

Volumen 6, Número 10

Julio, 2023

En este número:

ARTÍCULOS

- EL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO UNA COMPETENCIA GENERATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR. Una mirada desde el Enfoque de las Capacidades o del Desarrollo Humano de Martha Nussbaum
- PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA, EN LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN.
- PRÁCTICA Y PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIO AFECTIVAS EN EL AULA
- REFLEXIONES PARA UNA NUEVA ENSEÑANZA CIUDADANA A PARTIR DE LA BIOLOGÍA CULTURAL DE HUMBERTO MATURANA
- MANEJO DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN DOCENTES DE NIVEL PREESCOLAR Caso: Distrito andino peruano de Macusani, en contexto covid-19.
- LA RETROALIMENTACIÓN EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP) PARA EL CONTEXTO UNIVERSITARIO DE CARRERAS DE PEDAGOGÍAS



UMC
UNIVERSIDAD
MIGUEL DE CERVANTES



**CENTRO DE ESTUDIOS
EN EDUCACIÓN**

Revista Estudios en Educación

Vol. 6, N° 10, Julio 2023 • ISSN versión en línea 2452-4980

Centro de Estudios en Educación – Dirección de Postgrado e Investigación

Universidad Miguel de Cervantes

Director

Dr. Alejandro Ormeño Ortíz, Director de Postgrado, Investigación e Innovación, Universidad Miguel de Cervantes, Santiago, Chile. Doctor en el área de Planificación y Administración de la Educación, Postdoctorado en Didáctica de la Educación Superior y Administración Universitaria, Máster of Arts en Planificación y Administración de la Educación, Profesor de Estado en Biología y Ciencias Naturales.

Editora

Dra. Carmen Bastidas Briceño, Directora Centro de Estudios en Educación, Universidad Miguel de Cervantes, Santiago, Chile. Doctora en Ciencias de la Educación, Magíster Scientiarum en Educación mención Orientación Educativa, Licenciada en Química, Licenciada en Educación mención Química.

Comité Editorial

Dr. Enrique San Miguel Pérez, Licenciado en Filosofía y Letras (Geografía e Historia) Doctor en Filosofía y Letras (Historia) Licenciado en Derecho. Doctor en Derecho, catedrático de Historia del Derecho y de las Instituciones en la Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España.

Dr. Ernesto Schiefelbein Fuenzalida, Profesor, Ingeniero Comercial, Doctor en Educación, Profesor Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) Miembro de la Junta directiva de la Universidad Autónoma de Chile, Santiago.

Dr. Oscar Antonio Martínez Molina, Licenciado en Educación Mención Orientación Educativa y Profesional. Magíster en Ciencias de la Educación Superior, Mención Andragogía. Doctor en Educación. Director Académico y de Operaciones de la Red INDTEC, Ecuador.

Dra. Cristina Rafaela Ricci, Psicopedagoga, Licenciada en Ciencias de la Educación, Magíster en Metodología de la Investigación Científica, Doctora en Ciencias de la Educación, Coordinadora General del Centro de Investigación en Psicopedagogía e Investigaciones Psicopedagógicas[CIPsp], Buenos Aires, Argentina.

Dr. Eduardo Atencio Bravo, Licenciado en Educación Integral, Magister Scientiarum en Docencia para la Educación Superior, Doctor en Ciencias, Coordinador de Investigación y Posgrado - Universidad Euroamericana, Panamá.

Dra. Sandra Gudiño Paredes, Licenciada en Administración, Maestría en Tecnología Educativa, Doctora en Innovación Educativa, Profesora Investigadora Asistente, Directora Regional del Departamento de Educación Tecnológico de Monterrey, México.

Dr. Víctor Hugo Meriño Córdoba, Licenciado en Matemáticas, Magíster en Educación, Doctor en Educación, Investigador Senior de la Facultad Ciencias Administrativas, Económicas y Contables de la Universidad Católica Luis Amigó Antioquia, Medellín, Colombia.

Dra. Mercedes Collazos Alarcón, Licenciada en Educación mención Biología y Química, Magíster mención Docencia y Gestión, Maestría en Administración de Negocios, Doctora en Educación, Doctora en Gestión Pública y Gobernabilidad, Docente tiempo Completo Universidad Tecnológica del Perú, Perú.

Revista Estudios en Educación es una publicación científica semestral del Centro de Estudios en Educación (CESE), dependiente de la Dirección de Postgrado e Investigación de la Universidad Miguel de Cervantes (UMC).

Dirección: Mac Iver 370, Santiago, Chile, teléfono 56-2- 2927 3401.

Dirección Web: <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion>

Dirección LinkedIn: <https://linkedin.com/in/revista-estudios-en-educación-594651171>

Correo Editor: revista_estudioseneducacion@corp.umc.cl

Indexaciones: Latindex, Road, DOAJ.

El contenido de los artículos es de exclusiva responsabilidad de su(s) autor(a)(es)(as), los que suscriben lo relativo a cesión de derechos de autor y buenas prácticas informados en las Normas de Publicación de la Revista difundidas por correo electrónico, en redes sociales y en su dirección en internet.

Cabe mencionar que el contenido de los artículos no representa necesariamente el pensamiento del Centro de Estudios en Educación, de la Dirección de Postgrado e Investigación o de la Universidad Miguel de Cervantes.

Revista Estudios en Educación autoriza la utilización y reproducción de sus contenidos mencionando de manera explícita la fuente.



INDICE

ARTICULOS

EL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO UNA COMPETENCIA GENERATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR 10 - 37

Fanny Carrasco Monsalve

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA, EN LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN 38 - 61

Softá Viviana Ruiz Ferrada, Estefanía Alejandra Quezada Gallegos, Rebeca Constanza Gómez Cancino, Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz

PRÁCTICA Y PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIO AFECTIVAS EN EL AULA 62 - 81

Margarita Violeta Pinela-Vilches & Pablo César Ojeda-Lopeda

REFLEXIONES PARA UNA NUEVA ENSEÑANZA CIUDADANA A PARTIR DE LA BIOLOGÍA CULTURAL DE HUMBERTO MATURANA. 82 - 98

Andrés Antonio Parada Olivares

MANEJO DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN DOCENTES DE NIVEL PREESCOLAR. Caso: Distrito andino peruano de Macusani, en contexto covid-19 99 - 117

Zoila Dianeth Cahuana Tordoya, Yudith Yessenia Leonardo Vilca & Joel Iván Prado Laura

LA RETROALIMENTACIÓN EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP) PARA EL CONTEXTO UNIVERSITARIO DE CARRERAS DE PEDAGOGÍAS 118 - 132

Miguel Ángel Gutiérrez Soto, & Juan Ernesto Soto

MISIÓN Y PROPÓSITO DE REVISTA ESTUDIOS EN EDUCACIÓN

La Revista Estudios en Educación es una publicación científica seriada de corriente principal en el ámbito de la Educación, editada por el Centro de Estudios en Educación–CESE, de la Universidad Miguel de Cervantes, en Santiago de Chile, desde el año 2018, en idioma castellano. Su propósito principal es contribuir a la reflexión y difusión de los resultados inéditos de investigaciones que aporten a mejorar la calidad, equidad e inclusión en la educación en Chile y a nivel internacional y, por su intermedio, al desarrollo de la sociedad.

Para ello, convoca y dialoga con la comunidad académica, científica, organismos públicos y privados vinculados a la generación de políticas públicas, de regulaciones, su fiscalización y a la gestión en Educación en Latinoamérica, así como a los actores del sistema educacional en sus diferentes niveles y a la sociedad civil en su conjunto.

LÍNEA EDITORIAL

Revista Estudios en Educación prioriza la publicación de trabajos originales e inéditos en el ámbito de la Educación, desde sus múltiples perspectivas, enfoques, actores y dimensiones. A modo de referencia, y sin ser excluyente, dentro de las temáticas de su interés se encuentran:

- Políticas educacionales
- Gestión de calidad en educación
- Sistemas de acreditación y certificación
- Gestión pública, privada y compartida en educación
- Currículum y evaluación
- Enseñanza y aprendizaje
- Educación a distancia
- Tecnología de la información y educación
- Profesión docente
- Educación en sus distintos niveles
- Educación de personas adultas
- Equidad e inclusión en educación
- Educación contextualizada
- Convivencia al interior de las instituciones educacionales
- Análisis Institucional
- Innovación educativa
- Sociología de la educación
- Filosofía de la educación
- Economía de la educación
- Globalización de la Educación
- Ciencia y tecnología

Para ello, se recepcionan textos originales, inéditos y que no se encuentran en proceso de arbitraje en otra publicación, resultados de trabajos de investigación concluidos o en desarrollo, informes técnicos, ponencias presentadas en congresos, artículos de revisión o estados del arte, que se ajusten a algunos de los siguientes tipos de artículos:

1) Artículo original de investigación: trabajo que expone resultados inéditos y originales de investigaciones cuantitativas, cualitativas o mixtas, que poseen una estructura teórica / conceptual y un análisis de las implicancias de los resultados obtenidos. Estos informes deben incluir a) introducción, b) revisión de la literatura, c) metodología, d) análisis de resultados, e) conclusiones, limitaciones e implicancias, y f) referencias.

2) Artículo de revisión: trabajo de análisis y revisión de la literatura existente sobre una temática o teoría en específico. Su objetivo es sintetizar estudios de un tema, para actualizar al lector sobre el estado del arte. En este tipo de informe debe basarse en una revisión bibliográfica amplia, en torno a las 50 referencias.

3) Artículo de reflexión: trabajo que presenta resultados derivados de una investigación terminada y/o de varias publicaciones que sustentan una línea de pensamiento científico. Este tipo de investigación se fundamenta en una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del(a)(os)(as) autor(a)(es)(as), sobre un tema específico, utilizando fuentes originales.

4) Artículo teórico: trabajo que analiza la literatura existente para avanzar en una nueva propuesta teórica-conceptual. Se debe identificar cuál es el vacío existente y, a partir de ello, demostrar que la nueva propuesta contribuye con el cuerpo de conocimiento del ámbito en análisis.

5) Artículo metodológico: trabajo que contribuye con un nuevo enfoque metodológico en el análisis de temáticas de investigación, pueden incluir propuestas de mejoras a metodologías existentes en base a una perspectiva teórica y/o empírica. Para ello, se identifica los métodos o procedimientos utilizados incluyendo la descripción de la estructura de la investigación, el criterio de selección y la descripción de los sujetos de estudio, métodos de recolección, clasificación y/o análisis de datos de cada etapa de la investigación, aspectos éticos y análisis estadístico de ser pertinentes.

La presentación de un artículo al proceso de arbitraje y selección de la Revista supone el conocimiento y aceptación por parte del(la)(los)(las) autor(a)(es)(as) de sus normas de publicación, asumiendo total responsabilidad sobre su completo cumplimiento, en especial en cuanto al carácter original e inédito del trabajo enviado, que no ha sido publicado ni se encuentra en paralelo en el proceso de arbitraje de otra publicación seriada, la cesión de sus derechos de autor(a)(es)(as) y respecto de las buenas prácticas científicas. Finalmente, cabe mencionar que los trabajos que se publican en Revista Estudios en Educación representan siempre los puntos de vista de su(s) autor(a) (es)(as), sin involucrar a la revista, su Comité Editorial, al Centro de Estudios en Educación-CESE, o a la Universidad Miguel de Cervantes-UMC.



EL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO UNA COMPETENCIA GENERATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Una mirada desde el Enfoque de las Capacidades o del Desarrollo Humano de Martha Nussbaum

Fanny Carrasco Monsalve

Recibido: 18 -11-2022

Aprobado: 11-01-2023

Publicado: 20-07-2023



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

Autores

Fanny Carrasco Monsalve
Chile

* Chilena, Profesora de Castellano
Magister en Evaluación
Psicopedagógica. Magister en
Ciencias de la Educación mención
en Docencia Universitaria.
Universidad de Talca

Correo electrónico:

fanny.carrasco@utalca.cl

ORCID:

<https://orcid.org/0009-0000-3001-3839>

Cómo citar este artículo:

Carrasco, F. (2023). El Pensamiento Crítico como una Competencia Generativa en Educación Superior. Una mirada desde el Enfoque de las Capacidades o del Desarrollo Humano de Martha Nussbaum. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 6(10), p.p. 10 – 37.

EL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO UNA COMPETENCIA GENERATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR. Una mirada desde el Enfoque de las Capacidades o del Desarrollo Humano de Martha Nussbaum

Critical thinking as a generative competence in higher education

A look from the Capacities or Human Development Approach.

RESUMEN

El presente artículo mediante una revisión analítica de la literatura especializada- tiene como objetivo el proponer una resignificación del pensamiento crítico como una competencia generativa en el ámbito de la Educación Superior. Esta propuesta está situada en el modelo de formación por competencias -al cual adscribe un porcentaje significativo de las Instituciones de Educación Superior en Chile-, el enfoque de enseñanza centrado en el estudiantado, el que ha profundizado en la necesidad de que los y las estudiantes aprendan a aprender, adquieran autonomía y rigor intelectual en los procesos de búsqueda, selección y análisis de la información, para la creación de juicios propios válidamente argumentados, lo anterior situado en el macrocontexto del “Enfoque de las Capacidades o del Desarrollo Humano” de Martha Nussbaum.

Palabras clave: Pensamiento crítico, competencias transversales, didáctica-estudiantes-capacidades, metacompetencias, desarrollo humano.

ABSTRACT

This article -through an analytical review of the specialized literature- aims to propose a redefinition of critical thinking as a "generative competence" in the field of Higher Education. This proposal is located in the competency-based training model -to which a significant percentage of Higher Education Institutions in Chile ascribe-, the student-centered teaching approach; which has deepened the need for students to learn to learn, acquire autonomy and intellectual rigor in the processes of searching, selecting and analyzing information, for the creation of their own validly argued judgments, the above located in the macrocontexto of the "Approach of Capacities or Human Development" by Martha Nussbaum.

Key words: Critical thinking, transversal competences, didactics-students-capabilities-meta-competences-human development

INTRODUCCIÓN

“Llegar a ser un ciudadano educado significa aprender una serie de hechos y manejar técnicas de razonamiento. Pero significa algo más. Significa aprender a ser un ser humano capaz de amar e imaginar”.

(Martha Nussbaum,2011:34)

El contribuir al desarrollo intelectual de los y las estudiantes es -sin duda- uno de los objetivos fundamentales de la educación superior, y un desafío permanente para quienes acompañamos y mediamos los procesos de formación académica, ya sea desde las competencias disciplinares y/o las denominadas competencias transversales.

En ambos contextos el desarrollo del pensamiento crítico es inherente a las acciones para favorecer el rigor intelectual y el aprendizaje autónomo del estudiantado, ya que les permite tratar adecuadamente la creciente cantidad de información disponible en la actual sociedad del conocimiento; analizar afirmaciones o creencias, para evaluar su precisión y pertinencia, y así poder elaborar juicios basados en los criterios de validez y profundidad de las fuentes de información, para finalmente -y de manera metacognitiva- poder seleccionar los contenidos adecuados para una estructura argumentativa eficaz, ya sea desde el punto de vista oral o escrito, potenciando o generando de este modo otras competencias, tales como: las habilidades comunicativas, el desarrollo relacional y social, el pensamiento analítico, etc.; de aquí nace la moción de su resignificación como competencia generativa desde una mirada integradora del desarrollo de las capacidades, ya que una competencia de carácter complejo como es el pensamiento crítico es parte esencial para el desarrollo de las capacidades humanas. La noción más completa de desarrollo humano se basa en el ejercicio de habilidades como el pensamiento crítico y la imaginación ([Nussbaum, 2009](#))

El porqué del análisis de una competencia como el pensamiento crítico en un macro contexto como el “Enfoque de las capacidades o del desarrollo humano” de Marta Nussbaum encuentra uno de sus fundamentos en la conceptualización clásica de Lipman (1987), en la cual expresa que los razonamientos que se concretan a través del desarrollo del pensamiento crítico se sustentan en estándares intelectuales que pueden ser fundamentales para el ejercicio de valores fundamentales tales como la libertad, la autonomía, la soberanía y la verdad entre otros.

El pensamiento crítico implica estar sensibilizados, así como contrastar una realidad social, política, ética y personal. En cierto modo, es un compromiso con el “otro”, y con la sociedad en su conjunto al tomar una postura de acción transformadora de la persona y de lo social. En palabras de Nussbaum (2010) cuando nos encontramos en una sociedad, si no hemos aprendido a concebir nuestra persona y la de los otros, imaginando mutuamente las facultades internas del pensamiento y la emoción, la democracia estará destinada al fracaso, pues ésta se basa en el respeto y el interés por el otro, que a su vez se fundan en la capacidad de ver a los demás como seres humanos, no como meros objetos.

El Enfoque de las Capacidades y el Desarrollo del Pensamiento Crítico en la Educación Superior

No existe duda en que la educación es un elemento clave para cualquier sociedad por sus implicancias directas en las diversas áreas del desarrollo humano. La educación aumenta las oportunidades de adquisición de información, habilidades y técnicas que impactan factores de gran relevancia para una nación; en este sentido el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico dará un valor agregado al estudiantado para el análisis y aplicación de los conocimientos y habilidades desarrolladas. Según el enfoque de las capacidades o del desarrollo humano, la gran mayoría de los problemas sociales pueden ser superados por medio de la educación, por eso su acceso es de carácter vital. Según Nussbaum (2001) se debe contribuir a que todos los miembros que integran la sociedad tengan oportunidades para desarrollar las capacidades humanas centrales, como parte de la responsabilidad compartida de todas las organizaciones públicas con las personas más desmedradas.

Asimismo, el enfoque de las capacidades se constituye en un marco teórico aplicable a diversos ámbitos del desarrollo humano. Por lo cual es factible su utilización para definir bases conceptuales, mecanismos de medición y evaluación del estado del bienestar personal, social, de prácticas de desarrollo y de los proyectos para el cambio social, así como en el diseño de iniciativas y de políticas de bienestar de las instituciones (Robeyns, 2016), como es el caso de las políticas de la gestión académica y curricular en la educación superior.

En nuestro ámbito específico de análisis, la tarea más desafiante para los docentes y otros actores claves de la educación superior que forman parte de los núcleos de gestión y liderazgo directivos a nivel institucional, es comprender, desde el enfoque de las capacidades, lo que potencialmente podríamos hacer desde la educación superior para dar respuesta al objetivo fundamental de construir instituciones de educación terciaria capaces

de formar profesionales con capacidades críticas y compromisos para actuar en favor de su propio bienestar y del bienestar común.

Lo anterior es refrendado por Walker (2018), quien en su artículo “La enseñanza del desarrollo humano: algunas implicaciones pedagógicas” (p. 54), establece que las personas con conocimiento y una educación crítica tienen mayores posibilidades de construir un mejor plan de vida. En este sentido, la educación favorece el florecimiento de lo humano (Unterhalter, 2018), pues posibilita situaciones de cambio en el mundo, gracias al empoderamiento y el conocimiento para transformar sus realidades.

Es precisamente el conocimiento transformador el que da sentido a una educación en donde se releve el pensamiento crítico como una competencia generativa que permita una acción transformadora en cualquier etapa y contexto educativo. La enseñanza-aprendizaje de la hasta ahora competencia transversal o genérica del pensamiento crítico en las aulas universitarias es un tema en permanente debate. El fundamento central –a nuestro juicio- es que es una competencia que genera nuevas competencias o habilidades con impacto en las distintas instancias de actuación de los y las estudiantes y proporciona herramientas para el análisis permanente y para actuar y comprometerse en la sociedad.

En esta línea argumentativa, la propuesta de una resignificación del pensamiento crítico en educación superior como competencia generativa la que encuentra motivación en interrogantes que están presentes en distintos niveles de la educación superior: ¿Qué significa pensar críticamente?, ¿Por qué es importante promover el pensamiento crítico en la universidad?, ¿Qué ventajas aporta para la formación de los futuros profesionales?, ¿Por qué debemos los docentes universitarios desarrollarlo en los estudiantes?; estos cuestionamientos refrendados por Patiño (2014) en su artículo “El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista” (p. 90), se constituyen en la base para la reflexión sobre este tema.

Como ya hemos establecido al argumentar el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior como una competencia generativa, es relevante ubicar esta acción en un paradigma que nos permita abordar su estudio con un sentido más amplio, que nos permita realizar una necesaria reflexión desde la inclusividad, la justicia social y el desarrollo profundo de las capacidades del estudiantado, como lo es el “Enfoque de las Capacidades” de Nussbaum.

En dicho enfoque la autora plantea la revalorización del diálogo socrático para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación terciaria estableciendo en su ya clásica obra *El Cultivo de la Humanidad* que llegar a ser un ciudadano educado significa aprender una serie de hechos y manejar técnicas de razonamiento. Pero significa algo más. Significa aprender a ser un ser humano capaz de amar e imaginar. (Nussbaum, 2011)

Desde este enfoque se establece que el cuestionar la racionalidad instrumental es, a su vez, un ejercicio racional y ético, identificado con el pensamiento crítico, en donde la idea central del ser humano es ser un ciudadano del mundo que debe aprender a desarrollar comprensión y empatía hacia las culturas lejanas y hacia las minorías étnicas, raciales y

religiosas que estén dentro de su propia cultura (Nussbaum, 2011, p. 103). Además, debe desarrollar su comprensión de la historia y de la variedad de las ideas humanas sobre género y sexualidad); entendiendo en este contexto la criticidad según lo planteado por Patiño (2014) como:

La tendencia que impulsa a las personas a dar fundamentos de sus propios actos, postulados y creencias, lo cual debe ir más allá de los límites de una simple justificación, pues implica la capacidad de defender sus propias posturas, a través de los mecanismos de la argumentación dialógica sobre la base de estándares y criterios de justificación (p. 34).

Es en este último punto donde profundiza Nussbaum (2012), estableciendo que al desarrollar el dinamismo de criticidad o la racionalidad comunicacional se promueve la capacidad de los sentidos, la imaginación (pensamiento creativo) y el pensamiento crítico propiamente tal; relevando el papel que tiene en la educación como una capacidad fértil. Lo que la autora denomina como Pedagogía Socrática.

En síntesis, el ejercicio del pensamiento crítico tiene alcances que van más allá de la formación y desarrollo de competencias, siendo la base para “el ejercicio de la libertad, de expresión política y artística, para formarse la concepción del bien y reflexionar críticamente sobre la concepción y desarrollo de su propio devenir vital” (Nussbaum, 2012, p. 53) relevando el ejercicio del análisis y la argumentación, en el examen de uno mismo, el valor del diálogo y el respeto. Colocándose como unos de los centros de nuestra acción educativa.

Es en esta instancia en donde se hace necesario enunciar nuevos cuestionamientos básicos que quedarán abiertos para la reflexión de los lectores: ¿qué pasa hoy con el desarrollo del pensamiento crítico en las universidades chilenas? y ¿de qué manera es posible -desde la función docente- aportar a través de programas de formación académica y una didáctica específica al desarrollo del pensamiento crítico en el estudiantado como una competencia generativa?.

Diversos estudios avalan la relevancia que le otorgamos los docentes al desarrollo del pensamiento crítico en el estudiantado, este interés está dado -fundamentalmente- en la mejora de las habilidades analíticas y reflexivas, que propendan a la construcción de este tipo de pensamiento como una competencia de carácter transversal o genérico como declaran los modelos por competencias.

Como fundamento primario para una resignificación del pensamiento crítico como “competencia generativa” se propone el profundizar el desarrollo de este tipo de pensamiento como una estructura dialógica permanente en toda la vida universitaria del estudiantado, que permite establecer un puente entre los y las estudiantes y el profesorado, y entre ellos mismos, creando una comunidad en donde disenso respetuoso y la opinión fundamentada por argumentos validados sea una fuente de aprendizaje permanente tal como lo expresa Tamayo et al., (2015):

Lograr avanzar en la formación de pensamiento crítico en los estudiantes necesariamente se articula con las prácticas pedagógicas y la perspectiva didáctica desde las cuales pensamos y hacemos la enseñanza. En otras palabras, es a partir del actuar del maestro en su contexto de aula como se puede incidir en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes (p. 114).

La interpelación y reflexión que realice el estudiante, tendrá como una de sus motivaciones la inquietud que logre causar el docente en el proceso de la adquisición del conocimiento, produciendo un proceso de *interacción generativa* del aprendizaje, a través del diálogo socrático, y en la medida que el estudiante logre cuestionar de manera razonada se está incurriendo en el pensamiento crítico en un ejercicio metacognitivo permanente y profundo.

Se suma a los argumentos ya expuestos el hecho de que, en la educación terciaria, el pensamiento crítico es una de las competencias clave para el desarrollo de una sociedad sostenible. “Se establece que la literatura especializada, consigna las siguientes competencias transversales como bases para una educación para el desarrollo sostenible, a saber: Reflexión en la práctica, Pensamiento crítico, Pensamiento sistémico, Cooperación, Competencia ciudadana, Sentido de responsabilidad” (Vera, 2022, p. 25)

En síntesis y citando a Bezanilla et al., (2018), hay que educar en la crítica, en una nueva forma de pensar, de evaluar y de hacer. La universidad da la oportunidad de confrontar valores, prácticas, pedagógicas, programas de aprendizaje, etc. El pensamiento crítico puede llegar a una actuación y a un compromiso propio y social. Por eso su importancia, no sólo en la educación, sino en el mundo profesional.

Puntos de Inflexión para el Desarrollo del Pensamiento Crítico en Educación Superior

Como hemos revisado existen diversos estudios que dan cuenta de la importancia del desarrollo y función del pensamiento crítico en la educación superior, pero es precisamente en esta indagación en donde emerge el cuestionamiento del porqué resulta compleja su inclusión pedagógica en las aulas.

El fundamento posee diversas perspectivas de análisis, ya que en la adquisición de esta competencia influyen varios factores contextuales. Desde una perspectiva socio-crítica autores como Arum & Roksa (2011) han realizado estudios en la educación pública universitaria en el contexto Norte Americano, concluyendo que los estudiantes de los primeros niveles no poseen las herramientas para desarrollar aquellas tareas que impliquen, el pensamiento crítico. Los referidos autores consignan que el aprendizaje en la educación superior se caracteriza por una desigualdad persistente y/o creciente. Hay diferencias significativas en el pensamiento crítico, el razonamiento complejo y las habilidades de escritura cuando se comparan grupos de estudiantes de diferentes antecedentes familiares y grupos raciales/étnicos (Arum & Roksa 2011). Concurriendo en esta realidad –a nuestro

juicio- elementos relacionados con el capital cultural ¹en todas sus dimensiones: cognitiva, estructural y relacional.

Otro de los factores radica en la poca claridad y ausencia de formación que poseen los docentes al respecto, careciendo de herramientas que redunden en una apropiación didáctica y curricular para la enseñanza del pensamiento crítico en las aulas universitarias. Thompson (2011) considera que la enseñanza del pensamiento crítico es factible de desarrollar en distintos niveles educativos desde el escolar hasta universitario, pero existe una falta de claridad por parte de los docentes y profesores, ya que muchas veces no entienden en profundidad el concepto. El referido autor establece que la enseñanza de la competencia del pensamiento crítico requiere un cambio filosófico en el enfoque del aprendizaje al pensamiento (Chun, 2010), el ejercicio y la práctica al aprendizaje basado en problemas (Savery, 2009), el aislamiento del sujeto a la integración del sujeto (Thomson, 2011)

En síntesis y si bien existe una opinión común al considerar que el pensamiento crítico es una competencia esencial para el estudiante, a los docentes no les resulta fácil ni explicarla ni enseñarla. “El pensamiento crítico es una habilidad parcialmente adquirida, que necesita de docentes adecuados que puedan equipar al estudiante con las estrategias adecuadas para desenvolverse en él” (Bezanilla et al., 2018, p. 95).

El Enfoque de las Capacidades y un Modelo Basado en Competencias

Antes de profundizar en las conceptualizaciones del pensamiento crítico y en razón de que la educación superior en la actualidad se rige mayoritariamente por un modelo basado en competencias, hemos reflexionado en torno a los siguientes cuestionamientos: ¿Es posible el desarrollo de las capacidades para el desarrollo humano (considerando la teoría de Nussbaum) en un modelo basado en competencias, Y de ser así ¿qué competencias se deberían desplegar o profundizar en el Curriculum universitario para el cultivo de la humanidad de los y las estudiantes?.

