaboradas de software educativo de uso libre para explicar los sólidos de caras curvas. Este software les permitió a los estudiantes manipular esos sólidos de forma virtual, describir las formas y sus características. Los estudiantes reflexionaron que las instituciones y los jóvenes tienen limitaciones en cuanto a poseer dispositivos tecnológicos donde puedan usar estos programas, Sonia manifestó que “en muchos colegios no hay computadoras, por lo menos en zonas rurales. También, la mayoría de los niños no tiene un celular, por lo tanto, es muy difícil aplicar el software”.

Al realizar una comparación entre sus clases de geometría recibidas en el colegio y en la universidad, bajo el enfoque constructivista, mencionaron que en el colegio priorizan el desarrollo de la secuencia de temas del álgebra y dan poco espacio a los temas de geometría, aunque según el plan curricular oficial la geometría se debe abordar en los diferentes niveles de la educación. José comentó “más dan álgebra en los colegios, más dan algebra que geometría [...] un bloque y ahí murió, y entonces solo dan cuadrados, rectángulos”.

Los participantes mencionaron que durante dos años realizaron estudios virtuales debido a la pandemia de Covid-19, lo que perjudicó la calidad sus aprendizajes. Los entrevistados consideraron que no tienen conocimientos sólidos. Ellos reflexionaron que en el futuro van a ser docentes de geometría y deben tener buenos conocimientos de lo disciplinar y lo pedagógico. María mencionó “nosotros tenemos que saber cómo enseñar esos temas [...] llevar cosas creativas para que ellos entiendan [...] en geometría las figuras son en 3D y ellos de ley no van a entender en el pizarrón algo así, entonces ellos tienen que ver, observar, palpar cómo son las figuras”.

Sobre las cuatro clases diseñadas bajo el constructivismo, indicaron que son nuevas formas de enseñar y aprender, distintas a las tradicionales. Estas clases les dejaron muchas ideas para

aplicarlas en el futuro cuando sean docentes. Pedro concluyó “es como una nueva forma de aprender, porque nosotros estamos acostumbrados a aprender de una forma tradicional, que es que es pizarra y marcadores [...] es como una forma de aprender más actualizada, didáctica y práctica [...] acá hemos aprendido nuevas cosas para formar a otras personas”.

Explicaron que puede ser difícil desarrollar clases constructivistas porque estas toman más tiempo del que se dispone en el colegio, pero muchas de esas ideas podrían ser aplicadas para elevar la calidad de la enseñanza. Los participantes consideraron que las clases mejoraron la comprensión, motivación, investigación, el trabajo colaborativo y la contextualización de los temas.

Conclusiones

El docente tiene un importante rol bajo el paradigma del constructivismo: preparar clases que incentiven el aprendizaje activo por parte de los estudiantes y el logro de aprendizajes duraderos. Además, fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas al utilizar herramientas para construir y analizar figuras geométricas, así como para realizar cálculos y demostraciones matemáticas.

Las clases desarrolladas tuvieron como objetivo promover un aprendizaje efectivo de la geometría a través de diferentes estrategias. En primer lugar, se enfocó en que los estudiantes conozcan el contexto histórico de esta disciplina, que les facilitase comprender mejor los conceptos y aplicaciones. Además, se fomentó el uso de material didáctico y el uso de recursos tecnológicos para manipular y experimentar con las figuras geométricas, lo cual facilita su comprensión.

Por otro lado, se realizó una actividad de campo donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de aplicar lo aprendido en el aula, identificando y caracterizando las figuras geométricas en su entorno. Esto les permitió hacer conexiones entre la geometría y la realidad, fortaleciendo la comprensión de los conceptos.

Finalmente, los estudiantes expresaron que se sintieron motivados al trabajar con metodologías activas y colaborativas, ya que el uso de recursos didácticos y virtuales les ayudó a comprender de manera más sencilla temas que suelen ser complejos. Asimismo, las visitas al campo para observar la aplicación de los conceptos estudiados les dieron sentido y utilidad práctica a los temas estudiados, lo que consideraron que fomenta un aprendizaje significativo y perdurable.



Referencias

- Aray, C., Párraga, O., y Chun, R. (2019). La falta de enseñanza de la geometría en el nivel medio y su repercusión en el nivel universitario: análisis del proceso de nivelación de la Universidad Técnica de Manabí. *ReHuSo*, 4(1), 23-36. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i1.1622>
- Bolaño, O. (2020). El constructivismo: Modelo pedagógico para la enseñanza de las matemáticas. *Revista EDUCARE*, 24(3), 488–502. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1413>
- Bravo Guerrero, F. (2019). Las nuevas clases de geometría. *RECUS*, 4(3), 14-21. <https://doi.org/10.33936/recus.v4i3.1504>
- Bravo Guerrero, F. (2020). Importancia del currículo, texto y docente en la clase de matemática. *Revista Científica UISRAEL*, 7(3), 109-120. <https://doi.org/10.35290/rcui.v7n2.2020.310>
- Bravo Guerrero, F., Oyervide, V., y Chávez, E. (2022). Recursos tecnológicos para la enseñanza de geometría descriptiva. *Revista Científica UISRAEL*, 9(2), 95-110. <https://doi.org/10.35290/rcui.v9n2.2022.540>
- Campos, I. (2019). El empleo de los procedimientos heurísticos en la resolución de ejercicios geométricos. *Boletín REDIPE*, 8(5), 185-193. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.751>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Mc Graw Hill.
- Corredor, M. y Londoño, C. (2019). El Arte y la Historia de la Construcción en la Geometría Proyectiva. *Saber, Ciencia y Libertad*, 14(2), 295-311. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n2.5895>
- Crompton, H., Grant, M., y Shraim, K. (2018). Technologies to Enhance and Extend Children’s Understanding of Geometry: A Configurative Thematic Synthesis of the Literature. *Educational Technology & Society*, 21(1), 59-69. <https://www.jstor.org/stable/26273868>
- Edel, R., Pech, S., y Prieto, M. (2022). *Avances Tecnológicos en la Educación y el Aprendizaje*. CIATA.org.
- Fraga, O., Brito, J., Torres, G., Campusano, E., Murillo, M., Troya, R., y Castro, K. (2019). *El pensamiento educativo ecuatoriano en la formación inicial del docente de la Universidad Nacional de Educación-UNAE*. Universidad Nacional de Educación-UNAE. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2020/03/EIPensamientoEducativoEcuatoriano.pdf>
- Gamboa, R. y Ballesterero, E. (2010). La enseñanza y aprendizaje de la geometría en secundaria, la perspectiva de los estudiantes. *Revista Electrónica Educare*, 14(2), 125-142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5414933>
- Gardner, H. (2006). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós Educación.