Como hemos establecido la educación por competencias como enfoque actualmente hegemónico en la educación superior, adquiere relevancia a partir de la Declaración de Bolonia (1999) y la creación del Espacio Europeo para la Educación Superior;

1 El capital cultural se identifica a partir de elementos que tienen un carácter multidimensional y se encuentran estrechamente relacionados. Las tres dimensiones que, como aspectos esenciales del capital cultural, influyen en su creación y transmisión son las siguientes: □ Dimensión cognitiva: se refiere a la adquisición del conocimiento, las capacidades y las habilidades de las personas para utilizarlo como recurso de alto valor agregado. Dimensión estructural: se desarrolla a través de espacios de conocimiento, aprendizaje, motivación y satisfacción que establecen las relaciones con los grupos de trabajo. Dimensión relacional: es el valor que posee para la una institución (educativa, laboral, etc.) el conjunto de relaciones que establece con agentes sociales y hace accesible la información y el conocimiento. Cardellá C, Rivera Z, León S. (2014). Propuesta de indicadores para identificar el capital cultural en las entidades de información. Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud. (ACIMED).2014;25(4):397-409.
<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=52873>

posteriormente y si bien desde el proyecto Tunning y en especial el informe Tunning America Latina (2007) que plantea un reenfoque del currículum en educación superior sobre la base de cuatro ejes : competencias (genéricas² y específicas de las áreas temáticas); enfoques de enseñanza-aprendizaje y evaluación; créditos académicos; y calidad de los programas; se sigue manteniendo una focalización ,principalmente, en la formación profesional del estudiantado y no en la formación integral de las personas.

En otras palabras, está diseñado y dirigido a lograr una educación para la empleabilidad (producto). Esto se muestra a partir de la revisión de la noción de *competencia*. Generalmente, ésta es definida en la literatura en términos de conocimientos, habilidades, destrezas y estrategias referidas tanto a la posibilidad de evaluar un comportamiento predictivo como a las características de la personalidad, devenidas en conductas, que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo (Schmal, 2015). Las distintas definiciones tienen un punto en común en la moción de que las competencias se relacionan a un conjunto de atributos personales, que incluyen conocimientos, destrezas, habilidades y rasgos relacionados con el objeto de un desempeño laboral, con características específicas en cada región (Peng, Shulin y Gu, 2014). Desde esta perspectiva el enfoque de la educación basada por competencias se constituye en un modelo efectivo en orden de la instrumentalización técnico-disciplinar del estudiantado para su futuro desempeño laboral , sin embargo, y si bien se declara la formación en competencias transversales o genéricas, que aportarían un valor sustantivo al desarrollo de las potencias humanas, como lo son la comunicación, el pensamiento crítico, el pensamiento creativo, la comprensión lectora, entre otras; esta perspectiva instrumental no sería suficiente para potenciar el desarrollo de las referidas competencias.

Los argumentos para avanzar en la estructuración de una respuesta se coligen desde la obra de Nussbaum, en un primer término desde la conceptualización misma del enfoque de las capacidades, planteado en su texto “Las mujeres y el desarrollo humano a saber, dicho enfoque posee un carácter universal, ya que las capacidades son importantes para todos y cada uno de los ciudadanos, en todas y cada una de las naciones, y cada uno debe ser tratado como fin” (Nussbaum, 2002, p. 34).

En este sentido, el enfoque de las capacidades es una especificación de los derechos humanos, y dado cada uno de los elementos propuestos como una lista de capacidades, pueden recibir una formulación abstracta y precisa, cada país, cada sociedad y cada cultura

2 En lo referente al *primer eje*, se trata de identificar competencias compartidas que pudieran generarse en cualquier titulación, y que son consideradas importantes por ciertos grupos sociales. Hay algunas competencias, como la capacidad de aprender, la de análisis y de síntesis, etc., que son comunes a todas o a casi todas las titulaciones. En una sociedad en transformación, en la que las demandas se están reformulando de manera constante, las destrezas o competencias genéricas se hacen muy importantes; Además de las *competencias genéricas, aquellas otras que se relacionan con cada área temática* y que son esenciales para cualquier titulación, porque están relacionadas de forma concreta con el conocimiento específico de un área técnica o disciplinar, es decir, competencias relacionadas con las disciplinas académicas.

puede adoptarlos según sus determinadas circunstancias y particularidades históricas; siendo esencialmente postulados de carácter abierto y dinámicos, lo cual entre otros aspectos permite la reflexión crítica en relación a cada una de las capacidades propuestas, lo cual es muy útil para propiciar políticas y modelos educativos. Nussbaum plantea la tesis de que como las capacidades humanas básicas no son atributos innatos, éstas deben ser desarrolladas y promovidas por medio de la asistencia, la disposición de recursos y fundamentalmente la educación; y sostiene que la Educación superior- en específico- además de enseñar a trabajar, debe enseñar al estudiante a pensar y reflexionar, a discernir y tomar buenas decisiones, a participar críticamente de su vida y de la vida de su comunidad, entre otras capacidades igualmente importantes. En efecto, aunque dichas capacidades quizás no son las requeridas para producir o generar riqueza, sí son las necesarias para la realización de una vida digna y plenamente humana (Nussbaum, 2011).

Contextualizando lo anteriores en el referido modelo de educación por competencias, es posible establecer que las capacidades presuponen una superación del concepto mismo de competencias, a la que algunos autores consideran como una derivación práctica del racionalismo instrumental, en oposición al racionalismo crítico o comunicativo que se constituye en la base del desarrollo de determinadas capacidades declaradas en el enfoque de Nussbaum. De aquí la pertinencia del cuestionamiento inicial y la duda en relación a cómo se podrán desarrollar los supuestos del enfoque de las capacidades en un modelo instrumental como las competencias.

La respuesta está dada por la incorporación, desarrollo o profundización curricular de las denominadas competencia transversales o genéricas, entre las cuales una de las que ha recibido mayor atención en el último decenio es el pensamiento crítico; esta aparente paradoja se ve refrendada en un reciente estudio sobre este tipo de pensamiento desde la perspectiva de los docentes universitarios, el que establece que gracias al desarrollo del aprendizaje basado en competencias, se ha producido un gran interés por el pensamiento crítico en la educación superior.

La empleabilidad, por otra parte, ha influido poderosamente en su protagonismo como competencia imprescindible en el desarrollo profesional de un entorno innovador (Bezanilla et al., 2018), por lo expuesto nuestra pretensión es la de “imbricar” el concepto de competencias transversales con el de capacidades, desde la potencialidad educativa del Enfoque de las capacidades y la resignificación del pensamiento crítico como una competencia generativa, proponiendo de este modo un nuevo nivel competencial que se suma a la distinción entre competencias disciplinares y competencias trasversales, la inspiración de este concepto está en la teoría del enfoque de las capacidades sobre la base de lo que Nussbaum conceptualiza a la educación como una capacidad fértil, la teoría del aprendizaje generativo, y el aprendizaje basado en pensamiento.

A modo de reflexión final: El Enfoque por competencias pide que se considere qué es lo que las personas valoran en relación con el ser y hacer, y que haya un

esfuerzo por aumentar su libertad para ser de esa manera o hacer lo necesario para vivir lo que consideran una vida buena. En decir: el educar por competencias requiere una reflexión en torno al grado de satisfacción de la persona con respecto a lo que está haciendo y por lo que está en su poder hacer, esto es según Nussbaum: cuáles son sus oportunidades y libertades reales. Y no solo preguntar por los recursos disponibles, sino también por la manera en que estos recursos contribuyen o no a que un estudiante universitario funcione de manera plenamente humana (Nussbaum, 2000, p. 71).

Las Actuales Conceptualizaciones sobre el Pensamiento Crítico

Habiendo expuesto el contexto de desarrollo para la presente propuesta de resignificación del pensamiento crítico como una *competencia generativa* en educación superior; es pertinente realizar una breve revisión de las conceptualizaciones más actualizadas. Este proceso de revisión y organización conceptual del pensamiento crítico y sus características tiene un sentido que convoca a distintas áreas en su interpretación, Díaz (2022) consignó que:

La pluralidad de sus significados está directamente relacionada con los contextos disciplinares de los que emerge, evidente en los diversos matices y comunidades académicas que promueven uno u otro sentido. Esto quiere decir que, si bien hay múltiples posibilidades de reflexionar sobre el Pensamiento Crítico, las perspectivas posibles no tienen la misma ponderación y reconocimiento (p. 463).

Si bien el pensamiento crítico tiene una larga data, siendo parte fundamental del razonamiento socrático, desde donde ha contribuido por milenios para que la humanidad pueda interpretar y cuestionar la realidad más allá de lo evidente. En la actualidad, existen diversas bases teóricas para la fundamentación de este tipo de pensamiento, no habiendo consenso en una única definición (Mendoza, 2015). A partir del origen histórico ya referido, es factible encontrar puntos de convergencia y diferenciación, dependiendo de los autores y las áreas de desarrollo en donde la actuación del pensamiento crítico se conciba como relevante.

La teoría del pensamiento crítico en el siglo XX, comprende tres perspectivas de análisis y concreción: la primera propuesta por John Dewey (1933) conocido como el padre de la tradición moderna del pensamiento crítico-, quien lo definió como aquel pensamiento activo, persistente y cuidadoso de una creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la apoyan y de las conclusiones hacia lo que tiende. Esto implica la formación en pensamiento por etapas de acción reflexiva (Marciales, 2004). La segunda perspectiva se identifica con las dimensiones del pensamiento aplicado a la solución de problemas, en donde destaca Watson y Glaser (1980), creador de instrumentos psicométricos para la evaluación del pensamiento crítico -vigentes hasta la actualidad-, lo conceptualizan como:

Una actitud de estar dispuesto a considerar de manera reflexiva los problemas y las materias que se relacionan con las experiencias personales; el conocimiento de los métodos de la investigación científica; las habilidades para aplicar esos métodos; el Pensamiento Crítico como un esfuerzo persistente para examinar cualquiera creencia o cualquiera forma de conocimiento a la luz de las evidencias que la sustentan (Watson & Glaser, 1980, p. 89)

Halpern (2006) para las primeras décadas del siglo XXI aboga por el pensamiento crítico destacando la existencia de cuatro pilares en este tipo de pensamiento, en este contexto Carrasco (2019, p. 44) hace referencias a estos fundamentos:

El desarrollo de una ética del pensamiento crítico, sin la cual el estudiante no puede progresar.

Las habilidades específicas para enseñar deben incluir el entendimiento de cómo se determina una causa, reconocimiento y crítica de supuestos, análisis de relaciones medios-fines, razonamiento de apoyo a conclusiones, evaluación de grados de probabilidad e incertidumbre, incorporación de datos aislados a un marco mayor, y el uso de analogías para resolver problemas.

El aprendizaje debe ser diseñado para optimizar la transferencia, comenzando por el fortalecimiento de la sensibilidad para reconocer situaciones que requieren pensamiento crítico.

La educación en pensamiento crítico debe tener un elemento metacognitivo, es decir, uno que lleve a la autoconciencia y fortalezca la función de planeamiento que guía el uso de los recursos de pensamiento.

La última perspectiva parte del razonamiento reflexivo que tiene en cuenta múltiples factores (Betancourt et al., 2017). Los primeros desde la forma de entender los procesos de pensamiento: interpretación, análisis y evaluación. Se puede resaltar el trabajo de Facciones (2007) a comienzos del siglo XXI. Los segundos desde los componentes del pensamiento: comprensión lectora, el arte de hacer preguntas y escribir, argumentación, reflexión, toma de decisiones, y valoración del conocimiento con autores como Paul y Elder (2005); y Santiuste et al., (2001). Los terceros en cuanto a la intencionalidad del pensamiento: innovación, creatividad, investigación y formación filosófica, ética y social para la vida, en esta dimensión destacamos a Agredo & Burbano, (2013) quienes establecen que:

El pensamiento crítico es una forma de razonamiento profundamente reflexivo, en el cual, se integran múltiples factores de análisis, percepciones, razonamientos, que afectan la forma de actuar en la vida cotidiana; el pensamiento crítico mejora las expectativas de vida del sujeto. Debido a que el pensamiento crítico es un proceso relacional e intersubjetivo, el cual es afectado por distintos factores sociales, culturales, educativos, psicológicos que inciden en el sujeto en la toma de decisiones (Agredo & Burbano, 2013, p. 45)

En un primer orden y sobre la base de lo planteado por la teoría de Santiuste et al. (2001), el pensamiento crítico comprende dos dimensiones: una sustantiva y una dialógica.

La dimensión sustantiva está relacionada con las razones y evidencias en las cuales se sustenta un punto de vista. La dimensión dialógica se refiere a aquellas acciones dirigidas hacia el análisis o integración de puntos de vista divergentes. Esta distinción es profundizada por Remache-Bunci (2019) quien establece que:

La dimensión sustantiva es congruente con el contenido del pensamiento, mediante el cual se puede connotar la calidad del pensamiento cuando expresa, manifiesta, conocimientos sólidos, sustentados y ajustados al contexto y a la realidad, mientras que la dimensión dialógica se pueden identificar algunas estrategias que permiten examinar un pensamiento desde la solución de otro, en otros casos, mientras se discute se puede evaluar la argumentación con relación al otro. Además, se puede evaluar las argumentaciones diferentes a la nuestra para tomar una decisión; por lo tanto, la argumentación es considerada como una estrategia de persuasión al otro mediante el diálogo. (Remache-Bunci, 2011, p. 65).

Es esta última dimensión la que permite establecer una relación con el otro y contribuye en el aprender a convivir y a cooperar con otras personas sin importar su acervo ideológico, cultural, académico y científico, lo que contribuye al desarrollo de lo humano en una sociedad, permitiendo así mismo la generación de nuevas competencias o habilidades, más allá de los procesos cognitivos asociados a la dimensión sustantiva, como por ejemplo las habilidades sociales y de comunicación efectiva e involucrando a su vez otros tipos de pensamiento como el pensamiento divergente y lateral.

En este contexto el pensamiento crítico como un tipo de pensamiento complejo involucra también otras habilidades tales como: comprensión, deducción, categorización o emisión de juicios, entre otras y su puesta en práctica implica etapas que recuerdan a las del método científico. Supone, asimismo, una forma de pensar presente en las personas genuinamente interesadas en obtener conocimiento y buscar la verdad y es un ejercicio de reflexión que, para poder ser desarrollado, requiere flexibilidad para considerar alternativas y opiniones, la comprensión de las opiniones de otras personas, la justa imparcialidad en valorar razonamientos y la honestidad para encarar los propios prejuicios, estereotipos, tendencias egocéntricas o sociocéntricas.

En síntesis, el pensamiento crítico es una de las formas más citadas en la literatura actual. Los juicios a los que se llega a través del pensamiento crítico extrapolan lo cognitivo y se basan, entre otros elementos y dimensiones, tales como la libertad, la autonomía, la soberanía y la verdad. El pensamiento crítico significa sensibilizar y confrontar las realidades sociales, políticas, éticas y personales. En cierto modo se constituye en un compromiso del otro y con la sociedad en su conjunto al tomar la posición de comportamiento transformador de las personas y de la sociedad (Sánchez et al., 2016). En general, es uno de los factores clave para lograr una sociedad y una competencia para la educación sostenible (Zarta, 2018). El pensamiento crítico puede ser consignado como esencial para la innovación, la mejora, la creatividad y la participación.

El Pensamiento Crítico como una Competencia Generativa

Nuestra propuesta de resignificación del pensamiento crítico como una *competencia generativa* en la educación superior, no es un simple ejercicio semántico, ya que se basa en el hecho de que el pensamiento crítico no sólo comprende los aspectos multidimensionales de una macro-competencia cognitiva, sino que además integra y genera otras competencias o habilidades como la autorregulación, la autoevaluación y la autocorrección, las que pueden ser aplicadas en diversos aspectos de la vida personal y/o profesional del estudiante, facilitando el aprendizaje de carácter permanente (Chrobak, 2017). El pensamiento crítico también tiene implicancias en el desarrollo de competencias transversales como la capacidad de argumentar válidamente potenciando la comunicación efectiva, y las habilidades relacionales mediante el ejercicio de la humildad intelectual, la empatía y la ausencia de prejuicios.

Por esta razón su desarrollo va más allá de los procesos instrumentales de una didáctica del pensamiento crítico (muchas veces circunscrita solo a aspectos metodológicos y de estándares intelectuales), lo que fundamenta el planteamiento central del presente trabajo: el resignificar a esta forma de pensar como una *competencia generativa*, ya que su desarrollo tiene implicaciones que sobrepasan los límites de una competencia transversal - como es concebida comúnmente en los modelos de educación basadas en competencias-, es más, cuando el desarrollo competencial del pensamiento crítico alcanza niveles avanzados permite la integración de un proceso de metacognición cognitiva, y activación de los mecanismos cognitivos, afectivos y psicosociales en el individuo comprometido con su autogeneración y desarrollo (Reguant, 2011), posibilitando la profundización o generación de nuevas competencias.

Para profundizar estos fundamentos, proponemos los siguientes Componentes teóricos asociados al pensamiento crítico como competencia generativa. A saber:

a) *Teoría de la generatividad aplicada a la educación*: Aunque la generatividad es un concepto ampliamente estudiado en el contexto de la Psicología del Desarrollo Adulto, todavía no ha terminado de utilizarse en el contexto educativo. Realizar dicha conexión es uno de los propósitos principales del texto *Generatividad y desarrollo humano*, en el cual se consigna que:

La generatividad representa en cada persona el deseo y la implicación activa para promover el bienestar de los otros, dejando un legado positivo de sí mismo. Se trata de un clásico concepto evolutivo formulado por Erikson hace más de sesenta años pero que reverdeció a finales del siglo xx y continúa ofreciendo nuevos brotes hoy con un vigor inusitado (Sandoval et al., 2022, p. 12).

b) *Aprendizaje basado en pensamiento*: Este tipo de aprendizaje tiene como su principal autor a Swartz, quien plantea la tesis de que existe una necesidad de poder trabajar y ejercitar un pensamiento eficaz, lo cual implica conocer y asimilar los procedimientos

necesarios para conseguir este tipo de pensamiento. En sí, podríamos verlos como razonamientos de orden superior y de habilidades que se consideran analíticas y reflexivas.

En este contexto el poder desarrollar lo que se denomina un pensamiento eficaz implica poner en juego algunas habilidades mentales que ayuden a desarrollarse mejor en los distintos ámbitos de la vida cotidiana y profesional. De esta forma, podríamos decir que un pensamiento crítico se compone de algunos pilares, como son las destrezas de pensamiento, lo hábitos de la mente y la Metacognición.

Swart et al., (2008) plantean que: el pensamiento eficaz tiene por objeto cumplir con el currículo en la educación del siglo XXI. Pensar de forma rigurosa y eficiente es justo eso, valorar lo que se nos pide y aplicar las habilidades y herramientas de que disponemos, destrezas de pensamiento y hábitos de la mente, combinadas de forma que logremos un resultado óptimo. Esto debería convertirse en una práctica perdurable para el pensador. (Swart et al., 2008, p. 45)

c) Modelo conceptual de la metacognición y el pensamiento crítico: Según este modelo el pensamiento crítico es un proceso que genera conocimiento metacognitivo coherente y lógico que el sujeto emplea para conducir procesos metacognitivos, que llevan a una estrategia con la cual se regulan los componentes cognitivos que se reflejan en una actividad cognitiva y subsecuentemente en una experiencia de aprendizaje que será interpretada por el sujeto mediante el pensamiento crítico (Bernal et al., 2018).

Las referidas autoras desde la teoría de las habilidades metacognitivas aportan un valioso elemento que sirve como fundamentación a la presente propuesta de resignificación del pensamiento crítico como una competencia generativa, ya que, en su actuación como parte del proceso de aprendizaje, hace posible la actualización y generación de nuevos procesos y estrategias metacognitivas, a saber:

Cuando el sujeto inicia un ciclo metacognitivo guiado por el proceso de PC retoma el conocimiento y actividades metacognitivas que considere oportunas para su propósito, además establece un estrategia metacognitiva apropiada, con la cual regula la conducción de las habilidades cognitivas asociadas al PC (análisis, evaluación e inferencia) para la correcta ejecución de la actividad cognitiva que intercambia datos con los sensores y efectores por los cuales el organismo interpreta la información. Se debe aclarar que el proceso de PC, su respectiva estrategia metacognitiva, el conocimiento asociado y la representación de este en la cognición, se retroalimentan entre sí (Bernal et al., 2018).

d) Perspectiva generativa: La perspectiva generativa propone que mediante el diálogo reflexivo y el aprendizaje conversacional tienen lugar procesos de creación dialógica entre personas que promueven la co-construcción gradual en el tiempo de posibilidades, aprendizajes, coordinaciones de acciones y conocimientos e innovaciones conjuntos (Fried Schnitman, 2016:1). Quienes utilizan una perspectiva generativa –profesionales de diferentes

disciplinas– se apoyan en la riqueza y complejidad del diálogo, y las oportunidades que brinda para construir alternativas y trabajar en la co-construcción de diálogos que les permitan recuperar, reconocer e implementar las posibilidades necesarias para avanzar el proceso, han comprendido que toda realidad dialógica requiere y se construye en espacios sociales entre personas, y sus interacciones y respuestas recíprocas. Lo que se identifica con el diálogo socrático como la principal estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula.

El pensamiento crítico no sólo comprende los aspectos multidimensionales de una macro- competencia, sino que además integra y genera otras competencias metacognitivas como la autorregulación, la autoevaluación y la autocorrección, las que pueden ser aplicadas en toda la vida personal y/o profesional del estudiante, facilitando el aprendizaje de carácter permanente (Chrobak, 2017).

Por esta razón su desarrollo va más allá de los procesos instrumentales de una didáctica del pensamiento crítico (muchas veces circunscrita solo a aspectos metodológicos y de estándares intelectuales), lo que fundamenta el planteamiento central del presente trabajo: el resignificar a esta forma de pensar como una *competencia generativa*, ya que su desarrollo tiene implicaciones que sobrepasan los límites de una competencia transversal - como es concebida comúnmente en los modelos de educación basadas en competencias-, es más, cuando el desarrollo competencial del pensamiento crítico alcanza niveles avanzados permite la integración de un proceso de metaconciencia cognitiva, y activación de los mecanismos cognitivos, afectivos y psicosociales en el individuo comprometido con su autogeneración y desarrollo (Reguant, 2011), posibilitando la profundización o generación de nuevas competencias.

El desarrollo del pensamiento crítico en educación superior sobre todo en el pregrado (para muchos el último nivel de formación), resulta esencial para preparar a las personas ante situaciones de incertidumbre, donde la solución no necesariamente se restringe a una sola respuesta (Lara-Quintero et al, 2017), e implica el desarrollo de otras competencias, ya que los conceptos en el pensamiento crítico están interrelacionados y funcionan mutuamente, en una relación dinámica (Paul y Elder, 2005). En virtud de estos argumentos proponemos la resignificación del pensamiento crítico desde una competencia transversal a una competencia generativa basada en su carácter de metacompetencia. En este sentido, su función en los ámbitos de la educación superior potenciaría los modelos educativos basados u orientados por competencias, en donde el enfoque complejo de las competencias, desde la perspectiva de Tobón (2008), aparece como la propuesta más idónea en el contexto del enfoque de las capacidades a saber:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y

compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (p. 5).

Siendo la educación basada en competencias uno de los ejes argumentales del presente trabajo, a continuación, se caracterizan los elementos bases de la definición por competencias formulada por el referido autor en el año 2006 en su artículo “Aspectos básicos de la formación por competencias”

Tabla 1

Aspectos básicos de la formación por competencias

Procesos	Los procesos son acciones que se llevan a cabo con un determinado fin, tienen un inicio y un final identificable. Implican la articulación de diferentes elementos y recursos para poder alcanzar el fin propuesto. Con respecto a las competencias, esto significa que estas no son estáticas, sino dinámicas, y tienen unos determinados fines, aquellos que busque la persona en concordancia con las demandas o requerimientos del contexto. (Tobón 2006:5)
Complejos	Lo complejo se refiere a lo multidimensional y a la evolución (orden, desorden y reorganización). Las competencias son procesos complejos porque implican la articulación en tejido de diversas dimensiones humanas y porque su puesta en acción implica muchas veces el afrontamiento de la incertidumbre.
Desempeño:	Se refiere a la actuación en la realidad, que se observa en la realización de actividades o en el análisis y resolución de problemas, implicando la articulación de la dimensión cognoscitiva, con la dimensión actitudinal y la dimensión del hacer.
Idoneidad	Se refiere a realizar las actividades o resolver los problemas cumpliendo con indicadores o criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación establecidos para el efecto. Esta es una característica esencial en las competencias, y marca de forma muy importante sus diferencias con otros conceptos tales como capacidad (en su estructura no está presente la idoneidad)
Contextos	Constituyen todo el campo disciplinar, social y cultural, como también ambiental, que rodean, significan e influyen una determinada situación. Las competencias se ponen en acción en un determinado contexto, y este puede ser educativo, social, laboral o científico, entre otros.
Ética y responsabilidad social:	Se refiere a analizar antes de actuar las consecuencias de los propios actos, respondiendo por las consecuencias de ellos una vez se ha actuado, buscando corregir lo más pronto posible los errores. En las competencias, toda actuación es un ejercicio ético, en tanto siempre es necesario prever las consecuencias del desempeño, revisar cómo se ha actuado y corregir los errores de las actuaciones, lo cual incluye reparar posibles perjuicios a otras personas o a sí mismo. El principio en las competencias es entonces que no puede haber idoneidad sin responsabilidad personal y social.

Nota. Tomado de Tobón (2006, p. 5)

La conceptualización dada por Tobón sobre las competencias en educación superior, tiene un enfoque de desarrollo referido por el mismo autor como el enfoque socio formativo de las competencias, dicho parámetro nos permite abordar a las competencias según Tobón (2012), como:

Las competencias son actuaciones ante las diversas situaciones de la vida personal, social y ambiental-ecológica con idoneidad y compromiso ético, y

para ello es necesario que la persona desarrolle y aplique las diferentes habilidades de pensamiento complejo. ¿Qué habilidades de pensamiento complejo forman? Son diversas las habilidades de pensamiento complejo, pero las más significativas son: habilidad metacognitiva, habilidad dialógica, habilidad de metanoia, habilidad hologramática y habilidad de auto organización (p. 8).

Salamanca (2018) declara que el pensamiento crítico es un tipo de pensamiento complejo que involucra también otras habilidades tales como: comprensión, deducción, categorización o emisión de juicios, entre otras y su puesta en práctica implica etapas que recuerdan a las del método científico.

En este contexto el pensamiento crítico como un tipo de pensamiento complejo involucra también otras habilidades tales como: comprensión, deducción, categorización o emisión de juicios, entre otras y su puesta en práctica implica etapas que recuerdan a las del método científico. Supone, asimismo, una forma de pensar presente en las personas genuinamente interesadas en obtener conocimiento y buscar la verdad y es un ejercicio de reflexión que, para poder ser desarrollado, requiere flexibilidad para considerar alternativas y opiniones, la comprensión de las opiniones de otras personas, la justa imparcialidad en valorar razonamientos y la honestidad para abordar los prejuicios y descartarlos a través de juicios basados en información válida, rompiendo de este modo con los estereotipos, el pensamientos egocéntrico o las tendencias socio-céntricas.

Bases para una Didáctica del Pensamiento Crítico en Educación Superior

El proporcionar a los y las estudiantes las herramientas para su formación como pensadores críticos es uno de los mayores objetivos de la educación, y una responsabilidad y desafío que debemos asumir en una primera línea los docentes, ya que esta capacidad -en el sentido dado por Marta Nussbaum (2012) como respuesta a necesidades fundamentales para el ser humano, siendo el desarrollo y ejercicio de la imaginación y el pensamiento parte de las capacidades básicas para una vida plena, y uno de los elementos más importantes para el desarrollo de las personas en el siglo XXI.

Para poder implementar el desarrollo del pensamiento crítico dentro en la educación superior; la literatura ha determinado que existen barreras que impiden o ralentizan la enseñanza y el aprendizaje de este tipo de pensamiento. Aliakbari & Sadeghdaghi (2013), en un estudio sobre la percepción de los docentes en relación con las barreras para la enseñanza del pensamiento crítico en contextos universitarios establecen varias causas que limitan el pensamiento crítico, a saber; las actitudes y expectativas del estudiantado frente a su propio aprendizaje, la limitación en la auto eficacia y autorregulación y la falta de conocimiento sobre el pensamiento crítico y su didáctica entre los docentes fueron reportados como los mayores obstáculos desde el punto de vista de los académicos encuestados. Otro estudio establece que aunque las instituciones traten de implementar

programas, cursos y herramientas para fomentar en los y las estudiantes el desarrollo de su pensamiento crítico, los docentes aún siguen cuestionando en cómo transmitir esta habilidad a sus estudiantes (Watkins & Earnhardt, 2015).

De aquí la relevancia de avanzar en el desarrollo de conocimientos y las competencias asociadas a la transferencia y enseñanza del Pensamiento Crítico en la formación inicial docente y la formación continua de los distintos profesionales que ejercen acciones pedagógicas en las instituciones de educación superior.

Con respecto a la inclusión del pensamiento crítico como parte de los procesos curriculares Nusbaum (2009) declara que el pensamiento crítico es una disciplina que se puede enseñar como parte del plan de estudios de una escuela, pero no se enseñará bien a menos que informe todo el espíritu de la pedagogía de la institución educativa. Cada estudiante debe ser tratado como un individuo cuyos poderes mentales se están desarrollando y de quien se espera que haga una contribución activa y creativa a la discusión en el aula. Si uno realmente respeta el pensamiento crítico, entonces respeta la voz del educando en la planificación del currículo mismo.