- Giarrizzo, A. (2021). La enseñanza de la geometría en la escuela secundaria: materiales didácticos para favorecer el estudio de figuras o cuerpos geométricos. *Revista de Educación Matemática*, 36(2), 47-66. <https://doi.org/10.33044/revem.34268>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Hincapié, G., y Riaño, H. (2008). Zoltan Paul Dienes un matemático inconforme. En *XVIII Encuentro de Geometría y VI de Aritmética* (págs. 98-114). <http://funes.uniandes.edu.co/9168/1/Zoltan2008Hincapie.PDF>
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. MINEDUC. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Miranda, Y. (2020). Praxis educativa constructivista como generadora de Aprendizaje Significativo en el área de Matemática. *CIENCIAMATRIA*, 6(1), 141-163. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i1.299>
- Riofrío, S., Trelles, C., y Samaniego, A. (2019). Guía didáctica para el gráfico de las funciones seno y coseno para segundo año de bachillerato general unificado mediante GeoGebra. En Universidad Nacional de Educación (Ed.), *Memorias de la I Jornada Ecuatoriana de GeoGebra*. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1223>
- Silmi, Z., Mathavan, M., Ambegedara, A., y Udagedara, I. (2022). Difficulties in Learning Geometry Component in Mathematics and Active-Based Learning Methods to Overcome the Difficulties. *Shanlax International Journal of Education*, 10(2), 41-58. <https://doi.org/10.34293/education.v10i2.4299>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



Copyright (2024) © Fabián Eugenio Bravo Guerrero, Edwin Santiago Riofrío Sarmiento



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

Análisis del colectivo docente gallego tras el COVID19. Diseño de un indicador del hastiado

Analysis of the Galician teaching community after COVID19. Design of a jaded test

Fecha de recepción: 2023-03-24 Fecha de aceptación: 2024-01-05 Fecha de publicación: 2024-05-10

Dr. Manuel Rial Costa¹

Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI), Puerto Rico

manuel.rial@doctorado.unib.org

<https://orcid.org/0000-0002-2309-7576>

Dda. Sandra Rial Costa²

PT-CEIP Balaidos, España

sandra.rial.costa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6642-2220>

Resumen

El pasado curso escolar 2019-2020 vivió una situación de confinamiento que obligó a la observancia de una educación online. Esto tuvo varias repercusiones como afectación del alumnado que venía arrastrando alguna dificultad previa (Organización de Estados Iberoamericanos, 2020); imposibilidad de acceso a herramientas tecnológicas para el desempeño educativo diario; incertidumbre sobre cuándo y cómo debía llevarse a cabo la vuelta a la normalidad; regreso a la presencialidad, entre otros.

Esto provocó que los docentes manifestaran no sólo la incertidumbre en el ejercicio de su docencia, sino también se viesen hastiados por cambios que no han servido para mejorar su situación profesional, requiriendo sacrificios a nivel personal.

Un estudio encaminado a analizar la particular situación educativa en la Comunidad Autónoma de Galicia (España), puso de manifiesto el hartazgo de la clase docente. Esto, con total independencia de la tipología del centro escolar al que pertenecían: público, privado o concertado.

La necesidad de realizar varios procesos de muestreo-participación, para obtener la muestra requerida por el estudio, dada su relevancia, fue lo que motivó el análisis sobre las razones que llevan al colectivo de docentes a no participar determinando, a través de un indicador, el grado de hastío de estos.

Palabras clave: Confinamiento escolar, educación online, análisis realidad educativa, incertidumbre escolar, repercusiones educativas

Abstract

The past school year 2019-2020 has experienced a situation of school confinement, which forced the observance of an online education, with certain repercussions: affectation on students who had been dragging some previous difficulty (OEI), impossibility of access to technological tools for daily educational performance, uncertainty about when and how the return to normality should take place, i.e., return to face-to-face.

This caused teachers to express not only uncertainty in the exercise of their teaching, but also to see themselves jaded by changes that have not served to improve their professional situation, requiring sacrifices on a personal level.

A study carried out aimed at analyzing the particular educational situation in the Autonomous Community of Galicia (Spain), has revealed the weariness of the teaching class, with complete independence of the type of school to which they are attached: public, private or concerted.

The need to carry out various sampling-participation processes, to obtain the sample required by the study, given its relevance, was what motivated the analysis of what leads the group of teachers not to participate, determining, through an indicator, the degree of boredom with them.

Keywords: School confinement, online education, educational reality analysis, school uncertainty, educational repercussions

Introducción

La pandemia provocada por el COVID19 en el pasado curso 2019-2020 trajo una serie de consecuencias sobre la comunidad educativa. La situación requirió medidas nunca antes adoptadas con el fin de contener la transmisión de la enfermedad (Organización Mundial de la Salud, 2019). La primera de dichas consecuencias fue la necesidad de confinar a la población. De tal forma, todos los escolares y docentes a nivel mundial tuvieron que quedarse en sus casas alejados de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la presencialidad para llevarlos a cabo mediante la aplicación de un aprendizaje de carácter online donde las TIC jugaron un papel relevante (Rial, 2023). Sin embargo, se observó que no todo escolar pudo acceder en igualdad de condiciones a las mismas tecnologías, ya sea por falta de recursos materiales o recursos económicos. Tras analizar los datos del informe PISA (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2016), se determinó que el aprendizaje online abrió una nueva brecha socio-económica y también profundizó una brecha anterior que se consideraba ya cerrada y que incidía especialmente sobre aquel alumnado que venía arrastrando problemas educativos previos, como indicaron desde la Organización de Estados Iberoamericanos (2020).

Una consecuencia que se observó en aquellos países con una elevada disgregación educativa, como es el caso de España en el que se han transferido las competencias educativas a las diferentes comunidades autónomas, fue la falta de implicación de las autoridades educativas para adoptar medidas comunes a corto plazo que faciliten la transmisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje ante situaciones de ausencia de presencialidad. Durante la etapa de confinamiento, se evidenció la falta de recursos TIC dirigidos como una plataforma educativa para facilitar la comunicación entre los diferentes agentes implicados: docentes-alumnado-progenitores; o, a su vez, la concreción de las herramientas para continuar con el normal proceso educativo. Esta carencia requirió de una improvisación por parte de los docentes para determinar cuál o cuáles herramientas y metodologías debían seleccionarse.

Otra consecuencia inmediata del confinamiento escolar fue, tal y como indican fuentes de la Organisation for Economic Co-operation and Development (2020), que cada semana de confinamiento, se perdió un ingente capital humano, lo que se traduce a medio y largo plazo en la falta de profesionales debidamente formados. Finalmente, se ha observado el aumento de enfermedades y síndromes tras el confinamiento escolar entre la población escolar, provocado en parte por la falta de contacto entre los mismos.

Ante la incertidumbre de la situación y la posibilidad de que nuevos confinamientos se lleven a cabo, en mayor o menor escala, se ha determinado la necesidad de realizar un estudio de investigación que analice la situación educativa real, centrando la misma en todas las dimensiones de una comunidad autónoma: social, económica y educativa, como sugiere Trujillo (2020).

1.1. Contextualización del problema de partida.

La situación analizada viene determinada por un elemento fundamental que incidió directamente sobre el normal discurrir de los procesos de enseñanza-aprendizaje: la pandemia provocada por



el COVID19. Esta situación provocó que la enseñanza, tradicionalmente presencial, se viese trasladada a una observancia de carácter online donde las Tecnologías de la Información y Comunicación (a partir de ahora TICS) tuviesen un papel relevante.

En dicho proceso, debe tenerse en cuenta al docente como un agente importante sobre el que se vertebra la excelencia académica (Mosquera, 2020). Sobre este agente se ha llevado un análisis especial con el fin de determinar qué lo motivó a no participar en el estudio realizado en la Comunidad Autónoma de Galicia, llevado a cabo para conocer la realidad educativa.

La realización de este análisis particular permitió diseñar una herramienta para conocer, con anterioridad a la realización del análisis de los datos recabados, el grado de hastío de los participantes y, por lo tanto, cómo esta resistencia pudo condicionar los datos recibidos y los resultados.

1.2. Análisis de los resultados en la contextualización (previa-durante-tras)

Tomando como elemento principal del análisis el punto de ruptura de los procesos de enseñanza-aprendizaje que llevó a la adopción del confinamiento escolar por COVID19, alejando de toda presencialidad a los mismos, se adoptó abordar el estudio de forma estadística. Así, se presentaron tres escenarios diferentes:

- El primero de dichos escenarios es el que se ha calificado como “previo”, donde la presencialidad educativa es el elemento distintivo de los procesos de enseñanza aprendizaje, correspondiendo a una contextualización previa al confinamiento escolar por COVID19.
- El segundo, denominado “durante” corresponde con la temporalización del confinamiento escolar por COVID19. En dicho escenario, los procesos de enseñanza-aprendizaje se llevaron a cabo en ausencia de la presencialidad, mediante una enseñanza de carácter online.
- El tercer escenario es el de la vuelta a la nueva normalidad (Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2020) caracterizado por el regreso a la presencialidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo todo esto en consideración, se procedió con la determinación del G_h (a partir de ahora, grado de hastiado). El cálculo se realizó en función de los procesos de participación y muestreo y el número de encuestas recibidas versus la fase de envío. Estos se llevaron a cabo con el fin de obtener los datos que permitiesen garantizar la fiabilidad y viabilidad que requirió el estudio.