El desarrollo del pensamiento crítico, implica el concurso de una serie de habilidades y disposiciones, las técnicas de enseñanza y el contenido, según Betancuort (2012) estos tres aspectos actúan en completa interrelación:

a) *Las habilidades*, según incluyen aquellos requisitos que posibilitan el interactuar de modo efectivo con otras personas, para juzgar la y validez de la información, poder analizar, deducir e inferir desde de la información para para producir información clara y con credibilidad a través de un razonamiento argumentado.

b) *Las disposiciones*, son expresiones de las actitudes, compromisos y tendencias para actuar, es decir, para utilizar las habilidades del pensador crítico, es la motivación para utilizar las habilidades del pensamiento crítico.

c) *Las técnicas de enseñanza*, son las utilizadas para desarrollar el pensamiento crítico en las instituciones educativas, con las cuales los docentes buscan la autonomía del pensamiento con y desde los principios del pensamiento crítico.

Al hablar de una didáctica del pensamiento crítico, necesariamente debemos referir el meta- estudio realizado por Abrami et al., (2015), el que proporciona un punto de inicio relevante sobre desafíos del desarrollo del pensamiento crítico en los y las estudiantes según la opinión de los docentes, y nos permite además un cuestionamiento inicial sobre nuestro propio dominio de competencias para la formación de este tipo de pensamiento en contextos académicos tanto de educación superior como escolares- máxime en contextos de inclusividad y de desigualdad social. Los referidos autores analizaron 341 publicaciones sobre la enseñanza del Pensamiento Crítico; concluyendo -mediante el análisis cuantitativo -que existen estrategias efectivas para la enseñanza de habilidades de Pensamiento Crítico, tanto genéricas como específicas de contenido, y disposiciones de Pensamiento Crítico, en todos los niveles educativos y en todas las áreas disciplinarias. En específico en las técnicas

y estrategias que posibilitan la oportunidad para el diálogo, la exposición de los estudiantes a problemas y ejemplos auténticos o situados, y la tutoría tuvieron efectos positivos en el desarrollo de habilidades de Pensamiento Crítico (Abrami et al., 2015).

El estudio establece que tres de las cuatro estudiadas demostraron tener un efecto positivo en el desarrollo del pensamiento crítico, a lo largo de todos los niveles educacionales y de todas las áreas disciplinares: discusión (debates generales, debates intergrupales, diálogos socráticos, diadas de estudiantes, discusiones de toda la clase, discusiones online, escritas, orales, etc.); situaciones auténticas (problemas genuinos que les hagan sentido a los estudiantes, los comprometan y estimulen a indagar a través de aprendizaje basado en problemas, caso estudios, simulaciones, etc.); mentorías (interacción uno a uno entre un experto y un novato como las interacciones entre docente y estudiante, diadas lideradas por estudiantes, internados). Cabe destacar que el efecto de estas estrategias es aún mayor cuando son implementadas en conjunto. (Centro de Desarrollo Docente UC.2017) Estas categorías son de carácter relevante para la presente investigación, ya que se constituirán en los indicadores de base para ser observados y analizados en la práctica docente objeto de estudio. Relevando que una vez más las estrategias de aprendizaje activo -donde los estudiantes participan de su aprendizaje en el hacer concreto y aplicación de saberes- demuestran su mayor eficacia en el pensamiento crítico.

CONCLUSIONES

Nuestro compromiso e interés como docentes por facilitar el desarrollo del pensamiento crítico, está dado - fundamentalmente- en la mejora de las habilidades analíticas y reflexivas, que propendan a la construcción de este tipo de pensamiento como una competencia de carácter generativo.

Como fundamento primario para una resignificación del pensamiento crítico como una competencia *generativa* se propone el profundizar el desarrollo del pensamiento crítico como una estructura dialógica permanente en toda la vida universitaria del estudiantado, que permita establecer un puente entre los y las estudiantes y el profesorado, y entre ellos mismos, creando una comunidad en donde disenso respetuoso y la opinión fundamentada por argumentos validados sea una fuente de aprendizaje permanente.

En este sentido, la interpelación y reflexión que realice el estudiante, tendrá como una de sus motivaciones la inquietud que logre causar el docente en el proceso de la adquisición del conocimiento, produciendo un proceso de interacción generativa del aprendizaje, a través del diálogo socrático, y en la medida que el estudiante logre cuestionar de manera razonada se está incurriendo en el pensamiento crítico en un ejercicio metacognitivo permanente y profundo.

El pensamiento crítico como *competencia generativa* en una competencia compleja que implica el desarrollo y dominio de un conjunto de habilidades cognitivas como:

comprender, evaluar y resolver. Implica además la capacidad de juicios de autoevaluación y metacognición.

En la educación superior, el pensamiento crítico es uno de los elementos claves en la consecución de una sociedad sostenible. Por dicho motivo, hay que educar en la crítica, en una nueva forma de pensar, de evaluar y de hacer.

Podemos resignificar el pensamiento crítico como una *competencia generativa* ya que el desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante implica seguir un proceso de maduración de estrategias metacognitivas y aprendizaje asociado a todos los años de su formación universitaria y su posterior vida como profesional y miembro de una sociedad. Dado que se trata de una competencia de carácter complejo que va más allá de los límites de las aulas y que es transferible a toda la vida del estudiante.

Finalmente, y en el contexto del enfoque de las capacidades, el pensamiento crítico se constituye en una acción relevante para la calidad y desarrollo de una vida plena con compromiso propio y social. De aquí su relevancia no sólo en la educación y la formación profesional, sino que también para la actuación social en un mundo sostenible.

BIBLIOGRAFIA

- Abrami, C., Bernard, M., Borokhovski, E., Waddington, I., Anne, C., & Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta- Analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275– 314. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654314551063>
- Agredo, J. A., & Burbano, T. (2013). *El pensamiento crítico, un compromiso con la educación*. Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/792>
- Aliakbari, M., & Sadeghdaghighi, A. (2013). Teachers' perception of the barriers to critical thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (70) 1-5. De <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813000323>
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los estudiantes del Nuevo Milenio en los países de la OCDE*. Documento de trabajo sobre educación de la OCDE no. 41. París: Editorial de la OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-skills-and-competences-for-new-millennium-learners-in-oecd-countries_218525261154
- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. Chicago: Chicago University Press. <https://doc.lagout.org/Others/University.of.Chicago.-.Academically.Adrift.pdf>

- Bezanilla, M., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz, S. & Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (44), 89-113. https://www.researchgate.net/publication/328434322_El_Pensamiento_Critico_desde_la_Perspectiva_de_los_Docentes_Universitarios/citation/download
- Bernal, M.; Gómez, M.; Ionice, R. (2018). Interacción Conceptual entre pensamiento crítico y metacognición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, (15)1, pp. 193-217. Universidad de Caldas. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134157920011/html/>
- Betancourth, S. (2012). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño. Investigación con fines de ascenso. *Universidad de Nariño*. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194238608017.pdf>
- Betancourth, S., Muñoz, K., y Rosas, T. (2017). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la región de Atacama-Chile. Prospectiva. *Revista de Trabajo Social e intervención social*, (23), 199-223. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i23.4594>.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de Educación XXI*, (10), 61-82. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>.
- Bolívar, A. (2008). Didáctica y currículum: De la modernidad a la postmodernidad. Málaga, Aljibe. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42244/24191>
- Centro de Desarrollo Docentes U. (2007). Estrategias de enseñanza aprendizaje eficaces para el desarrollo del Pensamiento Crítico. <https://desarrollodocente.uc.cl/2017/05/24/estrategias-de-ensenanza-aprendizaje-eficaces-para-el-desarrollo-del-pensamiento-critico>
- Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12). <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/download/.../9025>
- Díaz, M. (2022). Desarrollo de habilidades en pensamiento crítico a partir de la propuesta de lectura minuciosa y escritura sustantiva en las clases de ciencias sociales. *Lenguaje*, 50(2S), 458-484. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i2S.11889>.
- Facione, A. (2007). *Pensamiento crítico. ¿Qué es y por qué es importante?*, 2007 Insight Assessment: California Academic Press. <https://www.insightassessment.com/article/pensamiento-critico-que-es-y-por-que-es-importante?lang=es>

- Foundation for Critical Thinking. (2015). *The critical thinking community*. Tomales, EU. <http://www.criticalthinking.org/>
- Fried Schnitman, D. (2015). Proceso generativo y prácticas dialógicas, En D. Fried Schnitman (ed.), *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica – Volumen 1 (53-81)*. Disponible en: <http://www.taosinstitute.net/dialogos-para-la-transformacion-volumen-1>. <http://www.fundacioninterfas.org/capacitacion/wp-content/uploads/2017/05/Perspectiva-y-Practica-Generativa.pdf>.
- Dewey, J. (1909). *Cómo Pensamos. Republicado con el título de Cómo Pensamos: Una Reafirmación de la Relación del Pensamiento Reflexivo en el Proceso Educativo*. D.C. Heath Publishing. Lexington, MA. 1933. <https://www.eisel.com.mx/wp-content/uploads/2019/02/9-Dewey-Como-pensamos.pdf>.
- Guichot Reina, V. (2015). El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 45-70. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu20152724570>
- Halpern, F. (2006). *Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations (HCTAES): Background and Scoring standards (2º Report.) unpublished manuscript*. Claremont, CA: Claremont McKenna Collage. https://www.researchgate.net/publication/272705035_The_Halpern_Critical_Thinking_Assessment_A_Review
- Huang, Y. & Wu, B. (2020). Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en cursos de inglés universitarios estratificados: experiencias de docentes en una gran universidad de China. *Educación creativa*, (11), 1042-1046. <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=101526>
- Incháustegui, L. (2019). La base teórica de las competencias en educación. *Educere*, (23) 74, pp. 57-67. Universidad Autónoma de Chiapas, México. <https://www.redalyc.org/journal/356/35657597006/html/>
- Lara-Quintero, V., Ávila-Palet, J. y Olivares-Olivares, S. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas. *Psicología Escolar e Educativa, SP*, 21(1), 65-77. <http://www.scielo.br/pdf>.
- Lipman, M. (1987). Critical Thinking: What can it be Analytic Teaching, 8(1), 5-12. <https://philpapers.org/rec/LIPCTW>
- Lipman, M. (2014). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España: Ediciones La Torre, segunda edición.

El Pensamiento Crítico como una Competencia Generativa en Educación Superior. Una mirada desde el Enfoque de las Capacidades o del Desarrollo Humano de Martha Nussbaum

Fanny Carrasco Monsalve

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 10 – 37.

https://archive.org/stream/LipmanPensamientoComplejoYEducacin/Lipman%20-%20pensamiento%20complejo%20y%20educaci%C3%B3n_djvu.txt

- Loes, Ch., Pascarella, E. & Umbach, P. (2017). Effects of Diversity Experiences on Critical Thinking Skills: Who Benefits?, *The Journal of Higher Education*, 83, 1-25. https://www.researchgate.net/publication/236718296_Effects_of_Diversity_Experiences_on_Critical_Thinking_Skills_Who_Benefits
- Marciales, G. (2004). Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional de la UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/4759/>.
- Mendoza, P. (2015). La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios (tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11883/TD_MENDOZA_GUERRERO_Pedro_Luis.pdf?sequence=1
- Mesones, G. (2016). Diagnóstico del pensamiento crítico en la enseñanza de la matemática en el contexto de la educación secundaria peruana. Caso de estudio: Lima (tesis doctoral). Universidad Politécnica de Cataluña. <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/98104?show=full>.
- Moreno-Pinado, E., & Velázquez, E. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 15(2). https://www.researchgate.net/publication/314970226_Estrategia_Didactica_para_Developar_el_Pensamiento_Critico
- Norris, S. y Ennis, R. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove: Midwest Publications. <https://scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=465427>
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2009). Education for Profit, Education for Freedom, *Liberal Education*, (95), 3, pp 6-13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ861161.pdf>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.*, Madrid, Katz Editores.
- Nussbaum M. (2011). *El Cultivo de la Humanidad*. Barcelona, Paidós
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*”. Barcelona, Paidós

- Patiño, H. (2014). Pensamiento Crítico como una tarea central de la Educación Humanista. *Revista DIDAC* (64). Universidad Iberoamérica. http://revistas.ibero.mx/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=18&id_articulo=215
- Paul, R. & Elder, L. (2005). *Estándares de competencias para el pensamiento crítico*. http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Peña-Ayala, A. & Cárdenas, L. (2015). A Conceptual Model of the Metacognitive Activity. In A. Peña - Ayala (Ed.), *Metacognition: Fundaments, Applications, and Trends A Profile of the Current State-Of-The-Art*. (76), pp. 39-74. Springer Cham Heidelberg New York Dordrecht London. Retrieved from <http://doi.org/10.1007/978-3-319-11062-2>
- Peñaloza, W. (2003). *Los propósitos de la educación*. Lima: San Marcos. <https://es.scribd.com/document/434733247/394060858-Los-Propositos-de-La-Educacion-by-Walter-Penaloza-pdf>
- Pérez, A. (2005). Corrientes filosóficas contemporáneas. Lima: San Marcos. *Investigación Educativa*. 814) (26), 79-104. https://www.biblioteca.une.edu.pe/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=51665&query_desc=au%3AP%C3%A9rez%20Arca%2C%20Ra%C3%BAI
- Reguant, M. (2011). El desarrollo de las metas competencias pensamiento crítico reflexivo y autonomía del aprendizaje, a través del uso del e diario en el practicum de formación del docente (tesis doctoral). Universidad de Barcelona. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/83726/01.MRA_1de4.pdf?sequence=1
- Remache-Bunci, M. (2019). Las dimensiones sustantivas y dialógicas del pensamiento crítico en estudiantes de bachillerato y universitarios. *Revista Cátedra*, 2(1), 60-75. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/1215>
- Robert, Swartz, L. Costa, Barry, B., R. y Bena, K. (2008). *Thinking-Based Learning. Promoting Quality Student Achievement in the 21st Century*. First published by Teachers Colleague Press, Teachers Colleague. Columbia University, New York USA. <https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2013/05/Elaprendizaj-basadoenelpensamiento.pdf>
- Robeyns, I. (2018). Posdata. En Deneulin, S., Lizarraga, J. A. C., y Valencia, A. (Eds.). *Introducción al enfoque de las capacidades: Aportes para el Desarrollo Humano en América Latina*. Manantial. 212-222. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8635>
- Tamayo, O. (2014). Pensamiento crítico dominio-específico en la didáctica de las ciencias. *Ted*, (36), 25-46. <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n36/n36a03.pdf>

- Tamayo A. (2015). El pensamiento crítico en la educación, algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842006.pdf>
- Thompson, C. (2011). Critical thinking across the curriculum: Process over output. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(9), 1-7. https://www.ijhssnet.com/journals/Vol._1_No._9_Special_Issue_July_2011/1.pdf
- Tobón, S. (2012). *El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación*. En Tobón, S. y Jaik Dipp, A. (Eds.), *Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional*. Redie. México. https://redie.mx/librosyrevistas/libros/aplicacion_competencias.pdf
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Ed.)*. Bogotá: ECOE. <file:///C:/Users/10596336/Downloads/Tob%C3%B3n%202013%20Formacion%20integral%20y%20competencias.pdf>
- UNESCO y UNICEF. (2013). *Hacer de la educación una prioridad en la agenda de desarrollo post-2015*. Informe de la Consulta Temática Mundial sobre Educación en la Agenda de Desarrollo Post-2015. París y Nueva York: UNESCO y UNICEF. 13 <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Folleto>.
- Unterhalter, E. (2018). Educación: capital humano y desarrollo humano. En Deneulin, S., Lizarraga, J. A. C., y Valencia, A. (Eds.). *Introducción al enfoque de las capacidades: Aportes para el Desarrollo Humano en América Latina*. *Manantial*. 212-222. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8635>
- Salamanca, A. (2018). El pensamiento crítico: por qué, para qué y requisitos para desarrollarlo. *Revista NURE Investigación* (94). <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/1541/837>
- Sánchez Cabezas, Patricia del Pilar, González Valarezo, Miguel, & Zumba Vera, Ingrid Yolanda. (2016). El psicólogo educativo y su responsabilidad en la sociedad ecuatoriana actual: Compromisos, retos y desafíos de la educación del siglo XXI. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 123-129. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202016000400016&script=sci_arttext&lng=en
- Sandoval-Obando, E., Zacarés, J. González, A., Cuéllar, I. (2022). *Generatividad y desarrollo humano. Experiencias y modelos actuales para el bienestar psicológico* <https://ediciones.uautonoma.cl/index.php/UA/catalog/download/112/199/783-1?inline=1>

El Pensamiento Crítico como una Competencia Generativa en Educación Superior. Una mirada desde el Enfoque de las Capacidades o del Desarrollo Humano de Martha Nussbaum

Fanny Carrasco Monsalve

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 10 – 37.

- Santiuste, B., Ayala, B., García, E., González, J., Rossignoli, J., & Toledo, E. (2001). El pensamiento crítico en la práctica educativa. Madrid: Fugaz Ediciones.
- Silva, E. (2009). *Measuring skills for 21st-century learning. The Phi Delta Kappan*, 90(9), 630–634. CrossRefGoogle Scholar Vancouver, British Columbia, Canada: Pacific Educational Press.
<https://scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2207806>
- Silva-Pacheco, C. (2019). El desarrollo del pensamiento crítico en la propuesta curricular de la educación del arte en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 79-92.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052019000300079
- Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: some lessons from cognitive science. *College teaching*, (53), 41-48. <https://www.reasoninglab.com/wp-content/uploads/2013/10/Tim-van-Gelder-Teaching-CT-Lessons-from-Cog-Sci.pdf>
- Vera, F. (2022). La perspectiva de docentes sobre la infusión de la sostenibilidad en el currículo de la educación superior. *Transformar*, 3(2), 17–37. Recuperado a partir de <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/57>
- Watson, G., & Glaser, E. (1980). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*, Manual, San Antonio, TX: Psychological Corporation.
https://www.researchgate.net/publication/10602683_Psychometric_Properties_of_Watson-Glaser_Critical_Thinking_Appraisal_for_a_Sample_of_Education_Majors
- Walker, M. (2018). La enseñanza del desarrollo humano: algunas implicaciones pedagógicas. En Deneulin, S., Lizarraga, J. A. C., y Valencia, A. (Eds.). *Introducción al enfoque de las capacidades: Aportes para el Desarrollo Humano en América Latina*. Manantial. 447-451.
https://www.researchgate.net/publication/341946839_EDUCACION_Y_CAPACIDADES_HACIA_UN_NUEVO_ENFOQUE_DEL_DESARROLLO_HUMANO
- Wolff, J. & Avner De-Shalit. (2007). Disadvantage. Nueva York, *Oxford University Press*.
<https://philpapers.org/rec/WOLD-2>
- Watkins, V. & Earnhardt, P. (2015). Developing critical thinking within a Master of Science in Leadership program. *Academy of Educational Leadership Journal*, 19(1), 184-194.
<https://www.abacademies.org/articles/aeljvol19no12015.pdf>
- Zapata, M. (2009). Objetos de aprendizaje generativo, competencias individuales, agrupamientos de competencias y adaptatividad. *Revista de Educación a Distancia (RED)*. <https://revistas.um.es/red/article/view/89301>

El Pensamiento Crítico como una Competencia Generativa en Educación Superior. Una mirada desde el Enfoque de las Capacidades o del Desarrollo Humano de Martha Nussbaum

Fanny Carrasco Monsalve

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 10 – 37.

Zarta, P. (2018). La sustentabilidad o sostenibilidad: un concepto poderoso para la humanidad. *Tabula Rasa*, (28), 409-423.
<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=39656104017>

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA, EN LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN

Sofía Viviana Ruiz Ferrada
Estefanía Alejandra Quezada Gallegos
Rebeca Constanza Gómez Cancino
Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz

Recibido: 18-11-2022
Aprobado: 27-12-2022
Publicado: 20-07-2023



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

Autores

*Sofía Viviana Ruiz Ferrada**

Estefanía Alejandra

*Quezada Gallegos ***

Rebeca Constanza Gómez

*Cancino ****

Rodrigo Andrés Sobarzo-

*Ruiz*****

Chile

* chilena: Profesor de Educación General Básica con mención en Matemáticas y Licenciada en Educación. Universidad Adventista de Chile

Correo electrónico:

sofiaruiz@alu.unach.cl

ORCID:

<https://orcid.org/0009-0007-3710-5710>

**chilena. Profesor de Educación General Básica con mención en Lenguaje y Licenciada en Educación. Universidad Adventista de Chile

Correo electrónico:

estefaniaquezada@alu.unach.cl

ORCID:

<https://orcid.org/0009-0005-1789-0681>

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA, EN LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN.

Perception of Pedagogy students in Basic Education, in research training

RESUMEN

El propósito de la presente investigación corresponde a describir la percepción del estudiantado de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, referente a la adquisición de las habilidades investigativas en el proceso de formación inicial docente. Para dicho fin se utilizó el enfoque cualitativo con el tipo de estudio de caso descriptivo. Se consideró como muestra no probabilista de $n=9$, a quienes se le aplicó una entrevista compuesta por 15 preguntas semiestructurada. Como principal resultado se obtuvo que el estudiantado logra reconocer la realización de acciones que contribuyen a las habilidades investigativas, pero no logran visualizarlas de manera explícita en las asignaturas que no son del área de la metodología de la investigación.

Palabras clave: Habilidades investigativas – investigación – formación – desarrollo - formación de pregrado - pedagogía.

Percepción de los estudiantes de Pedagogía en educación Básica, en la formación en investigación

Sofía Viviana Ruiz Ferrada, Estefanía Alejandra Quezada Gallegos, Rebeca Constanza Gómez Cancino & Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 38 – 61.

*** chilena. Profesor de Educación General Básica con mención en Matemáticas y Licenciada en Educación. Universidad Adventista de Chile.

Correo electrónico:
rebecagomez@alu.unach.cl

ORCID:
<https://orcid.org/0009-0002-7274-7042>

****chileno. Profesor de Educación Física con Licenciatura en Educación, Magister en Educación Física, se desempeña como docente e investigador, coordinador de investigación y dirección de núcleo de investigación Universidad Adventista de Chile

Correo electrónico:
rodrigosobarzo@unach.cl

ORCID:
<https://orcid.org/0000-0001-6208-8093>

Cómo citar este artículo:

Ruíz, S., Quezada, E., Gómez, R. & Sobarzo, R. (2023). Percepción de los estudiantes de Pedagogía en educación Básica, en la formación en investigación. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 6(10), p.p. 38 – 61.

ABSTRACT

The purpose of the present investigation corresponds to describe the perception that the student has of the Pedagogy career in Basic General Education, referring to the acquisition of investigative competences in the process of initial teacher training. Finally, the qualitative approach was used with the type of descriptive case study. It was considered as a sample in the probability of n=9, to which an interview composed of 15 semi-structured questions was applied. The main result was that the student manages to recognize the performance of actions that contribute to investigative skills, but it is not possible to visualize them explicitly in the attributions that are not within the scope of the research methodology.

Key words: research skills - research - training - developing - undergraduate training - pedagogy.

INTRODUCCIÓN

Los cambios sociales, económicos y políticos han impulsado nuevas demandas del tipo de educación que se requiere en los distintos niveles educacionales (Tobón, 2013), es así que desde esta nueva perspectiva impuesta es que surge la educación por competencias.

Desde este enfoque educativo se pretende que los estudiantes en el contexto universitario integren en su formación el saber ser, saber hacer y el saber convivir (Ramírez-Díaz, 2020), de tal modo que puedan comprender, aplicar, discriminar y la transposición de la información del saber disciplinar y profesional en los distintos contextos laborales de desempeño.

En efecto las nuevas orientaciones del modelo educativo, pretenden establecer cambios rotundos en la enseñanza, dejando atrás la educación tradicional que se orienta desde la narrativa, pasiva y autocrática (Henaó, 2002), donde el estudiante es un receptor y repetidor de conductas preestablecidas por el docente.

Cabe considerar que al trabajar en una educación por competencias se pretende obtener como producto educativo una planeación de la enseñanza y de la evaluación distinta a la estructura tradicional, sin embargo, el alcanzar estándares de calidad en la educación y de coherencia en la práctica docentes es complejo (Sobarzo-Ruiz, 2023), dado al rezago de persistencia de aferrarse a elementos educativos no propios del enfoque por competencias.

En función a la incorporación del enfoque por competencias en la formación inicial docente, ha repercutido en el perfil de egreso, estructuración del plan formador, procesos de enseñanza y de evaluación, así como también el posicionamiento de la investigación como un eje central.

Desde la incorporación de la investigación como un elemento central en la formación inicial docente, ha significado que el perfil de egreso contempla como opción la construcción de una competencia investigativa propia o la incorporación de esta como condicionante en otras competencias, de modo que vuelve visible la indagación en el plan de estudio.

Esto implica que el desarrollo de la investigación en la formación inicial docente se constituya en una reconstrucción de la enseñanza, ya que pone en el centro del análisis la praxis pedagógica del profesor, puesto que, desde una enseñanza pasiva y memorística, el logro de las habilidades investigativas resulta complejo de ser alcanzado (Sobarzo, 2020). Por ende, desde este enfoque la educación debe ser comprendida como “el proceso de apropiación de conocimientos, habilidades, valores y métodos de trabajo pedagógico que prepara al estudiante para el ejercicio de las funciones profesionales pedagógicas” (Omar-Hechavarría & Capdevila-Leyva, 2013, p.23).

Ahora bien, la formación inicial docente de por sí presenta sus propias dificultades, siendo una de ellas la formación de investigadores en el pregrado, donde se presentan falencias en el ámbito curricular, praxis docente y propias en las habilidades del estudiantado (Orellana-Fonseca et al., 2019).

En el ámbito curricular corresponde a la estructuración de los planes de estudios, donde solamente se vinculan asignaturas puntuales para la concreción de la competencia de investigación o las habilidades investigativas, encontrándose estas desarticuladas del resto de

Percepción de los estudiantes de Pedagogía en educación Básica, en la formación en investigación

Sofía Viviana Ruiz Ferrada, Estefanía Alejandra Quezada Gallegos, Rebeca Constanza Gómez Cancino & Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 38 – 61.

cátedras, además a su vez no asocia la investigación o elementos de estas en la praxis docente (Orellana-Fonseca et al., 2019; Sobarzo, 2020; Sobarzo-Ruiz, 2023).

Por otra parte, en el ámbito de la praxis del docente universitario, es posible encontrar dificultades en articular procesos de mini investigaciones o indagación en el aula con los contextos educativos reales, así también el plantear experiencias educativas donde se pueda socializar las habilidades trabajadas y la proyección de estas en la práctica pedagógica o profesional, y por último son las evaluaciones que se orientan con un predominio del certamen (Orellana-Fonseca et al., 2019; Sobarzo, 2020; Sobarzo-Ruiz, 2023).

Por último, el ámbito del estudiante se encuentra orientado a un proceso que contribuyen a la ejecución del método científico, dentro de los cuales se encuentra, búsqueda de información en fuentes primarias, secundarias y terciarias, la escritura académica, normas de citación, proyección de los trabajos en asociación con la indagación, entre otros (Orellana-Fonseca et al., 2019; Sobarzo, 2020; Sobarzo-Ruiz, 2023).

Si bien en la formación de investigadores en pregrado existe una amplitud de dificultades que pueden ser atribuidas a distintos actores del proceso formativo, se vuelve necesario monitorear el desarrollo de la concreción de la competencia vinculada a la investigación, desde el punto de vista del estudiante, quien resulta ser el receptor final de la oferta académica.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Formación de investigadores en Educación nivel pregrado.

En el pregrado la formación investigativa permite fomentar el desarrollo de diversas habilidades y destrezas, siendo evidenciado en el plan curricular, con la articulación de cátedras del área de la metodología de la investigación, considerando el desarrollo de habilidades informacionales, metodológicas y técnicas para la ejecución del método científico por parte del estudiantado.

Cabe considerar que el incorporar asignaturas no es un elemento que pueda lograr concretar por sí solo una competencia de investigación, es así que el investigador Sánchez (2014) propone el siguiente postulado en favor del proceso formativo:

La formación del investigador se favorece y facilita si esta se realiza en un espacio apropiado de construcción de conocimiento, integrado por equipos activos y fecundos que desempeñen tareas y actividades en líneas de investigación prioritarias, aprobadas de acuerdo con políticas y dentro de una normatividad aceptada (p. 21).

De este modo los docentes de educación superior poseen la facultad de fomentar la investigación e incentivar al alumnado a participar en los semilleros de investigación, apropiarse de esta experiencia y el desarrollo de las habilidades investigativas, así mismo la incorporación en calidad de colaboradores de algunos artículos científicos y por consiguiente alcanzar el desarrollo óptimo del proyecto o tesis.