1.3. Respuesta/comportamiento de los docentes

Tras la determinación del número de docentes que deben participar en el estudio y la asignación proporcional en función de los ítems provincia y tipología de centros de adscripción, se procedió a remitir a los diferentes centros donde los docentes ejercen sus funciones profesionales. Se

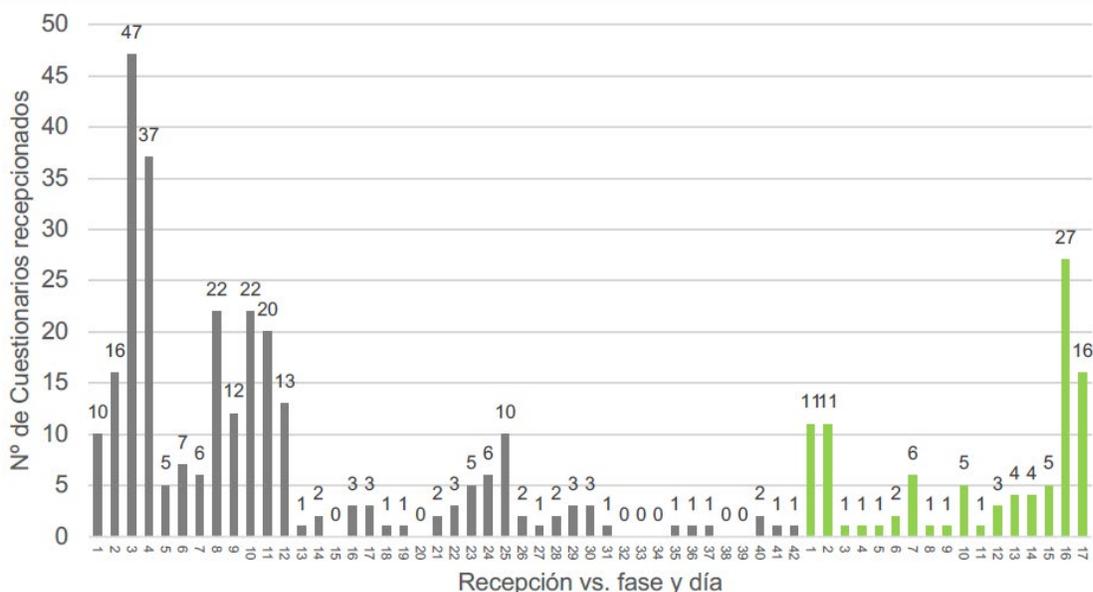
enviaron los enlaces correspondientes de los documentos de participación en el estudio, de su aceptación y conocimiento de derechos-obligaciones.

En una primera fase de muestreo-participación, se han recibido 273 respuestas de docentes, dato que se encuentra por debajo de los 373 requeridos para que el estudio sea relevante. Tras el cierre de la temporalización de esta primera fase de muestreo-participación, se planteó la posible existencia de un hartazgo profesional para participar en un estudio externo dirigido, en contraposición con la obligatoriedad en la participación en procesos de carácter público como los realizados por el INE, IGE o la propia Conselleria de Educación (Romehu Consultores y Asociados, 2016).

En la *Figura 1*, se recoge la participación de los docentes en las dos fases de muestreo-participación llevadas a cabo en el estudio “Análisis de la realidad educativa de Galicia” en el año 2021.

Figura 1

Participación vs. Fecha de Envío del Cuestionario y Proceso Muestreo-Participación.



Nota: El gráfico muestra en color gris, los cuestionarios receptados en la primera de las fases de realización de la encuesta y en color verde los receptados en la segunda de las fases de realización de la encuesta. Los valores del eje “x” hacen referencia a cada día respecto a cada una de las fases. Datos tomados de Rial (2023).

La *Figura 2* recoge la participación acumulada de los docentes participantes en las dos fases de muestreo-participación llevadas a cabo en el mismo estudio, pudiéndose apreciar la temporalización en la recepción de los cuestionarios (41 días para la primera fase en la que se recogieron los primeros 273 y 17 para la segunda de las fases, en la que se recogieron los 100 restantes).

Figura 2

Porcentaje de Participación vs. Número de Día del Envío del Cuestionario.



Nota: La línea punteada en color rojo hace referencia a la tendencia de los datos recibidos versus la recepción acumulada. La línea sólida, en color azul, indica la acumulación real de encuestas recibidas, mientras que el eje “y” representa el ordinal de los días de recepción para cada una de las fases/oleadas de muestreo-participación. Datos tomados de Rial (2023).

1.4. Objetivos

Como objetivo general, se ha planteado determinar la existencia de una brecha entre el ejercicio de la práctica docente y la situación profesional-personal del colectivo que lleva a cabo sus funciones como tal en la Comunidad Autónoma de Galicia (España) que deriva en una situación de hartazgo/hastiado.

A nivel específico, nos hemos marcado como objetivos los que a continuación se describen:

1. Determinar la existencia de una situación de hastiado tomando como base la participación en un estudio no institucional acerca de la realidad educativa en la Comunidad Autónoma de Galicia (España).
2. Diseñar un indicador que permita determinar el grado de hartazgo/hastiado de los docentes.
3. Proponer su aplicación ante situaciones circunscritas a procesos de participación estadística.

Metodología

La metodología empleada consistió en un estudio estadístico de carácter mixto, es decir, cuantitativo, que permitió recabar información acerca de la realidad educativa de la comunidad Autónoma de Galicia (España) incidiendo en qué ocurrió durante la temporalización previa, durante y tras el confinamiento (meses de marzo a junio de 2020).

2.1. Determinación de la muestra estudiada

La muestra analizada se ha extraído de la población objetivo, conformada por el conjunto de docentes que llevan a cabo su ejercicio profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia (España). Cabe resaltar, que existió una total independencia de la adscripción del centro y la tipología de este: público, privado o concertado. Además, se abarcaron las etapas educativas comprendidas entre la educación infantil y secundaria respectivamente, al considerarse como etapas de observancia obligatoria por la legislación educativa española.

Teniendo en cuenta estos condicionantes y que la población objetivo asciende a los 12.500 docentes en el curso 2019-2020, tal y como recoge en el inventario educativo la Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Galicia, se ha procedido a llevar a cabo un muestreo probabilístico de carácter aleatorio simple basado en una clase Java de elaboración propia (Rial, 2023). De ahí que teniendo en cuenta este dato, se analizó la distribución de los docentes en función de dos variables: tipología del centro al cual se encuentran adscritos y provincia donde ejercen sus funciones, recogidas en la *Tabla 1*.

Tabla 1

Distribución de los Centros Escolares por Tipología de Centro y Provincia en la cual se encuentran.

Tipología de centro	Coruña, La	Lugo	Ourense	Pontevedra
Bachillerato	121	40	35	98
Ciclos Formativos	109	35	30	87
ESO	185	67	55	175
Primaria	324	119	112	314
Totales	739	261	232	674

Nota: La Tabla recoge el desglose de los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia con independencia de la titularidad de los mismos (público, privada, concertada).

La población objetivo posee una cardinalidad finita o, lo que es lo mismo, es cuantificable y ordenable numéricamente. La determinación de la muestra se llevó a cabo bajo la observación de la Ecuación 1.

$$n = \frac{k^2 * p * q * N}{e * (N-1) + k^2 * p * q} \quad (1)$$

En la misma, n indica el valor de la muestra que deberá considerarse, k es el nivel de confianza que se adopta inicialmente por el estudio (95%), e es el porcentaje de error muestral aceptado, p la proporción estimada de la población que coincidirá con el valor de q, i.e., p=q=0.5 y N la cardinalidad de la población objetivo que, tal y como se ha indicado, asciende a 12.500 docentes.

Con los datos proporcionados, se ha llevado a cabo el cálculo que determinará un porcentaje de heterogeneidad del 50%, un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95% resolviendo que 373 son los docentes hacia los que debe dirigirse el estudio.

Dado que la encuesta se dirigió con carácter proporcional a cada una de las cuatro provincias que conforman la Comunidad Autónoma de Galicia, en función de los docentes que en las mismas desempeñan sus funciones, se estableció, tal y como se recoge en la *Tabla 2*, un reparto de estas en consonancia. Además, se relacionó con las diferentes tipologías de los centros educativos que conforman la oferta educativa a nivel provincial.

Tabla 2

Reparto Proporcional de Encuestas vs. Centros Escolares y Provincia.

Tipología de centro	Coruña, La	Lugo	Ourense	Pontevedra	Totales
Bachillerato	24	8	7	19	58
Ciclos Formativos	21	7	6	17	51
ESO	36	13	11	34	94
Primaria	64	23	22	61	170
Totales	145	51	45	132	373

Nota: La Tabla recoge la distribución de las encuestas con carácter proporcional respecto a los datos reflejados en la Tabla 1.

2.2. Confiabilidad de los datos mediante aplicación del Alfa-Cronbach

El Alfa-Cronbach es una prueba de índole estadística que persigue determinar cuán confiables son los datos recabados a través de la herramienta de recolección de información, midiendo la consistencia de una muestra de la población (Oviedo y Campo, 2005). Esta medición con total independencia del formato de la muestra: papel o electrónica; y de la población objetivo y muestra extraída, pero sí condicionado por el tipo de respuestas y el número de ítems de estas (Toma, 2021).

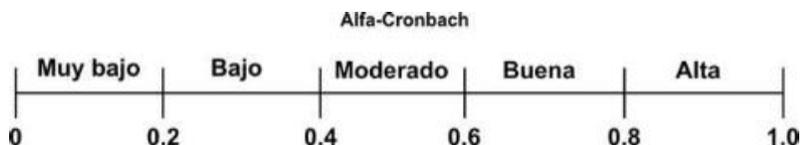
Así, y siguiendo la definición de la prueba, se presentó por aplicación de la Ecuación 2.

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left(\frac{\sum_{l=1}^K \sigma_{y_l}^2}{\sigma_x^2} \right) \quad \alpha = \frac{k}{k-1} \left(\frac{\sum_{l=1}^K \sigma_{y_l}^2}{\sigma_x^2} \right) \quad (2)$$

En la que K se refiere al número de ítems en la escala, $\sigma_{y_l}^2$ a la varianza del ítem i y σ_x^2 a la varianza de las puntuaciones observadas de los individuos. Con esta, se ha obtenido el resultado mostrado en la *Tabla 3* que garantiza, tal y como puede observarse en la *Figura 3*, el grado de confiabilidad. En el caso que nos ocupa, ha determinado que los datos, y lo que de los mismos emana, poseen un grado de confiabilidad considerado como de alta.

Tabla 3*Estadísticas de Fiabilidad Conjunto de Variables Agrupadas.*

α -Cronbach	N de elementos
0,902	72

Figura 3*Intervalos de Consistencia/confiabilidad del Alfa-Cronbach.*

Nota: Dado que el valor de α -Cronbach es de 0,902 el grado de confiabilidad del estudio llevado a cabo es considerado como de “confiabilidad alta”. Datos tomados de Rial (2023).

2.3. Propuesta de un indicador sobre el grado de hastiado

El diseño del nuevo indicador viene determinado por los siguientes factores, que intervienen de forma directa en el mismo: tamaño de la muestra, número de procesos de muestreo-participación realizados y participantes efectivos en cada uno de dichos procesos.