En cambio el proceso de vinculación del estudiantado universitario con la investigación, ocurre en los últimos semestres de carrera, cuando tiene que realizar el trabajo final de carrera, careciendo de experiencias previas, ya sean propias del currículum o

Percepción de los estudiantes de Pedagogía en educación Básica, en la formación en investigación

Sofía Viviana Ruiz Ferrada, Estefanía Alejandra Quezada Gallegos, Rebeca Constanza Gómez Cancino & Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 38 – 61.

extracurricular, por ende la valoración de la tesis en el pregrado es considerada como “una actividad que se tiene que cumplir para conseguir el título profesional y no como una oportunidad para aportar conocimiento” (Ramos & Escobar, 2020, p. 103).

Si bien el encargado de ser el mediador y entregar herramientas al educando es un profesor, el cual entregará el conocimiento sobre una cátedra en particular, es necesario que en dicho proceso se socialicen lineamientos claros de contribución a la indagación, para que el estudiantado se posicionen desde el rol de responsable de apropiarse de la investigación, aprender a aprender, estableciendo una búsqueda autónoma de la información y reconocer todo el proceso que conlleva la realización de dicho trabajo.

La autorregulación y el autoaprendizaje son elementos esenciales a ser adquiridos y desarrollados por cualquier profesional, pero este proceso no se desarrolla de manera independiente, es así que el autor Ferry (1997) manifiesta que “uno se forma a sí mismo, pero solo a través de la mediación. Las mediaciones son diversas; los formadores son mediadores, también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de vida, las acciones, la relación con los otros” (p. 55).

En cuanto al proceso del desarrollo y formación de habilidades investigativas se ha reconocido como uno de los elementos que facilita la integración del conocimiento a la vez que sirve como sustento de la promoción del autoaprendizaje constante en el estudiantado (Machado, Montes y Mena, 2008; Martínez y Marqués, 2014).

Siendo observada la transversalidad de las habilidades investigativas genéricas en el desarrollo de las cátedras del área de la práctica en las carreras de educación, donde los alumnos deben llevar a cabo diversas actividades en el aula, como establecer secuencias didácticas, utilizando materiales educativos con información verídica, implementando metodologías de enseñanza y planes de evaluación para la mejora constante de su praxis docente, de tal modo que permita dar atención a todos sus estudiantes.

Por ende, el fomento de las habilidades de investigación, pueden tener un efecto positivo en distintas áreas del desarrollo profesional, dado que los distintos elementos que se van ejecutando de manera simultánea en el desarrollo de investigación, pueden contribuir de manera íntegra en la praxis docente.

Una de las estrategias más utilizadas en las universidades para formar e iniciar las habilidades investigativas en los estudiantes, son los semilleros de investigación (Pino, 2005; Munévar-Molina et al. 2008; González, 2008), cuyo significado se refiere a una colección de semillas. Semilla (del latín arcaico *seminia*, *seminium*) se relaciona con el latín *semen-inis*. Formación que existe en el interior del fruto de la mayoría de las plantas que, puesta en condiciones adecuadas, es capaz de germinar y producir otras plantas de la misma especie.

Los semilleros de investigación comenzaron a aparecer como un plan de acción frente a las necesidades que tenían las universidades para iniciar al estudiantado del nivel de pregrado en el ámbito de la investigación, a través de la motivación y participación al desarrollo y método de la investigación (Munévar-Molina et al., 2008).

Esta estrategia tiene el objetivo de acercar a los futuros profesionales al conocimiento investigativo, propiciar la interacción profesor-alumno con miras de un fortalecimiento del desempeño académico, social e incluso de estrategia para desarrollo del pensamiento y resolución de problemas.

Uno de los principales propósitos es el de conformar un grupo de investigadores/as de la cultura que parta del deseo de saber de sus integrantes y, desde allí orientar sus

Percepción de los estudiantes de Pedagogía en educación Básica, en la formación en investigación

Sofía Viviana Ruiz Ferrada, Estefanía Alejandra Quezada Gallegos, Rebeca Constanza Gómez Cancino & Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 38 – 61.

inquietudes e intereses a partir del debate, lectura, preguntas, argumentaciones y acción. (Rodrigues et al., 2021).

La principal acción referente a la investigación conlleva que las entidades educativas como las universidades en este caso, deben poner todo su interés en el desarrollo de habilidades o competencias, esto aplicado en sus tres distintos niveles como lo son el conceptual, procedimental y actitudinal en cuanto a la investigación, esto siempre debe ser primordial más allá de que el estudiante, egresado o profesional dirija o no su trabajo con fines investigativos.

Habilidades investigativas en pregrado en educación

Durante el pregrado los educandos deben adquirir y desarrollar diferentes habilidades investigativas, las cuales serán usadas durante su formación docente y posteriormente en sus futuros lugares de trabajo. Dentro de las clasificaciones más generales de las habilidades investigativas se hallaron autores que las agrupan de diferentes formas, entre ellos encontramos las siguientes: Chirino (2012) están las habilidades generalizadoras científico-investigativa propone: problematizar, teorías y comprobar la realidad educativa; Moreno (2005) conforma nueve grupos o núcleos donde en cada uno agrupa habilidades de la misma índole, pero con diferentes grados de complejidad. Los núcleos son: habilidades de percepción, instrumentales, de pensamiento, de construcción conceptual, de construcción metodológica, construcción social de conocimiento y las habilidades metacognitivas; Montes y Machado (2009) incorporan las habilidades investigativas como habilidades profesionales.

Estas habilidades deberían ser desarrolladas durante el pregrado a través de diferentes asignaturas y por medio de distintas metodologías e instancias evaluativas, dado que no pueden ser exclusivas de las cátedras del área de metodología de la investigación. Es decir que las asignaturas que no pertenecen a la investigación, de igual manera deben fomentar y potenciar estas habilidades en los educandos, puesto que son una base esencial para el desarrollo en su vida profesional (Montes & Machado, 2009).

El autor Chirino (2012) establece que los métodos utilizados por los docentes para poder desplegar estas habilidades deben ser incentivadores, y deben motivar a los estudiantes a querer indagar, cuestionar, buscar evidencias, realizar y explicar hipótesis, analizar textos, sintetizar información, redactar ideas, elaborar conclusiones, comparar y fundamentar criterios y objetivos, valorar teorías, y por último a desarrollar procesos mentales que los ayude a lidiar o a buscar solución a problemas.

El desarrollo de las habilidades de investigación debe ser rigurosamente planificado, y organizado por el docente a cargo para que estas se fortalezcan durante la clase, y a su vez deben ser innovadoras para los estudiantes, contextualizadas en realidades educativas o propias de la profesión docente, de tal modo que sea relevante, con significado y valorado por el estudiantado.

Las habilidades de investigativas se pueden fortalecer mediante tareas que lleven a los educandos a investigar casos según sus necesidades e interés, para así poder generar condiciones que los motiven a incursionar en la investigación (Blanco, 2017). Mediante la realización en todos los niveles y modalidades de investigación para que así puedan desarrollar y utilizar estas habilidades no solo en el ámbito profesional, sino que también les ayudará a ser capaces de resolver problemas que afecten a su familia y comunidad.

Percepción de los estudiantes de Pedagogía en educación Básica, en la formación en investigación

Sofía Viviana Ruiz Ferrada, Estefanía Alejandra Quezada Gallegos, Rebeca Constanza Gómez Cancino & Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 38 – 61.

En opinión del autor Chirino (2012) complementa a lo mencionado anteriormente diciendo que las habilidades investigativas que fueron adquiridas y puede ser mantenidas en la praxis del estudiante deben ser ejecutadas con periodicidad para poder así desarrollarlas y no olvidarlas, siempre teniendo en cuenta las necesidades y la progresión de los estudiantes. Por lo mismo, es importante que sean practicadas de manera progresiva en cuanto a las complejidades, puesto que en pregrado los educandos deben realizar y defender sus tesis y ahí deberán poner en práctica las habilidades adquiridas durante su formación académica.

La formación inicial docente no puede ser tomada a la ligera, considerando que son distintas habilidades las que se requiere desarrollar y adquirir, por consiguiente, los autores Fernández y Villavicencio (2017) dicen que la preparación de los educandos no puede ser considerada como una tarea más, es por eso que los docentes deberían iniciar desde el primer año con actividades donde potencien las habilidades investigativas en sus estudiantes. Apoyando esto, se encuentra Araujo et al. (2013) el cual declara que las universidades son las que están encargadas del desarrollo del educando, por lo cual deberían aspirar a que los estudiantes al momento de llegar a sus prácticas profesionales o al graduarse sean capaces de tener sentido crítico, puedan analizar problemas, buscar sus soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades de acuerdo con su profesión.

Hoy se enfatiza de que no hay verdadera educación superior sin actividad de investigación explícita e implícita, ella forma parte del proceso enseñanza-aprendizaje y tiene un gran valor en la formación profesional, dado que permite ampliar y formalizar los saberes de la profesión.

La investigación se constituye como un proceso contextualizado, siendo abordada desde la formación mediante la vinculación directa en problemáticas globales hasta locales, desde elementos propios de situaciones en el ejercicio de la profesión, por ende, se investiga para observar y transformar la realidad, contribuyendo al desarrollo de la humanidad, en sus distintas dimensiones de la vida (Montes & Machado, 2009).

La investigación en la pedagogía

Según Mejía y Majarres (2011) los postulados y características de la investigación en la pedagogía se impartieron en el siglo pasado en la década de los ochenta, como ayuda a la búsqueda de salidas a la crisis de la educación generada con los cambios de la época que vivía la sociedad, surgiendo un grupo variado de proyectos y metodologías como lo fue la creación de pensamiento sobre la problemática en diversos lugares del mundo, siendo este desarrollo de estudios investigativos en ascenso, tuvo distintas disciplinas, y múltiples temáticas.

Mejías (2011) establece que la investigación para ser enfocada al desarrollo pedagógico, se debe realizar preguntas enfocadas a la situación donde se crea la estrategia pedagógica, utilizando elementos de la educación y convirtiéndolos en el foco de su propuesta, diferenciándose de otros acercamientos pedagógicos fundadas en la investigación, asimismo realiza un proceso de construcción colectiva de su propuesta, donde incorpora a diferentes actores de los establecimientos entregando forma a generar procesos de educación con estos.

Las estrategias en la educación a medida que transcurre el tiempo se han ido moldeando, utilizando las competencias y habilidades como el núcleo del aprendizaje, la

Percepción de los estudiantes de Pedagogía en educación Básica, en la formación en investigación

Sofía Viviana Ruiz Ferrada, Estefanía Alejandra Quezada Gallegos, Rebeca Constanza Gómez Cancino & Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 38 – 61.

investigación en el aula, es un factor primordial para el desarrollo del aprendizaje del educando para incitar a la curiosidad y a realizar por sí mismo búsqueda de información. Este enfoque didáctico ayuda a la aplicación de estrategias tanto para la enseñanza como en el aprendizaje, estos tienen como objetivo la unión a la investigación, se puede complementar también con estrategias didácticas como lo es el aprendizaje basado en problemas, orientado a proyectos, colaborativo, estudios de casos, etc.

El Aprendizaje Basado en Investigación consiste en la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje que tienen como propósito conectar la investigación con la enseñanza, las cuales permiten la incorporación parcial o total del estudiante en una investigación basada en el método científico, bajo la supervisión del profesor. Este trabajo requiere que los estudiantes realicen conexiones intelectuales, prácticas entre el contenido y habilidades declarados en el Plan de Estudios de la Carrera Profesional, los enfoques de investigación y fronteras de la disciplina a la que corresponde (Poblete-Valderrama et al., 2019, p. 379).

Aplicado en el aprendizaje ayuda a desarrollar investigaciones basadas en métodos científicos y a su vez fomenta el aprendizaje colaborativo, pensamiento crítico, capacidad de investigación, aprendizaje autodirigido y la sensibilidad y capacidad perceptiva de los fenómenos científicos, humanísticos y socioculturales, asimismo ayuda al desarrollo de competencias transversales, como lo es el emprendimiento innovador, inteligencia social, compromiso ético y ciudadano, razonamiento para la complejidad y la comunicación (Claure, 2019).

El método científico para el proceso formativo de la función investigativa, es fundamental como contenido para la identificación y jerarquización de las dificultades en el proceso de formación.

A pesar del efecto positivo que ha logrado el desarrollo de la disciplina principal integradora Formación Laboral Investigativa, aún los estudiantes muestran ineficiencias en el uso de las herramientas para enfrentar los problemas profesionales desde una perspectiva científica investigativa, de manera que se preparen para que pueda desarrollar su función investigativa a partir de una práctica reflexiva guiada por el método científico (Núñez et al., 2018, p.4).

Por medio de los temas investigativos, el alumnado debe adquirir y apropiarse de los conocimientos, de manera que vaya desarrollando y adquiriendo habilidades intelectuales y prácticas, lamentablemente el sistema actual carece de herramientas necesarias para lograr este desarrollo en el ámbito investigativo de la pedagogía. Esto lo sustenta Aldana de Becerra (2012) al mencionar que el sistema educativo en respecto a la formación de investigaciones, es bastante fragmentada y es por esto que no se presentan resultados positivos en los estudiantes ya que no estimula a producir conocimiento ni a apropiarse de manera creativa en la solución de problemas en forma inmediata, sino que guía para la formación hacia un futuro en el cual ahí finalmente logre realizar una investigación, como lo es en un doctorado o maestría.

Es por esto que la enseñanza basada en la investigación hace mención al diseño del programa académico donde los educandos necesitan hacer conexiones intelectuales y a la vez prácticas entre el contenido y habilidades declaradas en el programa, enfocadas a la

Percepción de los estudiantes de Pedagogía en educación Básica, en la formación en investigación

Sofía Viviana Ruiz Ferrada, Estefanía Alejandra Quezada Gallegos, Rebeca Constanza Gómez Cancino & Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 38 – 61.

investigación (Poblete et al., 2019). Muchas veces se orienta hacia la competencia del hacer sin pensar, ¿qué quiere decir esto?, que no se reflexiona de forma crítica ni tampoco se utiliza la investigación para esto, solo se realiza por realizar. Según Tobón (2013) “el proceso tiende a quedarse en lo instrumental y operativo, hasta la misma formación, en la cual se privilegia lo práctico sobre la comprensión y apropiación teórica. Es necesario, entonces, cultivar el pensamiento científico en el modelo de las competencias” (p. 81).

En efecto es necesario identificar si los establecimientos están cumpliendo el objetivo de entregar a sus estudiantes las herramientas oportunas para el desarrollo de sus habilidades investigativas, para así poder tomar las medidas necesarias y retroalimentar o su vez modificar el aprendizaje de estas.

Objetivo

Describir la percepción del estudiantado de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, referente a la adquisición de las habilidades investigativas en el proceso de formación inicial docente.

METODOLOGÍA

Método

Diseño de la investigación

La presente investigación se sustenta en un enfoque cualitativo (Hernández et., 2010; Bisquerra, et al., 2016; Choque, 2014), dado que se pretende aproximar a la realidad educativa mediante la percepción de los sujetos de estudio que tienen de su propio proceso de formación en función de la experiencia académica adquirida.

Con relación al diseño del estudio se utilizó lo propuesto por Pérez (2014) y Stoppiello (2009) en la utilización del estudio de caso, de tipo descriptivo con una profundidad de investigación correspondiente a exploratoria, dado que se realiza mediante una aproximación inicial al fenómeno de estudio.

Población y muestra

La población de estudio corresponde a los estudiantes matriculados en el periodo 2022 que se encuentran cursando la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de una universidad anónima de la Región de Ñuble, país Chile. Se consideró la utilización de una muestra no probabilística con una población total de N=35, siendo seleccionados una muestra de un total de n=9 estudiantes, mediante la técnica de muestreo por conveniencia (Macchi, 2013).

Percepción de los estudiantes de Pedagogía en educación Básica, en la formación en investigación

Sofía Viviana Ruiz Ferrada, Estefanía Alejandra Quezada Gallegos, Rebeca Constanza Gómez Cancino & Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 38 – 61.

Instrumentos de recolección de datos

Para la presente investigación se utilizó como único instrumento de recolección de información una entrevista semiestructurada que se constituyó en una categoría con dos subcategorías apriorísticas (Torruco-García, et al, 2013; Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia, 2017), la primera se titula proceso de formación en habilidades de investigación científicas, la segunda corresponde a habilidades intelectuales de la investigación científica, es así que se consideró un total de 15 preguntas para ambas sub-categorías, siendo aplicada en la modalidad de focus group.

Se consideró opción del focus group por la facilidad de la discusión sobre un tema contemplando niveles variables de estructuración que se acopla de manera eficaz con la entrevista semiestructurada (Edmunds, 1999). Por último, el grupo de discusión se constituyó con 9 alumnos, un moderador y un encargado de la grabación en vídeo y en audio con dos dispositivos.

Tabla 1

Organización de la pauta de la entrevista

Categoría	Subcategoría	Pregunta
Habilidades genéricas de investigación científica	<u>El proceso de formación en habilidades de investigación científica:</u> Como dice Guerrero (2007) se refiere a las actividades relacionadas a favorecer el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes en los estudiantes. Rodríguez y Delgado (2014) confirma lo anterior y agrega que esta etapa debe ser orientada por parte del profesorado para así involucrar a los estudiantes en actividades asociadas el área de la investigación científica.	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué tipos de trabajos académicos les solicita los docentes que desarrollen en sus cátedras?2. En función de los tipos de trabajos académicos elaborados ¿Cuáles de ellos cree usted que se asocian con el área de la investigación?3. En función de su experiencia como estudiante ¿Sus profesores les han entregado las herramientas necesarias para la realización de los trabajos académicos?4. El cuerpo académico de la carrera ¿Cómo promueve en el proceso educativo la adquisición de habilidades de orden inferior y superior en sus cátedras?5.- El profesorado que tipo de herramientas tecnológicas les ha facilitado como complemento para la elaboración de sus trabajos académicos.6.- ¿Qué tipo de tecnologías de información y comunicación son

Percepción de los estudiantes de Pedagogía en educación Básica, en la formación en investigación

Sofía Viviana Ruiz Ferrada, Estefanía Alejandra Quezada Gallegos, Rebeca Constanza Gómez Cancino & Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 38 – 61.

las que utilizan en su carrera?

Habilidades intelectuales de la investigación científica:

Para Horta, Pérez y Rodríguez el desarrollo de las habilidades intelectuales es vital para la formación del profesional, pues ayudan al desarrollo del pensamiento lógico. También complementa esto diciendo que si no se fortalecen puede que el estudiante fracase académicamente y esto además afecta en su desempeño laboral.

En cuanto a esto Ale y Alvarez (2021) manifiestan que en las actividades que se vinculan a la aplicación, al análisis, a la observación y a la argumentación los educandos participan en el progreso de estas habilidades.

7. Puede internalizar los conceptos y/o teorías relacionadas a su carrera y relacionarlos con los distintos procesos de prácticas que experimenta en la carrera.

8. Al momento de la realización de sus trabajos académicos ¿Qué tipo de medios emplea para la búsqueda de la información?

9. ¿Cuántas fuentes bibliográficas utiliza habitualmente para la elaboración de sus trabajos académicos?

10. ¿Qué proceso utiliza para diferenciar entre las distintas fuentes bibliográficas recolectadas, la más idónea para su trabajo académico?

11. De qué manera usted almacena y analiza la información recolectada.

12. Al momento de elaborar su trabajo académico puede explicar cómo traspasa la información recolectada para fundamentar su propuesta de trabajo académico.

13. En el proceso de elaboración de sus documentos académicos en relación al compromiso ético usted respeta la autoría de las fuentes de información o bibliográfica y como lo hace.

14. De qué manera le revisan el compromiso ético al momento de evaluar sus trabajos académicos.

15. En relación a sus trabajos académicos, en su experiencia al momento de redactar las conclusiones de sus productos académicos.

Percepción de los estudiantes de Pedagogía en educación Básica, en la formación en investigación

Sofía Viviana Ruiz Ferrada, Estefanía Alejandra Quezada Gallegos, Rebeca Constanza Gómez Cancino & Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 38 – 61.

Análisis de la información

Para la presente investigación al contemplar el instrumento de la entrevista semiestructurada que brinda la posibilidad de flexibilidad en función del entrevistado permitiendo motivar al interlocutor, clarificar términos, reconocer ambigüedades, para procesar la información se utilizó el análisis del discurso con la técnica de relaciones paradigmáticas o asociativas de nivel de profundidad exploratorio (Santander, 2011). Donde se buscó vincular en las discusiones la asociación permitiendo la vinculación entre lo teórico y los discursos.

Procedimientos de la investigación

Para el desarrollo de la presente investigación, se extendió una solicitud a la dirección de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, la cual consistió en una invitación dirigida hacia los estudiantes de tercer y cuarto año de la carrera ya mencionada. Para que participaran en calidad de sujetos en la realización de un focus group, orientado en la temática de las habilidades investigativas en su proceso de formación.

Para dar cumplimiento a los criterios de ética es que se le entregó previamente a cada participante un consentimiento informado donde se explica el objeto de estudio y el instrumento a ser aplicado y la dinámica del focus group, el cual fue grabado en video como en audio.

RESULTADOS

Resultados de la entrevista

A continuación, se puede apreciar el detalle de los resultados del focus group aplicado.

Subcategoría N. • 1

“Proceso de formación en habilidades de investigación científica”

Los estudiantes generan una asociación de investigación a los métodos investigativos. Cuando se les pregunta qué tipo de trabajos les piden los docentes, el informante 1 comenta que les piden trabajos como “ensayos”, “artículos” e “informes”, también a esto el informante 2 agrega “simulaciones”, “disertaciones” y “exposiciones”. Pero al momento de preguntarles

Percepción de los estudiantes de Pedagogía en educación Básica, en la formación en investigación

Sofía Viviana Ruiz Ferrada, Estefanía Alejandra Quezada Gallegos, Rebeca Constanza Gómez Cancino & Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 38 – 61.

cuáles de esos trabajos académicos que nombraron creen que se asocian al área investigativa el informante 1, 2 y 3 nombraron “informes” y “ensayo”, dejando de lado los otros que se había mencionado anteriormente.

En cuanto al diálogo emitido por los estudiantes, señalan que los docentes les han entregado herramientas para la realización de trabajos académicos, siendo ellos una guía para el desarrollo de estos, así como mencionan, el informante 1 “nos enseñaron cómo seleccionar fuentes”, el informante 3 “cómo estructurar una investigación” y el informante 2 “trabajar con la norma APA”.

En la universidad existen diversas herramientas tecnológicas para la elaboración de los trabajos académicos, en cuanto las más utilizadas mencionan, informante 1 “las personas de biblioteca nos ha hecho capacitaciones con respecto a diferentes software”, las herramientas más renombrados por la carrera de Pedagogía en educación General Básica “Zotero”, “SciELO” y -en cuanto a los trabajos desarrollados por el cuerpo estudiantil en las diversas cátedras como por ejemplo las Tics más utilizadas por ellos, el informante 1 dice: “Usamos computador, data, vídeos”, “Wordwall”, “Canva”, “editor de videos”, “office”.

Para el alumnado es complejo identificar en qué proceso educativo están utilizando las habilidades de orden superior e inferior encontradas en la taxonomía de Bloom. En cuanto a esto el informante 7 dice “Para nosotros es nuevo esto de la taxonomía de Bloom, entonces como que nunca nos hemos detenido a analizar en que la ocupamos, es nuevo esto de la taxonomía”. A su vez varios mencionan que se utilizan solamente en la asignatura de “currículum”, dejando de lado la aplicación de estas en otras cátedras. A pesar de esto, el informante 8 opina que “tal vez en las planificaciones” y “en las prácticas” se desarrollan, de igual forma el informante 2 cree que al momento de “conocer”, “describir”, y “simular clases” aplican las taxonomías.

Los entrevistados respecto al internalizar las teorías relacionadas con la carrera y a las diferentes prácticas que experimentan en esta, lo asocian en relación a las planificaciones que deben realizar para así luego implementarlas en sus prácticas, al igual que dan a conocer que se les entregan distintos métodos y metodologías en sus clases. Como dice el informante 2 “en matemáticas nos enseñaron la metodología didáctica de la ciencia a través de los juegos en relación con las matemáticas. Donde habla de cómo nosotros podemos implementar el juego como experiencia personal para los estudiantes y desde ahí hacer el aprendizaje no tanto solamente en contenido si no como el desarrollar habilidades para ellos y poder trabajar desde ahí el contenido”. El informante 8 plantea que, “este semestre se nos metió mucho las planificaciones y también lo que hicimos ahora en atención a la diversidad, es realizar un trabajo de co-docencia, que nos juntaron con niñas de pedagogía en diferencial, tenemos que hacer una planificación en conjunto con ellas”. Dan a conocer que implementan clases en conjunto con pedagogía diferencial para reforzar sus clases y el aprendizaje diversificado en el aula, esto les ayuda a enriquecer sus clases y las formas de enseñanza y aprendizaje para sus alumnos.

Percepción de los estudiantes de Pedagogía en educación Básica, en la formación en investigación

Sofía Viviana Ruiz Ferrada, Estefanía Alejandra Quezada Gallegos, Rebeca Constanza Gómez Cancino & Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 38 – 61.

Subcategoría N. • 2

“Habilidades intelectuales de la investigación científica”

Gran cantidad de educandos al momento de la búsqueda de información para realizar trabajos académicos, como por ejemplo ensayos, artículos, entre otros, utilizan herramientas entregadas por la “Biblioteca de la universidad”, las cuales pueden ser a través de “libros” o en las “plataformas digitales”. Dentro de la base de datos virtual entregada por la biblioteca el informante 3 dice “ocupamos las páginas Scopus, E-libros y Scielo”.

Al mismo tiempo, se presentan estudiantes que utilizan ocasionalmente “Google académico” como indica el informante 7, y a su vez el informante 1 complementa la respuesta con que “Google puede complementar con artículos, con revistas científicas y también con libros en PDF”. El informante 5 expresa que, para realizar los trabajos se debe buscar fuentes bibliográficas “que sean más verídicas, más sustentables a base de lo que se está consultando”.

Dentro de este marco se les cuestiona cómo realizan diferencias con las fuentes utilizadas, para así utilizar las más idóneas, puesto que presentan variadas maneras de recolección de información. Una de ellas, la cual fue la más nombrada por los entrevistados, consiste en dar foco a las fechas de las publicaciones, el informante 1 complementa la respuesta diciendo que “un profesor de la asignatura de taller de habilidades nos dijo que la información buscada tenía que ser del 2016 en adelante, ya que si la información está más actualizada sirve más”. Otra forma utilizada, fue la mencionada por el informante 1 en donde utiliza “un método clásico que se llama las fichas bibliográficas en las cuales nosotros tenemos que colocar un párrafo textual o un parafraseo constructivo en el cual nosotros podemos ir comparando y ver si la fuente es fidedigna y si es confiable”. La última forma es como dice el informante 5 que es “fijarse en que estén sustentadas por un profesional que esté trabajando en esa área”.

Por otra parte, la cantidad de fuentes bibliográficas utilizadas por los alumnos es de “más de tres, como en promedio unas cinco” como lo indica el informante 7, esto debido a que el informante 3 comenta que “los docentes nos piden como mínimo tres fuentes bibliográficas”. En cuanto a los autores que seleccionan para emplear en sus actividades normativas, el informante 7 dice “va a depender de lo que queramos investigar”.

Cuando se realiza un trabajo, generalmente lo principal que se hace es la indagación al tema en cuestión, posteriormente es necesario analizar la información y trabajar en cómo se almacenará dicha información, en este caso los alumnos declaran que para la realización de esta hacen lo siguiente, el informante 1 declara que, “en un Word adjunto toda la información y voy de lo más simple a los más complejo y por ejemplo cuando hay una investigación trató ir ordenando por los años de los más bajos hasta los más actuales” y a la vez el informante 2 completa que, “toda la información que encuentro importante la leo la resumo y utilizó siempre que necesito algún autor de ahí”.

Percepción de los estudiantes de Pedagogía en educación Básica, en la formación en investigación

Sofía Viviana Ruiz Ferrada, Estefanía Alejandra Quezada Gallegos, Rebeca Constanza Gómez Cancino & Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 38 – 61.

En relación al trabajo posterior a la recolección de información, el alumnado señala que para fundamentar sus propuestas de trabajo académico generalmente realizan la técnica de “parafraseo”, el informante 2 indica “yo leo el tema, busco y desde ahí explico el tema con mis palabras, porque así me entiendo yo, así se me hace mucho más sencillo y lo basó en relación a mis opiniones... suelo parafrasear o yo dar mi perspectiva de la relación”, el informante 1 indica lo realizado para la transcripción de información en su caso es así: “cuando estoy en la redacción es que cuando yo inserto la cita con el autor en formato de APA la 7ª edición, es que yo voy comentando lo que encuentro, entonces por medio de esos comentarios yo puedo hacer un proceso reflexivo en el cual puedo ver una respuesta a lo que estoy buscando.”

Los entrevistados dan a conocer cómo trabajan el enfoque al compromiso ético respecto a las fuentes de información. Menciona el informante 1, lo siguiente: “Cada idea o cada cita textual que yo encuentro la cito entre comillas y si es que hiciera un parafraseo constructivo me fijo mucho siempre en tener cuidado en ese tema para evitar el plagio, incluso una idea que tenga, aunque no sea textual del texto se tiene que citar. yo siempre tengo cuidado y esa cautela de citar siempre y de colocar el paréntesis o mencionar a quién pertenece la idea o concepto que estoy trabajando. Si no es mío lo cito siempre”. plantean que utilizan las citas y el parafraseo para respetar las fuentes utilizando el formato que solicita el establecimiento universitario. También el informante 1 plantea que: “La Universidad ha recalcado mucho el ámbito valórico, ya que si nosotros cometemos plagio no solamente podemos perder la carrera, sino que también han recalcado mucho el tema de la honestidad y ser transparente a la hora de hacer un proceso investigativo. Siempre ser honestos”.

En respecto a la revisión del compromiso ético al momento de evaluar sus trabajos académicos se ve carencia de esta, ya que no se presenta una corrección de los docentes, ni tampoco se presenta una retroalimentación de las citas realizadas por los estudiantes.

A los estudiantes en el momento de redactar las conclusiones, la mayoría concuerdan que no se les es difícil, ya que es una síntesis de la información anteriormente planteada, o su vez engloban la información y resaltar los puntos más relevantes, al igual que utilizan la reflexión para dar término al tema empleado. El informante 1 difiere con sus compañeros y plantea que : “Por mi parte difiere de lo que dice el compañero, porque en mi paso textual por medio del proceso de síntesis yo me puedo dar cuenta que no es tan fácil, de hecho, es complejo llegar a resolver una pregunta, Generalmente cuando nosotros estamos redactando la conclusión de nuestro trabajo de investigación tenemos ese problema de no solo encontrar fuentes bibliográficas que respalden lo que yo estoy diciendo, sino que también en la conclusión ver si realmente se respondieron las preguntas que yo mismo planteé en la introducción”. Los educandos dan a conocer nuevamente que no existe alguna retroalimentación de parte de algunos docentes en respecto a la conclusión, y por esto no saben si es necesario cambiar algo y asimismo corregir si se presenta alguna falencia en sus trabajos ya entregados.

Percepción de los estudiantes de Pedagogía en educación Básica, en la formación en investigación

Sofía Viviana Ruiz Ferrada, Estefanía Alejandra Quezada Gallegos, Rebeca Constanza Gómez Cancino & Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 38 – 61.

DISCUSIONES

Los estudiantes entrevistados consideran que, para el desarrollo de las habilidades investigativas, solamente algunos trabajos de las distintas cátedras que han cursado se trabajan de alguna manera la investigación por medio de ensayos, artículos, informes, simulaciones y disertaciones.

Si bien es posible asociar los trabajos ya mencionados con algunas habilidades del procesamiento de la información de manera genérica, como son la búsqueda de información, discriminación de la información, toma de decisiones y compromiso ético junto con la presentación de resultados, estos se tienen que vincular con temáticas que inviten al estudiante asociar la pedagogía con la disciplina en contextos reales educativos, por lo tanto, es necesario que se considere de manera transversal en las distintas asignaturas para así fomentar y potenciar de la misma manera las habilidades de orden inferior y superior en los estudiantes, ya que es esencial para el desarrollo en su vida profesional (Montes & Machado, 2009).

Dentro de las preguntas realizadas, una de ellas es saber si los docentes les entregan las herramientas necesarias para poder realizar sus trabajos académicos. La respuesta fue positiva, pues los profesores sí les enseñaron cómo seleccionar fuentes de información adecuadas. Esto es muy importante, ya que los educandos deben desarrollar estrategias para buscar información coherente al tema a investigar. En cuanto a esto, Vargas (2009) nos dice que todo va a depender del dominio del contenido a buscar. Si hay poco conocimiento del tema, se recomienda la estrategia deductiva, que es buscando instituciones o páginas electrónicas enfocadas a la temática. Pero, si se tiene un dominio del tema, es mejor utilizar la estrategia deductiva, es decir, a partir de una búsqueda precisa de autores en las bases de datos o catálogos de biblioteca especializados en el área.

También los estudiantes se han capacitado en el uso de la norma APA. Esta es requerida al momento de realizar trabajos académicos como escritos e informes, y es usada durante toda la formación académica. Es muy importante saber citar a través de ella, ya que como dicen Rodríguez et al. (2008) es un recurso que sirve para reconocer autoría, y evitar errores de plagio. Esto último es lo que más se recalca en las capacitaciones dadas por la biblioteca de la universidad.

Los estudiantes de la carrera de pedagogía en Educación General Básica dan a conocer que los docentes si les brindan una diversidad de herramientas tecnológicas y su vez la Universidad realiza capacitaciones para la utilización de softwares para la búsqueda de fuentes fiables y así complementar la elaboración de sus trabajos académicos, al igual que las TICs para la preparación de su desarrollo pedagógico. Para los procesos educativos las TICs se utilizan para las competencias y habilidades. Así menciona Severin (2010) que “Dichas competencias han sido descritas como habilidades de nivel superior o competencias

Percepción de los estudiantes de Pedagogía en educación Básica, en la formación en investigación

Sofía Viviana Ruiz Ferrada, Estefanía Alejandra Quezada Gallegos, Rebeca Constanza Gómez Cancino & Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 38 – 61.

del s.XXI por la importancia que tiene su desarrollo en el contexto de desempeño de las personas en la sociedad del conocimiento” (p. 8).

Se da a entender que se les implementan nuevas formas de aprendizaje para los estudiantes no tan solo en la teoría sino en la práctica enfocándose a las distintas formas que tienen los estudiantes para aprender, por lo tanto, deben adaptar dependiendo al contexto del aula y la diversidad presente en donde impartirán sus clases, por esto pueden utilizar distintas metodologías no tan solo una sino una mezcla de estas dependiendo a sus estudiantes.

Al grupo seleccionado para esta investigación le resulta compleja la utilización de las habilidades de orden superior e inferior específicamente hablando de la taxonomía de Bloom, se menciona que solo se ha trabajado en la asignatura de curriculum y en actividades propias del desarrollo inicial docente como lo es planificar o la realización de simulación de clases. Es por esto por lo que cabe mencionar que el alumnado si está adquiriendo habilidades investigativas, pero estos desconocen en qué momento de su formación las están desarrollando.

En cuanto a la realización de trabajos académicos es conocido que en la enseñanza universitaria se emplean diferentes herramientas, ya sea tanto en formato digital como en físico y así efectuar la búsqueda de información. El alumnado de la carrera menciona que la biblioteca institucional le brinda capacitación de algunas herramientas de plataformas digitales, las más renombradas por el grupo investigado son Scopus, E- libros y Scielo, también de manera autónoma los estudiantes utilizan Google académico para la búsqueda de revista científicas y libros en Pdf.

La información científica que podamos obtener permite al investigador conocer el estado actual o estado del arte de un tema de investigación, es decir conocer qué tanto se ha investigado sobre el tema y que falta por investigar. De esta manera, dependiendo de la investigación que se esté realizando podría convertirse en nuevo referente o aporte de conocimiento científico (Parraguez et al., 2017).

Para una diferenciación de las fuentes de investigación que utilizan, los estudiantes nombraron fuentes secundarias las cuales son empleadas para el desarrollo de sus trabajos investigativos y así para que estas sean confiables se enfocan en los autores, los cuales deben ser profesionales del área que están investigando, pero a su vez hay estudiantes que utilizan para la búsqueda de información “Google”, el cual como dice Meneses (2020) “El buscador general de Google es el más empleado para realizar búsquedas de todo tipo, pero no es recomendable para buscar producción científica, ya que no puede rastrear toda la información que existe en Internet” (p. 3) no es una fuente viable, ya que recopila mucha información que no se sabe si es verídica, en cambio, “Google académico” si presenta fuentes confiables.

Los estudiantes para poder ver qué datos utilizarán para redactar su tema, primero buscan la información. Después de tenerla recopilada, se fijan en las fechas en las que fueron publicadas, para así utilizar las más actuales en su informe.

Percepción de los estudiantes de Pedagogía en educación Básica, en la formación en investigación

Sofía Viviana Ruiz Ferrada, Estefanía Alejandra Quezada Gallegos, Rebeca Constanza Gómez Cancino & Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 38 – 61.

De las preguntas realizadas en la entrevista una estaba relacionada con la conclusión y su redacción. Para algunos esta parte del informe se les hace muy fácil, porque para ellos es solo resumir lo anteriormente escrito. En cambio, para otros la conclusión es la más compleja, ya que esta debe responder a las interrogantes planteadas por ellos mismos en la introducción. Cortés y Arellano (2021) apoyan ambas afirmaciones, pues la conclusión debe ser clara, precisa, y esta debe resumir lo anteriormente realizado. Pero también debe responder de manera consistente a las preguntas planteadas al comienzo de la investigación.

Todo esto debe ser acompañado por una retroalimentación de parte de los docentes. García, Lozano y Gallardo (2017) dicen que esta información debe proporcionar a los estudiantes la comprensión de su desempeño y así poder mejorar académicamente. En cuanto a esto se espera que los docentes puedan realizar en cada trabajo pedido una retroalimentación, especialmente de la conclusión y la bibliografía. Esto es debido a que los estudiantes señalan que en su mayoría no la están recibiendo.

CONCLUSIONES

Los principales resultados de la presente investigación entregan información favorable de la percepción del alumnado con respecto al apoyo académico en el área de la investigación, ya que el estudiantado declara que se les realizan capacitaciones sobre los recursos bibliográficos que tiene la universidad, es decir las bases de datos online que dispone la institución de educación superior, las cuales son realizadas por personal del área informática de biblioteca, dado que estas jornadas de aprendizaje se les enseña a utilizar las plataformas digitales, a identificar fuentes verídicas y sobre todo a respetar la autoría al momento de citar.

Otro elemento a destacar es el cuerpo docente que dicta distintas cátedras, en las cuales implementan el desarrollo de herramientas informacionales para la mejorar de sus prácticas y la enseñan del alumnado en cómo seleccionar fuentes de información adecuadas para sus investigaciones o trabajos académicos, ya que los estudiantes deben desarrollar estrategias para la búsqueda de información acorde al tema al cual quieren investigar, por lo mismo los profesores son netamente guías en el proceso del desarrollo de estos.

También se pudo apreciar mediante los relatos de los entrevistados que los docentes están formando las habilidades investigativas en sus estudiantes por medio de los trabajos académicos, en los cuales deben comprender la información, analizarla, aplicar y tomar decisiones, no obstante, es una acción educativa no intencionada directamente para promover la investigación, exceptuando unos puntualmente dos profesores.

Cabe destacar, que los procesos formativos vistos desde la interpretación del estudiante requieren elementos de mejora, destacando una carencia en la retroalimentación

Percepción de los estudiantes de Pedagogía en educación Básica, en la formación en investigación

Sofía Viviana Ruiz Ferrada, Estefanía Alejandra Quezada Gallegos, Rebeca Constanza Gómez Cancino & Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 38 – 61.

por parte de un grupo del profesorado en elementos como es la conclusión de los trabajos académicos y el uso correcto de las normas de citación.

El estudiantado ha logrado adquirir habilidades investigativas de manera no intencionada por parte de cuerpo académico, dado que varias de las actividades donde el alumnado asocia el desarrollo de trabajos académicos vinculados a la investigación se destacan elementos de preparación de clases, mediante la ejecución de búsqueda de información, selección y articulación de la misma.

Por último, se requiere mencionar que el fenómeno en estudio pudo ser apreciado desde una sola visión de acción, por ende, para tener una observación íntegra se quiere la apreciación de todos los actores involucrados en el proceso educativo, de igual manera lo descrito es un insumo de valor para procesos autoevaluación de la gestión docente y curricular para futuros procesos de acreditación que sea sometida la carrera.

BIBLIOGRAFIA

- Aldana de Becerra, G. (2012). La formación investigativa: su pertinencia en pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 367-379. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194224362019>.
- Araujo, M., Pérez, J. Idania, Pasamontes, M., González, O., Castellanos, C., & Avalos, N. (2013). Talleres para el desarrollo de habilidades investigativas desde la asignatura Metodología de la Investigación. *EDUMECENTRO*, 5(3), 167-182. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742013000300012&lng=es&tlng=es
- Bisquerra, R. Dorio, I. Latorre, A. Martínez, F. Mateo, J. Sabariego, M. Sans, A. Torrado, M. Vila, R. (2016). *Metodología de la Investigación Educativa*. España: Editorial Arco / Libros-La Muralla.
- Blanco, N. (2016). *El desarrollo de las habilidades investigativas en los estudiantes de medicina desde la educación en el trabajo*. [Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas, Universidad Central Marta Abreu de las Villas, Cuba]. Repositorio EDUNIV. <http://repositorio.eduniv.cu/items/show/1336>.
- Chirino-Ramos, M. (2012). Didáctica de la formación inicial investigativa en las universidades de ciencias pedagógicas. *Varona*, (55), 18–24. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360633907004.pdf>
- Choque, J. (2014). *Metodología de la investigación científica: Diseño de la investigación*. Bolivia: Editorial Universidad Adventista de Bolivia.
- Claure, J. (2019). Modelo didáctico para la enseñanza de la metodología de la investigación científica. *Gaceta Médica Boliviana*, 42(2), 199-201.

Percepción de los estudiantes de Pedagogía en educación Básica, en la formación en investigación

Sofía Viviana Ruiz Ferrada, Estefanía Alejandra Quezada Gallegos, Rebeca Constanza Gómez Cancino & Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 38 – 61.

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-29662019000200024&lng=es&tlng=es.

- Cortes-Osorio, Arellano-Ramírez, J. (2021). La conclusión como respuesta general al problema de investigación del artículo científico. *Revista UTP Universidad Tecnológica de Pereira*, 26(4), 413–416. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.edu.co/index.php/revistaciencia/article/view/24990>
- Edmunds, H. (1999). El manual de investigación de grupos focales. *The Bottom Line*, 12(3), 46-46. <https://doi.org/10.1108/bl.1999.12.3.46.1>
- Fernández, V. (2017). Habilidades investigativas para trabajos de graduación. *Revista de investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6069618>
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación; Formación de formadores (Sexta edición)*. Editorial Novedades Educativas/ Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. <http://www.unter.org.ar/imagenes/04%20Ferry%20Gilles.pdf>.
- García, L., Lozano, F. & Gallardo, K. (2017). Percepción de profesores y estudiantes universitarios sobre la retroalimentación y su incidencia en el rendimiento. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 7(4). <http://riege.mx/index.php/riege/article/download/295/255>
- González, J. (2008). Semilleros de Investigación: una estrategia formativa. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 2(2), 185-190. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297225162006>
- Henao, M. (2002). El significado de la investigación en la formación del docente universitario. *Pedagogía y Saberes*, (17), 27-32. <https://doi.org/10.17227/01212494.17pys27.32>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ta. ed.), Mcgraw-Hill ediciones.
- Macchi, R. (2013). *Introducción a la Estadística en Ciencias de la Salud*. Editorial Panamericana. Buenos Aires.
- Machado, E. Montes de Oca, N., & Mena, A. (2008). El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior. *Pedagogía Universitaria*, 13(1), 156-180. <http://revistas.mes.edu.cu/PedagogiaUniversitaria/articulos/2008/numero/189408108.pdf>.

Percepción de los estudiantes de Pedagogía en educación Básica, en la formación en investigación

Sofía Viviana Ruiz Ferrada, Estefanía Alejandra Quezada Gallegos, Rebeca Constanza Gómez Cancino & Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 38 – 61.

- Martínez, D. Marqués, D. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Revista tendencias pedagógicas*, (24), 347- 360. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236977>.
- Mejía, M. & Manjarrés, M. (2011). La investigación como estrategia pedagógica. Una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI. *Praxis & Saber*, 2(4) 138-139. <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477248388007.pdf>
- Meneses, M. (12 de junio 2020) Google como fuente de información: del buscador a Google Académico. Biblioteca de la Universidad de Oviedo. https://buo.uniovi.es/formacion/postgrado/visor/-/asset_publisher/NZx9/content/google-como-fuente-de-informacion:-del-buscador-a-google-academico?jsessionid=1E2C626C4B1DDAF5A0B5BDF7260EA5E0?redirect=%2F cursos%2Fintermedio
- Montes de Oca Recio, N. & Machado, E. (2009). El desarrollo de habilidades investigativas en la educación superior: un acercamiento para su desarrollo. *Humanidades Médicas*, 9(1) http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202009000100003&lng=es&tlng=es.
- Moreno, M. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE*, 3(1), 520–540. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130152>.
- Munévar-Molina, R., Quintero-Corzo J. & Munévar-Quintero F. (2008). Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. *Educación y Educadores*, 11(1),31-42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411103>
- Núñez, R, Guerra, E., & Pérez, S (2018) Estrategia pedagógica para la formación científico-investigativa del estudiante de carreras pedagógicas. *EduSol*, 18 (64). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475756620009>
- Omar-Hechavarría, M. & Capdevila-Leyva, B. (2013). El desarrollo de habilidades investigativas en la formación inicial de los estudiantes. *EduSol*, 13(43), 22-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475748682003>.
- Orellana-Fonseca, C., Salazar-Jiménez, R., Farías-Olavarría, F., Martínez-Labrin, S. & Pérez-Díaz, G. (2019). Valoraciones que estudiantes de un posgrado de profesión docente tienen sobre la formación en metodología de la investigación recibida en el pregrado y su uso en la práctica docente. *Revista Electrónica Educare*, 23 (1), 1–25. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.17>
- Parraguez, S., Chunga, G., Flores, M., Romero, R. (2017). El estudio y la investigación documental: estrategias metodológica y herramientas TIC. Chiclayo-Perú:

Percepción de los estudiantes de Pedagogía en educación Básica, en la formación en investigación

Sofía Viviana Ruiz Ferrada, Estefanía Alejandra Quezada Gallegos, Rebeca Constanza Gómez Cancino & Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 38 – 61.

EMDECOSEGE.

<https://books.google.cl/books?id=v35KDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>.

- Pérez, G. (2014) Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Método. http://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacin_cualitativa.pdf.
- Pino, U. (2005). Propuesta Curricular para la consolidación de los Semilleros de Investigación como espacios de Formación Temprana en Investigación. *Revista Electrónica de la Red de Investigación educativa*. 1(2). de https://www.academia.edu/884362/Propuesta_Curricular_para_la_consolidaci%C3%B3n_de_los_Semilleros_de_Investigaci%C3%B3n_como_espacios_de_Formaci%C3%B3n_Temprana_en_Investigaci%C3%B3n?auto=citations&from=cover_page
- Poblete-Valderrama, F., Gutiérrez, L., Castillo, M., Méndez, G., Rivera, F., Neira, M. & Vasquez, V. (2018). Enseñanza-Aprendizaje basado en investigación. Experiencia piloto en un diplomado de motricidad infantil. *Retos*, (35), 378-380. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V0I35.59640>.
- Ramírez-Díaz, J. (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 475-489. Recuperado a partir de <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.23>
- Ramos, L. & Escobar, G. (2020). La formación investigativa en pregrado: El estado actual y consideraciones hacia el futuro. *Revista de Psicología*, 10(1), 101–116. <https://doi.org/10.36901/psicologia.v10i1.757>.
- Reyes, O. (2016). Habilidades investigativas de los egresados del postgrado en ciencias sociales, en el contexto de la educación en línea [Tesis doctoral en Educación, Universidad Continente Americano]. <https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2016/orl/index.htm>.
- Rodrigues, F., De Maturana, S. & Nelly, B. (2021). Semilleros de Investigación en Colombia, Chile y Brasil: encuentros pedagógicos, experiencias y acciones de r-existencias en la formación docente. *Temps d'Educació*, (61), 119-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8447036>.
- Rodríguez, C., Córtes, J. & Rivera, V. (2008). *Dificultades en la escritura de informes de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Fundación Universitaria los Libertadores* [Tesis maestría en Docencia, Universidad de La Salle, Colombia]. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/652.

Percepción de los estudiantes de Pedagogía en educación Básica, en la formación en investigación

Sofía Viviana Ruiz Ferrada, Estefanía Alejandra Quezada Gallegos, Rebeca Constanza Gómez Cancino & Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 38 – 61.

- Sánchez Puentes, R. (2014). Enseñar a investigar: Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. (4ta. ed.). Editado por Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.acuedi.org/ddata/11324.pdf> .
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. Cinta de Moebio, (41), 207–224. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200006>.
- Severin, E. (2010). Tecnologías de La Información y La Comunicación (TICs) en Educación Marco Conceptual e Indicadores. Banco Interamericano de Desarrollo División de Educación, 8. <https://publications.iadb.org/es/publicacion/14904/tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion-tics-en-educacion>.
- Sobarzo, R. (2020). La utopía de la formación de investigadores en educación; una reflexión desde la docencia de la metodología de la investigación. *Revista Avante*, 2 (1), 43–53. <https://revista-avante.com/index.php/inicio/article/view/12>.
- Sobarzo-Ruiz, R. (2023). Las habilidades investigativas en la formación inicial docente en Chile. *Revista Realidad Educativa*, 3(1), 163–166. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i1.275>.
- Stoppiello, L. (2009). Estudio de caso único: vicisitudes en la selección de la muestra de una investigación doctoral. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(2), 224-246. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102009000200007&lng=es&tlng=es.
- Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. (4t. ed.). ECOE. https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion.pdf.
- Torruco-García, U., & Varela-Ruiz, M., & Martínez-Hernández, M., & Díaz-Bravo, L. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), 162-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>.
- Troncoso-Pantoja, C., & Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65 (2), 329-332. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>.
- Vargas, Á. (2009). Una propuesta de integración de redes académicas para la Formación del Docente. *Revista de la Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y de la Investigación*, 1(1). [http://www.ammci.org.mx/revista/pdf/Seccion%20metodologia%20de%20la%20ciencia%20\(2a%20parte\)/InvDocumentalVargas%203.pdf](http://www.ammci.org.mx/revista/pdf/Seccion%20metodologia%20de%20la%20ciencia%20(2a%20parte)/InvDocumentalVargas%203.pdf)

PRÁCTICA Y PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIO AFECTIVAS EN EL AULA

Margarita Violeta Pinela-Vilches
Pablo César Ojeda-Lopeda

Recibido: 06-12-2022
Aprobado: 09-03-2023
Publicado: 20-07-2023



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

PRÁCTICA Y PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIO AFECTIVAS EN EL AULA

Autores

Margarita Violeta Pinela-Vilches*

Pablo César Ojeda-Lopeda**

Chile

Chilena. Magister en Psicología Educativa. Universidad Central de Chile, Santiago, Chile

Correo electrónico:

psmargaritapinela@gmail.com

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-3182-7214>

** colombiano. Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Cooperativa de Colombia. Campus Cali; Cali, Colombia

Correo electrónico:

pablo.ojedal@campusucc.edu.co

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-3182-7214>

Teaching practice and perception about of development of socio affective competences in the classroom

RESUMEN

Esta investigación identificó las prácticas relacionadas con la promoción de competencias socio afectivas y la percepción que tenía un grupo de seis docentes de la región de Ñuble en Chile, acerca de su rol como promotores de las mismas. Se empleó un diseño mixto de tipo exploratorio descriptivo. Para identificar las prácticas, se creó una rejilla de observación, la que arrojó que los docentes promueven competencias socio afectivas, sin embargo, no hacen uso consistente de algunas prácticas complejas para el desarrollo de ellas. Para identificar la percepción de los docentes, se empleó una entrevista semiestructurada, los resultados indican que los profesores se perciben como agentes educativos responsables del desarrollo de estas competencias.

Palabras clave: Competencias socio afectivas; práctica docente; percepción docente; estudiantes.

Cómo citar este artículo:

Pinela, M. & Ojeda, P. (2023). Práctica y percepción docente sobre el desarrollo de competencias socio afectivas en el aula. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 6(10), p.p. 62 – 81.

ABSTRACT

This research identified practices related to the promotion of socio-affective competences and the perception of a group of six teachers from Ñuble Region in Chile, had about their role as promoter of the same competences. A mixed descriptive exploratory design was used to identify the practices, it was created a record observation sheet, which showed that teachers promote socio-affective competences. However, they did not do an aware usage of some superior practices to the development of them. To identify the perception of teachers, a semi-structured interview was used. The results, point out that teacher perceive themselves as educative agents responsible of the development of these competences.

Key words: Socio-affective skills; teaching practice; teacher perception; pupils.

INTRODUCCIÓN

Las competencias socio afectivas se definen como habilidades individuales que se manifiestan en patrones de pensamientos, sentimientos y comportamientos para regular los estados emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007), que pueden desarrollarse por medio de experiencias formales e informales (OCDE, 2016). Actualmente se reconoce la importancia de su promoción en el aula pues se ha comprobado que garantiza altas tasas de retorno (Belfield et al., 2015), al tiempo que tanto profesores (Jackson, 2013; Jennings et al., 2017), como estudiantes (Durlak et al., 2011; Jackson, 2013), resultan beneficiados cuando son desarrolladas.

Diferentes autores (Poulou et al., 2018), plantean que, en las instituciones educativas, particularmente los profesores, pueden desarrollar este tipo de competencias en los estudiantes, toda vez que pasan muchos años juntos, pudiendo tener un rol importante para el fomento de aspectos como la autoestima, la motivación, la estabilidad emocional y la toma de decisiones, entre otros (Agencia de la calidad de la educación, 2017, OCDE, 2016, Stillman et al., 2017), por tanto se reconoce que el rol de los docentes es especialmente destacado, pues el vínculo profesor–estudiante ha demostrado tener un enorme potencial e influencia en el proceso de desarrollo, aprendizaje y formación de las competencias socio afectivas (Ministerio de Educación, 2020)

Si bien el desarrollo de este tipo de competencias está expresamente contemplado en la reciente Política Nacional de Convivencia Escolar en Chile (Mineduc, 2019) y en la política de reactivación educativa (Ministerio de Educación, 2023), en donde se reconocen como parte fundamental de la promoción del bienestar en todos los estudiantes, la investigación, tanto en el contexto chileno (Agencia de Calidad de la Educación, 2017), como internacional (Buchanan et al., 2009), pone en evidencia que los profesores no cuentan con espacios para reflexionar acerca de las mismas, sin embargo, ellos reconocen que el aprendizaje socio emocional deben ser abordados, debido a su implicancia para adquirir valores para vivir en sociedad (Ferreira, Reis-Jorge, Olcina-Sempere & Fernandes, 2020).

Los estudios alrededor de la promoción de competencias socio afectivas han privilegiado bien las prácticas de los docentes, bien las percepciones que ellos tienen de su rol como promotores de las mismas, siendo escasos los trabajos que estudian ambos aspectos (Poulou, 2016), que son los que pueden ofrecer un enfoque más integral. Este estudio buscó identificar tanto el hacer en el aula (práctica), como las ideas (percepción), de un grupo de profesores chilenos alrededor de su rol como facilitadores del desarrollo de competencias socio afectivas en sus estudiantes.

Las preguntas que esta investigación buscó responder fueron: ¿cuáles son y qué características tienen las prácticas docentes relacionadas con el desarrollo de competencias sociales y afectivas entre sus estudiantes?, y ¿cuál es la percepción de los docentes sobre su rol como promotor del desarrollo de competencias socio afectivas de sus estudiantes?

Los metanálisis realizados alrededor del impacto de programas desarrollados en instituciones de educación formales destinados a promover competencias socio afectivas muestran que tales programas inciden positivamente en los estudiantes, mejorando tanto su conducta y actitudes, como su rendimiento académico (Durlak et al., 2011, Jackson, 2013). En el estudio de Jackson (2013), el investigador pudo relacionar a los profesores considerados individualmente, con el desarrollo de competencias socioemocionales específicas de sus estudiantes, poniendo así en evidencia el impacto que tiene un docente particular en la vida de sus alumnos. Ferreira et al., (2020), señalan que los docentes reconocen su papel en el aprendizaje de estas competencias, su influencia, asociando la importancia del aprendizaje socioemocional de sus estudiantes con el ajuste y la adecuación de los comportamientos, éxito escolar, clima positivo, responsabilidad y participación.

Acercas de si los profesores necesitan o no entrenamiento puntual para favorecer las competencias socioemocionales, existen posiciones divididas. Durlak et al., (2011), manifiestan que los docentes pueden desarrollar tales competencias e incorporarlas a su trabajo de aula sin requerir de apoyo externo efectivo; esta postura parece ser apoyada por Poulou (2016), quien encontró que los profesores, en su trabajo en el aula promueven esas competencias, así de forma explícita no aparece su promoción en el currículo. Stillman et al. (2017), por su parte, afirma que el éxito de los programas que buscan favorecer tales competencias depende de la capacitación, entrenamiento y apoyo continuo a los docentes, quienes al recibir ese tipo de ayuda permanente logran comprender que tienen la capacidad de generar cambios, de impulsar la inteligencia emocional en sus aulas, de promover procesos de aprendizaje relacionados con la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades para reconocer y manejar emociones en sus estudiantes.