Teniendo esto en cuenta, definimos el indicador “Grado de hastiado” como: $gh:(n) \rightarrow (M,P)$, donde (n) es la cardinalidad de la muestra, es decir, número de datos que conforman la muestra y (M,P) la cardinalidad de los diferentes procesos de Muestreo-Participación llevados a cabo o, lo que es lo mismo, el conjunto de respuestas realizadas en cada una de las fases en las que se acometió la recepción de respuestas. Con la definición realizada, el indicador puede calcularse en base a la Ecuación 3.

$$g_h = \sum_{i=1}^k \frac{\text{participantes}_i}{\text{nuestra}_i - \sum_{i=1}^{i-1} \text{participantes}_{i-1}} \quad g_h = \sum_{i=1}^k \frac{\text{participantes}_i}{\text{nuestra}_i - \sum_{i=1}^{i-1} \text{participantes}_{i-1}} \quad (3)$$

Al indicador g_h se le aplicarán una serie de restricciones determinadas por:

- d. La participación propicia, la necesidad de completar el tamaño muestral inicialmente obtenido sobre el conjunto de la población objetivo, dado que no se ha alcanzado la misma.
- e. El grado de participación g_h establecerá una escala que asocia a cada intervalo la afirmación correspondiente a la situación del docente, tal y como refleja la *Tabla 4*.

Tabla 4

Grado de Participación Determinado por la Ecuación 1.

Intervalo	Grado de hastiado
[0-0,3)	Extremo
[0,3-0,5)	Excesivo
[0,5-0,7)	Muy alto
[0,7-0,8)	Alto
[0,8-0,9)	Medio
[0,9-1]	Bajo

Este vínculo $gh \rightarrow$ Intervalo determina el grado de hastiado de los participantes en el estudio. Sirva como ejemplo la *Tabla 5* en la que se muestran 4 ejemplos de aplicación del cálculo del grado de hastiado y la asociación con el intervalo correspondiente que determina cuán de hastiados están los participantes.

Tabla 5

Grado de Participación Determinado por la Ecuación 1.

n	n1	n2	n3	n4	x1	x2	x3	x4	gh
373	373 ¹				1				1,0000
373	273 ²	100			0,7319	1,0000			0,5774
373	200 ³	100	73	0	0,5362	0,5780	1,0000		0,4730
373	173 ⁴	90	70	40	0,4638	0,4500	0,6364	1,0000	0,3921

Nota: En el caso 1, en el que sólo se ha precisado de una muestra-participación el grado de hastiado es de 1,0000, lo que determina que en dicho caso los participantes cuentan con un grado de hastiado bajo. Para el caso 2, en el que se han precisado de dos fases de muestreo-participación, el grado de hastiado es de 0,5774 o lo que es lo mismo Muy alto. Para el caso 3, que precisó de tres fases de muestreo participación, el grado de hastiado es de 0,4730 esto es, excesivo. Por último, en el cuarto caso, el grado de hastiado es de 0,3921 que al igual que en el caso previo determina un hastiado excesivo.

Conclusiones

El confinamiento escolar por COVID19 ha traído una serie de consecuencias sobre la comunidad escolar. Entre estas se encuentra la ausencia de presencialidad en la transmisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje siendo asumidas por un nuevo modelo educativo de enseñanza online, nunca antes aplicado en ciertas etapas.

Esto ha conllevado a que los docentes debieran, en el ejercicio de sus funciones, realizar un esfuerzo con el fin de que el alumnado tuviese un normal discurrir educativo en dicho período. Esto derivó en que el tiempo que el docente dedicase a su vida personal se viese reducido en detrimento de una observancia mayor del que dedicaba a sus funciones educativas.

Los cambios y reformas educativas, así como las decisiones adoptadas en cada una de las contextualizaciones temporales estudiadas, indican que la clase docente ha dado de nuevo la espalda a las mismas, reflejándose esta en la falta de participación en el estudio llevado a cabo el cual pretendía conocer la realidad educativa.

La repercusión exigida al estudio llevó a realizar más de un proceso de encuesta-participación que derivó en la necesidad de conocer cuán hastiada se encuentra la clase docente. La determinación en base a los resultados concluidos propició la definición de un nuevo indicador que facilite al investigador conocer la situación ante la que se encuentra. Así, el indicador servirá para aplicar a los resultados obtenidos y, de esta forma, ahondar más si cabe en la verdadera realidad estudiada.



Referencias

- Deutscher Akademischer Austauschdienst (26 de agosto de 2020). COVID-19 Impact on International Higher Education: Studies & Forecasts. *Deutscher Akademischer Austauschdienst*. <https://www.daad.de/en/information-services-for-higher-education-institutions/centre-of-competence/covid-19-impact-on-international-higher-education-studies-and-forecasts/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016). PISA 2015. *Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2015.html>
- Mosquera, I. (28 de enero de 2019). El aprendizaje por proyectos: una apuesta de futuro con muchos años de recorrido. *UNIR*. <https://www.unir.net/educacion/revista/el-aprendizaje-por-proyectos-una-apuesta-de-futuro-con-muchos-anos-de-recorrido/>
- Organización de Estados Iberoamericanos (2020). Efectos de la Crisis del Coronavirus en la Educación. *OEI*. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/efectos-de-la-crisis-del-coronavirus-en-la-educacion>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (23 de marzo de 2020). Education responses to COVID-19: Embracing digital learning and online collaboration. *OECD*. [https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-responses-to-covid-19-embracing-digital-learning-and-online-collaboration-d75eb0e8/Organización Mundial de la Salud. \(2019\). Brote de enfermedad por coronavirus \(COVID-19\). Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>](https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-responses-to-covid-19-embracing-digital-learning-and-online-collaboration-d75eb0e8/Organización Mundial de la Salud. (2019). Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19). Organización Mundial de la Salud. https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019)
- Oviedo, H. y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000400009&lng=en&tlng=es.
- Rial, M. (2023). *El confinamiento escolar por COVID19. Las TIC y ABP como garantes de los procesos de Enseñanza- Aprendizaje. Análisis de la educación en Galicia* [Tesis doctoral, Universidad Internacional Iberoamericana]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.unib.org/id/eprint/1414>
- Romehu Consultores y Asociados (8 de junio de 2016). Las encuestas del INE ¿Son o no son obligatorias? *Romehu Consultores y Asociados*. <https://romehuconsultores.com/las-encuestas-del-ine-obligatorias/>
- Toma, R. (2021). Problemas de validez y fiabilidad en los cuestionarios ROSE: revisión sistemática de la producción española. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(3). <http://hdl.handle.net/10498/25592>
- Trujillo, F. (27 de marzo de 2020). Año 2020: Educación frente al coronavirus. *Fernando Trujillo*. <https://fernando-trujillo.es/ano-2020-educacion-frente-al-coronavirus/>