García y García (2022) puntúan que los docentes no cuentan con profundos conocimientos en el desarrollo de estas competencias, produciéndose una práctica pedagógica deficiente en esta área. La revisión de literatura también muestra que los profesores que tienen mejores habilidades para administrar el aula, tienden a ofrecer apoyo más eficaz a los estudiantes acerca de cómo manejar sus emociones (Poulou, 2016; Zinsser, 2015), permitiendo que en clase se desarrollen interacciones respetuosas entre ambos actores (Hagenauer et al., 2015, Poulou et al., 2018).

Si bien los profesores tienden a reconocer la importancia de trabajar y enseñar en el aula competencias socio afectivas, por considerarlas un requisito fundamental para desempeñarse adecuadamente en los diferentes escenarios sociales, también manifiestan que existen dificultades para implementarlas tales como la escasa formación con la que cuentan, los espacios físicos inadecuados para realizar actividades o el poco tiempo para planificar, entre otras (Buchanan et al., 2009), los docentes reconocen que una debida capacitación influiría positivamente en el desarrollo socioemocional de niños y jóvenes (Marchant Orrego, Milicic Müller y Soto Vásquez, 2020), hallazgos semejantes a los encontrados en el contexto chileno (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Esta investigación se fundamentó en conceptos tales como competencias socio afectivas, práctica y percepción docente que a continuación se definen.

Competencias socio afectivas

Este constructo se define como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra y Pérez 2007), que se manifiestan tanto en la posibilidad de regularse a sí mismo, como de entablar relaciones empáticas con los demás, con la intención de establecer y mantener interacciones positivas y saludables (Casel, 2015; 2019).

Existen diferentes propuestas alrededor de las competencias socio emocionales; en este trabajo fueron empleadas las del grupo Casel (2015), que son: *Conciencia de sí mismo*, definida como la capacidad de reconocer las emociones y pensamientos de uno, así como su influencia en el comportamiento. *Auto autogestión*, considerada como la capacidad de regular las emociones, pensamientos y comportamientos de manera efectiva en diferentes situaciones. *Conciencia social*, referida a la capacidad considerar la perspectiva del otro y la empatía con personas de diversos orígenes y culturas, comprender las normas sociales y éticas. *Habilidades relacionales*, asociadas a la capacidad de establecer y mantener relaciones saludables, gratificantes con diversos individuos y grupos. *Toma de decisiones responsable*, entendida como la capacidad de tomar decisiones constructivas y respetuosas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales basadas en la consideración de estándares éticos, de seguridad, en la evaluación de las consecuencias de diversas acciones y en el bienestar de propio y de otros.

Tradicionalmente, las competencias socio afectivas han sido consideradas en su dimensión subjetiva; sin embargo, a través de experiencias informales y formales (OECD, 2016), se puede ayudar a otras personas con las que se interactúa permanentemente, a manejar de formas apropiadas su propia emocionalidad. De manera permanente, en el aula ocurren interacciones profesor-estudiante, por lo que cobra importancia observar al primero para identificar cómo le colabora al segundo en el manejo de lo emocional, lo que ocurre a través de prácticas de instrucción (Casel, 2015, 2019, Yoder, 2014).

Práctica docente

Fierro y Mena (2008) definen el constructo *Práctica* como una forma compleja de la actividad humana, que acontece en determinados contextos históricos, culturales, sociales e institucionales, que implica la participación de sujetos para lograr propósitos determinados que dan respuesta a necesidades compartidas.

Relacionado con espacios educativos, esas formas complejas se encuentran vinculadas a procesos de enseñanza realizadas por profesores en instituciones de educación formal, con el propósito de generar aprendizajes. Pérez (2016) se refiere a este concepto como a las interacciones que promueve el profesor en relación con la enseñanza. García y Loredó (2010) y Ortiz (2011), incluyen además a los estudiantes, pues sin ellos la práctica docente no se despliega y en ese sentido es una acción cooperativa.

Ortiz (2011), señala que las prácticas docentes están sujetas a los contextos en los que se desarrollan, en los que pueden presentarse situaciones que no fueron planificadas, pero que pueden ser aprovechadas como espacios de aprendizaje. Si bien la práctica docente también ocurre en contextos por fuera del aula (Álvarez, 2013), este trabajo se interesó por las que ocurrían durante el desarrollo de las clases.

Percepción docente

El constructo *Percepción* fue entendido como un proceso por el cual los sujetos elaboran juicios acerca de sí mismos, de otros o sobre situaciones, con base en sus propias experiencias o a partir de la información obtenida por medio de otra fuente (Jiménez et al., 2013). En el contexto de esta investigación, el concepto *Percepción docente*, se entendió como las ideas, conceptos y valoraciones que hicieron los profesores acerca de sí mismos y de su rol para el desarrollo de competencias socio afectivas en sus estudiantes.

DISEÑO METODOLÓGICO

Tipo de estudio y muestra

Este estudio es de enfoque paradigmático de tipo mixto, ya que hace uso de herramientas de recolección cuantitativo y cualitativo, otorgándole la misma prioridad a los dos enfoques, con el fin de obtener una perspectiva amplia y profunda del fenómeno (Sampieri, 2014). El estudio es exploratorio descriptivo, debido a que les permitió a los investigadores familiarizarse con el fenómeno estudiado e indagar sobre él, desde nuevas perspectivas (Sampieri, 2014) y descriptivo, ya que permitió medir la presencia o distribución de un fenómeno de investigación, describir sus características principales y mostrar con precisión los ángulos o dimensiones del fenómeno estudiado (Veiga de Cabo et al., 2008).

Este estudio buscó identificar las prácticas y la percepción de un grupo de docentes chilenos alrededor de su rol en el desarrollo de competencias socio afectivas en sus estudiantes. La muestra fue obtenida por conveniencia; estuvo compuesta por seis docentes que trabajan en la Región de Ñuble, sur de Chile, impartían clase en los ciclos de pre básica y de enseñanza básica y no contaban con formación previa en el desarrollo de competencias socio afectivas. Todos los profesores firmaron un consentimiento informado en el que autorizaron grabar dos de sus clases y luego participar de una entrevista individual.

Instrumentos

Con el fin de obtener datos que permitieran responder las dos preguntas de investigación, fueron empleados dos instrumentos de recolección de información: una rejilla de observación y una entrevista semiestructurada.

Rejilla de observación. Empleada para identificar las prácticas docentes relacionadas con la promoción de competencias socio afectivas en sus estudiantes. Este instrumento permite que el investigador observe el fenómeno estudiado desde criterios previamente establecidos y sin intervenirlo (Flores, 2014).

Las competencias socio afectivas pesquisadas en este trabajo fueron las propuestas por Casel (2015), las cuales se concretaron en estrategias de instrucción (Casel, 2015; Yoder, 2014). Para la competencia *Conciencia de sí mismo*, fueron definidas diez estrategias de instrucción –ej. Brinda espacios para que los estudiantes puedan expresar su malestar; motiva a los estudiantes a concluir lo que han comenzado; expresa sus sentimientos y emociones.

Para la competencia *Auto autogestión*, se definieron siete estrategias instruccionales –ej. Comparte estrategias de regulación emocional; hace uso de pausas para disminuir el estrés, la fatiga y aumentar el desempeño; comparte experiencias o ejemplos de la vida cotidiana para orientar al estudiante respecto de cómo actuar. Para la competencia *Conciencia social*, se consideraron siete estrategias –ej. Insta a los estudiantes a escucharse cuando los compañeros dan sus opiniones; entrega alertas preventivas y explica las consecuencias ante el no cumplimiento de las normas; anima a los estudiantes a usar un lenguaje adecuado al contexto en el que se encuentra. Para la competencia *Habilidades relacionales*, fueron definidas ocho estrategias instruccionales –ej. Promueve actividades colaborativas y entrega indicaciones para el trabajo; utiliza un lenguaje de respeto con todos sus estudiantes; promueve espacios de resolución de conflictos y reflexión entre estudiantes. Para la competencia *Toma de decisiones responsable*, se definieron ocho estrategias –ej. Entrega alternativas para actuar ante situaciones en el aula; corrobora que el estudiante ha comprendido las indicaciones entregadas; establece expectativas de la conducta de los estudiantes (lo que espera de ellos).

Entrevista semiestructurada. Empleada para identificar la percepción del docente sobre su rol como promotor de competencias socio afectivas en sus estudiantes. Este instrumento permite conocer las ideas, perspectivas, puntos de vista y otros aspectos subjetivos de los participantes de una investigación (Sampieri et al., 2014).

La estructura básica estuvo compuesta por algunos temas considerados relevantes a la luz de la revisión de literatura realizada, dentro de los cuales se encontraban: la relación currículo - promoción de competencias socio afectivas en el aula (Durlak et al., 2011; Poulou, 2016; Stillman et al., 2017); las barreras para la promoción de las competencias (Buchanan et al., 2009; Agencia de Calidad de la Educación, 2017a, b), la posibilidad de promover las competencias socio afectivas en el aula (Poulou et al., 2018), los posibles beneficios de su

promoción (Belfield et al., 2015; Durlak et al., 2011; Jackson, 2013; Jennings, et al, 2017), entre otros.

Ambos instrumentos fueron sometidos a juicio de expertos –dos magísteres en psicología educativa, uno con amplia experiencia en creación y validación de instrumentos, y dos profesores de secundaria experimentados-, quienes hicieron aportes y sugirieron cambios que fueron incorporados. Además, se realizaron pilotos que permitieron precisar las estrategias instruccionales del primer instrumento y las preguntas del segundo.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Rejilla de observación.

Cada una de las doce grabaciones de clase, dos por cada profesor, fueron observadas pausándolas cada 20 minutos para identificar en ese rango de tiempo, la presencia de las estrategias instruccionales que componían las competencias socio afectivas. Cuando aparecía alguna estrategia, se marcaba en una matriz en Excel que contenía todas las competencias con sus respectivas estrategias, lo que permitió identificar las estrategias instruccionales más y menos empleadas en la práctica docente para promover las competencias socio afectivas en sus estudiantes.

Entrevista semiestructurada.

Las seis entrevistas fueron transcritas con el fin de realizar un análisis de contenido. Se llevó a cabo un proceso de codificación mixto –deductivo e inductivo-, partiendo de la base conceptual que sustentó la investigación, y a través de una codificación selectiva emergente (Bonilla y López, 2016), fueron emergiendo nuevas temáticas y conceptos que dieron cuenta de la percepción que tienen los docentes acerca de su rol como promotores de competencias socio afectivas en sus estudiantes.

Prácticas docentes para la promoción de competencias socio afectivas.

En la tabla 1, se presentan las prácticas docentes para el desarrollo de competencias socio afectivas que fueron empleadas tanto en ambas clases, como las que nunca se usaron. De acuerdo con los resultados, fueron mayores los momentos que los profesores emplearon algunas de las prácticas para promover en sus estudiantes competencias socio afectivas durante ambas clases, que aquellos momentos en que nunca las emplearon.

De las cuarenta prácticas instruccionales que componían las competencias, once (27.5%), fueron desarrolladas permanentemente por los profesores, mientras que solo siete (17.5%), nunca fueron empleadas en clase. Este resultado pone en evidencia que los profesores, efectivamente llevan a cabo prácticas con las que buscan colaborarles a sus estudiantes a

desarrollar ese tipo de competencias (Agencia de Calidad de la Educación, 2017a,b; OECD, 2016; Farrington et al., 2012; Stillman et al., 2017), así ello no aparezca explícitamente contemplado en el currículo, tal como lo manifiestan investigadores como Durlak et al. (2011) y Poulou (2016).

De acuerdo con los resultados (Ver Tabla 1), es llamativo que la competencia socio afectiva *Conciencia de sí mismo*, entendida como la posibilidad de colaborarle al otro a reconocer las propias emociones es la que, al mismo tiempo, fue promovida en el aula por todos los profesores e igualmente, la que ninguno de ellos la promocionó durante sus clases, ¿cómo explicar esta contradicción?

La competencia *Conciencia de sí mismo*, al estar compuesta de diferentes prácticas instruccionales, admite que algunas de esas prácticas hayan sido empleadas en el aula por los docentes, mientras que otras nunca hayan sido usadas. Dentro de las prácticas que componen esta competencia y que fueron empleadas en ambas clases se encuentran las de *motivar al estudiante a terminar su trabajo y escucharlo respetuosamente*. De otra parte, las prácticas tales como *anticipar señales de malestar en sus estudiantes* y la *expresión de su propia emoción*, jamás fueron usadas por los profesores.

Otras prácticas instruccionales que los docentes emplearon con frecuencia en sus clases estuvieron relacionadas con el fomento de la competencia *Habilidades relacionales*, tales como *llamar a los estudiantes por su nombre, abstenerse de realizar comentarios negativos mostrándose respetuoso con ellos*.

Prácticas que estuvieron relacionadas con la competencia *Toma de decisiones responsable* fueron: *respetar las propias indicaciones, cerciorarse de que el estudiante haya comprendido las normas*. También se observó el despliegue de prácticas relacionadas con la competencia *Conciencia social* como *considerar las opiniones de los estudiantes, recordar las normas durante la clase y dar alertas cuando no están siendo seguidas*.

Tabla 1. Prácticas docentes para la promoción de habilidades socio afectivas en el aula

Competencia	Estrategia de instrucción (E.I.) presente en ambas clases	% de prof. que emplean E.I. en ambas clases	E.I. que no se presentó en ninguna clase	% de prof. que no emplean E.I. en ninguna clase
Conciencia de sí mismo	<ul style="list-style-type: none"> - Motiva a los estudiantes a concluir lo que han comenzado. - Escucha con respeto lo expresado por el estudiante. 	100%	<ul style="list-style-type: none"> - Anticipa señales de alerta de malestar e interviene preguntando al 	100%

			estudiante si necesita ayuda.	
			- Reconoce de forma verbal lo sentimientos que los estudiantes no pueden expresar.	
			- El docente expresa sus sentimientos y emociones.	
Conciencia social	<ul style="list-style-type: none"> - Indica cuáles son las normas durante el desarrollo de la clase. - Entrega alertas preventivas y explica las consecuencias ante el no cumplimiento de las normas. - Considera las opiniones y perspectivas del estudiante en la clase. 	66%	<ul style="list-style-type: none"> - Anima a los estudiantes a usar un lenguaje adecuado al contexto en el que se encuentra. 	100%
Toma de decisiones responsable	<ul style="list-style-type: none"> - Corrobora que el estudiante ha comprendido las indicaciones entregadas. - El docente respeta sus propias indicaciones. - El docente recuerda instrucciones o normas cuando se requiere en el transcurso de la clase. 	83%	<ul style="list-style-type: none"> - Establece expectativas de la conducta de los estudiantes (lo que espera de ellos). - Frente a situaciones de mayor complejidad, entrega respuestas e indica cómo actuar (guía). 	100%
Autogestión		0%		0%
Habilidades Relacionales	<ul style="list-style-type: none"> - Llama a los estudiantes por su nombre. - No realiza comentarios negativos sobre la conducta de los estudiantes frente al curso. - Utiliza un lenguaje de respeto con todos sus estudiantes. 	100%	<ul style="list-style-type: none"> - Promueve espacios de resolución de conflictos y reflexión entre estudiantes. 	83%

Aunque los profesores observados usaron en ambas clases diferentes estrategias relacionadas con la promoción de competencias socio afectivas, el mayor porcentaje de las 40 prácticas (55%), fueron empleadas solo durante una de sus clases (Ver Tabla 2). Este alto porcentaje indicaría que cuando los profesores no cuentan con el entrenamiento para fomentar el desarrollo de competencias socio afectivas, su promoción no se realiza de forma sistemática.

Este resultado podría respaldar lo propuesto por Stillman et al. (2017), en el sentido de que la capacitación, entrenamiento y apoyo continuo a los docentes, sería un factor central para que promuevan competencias socio afectivas en sus estudiantes, especialmente las que se desarrollan a través de prácticas docentes complejas – *anticipar señales de malestar en sus estudiantes, promover espacios para solucionar conflictos*- cuyo uso por parte de los profesores nunca fue observado, y que de acuerdo con Matuk et al. (2015), son las que mejores aportes hacen para que los estudiantes logren expresar y regular su propia emocionalidad.

Tabla 2. Porcentaje de uso de prácticas instruccionales

Ambas clases	Una clase	Ninguna clase
27.5 %	55 %	17.5 %

Percepción docente

Las respuestas dadas por los docentes fueron clasificadas en tres categorías: Promotores de competencias socio afectivas y currículo, Beneficios de la promoción de competencias socio afectivas y Barreras para su promoción.

Promotores de competencias socio afectivas y currículo.

El análisis de las entrevistas permitió identificar que, desde la perspectiva de los docentes, son varios los actores que hacen parte de la comunidad educativa los que pueden adelantar acciones relacionadas con la promoción de competencias socio afectivas en los estudiantes. El primer actor que emergió fueron ellos mismos:

“Se supone que somos nosotros los profesores que tenemos que promover esas competencias, para que los niños logren socializar entre ellos” (Docente 3).

“...parte en su casa primero que todo, pero en el colegio, como dice usted eeeeh, yo creo que somos nosotros los docentes los encargados de promover porque somos formadores entonces ¿no?, nos corresponde a nosotros mover esas competencias” (Docente 4).

Las promociones de esas competencias las realizan empleando diferentes estrategias: mediando la interacción entre los estudiantes, para que sostengan relaciones respetuosas que redunden en beneficio del trabajo en el aula:

“En la relación con los alumnos, ellos mismos cómo se relacionan entre sí, eso es lo que uno trata de fortalecer, que sea una buena relación para un buen clima escolar” (Docente 3).

Explicitando desde su posición de poder como profesores, las normas que existen para interactuar con sus pares y los docentes:

“pero tratamos también de que el alumno lo haga (relacionarse con otros) de una manera sana, que sepa en los límites, cómo es la afectividad que debe ser con su compañero eeh y con los profesores” (Docente 1).

Acudiendo a videos y siendo menos directivos dándoles la palabra a los estudiantes para que sean ellos los que propongan cómo interactuar entre sí:

“Con trabajo en orientación uno lo puede trabajar más, mostrando con los chiquitos, mostrándoles videos. Tocando el tema que ellos comenten, que ellos también den ideas como ser más sociables con los compañeros” (Docente 2)

Estos resultados confirman lo hallado por otros autores (Durlak et al., 2011; Poulou et al., 2018; Stillman et al., 2017), quienes han encontrado que los docentes se asumen como agentes socializadores que ofrecen a los estudiantes oportunidades para desarrollar sus competencias socio emocionales.

Además del docente percibirse como promotor de esas competencias, considera que otros actores, así no estén involucrados de forma directa en la formación académica de los estudiantes, desempeñan un papel importante dentro de los cuales está la familia y puntualmente consideran que son los padres los que deben apoyar la promoción de competencias socio afectivas:

“...lo ideal igual sería con los papás, pero no siempre se da y los profesores y todos los que trabajan en el colegio, porque la idea sería con todo, los papás ¿qué sé? un trabajo colaborativo...” (Docente 2)

La percepción de los docentes acerca de los actores que inciden en el desarrollo de competencias socio afectivas de los estudiantes incluye a otros sujetos a los que tradicionalmente no se les asigna funciones formativas pero que, al hacer parte de las comunidades educativas, con sus acciones colaboran para el desarrollo de esas competencias:

“En el contexto escolar (la formación en competencias socio afectivas), creo que está presente en ... toda la comunidad educativa, desde el auxiliar que le pide un pase a un alumno eeh, el cómo se debe pedir, cómo se debe explicar (...) Pero engloba casi a toda la comunidad educativa” (Docente 1).

“...a la larga somos todos partícipes, si promovemos eso en los niños y ¿cómo le digo?... Incluso los tíos¹ asistentes, que si bien no están en aula común con nosotros son parte,

1 En Chile, la expresión “tía(o)”, además del significado que denota parentesco familiar, también es usada para referirse generalmente a personas que hacen parte de los espacios educativos que pueden cumplir labores formativas (profesoras-es- de preescolar y primaria), pero también a otros que no tienen esa función docente (porteros, personal de aseo, etc.).

compartimos el espacio, trabajamos entonces, yo no podría dejar de lado a nadie eeh en ese aspecto, porque siento que estaríamos dejando de lado eeh quizás yo podría decir perfectamente no poh, los tíos asistentes ¿cierto?; el mismo tío Cesar, le digo yo incluso, está en la puerta, no necesito que sea entre comillas o que promueva la afectividad con los niños, na´ que ver, o sea imposible, todos formamos este grupo” (Docente 5).

Beneficios de promover las competencias .

Los docentes entrevistados manifiestan que el trabajo de competencias socio afectivas con sus estudiantes podría impactar en el desarrollo de habilidades como el auto control y la solución por sí mismos de situaciones problemas (Belfield et al., 2015; Jackson, 2013; Jennings et al., 2017).

“Porque uno va enseñando diciéndole por ejemplo ¿cómo solucionar el problema?: hablando primero, conversando, no golpeándolo, no llorando, no acusando, sino que de a poquito van aprendiendo que tienen que ir ellos solucionando sus propias dificultades, digámoslo así” (Docente 6).

Jennings et al., (2017), en su investigación encontró que los docentes que promovían en sus clases el desarrollo de habilidades socio emocionales, lograban que sus aulas fuesen espacios de trabajo más agradables y esto mismo es lo que manifiestan algunos de los profesores entrevistados:

“En la relación con los alumnos, ellos mismos cómo se relacionan entre sí, eso es lo que uno trata de fortalecer, que sea una buena relación para un buen clima escolar” (Docente 3).

“Entonces mientras más los niños sepan y adquieran eso (resolver sus problemas, negociar), el ambiente de trabajo va a ser súper súper favorable, mucho mejor” (Docente 6).

Autores como Durlack et al., (2011) y Jackson (2013), han reportado que los beneficios socio afectivos de los niños que participaron en programas de desarrollo socio emocional, perduran a lo largo del tiempo, y esto lo dejan saber algunos de los docentes entrevistados:

“probablemente cuando sean mayores van a ser personas con una estabilidad emocional más firme y no van a ser tan inestables” (Docente 3).

Barreras para la promoción de Competencias socio afectivas .

Los docentes entrevistados también hicieron referencia a algunas de las dificultades que perciben para promover competencias socio afectivas en el aula, la principal barrera que perciben es el escaso tiempo que tienen para desarrollarlas en el aula:

“barrera es muchas veces el tiempo, pero otra barrera no veo” (Docente 4).

“Si existen barreras como el tiempo, eeh como dije anteriormente el desarrollo del currículum nos limita bastante” (Docente 1).

Otra barrera percibida por los docentes es que cuentan con escasa formación para el desarrollo de competencias socio afectivas, sin embargo, como lo plantea Durlak et al. (2011), ello no impide que busquen desarrollarlas de forma empírica:

“No sé si barrera, lo que, no podría decir barrera, yo creo que a lo mejor a uno le falta saber más de eso, porque a veces uno actúa como te decía al comienzo, actúa de lo que a uno va se le va ocurriendo, lo que va practicando” (Docente 6).

Otra barrera percibida por los profesores, es la cantidad de estudiantes con los que deben trabajar:

“yo a veces a ellos, yo soy uno, contra cuantos tengo aquí y empiezo a contar, tengo 40 al día, tengo 35, tengo 37 niños, eeh es ahí donde se hace complejo” (Docente 5)

Además del número de estudiantes, algunos docentes perciben que la formación que los alumnos han recibido en sus familias puede dificultar el desarrollo de las competencias socio afectivas:

“de repente la familia influye mucho cómo ellos se van a socializar aquí dentro del curso o en cualquier ámbito del colegio, entonces se crean barreras, una barrera externa” (Docente 3).

Algunos docentes perciben que el desarrollo de habilidades socio afectivas en el aula, es algo que no puede llevarse a cabo en algunas disciplinas:

“Lamentablemente en mi área de las Ciencias está más enfocada en el desarrollo del aprender haciendo, el desarrollo científico, no, no se ve tanto lo que es la afectividad en el desarrollo el aprendizaje” (Docente 1)

Consideran que el desarrollo de esas habilidades implica llevar a cabo acciones extra que los desvían del trabajo académico:

"Yo creo que igual, hay como barreras, porque uno tiene que pasarla los contenidos y a veces uno se dedica más a eso que a trabajar el aspecto social de ellos, uno por querer pasar contenidos deja de lado esa otra parte " (Docente 2).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este trabajo buscó identificar y caracterizar tanto las prácticas docentes de aula, relacionadas con la promoción de competencias socio afectivas entre los estudiantes, cómo la percepción de aquellos sobre su rol como promotores de tales competencias, pues de acuerdo con Poulou (2016), son escasos los trabajos que estudian ambos aspectos, a pesar de ser los que permitirían obtener una mirada más integral acerca de la promoción de las competencias mencionadas; mismas que la Ley General de educación y la Política de Convivencia Escolar en Chile (Política Nacional de Convivencia Escolar, 2019), demandan a los profesores desarrollar, pero sobre las cuales existe poca evidencia empírica en el contexto nacional.

Las limitaciones de este estudio se encuentran principalmente en el tamaño de la muestra, ya que los investigadores solo contaron con seis docentes que cumplieron con los criterios establecidos en la investigación, que aceptaron participar del proceso de entrevista semiestructurada y de observaciones en aula.

Las prácticas docentes observadas, permitieron identificar que estas promueven algunas competencias socio afectivas entre los estudiantes; esto indicaría que así los profesores de la muestra no hayan recibido un entrenamiento formal para desarrollar tales competencias en su trabajo en el aula, despliegan algunas estrategias relacionadas con la promoción de las competencias mencionadas, tal como lo planteó Durlak et al. (2011).

Considerando que la mayor parte de las prácticas de la promoción de las competencias socio afectivas no fueron empleadas de manera consistente, tal como lo plantea García Pérez et al. (2022), es probable que los profesores enriquezcan su quehacer profesional en el aula si se les diera la oportunidad de participar de programas de formación docente focalizados en el desarrollo de tales prácticas, cuyo beneficio no sólo sería para los estudiantes sino para ellos, pues mejoraría el clima del aula como los propios docentes lo manifestaron en las entrevistas y así como lo señala Marchant et al. (2020).

En esta investigación, fue claro que los profesores se percibían a sí mismos como agentes responsables de la formación de competencias socio afectivas entre sus estudiantes (Stillman et al., 2017). Queda por investigar si esa percepción es compartida por docentes que hagan parte de estudios similares que se realicen con muestras más grandes.

Los autores de esta investigación consideran que los programas de formación docente orientados a la promoción de competencias socio afectivas (Díaz, 2014), deben hacer explícito que el desarrollo de tales competencias no es algo externo a la práctica docente misma, sino que está implícito en el quehacer cotidiano del docente, por lo que ese tipo de propuestas de formación no le implicarían a los profesores invertir tiempo extra en la promoción de las mencionadas competencias, ni a los directivos crear más asignaturas. Esta consideración nace del hecho de que algunos docentes perciben que el desarrollo de competencias socio afectivas, les demandará más tiempo o consideran que algunas disciplinas tienen poco que aportar al fomento de las mismas.

Finalmente, si bien en Chile falta aún investigación empírica acerca de la temática que dio origen a este trabajo, es necesario aprender de la experiencia de otros contextos que han emprendido la ruta de la formación docente para la promoción de competencias socio afectivas. Esa experiencia indica que no basta con crear una política que les demande a los profesores incluir en su trabajo de aula, estrategias para el desarrollo de las competencias mencionadas; es necesario además, destinar los espacios y recursos necesarios para tal fin; se debe desarrollar toda una estructura que permita acompañar a los docentes en su labor, al tiempo que facilitarles el tiempo y los recursos necesarios que les permitan acceder a los espacios formativos, para que puedan llevar a cabo esa importante labor que el país necesita.