Copyright (2024) © Dr. Manuel Rial Costa, Dda. Sandra Rial Costa



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA CIENTÍFICA UISRAEL

La Revista Científica UISRAEL es una publicación académica de la Universidad Tecnológica Israel que, desde su primera publicación en el año 2014, ha abordado una amplia variedad de temáticas que abarcan desde el ámbito del turismo, las ciencias administrativas y económicas, las ingenierías, hasta el de las artes y humanidades; sin embargo, en la actualidad se ha centrado en las ciencias sociales y sus líneas interdisciplinarias (comunicación, educación, sociología, antropología, artes visuales contemporáneas, psicología, TIC, derecho, etc.).

Con una periodicidad cuatrimestral —se publica en los meses de enero, mayo y septiembre—, la revista acepta trabajos tanto en español como en inglés a fin de facilitar su proyección internacional. Es de acceso abierto y gratuito, e incluye artículos originales de investigación, ensayos y reseñas.

Es importante acotar que las evaluaciones se hacen con pares doble ciego, para garantizar la objetividad y la calidad de las publicaciones.

1. ALCANCE Y POLÍTICA

Las aportaciones tienen que ser originales y no haber sido publicados previamente o estar en proceso de revisión de otro medio.

Estas pueden ser mediante:

- **Artículos:** trabajos de naturaleza teórica y empírica con una extensión de entre 12 y 16 páginas, incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.

La estructura a seguir es la siguiente: título, autor (es), institución, correo electrónico de cada autor, código Orcid (<https://orcid.org/>), resumen, palabras clave, abstract (no se aceptarán traducciones provenientes de traductores automáticos), keywords, introducción, metodología, resultados, conclusiones, y referencias bibliográficas.

- **Ensayos:** son revisiones exhaustivas del estado de la cuestión de un tema de investigación reciente y actual justificado mediante la búsqueda sistemática de autores que traten sobre esa problemática. Para esta sección se aceptan trabajos con un máximo de entre 12 y 16 páginas, incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.

La estructura a seguir es la siguiente: título, autor (es), institución, correo electrónico de cada autor, código Orcid (<https://orcid.org/>), resumen, palabras clave, abstract (no se aceptarán traducciones provenientes de traductores automáticos), keywords, introducción, desarrollo, debate/discusión/conclusiones y referencias bibliográficas.

- **Reseñas:** consiste en la valoración crítica de un autor, un libro u obra artística en la que se realice una evaluación o crítica constructiva. Tiene una extensión de máximo 12 páginas incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.

La estructura a seguir es la siguiente: título, autor (es), correo electrónico de cada autor, código Orcid (<https://orcid.org/>), resumen, palabras clave, abstract (no se aceptarán traducciones provenientes de traductores automáticos debido a su baja calidad), keywords, introducción, desarrollo, debate/discusión/conclusiones y referencias bibliográficas.

2. PROCESO EDITORIAL

Se informa a los autores que los trabajos que se publicaran deben respetar el formato de la plantilla establecida y ser enviados exclusivamente por el OJS (Open Journal System): <https://revista.uisrael.edu.ec/index.php/rcui>, por esa vía se manejará el proceso de estimación/ desestimación y de aceptación/rechazo, así como en caso de aceptación, el proceso de revisión.

En el período máximo de 30 días, a partir de la recepción de cada trabajo, los autores recibirán una notificación. En caso de que el manuscrito presente deficiencias formales o no se incluya en el focus temático de la publicación, el Editor principal o Director Científico desestimarán formal o temáticamente el trabajo sin opción de reclamo por parte del autor. Por el contrario, si presenta carencias formales superficiales, se devolverá al autor para su corrección antes del inicio del proceso de evaluación. Para ello se establecen las siguientes categorías: **aceptado, aceptado con cambios menores, aceptado con cambios mayores, rechazado.**

Se solicita a los autores que una vez recibida la resolución por parte del Editor de la Revista o del Director Científico envíen el documento corregido en no más de 30 días para una segunda revisión, salvo a aquellos autores a quienes se ha notificado su documento como rechazado.

Los manuscritos serán evaluados científicamente, de forma anónima por pares expertos en la temática, con el fin de garantizar la objetividad e independencia de la Revista.

Los criterios de valoración para la aceptación/rechazo de los trabajos por parte del Consejo Editor son los siguientes:

- a. Actualidad y novedad.
- b. Relevancia y significación: avance del conocimiento científico.
- c. Originalidad.
- d. Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada.
- e. Organización (coherencia lógica y presentación formal).
- f. Coautorías y grado de internacionalización de la propuesta y del equipo.
- g. Presentación: buena redacción.



3. PRESENTACIÓN Y ESTRUCTURA DE ORIGINALES

Los trabajos se presentarán en tipo de letra Times New Roman 12, interlineado simple, con alineación a la izquierda y sin tabuladores ni retornos de carros entre párrafos. Solo se separan con un retorno los grandes bloques (autor, título, resúmenes, descriptores, créditos y epígrafes).

Los trabajos se presentan en Word para PC. Las normas de citas y bibliografía se basan en APA 7ma edición.

A continuación, se detalla en profundidad como debe desarrollarse el texto académico:

- Nombre y apellidos completos de cada uno de los autores por orden de prelación, el número deberá estar justificado por el tema, su complejidad y su extensión, siendo 4 el máximo. Junto a los nombres ha de seguir la institución, correo electrónico de cada autor y código ORCID.
- Resumen en español con un máximo de 200 palabras, donde se describirá de forma concisa el motivo y el objetivo de la investigación, la metodología empleada, los resultados más destacados y principales conclusiones, con la siguiente estructura: justificación del tema, objetivos, metodología del estudio, resultados y conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal en tercera persona: “El presente trabajo se analizó...”.
- Abstract en inglés con un máximo de 200 palabras. Para su elaboración, al igual que para el título y los keywords, no se admite el empleo de traductores automáticos. Los revisores analizan también este factor al valorar el trabajo
- De 4-6 palabras clave en español/ 4-6 keywords en inglés.
- Introducción: debe incluir los fundamentos y el propósito del estudio, utilizando citas bibliográficas, así como la revisión de la literatura más significativa proveniente de fuentes válidas y de calidad académica.
- Metodología: Será presentado con la precisión que sea conveniente para que el lector comprenda y confirme el desarrollo de la investigación. Se describirá el enfoque metodológico adoptado, la población y muestra, así como las técnicas seleccionadas.
- Resultados: se realizará una exposición de la información recabada durante el proceso de investigación. En caso de ser necesario los resultados se expondrán en figuras o/y tablas ([Ver plantilla de estilo](#)).
- Conclusiones: resumirá los hallazgos, relacionando las propias observaciones con otros estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones sin reiterar datos ya comentados en otros apartados.
- Referencias bibliográficas: Las citas bibliográficas deben reseñarse en forma de referencias al texto. No debe incluirse bibliografía no citada en el texto. El número de referencias bibliográficas deben ser como mínimo 12 y máximo 20, cantidad necesaria para contextualizar el marco teórico, la metodología usada y los resultados de investigación. Se presentarán alfabéticamente por el apellido primero del autor (agregando el segundo

solo en caso de que el primero sea de uso muy común, y unido con guion). Debe usarse la norma APA 7ma edición.

- Apoyo financiero (opcional): El Council Science Editors recomienda a los autor/es especificar la **fuentes de financiación de la investigación**. Se considerarán prioritarios los trabajos con aval de proyectos competitivos nacionales e internacionales. En todo caso, para la valoración científica del manuscrito, este debe ir anonimizado con XXXX solo para su evaluación inicial, a fin de no identificar autores y equipos de investigación, que deben ser explicitados posteriormente en el manuscrito final.

4. DERECHOS DE AUTOR

Los autores que participen de los procesos de evaluación y publicación de sus ediciones conservan sus derechos de autor, cediendo a la revista el derecho a la primera publicación, tal como establecen las condiciones de reconocimiento en la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional](#) (CC BY), donde los autores autorizan el libre acceso a sus obras, permitiendo que los lectores copien, distribuyan y transmitan por diversos medios, garantizando una amplia difusión del conocimiento científico publicado.

5. LISTA DE COMPROBACIÓN PARA ENVÍOS

Los investigadores deberán llenar en el OJS la lista de comprobación para envíos. En caso de que no cumpla uno de los requisitos, el autor no podrá subir el archivo. Por ello es necesario que se revisen los siguientes parámetros antes de enviar el documento.

- El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los comentarios al editor/a).
- El archivo de envío está en formato Microsoft Word.
- Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.
- El texto debe estar alineado a la izquierda con interlineado sencillo; letra Times New Roman, 12 puntos de tamaño de fuente.
- El texto se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos resumidos en las [Directrices para autores](#).
- Si se envía a una sección evaluada por pares de la revista, deben seguirse las instrucciones en asegurar una evaluación anónima.

6. PRÁCTICAS DESHONESTAS: PLAGIO Y FRAUDE CIENTÍFICO

En el caso de que haya algún tipo de infracción contra los derechos de la propiedad intelectual, las acciones y procedimientos que se deriven de esa situación serán responsabilidad de los autores/as. En tal sentido, cabe mencionar las siguientes infracciones graves:



-
- Plagio: consiste en copiar ideas u obras de otros y presentarlas como propias, como por ejemplo el adoptar palabras o ideas de otros autores sin el debido reconocimiento, no emplear las comillas en una cita literal, dar información errónea sobre la verdadera fuente de la cita, el parafraseo de una fuente sin mencionarla, el parafraseo abusivo, incluso si se menciona la fuente.
 - Fraude científico: consiste en la elaboración, falsificación u omisión de información, datos, así como la publicación duplicada de una misma obra y los conflictos de autoría. CITACIÓN Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS el sistema de citación y referencias bibliográficas se ajustarán a las American Psychological Association (Normas APA, 7ma. edición).
 - Se respetará de forma tácita el orden de los autores que figure en el documento original enviado.

© UISRAEL- 2024

Francisco Pizarro E4-142 y Marieta de Veintimilla
Teléfono: (593) 2 255-5741
rcientifica@uisrael.edu.ec
Quito - Ecuador