BIBLIOGRAFIA

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Convivencia_escolar.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Los Indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos: una primera mirada*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Estudio_Indicadores_desarrollo_personal_social_en_establecimientos_chilenos.pdf
- Álvarez, C. (2013). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 625–631. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200011.
- Belfield, C., Bowden, B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R. & Zander, S. (2015). *The economic value of social and emotional learning*. Center for Benefit-Cost Studies in Education Teachers College, Columbia University.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales (Emotional competencies)*. Facultad de Educación UNED, 10, 61–82. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Bonilla-García, M. & López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, (57), 305–315. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2016000300006>.
- Buchanan, R., Gueldner, B., Tran, O. & Merrell, K. (2009). Social and Emotional Learning in Classrooms: A Survey of Teachers' Knowledge, Perceptions, and Practices. *Journal of Applied School Psychology*, 25(2), 187–203. <https://doi.org/10.1080/15377900802487078>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *Effective Social and emotional Learning programs*. <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2019). *Integrating Social, Emotional and Academic Development An Action Guide for School Leadership Teams*. <https://www.aspeninstitute.org/publications/integrating-social-emotional-and-academic-development-sead-an-action-guide-for-school-leadership-teams/>
- Díaz, D. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas

- de la evaluación SIMCE 2011. *Revista Iberoamericana de Educación*, (64), 73-98. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie64a05.pdf>.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Farrington, C., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Seneca Keyes, T., Johnson, D., & Beechum, N. (2012). *Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research. https://www.kipp.org/wpcontent/uploads/2016/11/Teaching_Adolescents_to_Become_Learners.pdf.
- Ferreira, M., Reis-Jorge, J., Olcina-Sempere, G., & Fernandes, R. (2020). *El aprendizaje socioemocional en la Educación Primaria: una investigación sobre las concepciones y las prácticas de los maestros en el aula*. *Revista Colombiana de Educación*, (87). DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12704>.
- Fierro, M., & Mena, M. (2008). *Construir responsabilidad en la convivencia escolar. Experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile*. Reporte de investigación. Santiago: Unesco–red Innovemos.
- Flores, R. (2014). *Observando observadores: Una Introducción a las Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Santiago, Chile: Ediciones. Universidad Católica de Chile
- García, B., & Loredó, J. (2010). Validación de un modelo de competencias docentes en una universidad pública y otra privada en México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 247–263. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661599>
- García, J. & Garza, B (2022). Educación Socioemocional y Formación Docente. *Revista Relep - Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 4(2), 32–45. DOI:10.46990/relep.2022.4.2.606.
- Hagenauer, G., Hascher, T & Volet, S. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology Educational*, 30, 385-403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Jackson, C. K. (2013). *Non-Cognitive Ability, Test Scores, and Teacher Quality: Evidence from 9th Grade Teachers in North Carolina*. Northwestern University and NBER, <https://doi.org/10.3386/w18624>

- Jennings, P., Brown, J., Frank, J., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers' Social and Emotional Competence and Classroom Interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109 (7), 1010-1028. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000187>.
- Jiménez, S., Sánchez, M. & Gumbau, R. (2013). *Procesos psicosociales en los contextos educativos* (Ed. rev.). España: Ediciones Pirámide.
- Marchant, T., Milicic, N. & Soto, P. (2020). Educación Socioemocional: Descripción y Evaluación de un Programa de Capacitación de Profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 185. DOI:10.15366/riee2020.13.1.008.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Política nacional de convivencia escolar la convivencia la hacemos todos*. <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020). *Aprendizaje socioemocional, Fundamentación para el plan de trabajo*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14520>
<http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wpcontent/uploads/2020/07/FUNDAMENTACION-PLAN-DE-TRABAJO.pdf>
- Ministerio de Educación. (2023). *Plan de Reactivación Educativa 2023*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/19383>.
- OCDE. (2016). *Los Modelos Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales*. <https://pedroboza.files.wordpress.com/2008/10/2-2-los-modelos-pedagogicos.pdf>.
- Ortiz, M. (2011). *Prácticas docentes universitarias y la construcción de contextos para el aprendizaje*. [Tesis del Doctorado en Educación del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente]. https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1187/TESIS_II_Rosario_Ortiz.pdf?sequence=4
- Pérez, M. (2016). Las prácticas educativa y docente en un grupo de profesores universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(2), 99–112. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27046182005.pdf>
- Poulou, M. (2016). An examination of the relationship among teachers' perceptions of social-emotional learning, teaching efficacy, teacher-student interactions, and students' behavioral difficulties. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(2), 126–136. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1203851>.

- Poulou, M., Bassett, H. & Denham, S. (2018). Teachers' Perceptions of Emotional Intelligence and Social-Emotional Learning: Students' Emotional and Behavioral Difficulties in U.S. and Greek Preschool Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(3), 363–377. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1464980>
- Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. D.F, México: McGraw-Hill Education.
- Stillman, S., Stillman, P., Martinez, L., Freedman, J., Jensen, A. L., & Leet, C. (2017). Strengthening social emotional learning with student, teacher, and schoolwide assessments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, (55), 71–92. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.07.010>
- Veiga De Cabo, J., De La Fuente Díez, E., & Zimmermann Verdejo, M. (2008). Modelos de estudios en investigación aplicada: Conceptos y criterios para el diseño. *Medicina y seguridad del trabajo*, (210), 81–88. [Http://Scielo.Isciii.Es/Scielo.Php?Script=Sci_Arttext&Pid=S0465-546x2008000100011](http://Scielo.Isciii.Es/Scielo.Php?Script=Sci_Arttext&Pid=S0465-546x2008000100011)
- Yoder, N. (2014). *Teaching the Whole Child: Instructional Practices That Support Social-Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks. Research-to-Practice Brief*. Revised Edition. ERIC, (ED581718), 44. <https://eric.ed.gov/?id=ED581718>
- Zinsser, K., Denham, S, Curby, T. & Shewark, E. (2015). Practice What You Preach: Teachers' Perceptions of Emotional Competence and Emotionally Supportive Classroom Practices. *Early Education and Development*, 26(7), 899–919. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1009320>.

REFLEXIONES PARA UNA NUEVA ENSEÑANZA CIUDADANA A PARTIR DE LA BIOLOGÍA CULTURAL DE HUMBERTO MATURANA.

Andrés Antonio Parada Olivares.

Recibido: 15-12-2022

Aprobado: 14-03-2023

Publicado: 20-07-2023



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

Autor

Andrés Antonio Parada Olivares. *

Chile

* Chileno, Doctor en Educación por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación / Universidad San Sebastián

Correo electrónico :

andres.parada2021@umce.cl

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-6710-6307>

Cómo citar este artículo:

Parada, A. (2023). Reflexiones para una nueva enseñanza ciudadana a partir de la Biología Cultural de Humberto Maturana. *Revista Estudios en Educación (REED)*, 6(10), p.p. 82 – 98.

REFLEXIONES PARA UNA NUEVA ENSEÑANZA CIUDADANA A PARTIR DE LA BIOLOGÍA CULTURAL DE HUMBERTO MATURANA.

Reflections for a new citizenship education based on Humberto Maturana Cultural Biology

RESUMEN

El presente ensayo se interesa por los fines de la formación ciudadana escolar. La relevancia por este asunto educativo está en la actual condición de incertidumbres por la cual atraviesa Chile. En relación con lo planteado es válido buscar nuevas perspectivas que interpelen y/o complementen la propuesta formativa de ciudadanos y ciudadanas con el objetivo de aprender a vivir y convivir bajo el contexto antes descrito. En este sentido la Biología Cultural permite evidenciar que la manera en la que nos hemos relacionado no es propia de la constitución biológica.

Palabras clave: Ciudadanía, Biología Cultural, Humberto Maturana, Curriculum, sistema educativo, educación ciudadana.

ABSTRACT

This essay is interested in the purposes of school citizenship education. The relevance of this educational issue lies in the current condition of uncertainty that Chile is going through. In relation to the above, it is valid to look for new perspectives that question and/or complement the formative proposal of citizens with the objective of learning to live and coexist under the context described above. In this sense, Cultural Biology allows us to show that the way in which we have related to each other is not proper to our biological constitution.

Key words: Citizenship, Cultural Biology, Humberto Maturana, Curriculum, educational system, citizenship education.

INTRODUCCIÓN

Sin duda hoy nos adentramos en un cambio epocal. El estallido social de 2019, el plebiscito de 2020, la instalación de la convención constituyente y los resultados del plebiscito del 2022 nos pone frente a un tiempo de incertidumbres e iniciativas. En este escenario es un deber, para la investigación educativa, disponer el pensamiento sobre aquello que nos pasó, pero en especial, pensar sobre todo lo que deseamos que nos pase.

En resonancia con lo antes dicho, será trascendental pensar los fundamentos de los saberes que se consideran como verdaderos, por ejemplo, las ideas que componen el currículum educativo. De esta manera es necesaria la búsqueda de nuevas propuestas que ayuden a la comprensión de la realidad y su entendimiento.

La coyuntura social, económica y política generan incertidumbres, sin embargo, incentiva a rastrear otras referencias teóricas y conceptuales que otorguen nuevas claves epistemológicas desde las cuales pensar otras distintas maneras de concebir el ser, hacer y convivir. Frente al escenario antes descrito este ensayo plantea la siguiente pregunta para la reflexión: ¿Qué nuevas propuestas sobre la formación ciudadana escolar podría permitirnos el uso de la Biología Cultural de Humberto Maturana como un nuevo enfoque analítico?

Los apartados del texto, inician con una mirada al contexto nacional, en él es posible determinar que en la medida que más se relacione lo educativo y el devenir de fenómenos políticos, económicos o culturales mayor comprensión es posible tener de los desafíos de lo educativo, en este caso, de los retos de la educación para la ciudadanía en contexto escolar. A partir del siguiente apartado es posible evidenciar la relación existente entre sistema educativo, poder y currículum. El análisis de tal tríada permite comprender que los aspectos educativos no son neutrales, ya que, de alguna u otra manera, tributan a intereses.

Asimismo, se desarrolla una revisión sobre los paradigmas de educación para la ciudadanía que están presentes en la propuesta de enseñanza impulsadas por el plan de

formación ciudadana escolar. En tal revisión es posible evidenciar que la idea de ciudadanía global cobra especial relevancia, pero, sin dejar de lado la implicación mayor del paradigma de ciudadanía liberal.

Por otra parte, se desarrolla la idea de educación desde la perspectiva de la Biología Cultural, entendida ésta como la referencia conceptual que agrupa las formas de pensamiento de Humberto Maturana, por lo menos en sus últimos veinte años de trabajo. Finalmente, la Biología Cultural se constituye tanto en enfoque como en ideas que potencian la reflexión sobre los fundamentos que se debieran considerar para la revisión y propuesta de una nueva ciudadanía.

La profunda relación que existe entre razón, lenguaje, emoción y convivencia se considera posible por el hecho de que es parte inherente de nuestra concepción biológica. Es decir, los seres humanos somos capaces de adaptarnos para aprender a vivir en las incertezas políticas, sociales, económicas e incluso climáticas.

Aspectos de contexto

En el estadio Nacional de Chile yace la frase: un pueblo sin memoria no tiene futuro. Esta frase se resiste a la soledad y combate el paso del tiempo con la función de exigirnos no olvidar que hubo un momento en donde el ideal político de la mayoría fue silenciado por el proyecto político de uno pocos. Esto que sucedió en el siglo pasado, a pesar del paso del tiempo, continúa siendo parte de aquello que remece nuestras realidades hoy en el siglo XXI.

Hablar de la comunidad civil y cívica en Chile es reconocer la existencia de una profunda fractura social, la cual trasciende al sistema educativo (Casassus, 2003; Bellei, 2015; Ramos, 2022). La brecha tiene orígenes económicos, culturales y sociales. A pesar de ser estas fuentes diversas tienen un hilo conector, la mayoría tienen una condición histórica que presenta el sometimiento y la formación de la mayoría de población con un tipo de ejercicio político desempeñado por una oligarquía, en este sentido, Salazar (2020) planteó que las élites políticas “usurparon la soberanía para auto-representarse y auto-reproducirse. Y a la larga, sentirse dueños de la soberanía popular” (p. 17).

Lo que acontece y está por acontecer en Chile es la consecuencia de lo que el biólogo y filósofo Humberto Maturana junto a la epistemóloga Dávila (2021) describieron como “un cansancio respecto de la forma en que el poder se impone, un alzamiento frente a la psiquis del poder mal entendido” (p. 43). Junto con lo antes descrito instituciones internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), previo al estallido social de 2019, caracterizan la composición social de Chile de la siguiente forma:

La realidad estaba disponible para quien quisiera verla, en cada reporte de la OCDE, cada estudio del Banco Mundial, cada ranking de competitividad, cada reflexión de economistas, sociólogos que, al mirar a Chile, advertían un país fracturado. De hecho, los gritos de la calle y los informes de la OCDE dicen básicamente lo mismo: demasiada desigualdad, demasiado nepotismo, demasiados abusos (Matamala, 2019, p. 22)

Frente al contexto antes presentado vale pensar en nuevos consensos y paradigmas de convivencia social. Al parecer en la actualidad existe una desvalorización del ideal democrático y la subjetivización de los derechos humanos lo que, sin duda alguna, son parte de las consecuencias de lo que Bauman (2020) caracterizó como una acelerada “modernidad líquida” (p. 9), es decir, una comunidad que fluye cambiando de forma constante entre márgenes de convivencia civil y cívicas impuestas por los parámetros de un sistema neoliberal que ha capturado a la democracia para el cumplimiento de sus propios intereses.

La coyuntura actual en Chile ha demostrado que de alguna u otra forma “Se desmorona la idea conservadora de que no hay alternativa a la forma de vida impuesta por el hipercapitalismo en el que vivimos” (De Sousa, 2020, p. 22). Es decir, emerge la necesidad de repensar la comunidad ciudadana, por ejemplo, desde el sistema escolar ya que son estos los amplificadores de los designios que surgen desde los imaginarios del poder dominante (Giroux, 2008).

Los gobiernos en Chile, desde el retorno a la democracia, de alguna u otra manera, fueron representantes de las ideas neoliberales y en consecuencia defensores por omisión de la integración de la ideología del mercado y el lucro en instituciones como la educación (Bellei, 2015). Dominar el sistema educativo es iniciar el adoctrinamiento masivo para pensar la democracia desde los marcos del mercado y desarraigar al ciudadano y la ciudadana en formación del pensamiento crítico y la participación política. En consecuencia, la ciudadanía redujo su comprensión cívica hasta donde el sistema neoliberal y político le permitió comprender los sentidos de la democracia en sus aspectos más reduccionistas y serviles al Estado de Derecho neoliberal (Cuevas et al., 2018).

Estos momentos, en donde la realidad en ocasiones supera la ficción y las profundas incertidumbres políticas, sociales y económicas inundan los medios de comunicación, no tienen por qué ser necesariamente tiempos de espera o contemplación pasiva. Walsh (2009) planteó que en coyunturas socialmente adversas es necesario habitar las grietas lo conocido. Esto es una invitación para encontrar las oportunidades que permitan un nuevo camino, en particular, desde lo educativo.

Considerar lo que ha pasado en el ámbito social y político en el último lustro en Chile, para el educador y la educadora, es activar el pensamiento pedagógico de la indignación (Freire, 2012), es decir, pensar la educación a partir de aquello que tensiona a la comunidad como detonante de una búsqueda de saberes y haceres propios.

El sistema escolar, en sí mismo, es una comunidad pensada para abarcar y desarrollar la multiplicidad de intenciones que puedan emerger desde los poderes fácticos que sostienen la empresa de gobernar el Estado. Lo que se piensa, para la comunidad escolar como el espacio privilegiado para la educación ciudadana, varía dependiendo de qué demandan los avatares epocales y la complacencia con los ejes de poder. Revisar el contexto social en relación con el sistema escolar chileno es un recorrido precisamente sobre la construcción de

un modelo social y político que ha colaborado en la masificación de un tipo de vida que en la actualidad inició un proceso de crisis.

Sistema escolar, poder y currículum

Hablar de educación, en lógica de Foucault (2009), es hablar de poder. Ya que, el poder en educación es la posibilidad de influenciar en los otros y otras. La institución escolar en particular y la educación en general no son ingenuas, no son neutras; aunque ninguna de ellas decida por sí sola el destino de la humanidad, ejercen poder (Gvirtz et al. 2011) por tanto, los sistemas escolares son los espacios indicados para implementar aquellas ideas que para los gobiernos son fundamentales en el proceso de construcción, mantención y cohesión de un país, de una nación.

En el escenario antes mencionado, el sistema escolar se torna fundamental, ya que, se entiende que las escuelas son aparatos políticos e ideológicos los cuales son moldeados según el interés último de los grupos que hegemonizan, incluso subterráneamente, el poder (Dussel, 2018). La escuela del siglo XXI, entendida como un espacio controlado por gobiernos, se convirtió en un lugar, entre otras cosas, para ensayar las lógicas de las empresas. Es así como, algunos cumplirán el rol de jefes y otros de empleados y los que no se adecuan serán apartados (Apple, 2018). La condición de la escuela como un espacio para la preparación en la convivencia moral, ética e intelectual, acabó por desaparecer frente a las exigencias del sistema económico (Beltrán, 2000).

Las políticas públicas educativas en Chile se piensan subterráneamente entre la conveniencia económica capitalista de algunos pocos, versus el sometimiento a la insuficiencia económica, laboral, y educativa de la mayoría social (González, 2018). La condición del sistema escolar en Chile, debido a su manipulación burocrática y centralizada, potencia el desamparo del Estado, frente al acto educativo, para darle fuerza a la apropiación y aprovechamiento de los privados del ejercicio político de educar (Casassus, 2003; Bellei, 2015). La principal consecuencia es, como menciona Dussel (2018), que aquella ilusión tecnocrática de que la escuela sirve a todos y todas por igual se diluye lentamente.

La reflexión sobre el sistema educativo y la práctica de enseñanza que se da al interior de este debiese promover emanciparse de las ataduras del sistema escolar y pensar más en la esencia de lo educativo (Calvo, 2012). El punto no es atacar la tarea que el profesorado realiza al interior de la escuela, sin embargo, los centros escolares, como reflexionó Díaz (2010), son "la institución que ha vehiculado la formación del sujeto moderno por antonomasia" (p. 221). Por ende, pensar la política pública educativa es re pensar lo que educa o forma el currículum.

Son variados los autores (Apple, 1991; Gazmuri, 2017; Giroux, 1990; Magendzo, 2008) que han estudiado el concepto currículum y la mayoría llegó a la misma conclusión: los currículums se ponen a disposición de ideologías que imponen prácticas de sometimiento

para perpetuar un status quo a partir de disposiciones normativas que organizan a la comunidad de formas convenientes.

El presente y el futuro del currículum dependerá de las intenciones de las ideologías de aquellos que gobiernan, de esta manera, como establece Cox (2011) el "currículo históricamente fue la prescripción, obligatoria para todo el sistema escolar, de un plan de estudios, o definición de áreas de conocimiento, tiempos de trabajo asociados y su secuencia en el total de la experiencia de la escolaridad" (p. 2). Es decir, cualquier normativa que emerge desde este instrumento tiene una intención política, económica y social (Apple, 2018; Giroux, 1990; Magendzo, 2008).

Modelos ciudadanos presente en los programas de estudio de formación ciudadana

Los programas de estudio, que derivan del currículum nacional, según Cox (2011) "contienen los objetivos de aprendizaje, contenidos y orientaciones didácticas para el docente, organizados por unidades en cada año escolar" (p. 2). Es decir, organizan el devenir vertiginoso de las dinámicas de un espacio educativo. Cabe preguntarse ¿Qué ciudadano o ciudadana pretenden formar las políticas públicas que sostienen el sistema escolar chileno? Bajo este cuestionamiento es que se hace necesario establecer, a grandes rasgos, los principales paradigmas o concepciones de ciudadanía existentes.

La idea de ciudadanía ha tenido desde sus orígenes un sin fin de modificaciones que apuntan al cumplimiento de lo que se entiende por quiénes y por qué constituyen la ciudadanía. En este sentido es posible comprender a la ciudadanía como una construcción social leal a su contexto histórico (Giroux, 1993). Por lo tanto, la ciudadanía es una construcción socio histórica y sus características ideológicas imperantes, o no, en la comunidad estarán, por lo general, en disputa entre los ejes de poder que dominan el Estado nación. Es la formación ciudadanía un ejercicio de aplicación de todo aquello que se imagina de una comunidad (Anderson, 2006). Un deseo de ordenamiento político, social y territorial que tribute a un sistema estructural.

Los programas de estudios son rutas de trabajo para el sistema educativo, y en un contexto socio/político debieran necesariamente circunscribirse a algún paradigma de ciudadanía. Son diversos los autores (Bascopé, Cox y Lira, 2015; Magendzo y Arias, 2016; Ramis y Peña, 2019) que en Chile han descrito los enfoques ideológicos de las ciudadanías a enseñar, el consenso es el siguiente: liberalismo ciudadano, ciudadanías comunitaristas y ciudadanía republicana.

En base a la descripción que realizan Magendzo y Pavez (2018) es posible establecer que la ciudadanía de tipo liberal se caracteriza por la promoción de las libertades y los derechos individuales junto con exaltar la libertad de expresión, reunión, participación política representativa al mismo tiempo que permite e incentiva la competencia económica (empresarial e individual) y fomenta el derecho a la propiedad privada, además, promueve

un Estado subsidiario que llega sólo cuando la capitalización individual no alcanza para que se cubran necesidades sociales vitales como la salud, la educación y las pensiones.

En el caso de la ciudadanía comunitarista concibe ciudadanos y ciudadanas que se desarrollen, desde su individualidad, en vinculación con la comunidad. Con respecto a la participación política esta postura incentiva la participación no tan sólo en las elecciones de representantes políticos, sino que promueve una participación continua y sistemática en la vida política. En definitiva, el comunitarismo ciudadano no concibe, en la formación de sujetos, la atomización e individualismo como un eje de la convivencia ciudadana. El Estado es un agente presente, no neutral, frente a la asistencia social (salud, educación, trabajo y pensiones). La libertad de expresión y los derechos individuales existen siempre que se relacionen con los deberes sociales.

En palabras de Magendzo y Pavez (2018) "este modelo de ciudadanía busca vincular los conceptos de 'igualdad, 'autonomía, y libertad con la experiencia de la comunidad que les da origen y sentido" (p. 15). En medio de las posturas caracterizadas surge, debido a los extremos de ambas ideas ciudadanas planteadas, el republicanismo ciudadano que se caracteriza por poner énfasis en asuntos como la participación política, el compromiso con la ciudad y el reconocimiento de la idea de virtud cívica. En este enfoque el ciudadano y ciudadana es más que derechos individuales, su ethos trasciende hacia una identidad comunitaria que cumple con sus deberes y obligaciones aceptando que las reglas cívicas, como las leyes, no coartan la libertad, es más, son la estrategia para perpetuar una vida armónica (Zapata - Barrero, 2003).

Por último, la idea de ciudadanía global¹ ha ido retomando fuerzas a la luz del valor social, político y económico que posee la aceptación hacia una comunidad global. Esta propuesta cobra fuerza en acontecimientos históricos, en primera instancia la promulgación de la Declaración de los Derechos Humanos, en 1948, y por otra parte la adopción de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles impulsados por la Organización de Naciones Unidas en 2015. En ambos hechos se fundamenta la necesidad de promover habilidades y actitudes que pongan en valor una convivencia mundial, por ejemplo, en torno al respeto por los derechos humanos como una norma universal.

La educación en la perspectiva de la biología cultural

Para explicar la idea de educación desde el pensamiento de la Biología Cultural (de ahora en adelante BC), es necesario remitirnos a la siguiente reflexión inicial "Los seres vivos somos sistemas determinados en nuestra estructura. Es decir, somos sistemas tales que,

1 El Ministerio de Educación en Chile, ha adoptado esta perspectiva ciudadana a través de iniciativas curriculares que proponen inserciones en las planificaciones de enseñanza. Ejemplo de esto son las argumentaciones, objetivos educativos y actividades que se pueden encontrar en el siguiente link: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Innovacion/Formacion-Ciudadana/Ciudadania-Global/213891:Ciudadania-Global>

cuando algo externo incide sobre nosotros, lo que nos pasa depende de nosotros, de nuestra estructura en ese momento y no de lo externo” (Maturana, 2020, p. 44). La educación es un conjunto de decisiones y acciones, posee una estructura interna que le otorga una vida social a partir de los sentidos que los seres humanos pueden otorgarle a partir de la relación con la propuesta educativa. En este sentido, si al sistema educativo le ocurre algo, tal como a los seres vivos, su reacción, para bien o para mal, dependerá de cómo esté estructurado internamente aquel sistema en determinado momento.

Una propuesta educativa, a partir de esta perspectiva, adquiere una concepción similar al de un ser vivo y social, ya que, el planteamiento educativo alcanza vida en la convivencia y el reconocimiento de parte de los otros y otras con las cuales comparte un entorno natural. Según Maturana (2020), una célula en un comienzo funda su propio organismo dinámico, asimismo, los sistemas educativos se fundan en propuestas ideológicas que le otorgan un dinamismo original, sin embargo, en la lógica del autor, la célula, al igual que un programa educativo, en la medida que transita y se vincula con el entorno, o agentes externos, inicia un proceso de cambios estructurales.

Los sistemas escolares debieran estar, por ser entes vivos y sociales, capacitados para enfrentar las exigencias que el devenir, impulsado en un entorno social, político y natural exige. La configuración, o no, del sistema educativo, estaría en el reconocimiento de cómo los factores externos trastocan los fundamentos iniciales de la propuesta educativa original. Por otra parte, el estado emocional y social de niños, niñas, el profesorado, padres, madres y apoderados, de igual manera debiese ser una alerta que indicará la necesidad de cambios.

Educación es un proceso en donde se enlaza la transmisión de saberes disciplinares junto con el acompañamiento de un proceso de crecimiento vital. En palabras de Maturana (2020):

Educación se constituye en el proceso en el cual el niño o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma, de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del otro en el espacio de convivencia (p. 47).

La educación desde esta perspectiva posee la capacidad de modificar los saberes familiares, sociales y culturales con el objetivo de integrar conocimientos, habilidades y actitudes que permitan crear una red de simbolismos identitarios. Esta acción del sistema educativo conlleva en sí mismo la responsabilidad de reconocerse como un espacio que:

...configura un mundo y los educandos confirman en su vivir el mundo que vivieron en su educación. Los educadores, a su vez, confirman el mundo que vivieron al ser educados en el educar (Maturana, 2020, p. 47)

Educación es un acto de vivir, aceptar, convivir y transformarse en conciencia con propuestas naturales y/o artificiosas.

Reflexiones para una nueva enseñanza ciudadana escolar a partir de la biología cultural

A la luz de lo antes planteado, pareciera ser posible determinar que existe una coyuntura social que tensiona las tradicionales formas de vivir y convivir que promueve el actual sistema público de educación. Las propuestas de convivencia cívica y civil se han ido, poco a poco, agotando. En consecuencia, el sistema escolar nacional también es desafiado constantemente a una revisión, la cual, cobra mayor relevancia si consideramos que son las escuelas, colegios y liceos los lugares en donde se ejercita tempranamente la ciudadanía (Pagès, 2003; Peña, 2015).

En cuanto a la formación de ciudadanas y ciudadanos en el contexto escolar, y considerando todo lo planteado, el desafío investigativo está precisamente en la búsqueda de nuevos referentes epistemológicos los cuales posibiliten abordar el reto de pensar esa ciudadanía otra que pueda ayudar a vivir y convivir en la incertidumbre. A propósito de las coyunturas políticas, sociales y económicas ciudadanos y ciudadanas enfrentan el desconocimiento y la falta de certezas, sobre lo que ocurre en el presente y lo que podría ocurrir en el futuro, como una de las principales preocupaciones.

La BC es el resultado de una búsqueda científica sobre nuevos saberes que permiten ver cómo la vida se desenvuelve, incluso, en contextos de incertidumbre. En este sentido cobra relevancia lo escrito por Maturana y Dávila (2021):

Un árbol no compete con otro árbol para definir cuál es más fuerte, más alto o cuál logra dominar mejor su entorno. Al contrario, diríamos que existen y se conservan espontáneamente en una red armónica de sobrevivencia acoplados a su medio (p. 11).

La cita es un ejemplo de lo que podríamos entender como BC. Es decir, se hace necesaria la reinterpretación de nuestra vida en sociedad. La propuesta de Maturana tiene su génesis en las relaciones naturales/biológicas que se dan en un ecosistema. Una comunidad ciudadana es un ecosistema. Lo que pasa en la escuela con el profesorado y los y las estudiantes es que coexisten unos con otros, superan problemas y florecen sostenidos en una pedagogía virtuosa. Pedagogía que debiera construirse en y para sostener una red armónica de convivencia, no obstante, llegar a lo antes dicho necesita del conocimiento y aceptación de otros saberes que permitan, desde la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía escolar, nuevas habilidades y actitudes de cohesión.

Maturana (2019) planteó que los seres humanos hacen teorías con las cuales se justifica lo que se realiza, así pues, lo que entendemos por ser y participar de una ciudadanía es una idea, algo aprendido. Los aprendizajes ciudadanos se sustentan en la capacidad biológica que tenemos de relacionarnos, es lo que Dávila y Maturana (2015) denominaron unidades ecológicas organismos - nichos, siendo estos un espacio natural donde los seres vivos se relacionan entre sí constituyéndose en el lenguaje y reproduciendo sus relaciones.

El lenguaje es el medio para crear relaciones civiles y cívicas que, desde la perspectiva de la BC, permitan la colaboración y el bienestar común.

La convivencia es necesaria en la formación de una ciudadanía que pueda asumir, por ejemplo, las incertidumbres propias del mundo global y sostener el valor del modelo democrático y los derechos humanos en un ámbito local y global. En Chile, las diferentes normativas existentes, La ley General de Educación, 20.370 junto con la ley 20.911 de Formación Ciudadana, establecen que los fines educativos, en el ámbito social,

Son desarrollar el aprecio de los fundamentos de la vida democrática y sus instituciones, los derechos humanos y valorar la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses (p.11).

Pensando a partir de la cita anterior y en el entendido de que lo social es el escenario en donde se despliegan diversas creaciones simbólico culturales, que se reproducen en consenso comunitario, es posible señalar que el aprendizaje ciudadano, para ser enseñado en la escuela, no debería desatender a la idea de que los componentes de todos los sistemas socio - naturales desde que nacen no compiten por vivir, como si luego se enseña (Dávila y Maturana, 2018). Lo anterior cobra relevancia en la evidencia histórica que señala que en Chile se desarrolló y adoptó, desde la instalación de las políticas económicas neoliberales de los Chicago Boys en adelante, una sociedad de consumo (Collier & Sater, 1998; Moulian, 1998).

Pensar en la convivencia ciudadana debiera concebir, antes de su enseñanza y aprendizaje, que vivimos en un sistema social que opera recursivamente como un medio en el cual los sistemas vivos que lo componen conservan organización y adaptación. El mismo Maturana (2002) pone de manifiesto que: “los sistemas sociales requieren que los sistemas vivos, entre los cuales se encuentra la humanidad, promuevan relaciones de aceptación mutua en sus interacciones recurrentes” (p. 90).

Reflexionar es llevar la atención sobre sí mismo, sobre lo que nos ocurre, la consecuencia es, como planteó Maturana (2017), la posibilidad de escoger lo que deseamos conservar para determinar cómo deseamos vivir. Es decir, la teoría de Santiago como la denomina Méndez (2019) es sin duda un aporte a nuevas alternativas epistémicas.

El punto de vista de Humberto Maturana y sus seguidores relativo a que las relaciones sociales tienen como antecedente la tendencia de todos los organismos vivos a coordinar acciones para adaptarse estructuralmente al entorno de manera conjunta; la mutua aceptación (el amor) como esencia de las mismas y, por consecuencia, la afirmación de que exclusivamente los sistemas basados en el respeto, la honestidad, la colaboración, la equidad y la eticidad, se corresponden con una forma de vida propiamente humana (p. 187).

La relevancia de las propuestas que desarrolló Humberto Maturana permite, en este ejercicio de reflexión, concebir con certezas científicas que la educación y lo social se constituyen en una indisoluble relación. Vinculación que incide directamente en la comunidad. Según Gvirtz, Grinberg y Abregú (2011) los sistemas educativos se componen de factores económicos, sociales, culturales y biológicos. El factor Biológico propone dos cuestiones, primero, el sistema escolar requiere estudiantes, por lo tanto, se nutre de un balance virtuoso entre nacimientos y muertes. En segunda instancia, esta idea plantea que el acontecer de los sistemas educativos, y, por ende, lo que se debiera construir como sociedad, hoy más que nunca, debería replicar las relaciones que se dan al interior, por ejemplo, de un ecosistema.

Para Maturana (2020), ser y hacer ciudadanía es un acto de convivencia y colaboración. La ciudadanía es un acto de virtuosidad comunitaria, en donde, se ponen los talentos, habilidades y actitudes adquiridas a través de la vida o en un proceso de formación formal al servicio de los individuos que constituyen la nación. Desde esta perspectiva el ciudadano y ciudadana no debería de ser enseñado para competir y menos para actuar desde concepciones individualistas.

La construcción de un ciudadano y una ciudadana no debería olvidar, para los procesos de enseñanza, considerar trabajar tanto el desarrollo de la razón como de las emociones. En el diálogo entre razón y emociones emerge lo humano, lo político y lo ciudadano. En el pensamiento BC el sentido de la educación posee un fin ciudadano, la enseñanza y el aprender, entre otros aspectos, tienen como objetivo la formación de ciudadanos y ciudadanas que conviven en una creencia de colaboración mutua y conscientes de una responsabilidad política. Maturana (2020) lo expresó así,

Yo estudié para devolverle al país lo que había recibido de él; estaba inmerso en un proyecto de responsabilidad social, era partícipe de la construcción de un país en el cual uno escuchaba continuamente una conversación sobre el bienestar de la comunidad nacional (p.27).

Lo planteado por el pensador es lo que la creación del sistema escolar estatal pretendía, educar ciudadanos y ciudadanas que en la formación académica encontrarán la manera de comprometerse socialmente con el país (De León, Rengifo & Serrano, 2013; Torrealba, 2015). Ser parte de la escuela o la universidad conllevaba la satisfacción de la profesión, y tal vez, la de un futuro algo más acomodado, pero también implicaba la posibilidad de aportar a un proyecto estatal de promoción de bienestar de la nación.

En la actualidad la competencia, como creación del ser humano, pareciera estar inserta en el quehacer educativo. En base a lo propuesto en los apartados anteriores, el modelo educativo en donde se forma la ciudadanía les ofrece, a los y las estudiantes, un escenario formativo más vinculado al individualismo, el logro de metas cuantificables y en consecuencia a la medición sistemática. En tal escenario descrito, la disputa frente a los otros

y otras termina por invisibilizar o negar a los demás e impide desarrollar la idea que por medio de la colaboración es posible avanzar hacia metas mayores, como el bienestar común.

CONCLUSIONES

Para Maturana y Varela (2004) el saber, el lenguaje y la convivencia tiene su origen en la biología del ser vivo. Esta certeza científica permite concebir a los seres humanos la capacidad de organizarse juntos, con el objetivo de coexistir en una relación armónica que alcance el bienestar común. Por lo antes mencionado, la perspectiva de la BC es coherente para desarrollar una opción de reflexión crítica y propositiva frente a la formación ciudadana escolar.

Pensar la formación ciudadana desde las propuestas que surgen de la BC permite no olvidar que los seres humanos somos biología diversa, antes que hombres políticos y mujeres políticas, en consecuencia, tal como pasa en un ecosistema deberíamos ser capaces de aprender para adaptarnos a los innumerables cambios que ocurren en el medio social.

La BC como propuesta, intencionalmente, o no, permite evidenciar que la manera en la que hemos vivido y como nos hemos relacionado, con el medio ambiente y entre seres humanos que construyen propuestas políticas, no es propio de nuestra constitución biológica, y, por lo tanto, sería posible, aprehender una forma de vivir y convivir algo más cercana, por ejemplo, a la dinámica de los árboles los cuales no compiten por sobrevivir, más bien se adecuan entre ellos para subsistir como un todo.

A partir de todo lo ocurrido luego del 18 de octubre de 2019 en Chile, la búsqueda por un nuevo pacto social se convirtió en consigna general. En este contexto la educación, el currículum y las propuestas didácticas de enseñanza debieran revisar si sus fines colaboran, o no, al logro de un Chile más justo. Asimismo “el propósito fundamental de la escuela obligatoria y, en consecuencia, de las enseñanzas y de los aprendizajes que en ella se generan -o que se deberían generar-, es formar a la ciudadanía para su presente y para su futuro” (Pagès, 2019, p. 6). A pesar de que el sistema educativo en Chile replica profundas desigualdades es posible construir desde estos espacios socio políticos y educativos los nuevos saberes que se requieren para que la ciudadanía del nuevo Chile sea partícipe de una ciudadanía otra.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, B. (2007). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones Sobre El Origen y La Difusión del Nacionalismo*. Alvaro Obregon, México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, S.A. de C.V.
- Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Santiago de Chile, Chile: Lom ediciones.
- Apple, W. (1991). The politics of curriculum and teaching. *NASSP Bulletin*, 75(532), 39-50. doi:10.1177/019263659107553205
- Bascope, M., & Lira, R. (2015). Tipos de ciudadano en los currículos del autoritarismo y la democracia. En Cox, C. Castillo, J. C. (Eds.) (Ed.). *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 245-281). Santiago de Chile, Chile: Ediciones UC.
- Bauman, Z. (2020). *Modernidad líquida*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile, Chile: Lom Ediciones.
- Beltrán, R. (2000). Entre universalismo y particularismo social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(2), 1-14.
- Calvo, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando las escuelas desde la educación*. La Serena, Chile: Editorial Universidad de las Serena.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago de Chile, Chile: Lom Ediciones.
- Clandinin, F. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (J. En Larrosa, Ed.). Barcelona, España: Laertes.
- Collier, S., & Sater, W. (1998). *Historia de Chile 1808 - 1994*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Connelly, F., & Michael, Y., Clandinin, D. (2000). *Narrative inquiry. Experiencie and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue International de l'education de sevres*, 56, 1-9.
- Creus, A., & Hermosilla, P. (2018). *Relatos de formación y saberes docentes*. Santiago de Chile, Chile: Ril editores.

Reflexiones para una nueva enseñanza ciudadana a partir de la Biología Cultural de Humberto Maturana.

Andrés Antonio Parada Olivares

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 82– 98.

- Cuevas, H., González, F., & Paredes, P. (2018). Editorial: Neo liberalización y Ciudadanía(s) en el Sur Global. *Polis*, 17(49), 5-25. doi:10.4067/s0718-65682018000100005
- Dávila, X., & Maturana, H. (2015). *Reflexiones biológico - filosóficas, los mundos de nuestro vivir biológico - cultural. Boletín del Museo Nacional de Historia Natural* (64).
- Dávila, X., & Maturana, R. (2021). *La revolución reflexiva: una invitación a crear un futuro de colaboración*. Santiago de Chile, Chile: Paidós.
- De León, P., Rengifo, F., & Serrano, S. (2013). *Historia de la Educación en Chile (1810 - 2010): Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810 - 1880)*. Santiago de Chile, Chile: Taurus.
- De Sousa, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus* (P. Vasile, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO.
- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa Bogotá*, 13, 217-233.
- Dussel, I. (2018). Juan Carlos Tedesco y el pensamiento educativo: Reflexiones sobre un recorrido intelectual. *Revista del IICE*, 0(43), 39. doi:10.34096/riice. n43.5495.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar*. La Villa y Corte de Madrid: Editores Siglo XXI de España.
- Freire, P. (2021). *Pedagogía de la indignación*. La Villa y Corte de Madrid: Editores Siglo XXI de España.
- Gazmuri, R. (2017). Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 157-169. doi:10.4067/s0718-07052017000100010
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. La Villa y Corte de Madrid de España: Editores Siglo XXI.
- Giroux, A. (1998). *Teoría y Resistencia En Educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Ediciones.
- Gvirtz, S., Grinberg, M., & Abregú, V. (2007). *La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía: analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago: Lom ediciones.

Reflexiones para una nueva enseñanza ciudadana a partir de la Biología Cultural de Humberto Maturana.

Andrés Antonio Parada Olivares

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 82– 98.

- Magendzo, A., & Pavez, J. (2018). *Educación ciudadana desde una perspectiva problematizadora. Un desafío para los docentes*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Santillana.
- Magendzo, A., Pavez, J. (2016). Derechos humanos en los lineamientos curriculares referidos a la formación ciudadana. *Praxis educativa*, 20(1), 13-27. doi:10.19137/praxiseducativa-2016-200102
- Matamala, D. (2019). *La ciudad de la furia*. Santiago de Chile, Chile: Catalonia.
- Maturana, H., & Dávila, X. (2019). *Historia de Nuestro vivir cotidiano*. Santiago de Chile, Chile: Paidós.
- Maturana, H. (2002). *La objetividad un Argumento para Obligar*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen ediciones.
- Maturana, H. (2020). *Emociones y Lenguajes en Educación y Política*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Plantea.
- Maturana, H (2020) *La Objetividad, un argumento para obligar*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Planeta.
- Maturana, H. R., & Varela, J. (2004). *El Árbol del conocimiento*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Universitaria S.A.
- Maturana, H., & Varela, J (1973). *De máquinas y seres vivos: una teoría sobre la organización biológica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Méndez, I. (2018). La teoría biológica del conocimiento como puente de articulación entre las ciencias naturales y sociales. *Humanidades Médicas*, 8(2), 176-194.
- Moulian, T. (1998). *El consumo me consume*. Santiago de Chile, Chile: Lom Ediciones.
- Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia. Reseñas de enseñanza de la historia*, (1), 9-42.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS 2019*, 5, 5-22.
- Palabra docente: narrativas de profesores y profesoras del sistema escolar en el Chile actual*. (2018). Santiago de Chile, Chile: Ocho Libros.
- Peña, C. (2015). Escuela y vida cívica. Ediciones UC. En C. y. J. C. C. (eds). Cox (Ed.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 25-49). Santiago de Chile, Chile: Editorial UC.

- Ramis, A., & Peña, M. (2019). *Educación para la ciudadanía: Fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente*. Santiago de Chile, Chile: Saberes Docentes, Universidad de Chile.
- Ramos, M. (2022). *Educación: la promesa incumplida. Esfuerzos, miedos y esperanzas de familias chilenas en el mercado escolar*. Santiago: Catalonía.
- Salazar, G. (2020). *Acción Constituyente. Un texto ciudadano y dos ensayos históricos*. Santiago de Chile: Tajamar Editores.
- Silva-Peña, I., & Paz-Maldonado, E. (2019). Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para la justicia social. *Perspectiva educacional*, 58(2). doi:10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.953.
- Suarez, D. (2005). Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela. En G. Anderson (Ed.), *Escuela: producción y democratización del conocimiento*. Ciudad de Buenos Aires Argentina: Secretaría de Educación - GCBA.
- Torrealba, S. (comp). (2015). *Historia social de la educación chilena*. Santiago de Chile: Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Zapata-Barrero, R. (2003). La ciudadanía en contextos de multiculturalidad: procesos de cambios de paradigmas. *Anales de la cátedra Francisco Suárez*, (37), 173-199.

MANEJO DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN DOCENTES DE NIVEL PREESCOLAR

Caso: Distrito andino peruano de Macusani, en contexto covid-19

Zoila Dianeth Cahuana Tordoya
Yudith Yessenia Leonardo Vilca
Joel Iván Prado Laura

Recibido: 11-01-2023
Aprobado: 23-03-2023
Publicado: 20-07-2023



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

Autores

Zoila Dianeth Cahuana
Tordoya *
Yudith Yessenia Leonardo
Wilca **
Joel Iván Prado Laura ***

Perú

Peruana, bachiller en educación
inicial, Universidad Peruana
Unión, Perú

Correo electrónico:

lic.zoilacahuana@gmail.com

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0001-8007-2212>

** Peruana, bachiller en
educación inicial, Universidad
Peruana Unión, Perú

Correo electrónico:

lic.yudithleonardo@gmail.com

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-3488-3254>

MANEJO DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN DOCENTES DE NIVEL PREESCOLAR. Caso: Distrito andino peruano de Macusani, en contexto covid-19

management of information and communication technologies in preschool teachers. Case: Peruvian Andean district of Macusani, in the covid-19 context

RESUMEN

El propósito de la investigación fue describir el manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en docentes de instituciones educativas rurales de nivel preescolar del distrito andino peruano de Macusani, región Puno, una zona particularmente desfavorecida en educación y tecnología en el contexto del Covid-19. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo. La muestra fueron 45 docentes de 12 instituciones educativas rurales. Los datos fueron recolectados mediante una encuesta que constaba de tres dimensiones: conocimientos de las TIC, manejo de las TIC y elaboración a través de las TIC. Se concluyó que hubo una significativa adaptación e integración de las TIC en los procesos de enseñanza pese a las limitaciones, producto de la pandemia.

Palabras clave: *docentes, manejo, TIC, preescolar, rural, Covid-19.*

*** Peruano, Magister en e-learning, Licenciado en lingüística en inglés, Universidad Peruana Unión, Perú

Correo electrónico:
simourglass@upeu.edu.pe

ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-7676-9268>

Cómo citar este artículo:

Cahuana, Z., Leonardo Y.& Prado, J. (2023). Manejo de Tecnologías de Información y Comunicación en Docentes de nivel preescolar. Caso: Distrito andino peruano de Macusani, en contexto. Revista *Estudios en Educación* (REeED), 6(10), p.p. 99 – 117.

ABSTRACT

The purpose of the research was to describe the management of Information and Communication Technologies (ICT) in teachers of rural educational institutions at the preschool level of the Peruvian andean district of Macusani, Puno region, a particularly disadvantaged area in education and technology in the context of Covid-19. The research had a quantitative approach of descriptive type. The sample consisted of 45 teachers from 12 rural educational institutions. The data was collected through a survey that consisted of three dimensions: knowledge of ICT, management of ICT, and processing through ICT. It was concluded that there was a significant adaptation and integration of ICT in the learning process despite the limitations, resulting from the pandemic.

Key words: teachers, management, ICT, preschool, rural, Covid-19

INTRODUCCIÓN

La pandemia por Covid-19 evidenció grandes brechas en el sistema educativo tradicional que está basado esencialmente en la educación presencial a diferencia de la enseñanza semipresencial o a distancia que ya había venido desarrollándose con anterioridad. De la educación presencial, pasamos a una educación exclusivamente a distancia en el contexto del confinamiento por el Covid-19. La tendencia actual es de una educación híbrida. Este cambio se ha producido en un tiempo corto y ha traído consigo un replanteamiento general de la digitalización del sistema educativo a nivel mundial para los próximos años. (Gimeno, 2021)

A nivel mundial se establecieron e incorporaron modelos educativos que permitieran lograrlo la continuidad de la educación con el uso de las TIC (Reymundo, 2020)

Cariaga (2018) afirmó “la presencia de las tecnologías en la educación ya no es una novedad sino una realidad. Los contextos de enseñanza y aprendizaje han cambiado con su sola aparición en las aulas” (párr. 4).

En el Perú, el Ministerio de Educación (MINEDU) implementó la plataforma “Aprendo en casa” (p. 1), que se constituyó en una estrategia de educación a distancia pues existía la necesidad de continuar la educación y elevar su calidad.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Tecnologías de la Información y Comunicación

“Las TIC son herramientas que facilitan el intercambio de información y la gestión dinámica, así como la posible elaboración y transformación en conocimiento que tiene un gran impacto en la educación” (Chamorro & Quispe, 2019).

En la educación inicial las TIC son una herramienta pedagógica muy importante ya que ayudan a que los niños y niñas se familiaricen con la tecnología y permite dinamizar e innovar en el proceso de enseñanza aprendizaje (Luna, s.f., párr. 4, citado por Cordero, 2019)

Como lo afirma Ausubel, citado por Bazalar (2020) todo aprendizaje debe estar enmarcado en significados, “lo desconocido debe enlazarse con lo nuevo, permitiendo de esta manera que sea un aprendizaje renovado, complejo y sustancial” (p. 25).

Tello (2018) por su parte mencionan que el Acuerdo Nacional por la Educación plantea que los maestros:

...tendrán que asumir funciones crecientemente complejas y de mayor alcance, en una tarea que además de profesión es un arte, con bases científicas y cada vez más tecnificada. La tarea docente supone un profesional con habilidades y conocimientos de alto nivel, con gran capacidad de adaptación y de anticipación a los acontecimientos y cambios en curso, con capacidad para comprender y transmitir el cambio que se vive, tal como lo plantea el informe Delors- con la

competencia para “despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente (p. 16).

Actualmente, la educación pública es gratuita y se le apuesta sobre todo a la calidad educativa, ya que existe una brecha tecnológica entre las instituciones, de manera que las metodologías utilizadas por la gran mayoría de docentes son tradicionales y poco lúdicas por su falta de actualización y recursos. (Posso, 2021)

Zevallos (2018) afirma que: “vivir en una sociedad donde para casi todo se necesita de alguna tecnología, nos obliga a adquirir una gran gama de competencias para un mejor empleo de las mismas” (p. 5).

Sin duda, el acceso a las TIC se está constituyendo en un requisito fundamental y clave para participar de una sociedad actual; son herramientas que facilitan el intercambio de información y la gestión dinámica. (Chamorro & Quispe, 2019).

Por otra parte, Alcibar et al. (2018), reflejan “la incorporación de las TIC en la formación universitaria, revela cambios en el proceso de formación e incremento en el rendimiento académico, viendo resultados en la adquisición de habilidades y actitudes que contribuyen en mejorar el futuro laboral (p. 104). Esto se explica que las TIC admite conseguir una permanente innovación al interior de las aulas de clase al tener un amplio aumento en ambientes virtuales de aprendizaje y diversidad de metodologías colaborativas. Igualmente, las aulas ameritas de métodos de enseñanza transformadoras para beneficiar a los docentes en optimar los elementos visuales en las asignaturas mediante el manejo de herramientas y software educativos para conseguir un excelente rendimiento.

En consecuencia, las TIC a nivel universitario genera la integración de elasticidad, creación y creatividad que suscitan espacios de ejecución de estrategias académicas más profundas, activando los procesos de aprendizaje y ofreciendo ambientes que facilitarán la interacción entre el docente-estudiante. Es pertinente distinguir que las TIC potencian la innovación en la enseñanza y la apropiación de la tecnología para la formación integral de los educandos.

Las TIC permiten mejorar y optimizar los procesos de información y comunicación, es decir de optar, plantear y articular procedimientos, métodos formas de trabajo, organizaciones y maquinas que permiten a los seres humanos informarse y comunicarse más rápido y con mejor calidad. (Solís, 2006, citado por Roque, 2017, p. 43)

Las TIC al igual que otras herramientas son presentadas ante estudiantes como una nueva alternativa que les facilitará el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la vasta gama de información que conlleva, por ende, son un claro ejemplo del cambio en el sistema educativo tradicional. (Cruz et al., 2019).

Los avances tecnológicos han permitido que la información llegue a diversos puntos, pero se restringe ya sea por la cobertura o los recursos financieros lo que abre la brecha digital. (Buendía, 2017)

Es en el contexto educativo donde las herramientas tecnológicas cobran más importancia que nunca. Por esta razón, se han tenido que aprender a utilizar responsablemente, haciéndolas parte de un medio y modo de teletrabajo, término que, según el Diccionario de la Real Academia Española (2014), alude al trabajo que se realiza fuera del establecimiento del empleador, usando las redes de telecomunicación para cumplir con las cargas laborales asignadas, haciendo uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). (Castillo et al., 2021).

Simultáneamente, algunas organizaciones se han enfocado en establecer lineamientos que promueven el desarrollo profesional del docente, de manera que responda a los cambios y nuevas experiencias a las que se enfrenta. (Frisancho, 2018).

El Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) fue otro de los entornos que surgieron con la inclusión de las TIC en la educación, y se considera un conjunto de herramientas informáticas y telemáticas que facilitan la comunicación e intercambio de información en el cual se desarrolla un proceso de enseñanza y aprendizaje. Este permite la interacción de docentes, estudiantes, padres de familia, coordinadores educativos y autoridades. Desde el punto de vista de la educación, como aplicación informática da lugar a la intervención de distintos roles: administrador (es), niveles de usuario, asistentes, etc. (Peláez et al., 2018).

En la era digital la manera de aprender ha cambiado, por ende, la forma de enseñar debe adaptarse. (Blanco & Cuenca, 2016) En la formación inicial y continua de docentes de educación básica, una de las necesidades actuales es el desarrollo y fortalecimiento de competencias transversales en la aplicación de las TIC en la práctica educativa. El siglo XXI trae consigo el reto de usar estrategias de enseñanza innovadoras centradas en el estudiantado. Por ende, el personal docente debe incorporar recursos tecnológicos para favorecer habilidades intelectuales, sobre todo el autoaprendizaje y que, al mismo tiempo, propicien un desarrollo integral más amplio. (Varela & Valenzuela, 2020).

La práctica docente y su formación ponen en juego la complejidad del proceso de enseñar y aprender. Ahondando en ello, este modelo establece que la manera de desarrollar un buen manejo de las TIC, en entornos educativos, es a partir de los conocimientos del propio docente. (Castillo, 2018).

Como menciona Cansigno-Gutiérrez (2020) la posibilidad de interactuar de manera virtual como docentes nos ha permitido la utilización de diversos tipos de herramientas de comunicación que tienen como interfaz de usuario un navegador www, de modo que podemos distinguir numerosas sus ventajas y aplicaciones:

Adquirir habilidades tecnológicas

Consultar y buscar materiales cuantas veces queramos

Realizar un trabajo colaborativo en red

Búsqueda de información auténtica, inmediata y actualizada

Acceso a una diversidad y riqueza de contenidos en todas las disciplinas del

conocimiento en el mundo entero

Elegir y acceder a un sin número de portales y sitios web de interés

Integrar las TIC en la docencia puede convertirse en una estrategia adecuada para motivar a los estudiantes, tomando en cuenta que estas implican la utilización de herramientas educativas, como: animaciones, simulaciones, videos, software educativos, entre otros. (Faúndez et al., 2017).

El 2020, Varela y Valenzuela realizaron el trabajo de investigación en una escuela normal rural del Estado de México titulado “Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como competencia transversal en la formación inicial de docentes” (p. 153). El objetivo de esta investigación fue explorar cómo los maestros y maestras promueven el desarrollo de la competencia transversal uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el futuro personal docente de educación primaria. El método fue estudio de casos. Se realizaron entrevistas a trece docentes.

El análisis de datos se realizó con el programa Atlas.ti. Entre los hallazgos destaca que el uso de las TIC, por parte del profesorado, propicia que el estudiantado normalista se motive a emplearlas, como un recurso didáctico para aprender y enseñar temas relacionados con la educación de primaria; se destaca que el uso de las TIC vuelve las clases más llamativas, dinámicas y claras; favorece la interacción social, la investigación en Internet, el aprendizaje autorregulado y el desarrollo de redes para aprender. El estudiantado participante en este estudio demostró el logro de esta competencia. Asimismo, se encontró que no siempre se cuenta en las escuelas de educación básica y normal con las condiciones y recursos tecnológicos para que tanto docentes como estudiantes adquieran, en forma óptima, las competencias digitales necesarias para desenvolverse mejor en una sociedad basada en el conocimiento.

Para muchos docentes el uso de las TIC implica ciertas desventajas, tales como aprender a usar las tecnologías, actualizar los equipos y programas, sobre todo, implica ocupar un tiempo fuera del lugar de trabajo. (Gómez & Macedo, 2012)

La tecnología se ha transformado en un espacio de indagación a nivel mundial. Uno de los problemas principales que existe en el medio educativo es que la mayoría de los docentes aun no aceptan los cambios que ha tenido el ámbito educativo, a pesar de que el gobierno peruano, a través del MINEDU, brinda la oportunidad de capacitarlos en diferentes áreas de educación para que sean partícipes y adquieran los potenciales para desarrollar la clase utilizando las herramientas tecnológicas. (Velásquez, 2021).

Las prácticas de conducta y convivencia son también importantes “para seguir desarrollando habilidades y destrezas haciendo un buen uso de las TIC; por ende, es importante que se empleen en las experiencias educativas con el fin de contribuir con las expectativas que los niños tienen por conocer, descubrir y conquistar todo aquello que les rodea” (Buendía, 2017).

Hay una relación muy íntima entre el aprendizaje y las TIC por lo llamativo de los

videos juegos, la animación, los colores y la multimedia que hace que los niños se sientan atraídos a ellos. Precisamente en esta etapa inicial es fundamental el aprendizaje, ya que será éste el momento de amar u odiar la educación puesto que allí nace el deseo de aprender que tendrá un valor perpetuo. Esto indiscutiblemente dependerá de la primera impresión del saber, ya sea como un proceso de difícil y tedioso o un quehacer cotidiano sin más dificultad que la concentración y deseo.

Las tecnologías de la información para la educación son una clara necesidad y es menester de los maestros adecuarse obligatoriamente a las mismas por las enormes ventajas que traen. (Mejia & Trujillo, 2019).

Actualmente se ofrece formación en dos áreas: las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales que deben adquirir los docentes y cómo conducir esta formación para lograr los mejores resultados y oportunidades de aprendizaje que impacten en el aula (Hernández, 2017). Esto significa que la formación docente en educación primaria no se limita a la adquisición de habilidades técnicas para el uso de dispositivos tecnológicos, sino que también debe proporcionar conocimientos y experiencias pedagógicas de lo que significa integrar las TIC en el aula, planificar experiencias de aprendizaje que afecten positivamente a los estudiantes y reflejan la interacción con nuevas tecnologías. Cabe señalar, que la tecnología es un medio o herramienta que utilizan los docentes para enseñar, pero dependerá de la pedagogía utilizada, el resultado y el alcance de las metas planteadas (Prensky, 2011).

Educación Inicial (preescolar) en Perú

El nivel de Educación Inicial atiende los dos primeros ciclos de la Educación Básica Regular. El primer ciclo está orientado a los niños y las niñas de 0 de 2 años, y el segundo ciclo, a los niños y las niñas de 3 a 5 años. (MINEDU, 2017). No hay duda de que los educadores de la primera infancia hoy enfrentan enormes desafíos en tecnología y aprendizaje a distancia; porque su uso significa la introducción de nuevos métodos de enseñanza y formas de realizar actividades pedagógicas; sin embargo, el desafío no es solo integrar la tecnología, también refleja la práctica pedagógica y cómo las TIC afectan la enseñanza en el aula.

DISEÑO METODOLÓGICO

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación se realizó en una zona rural, el distrito andino peruano de Macusani, dentro de cuya jurisdicción se encuentran 12 instituciones educativas de nivel preescolar (nivel inicial). La muestra de la investigación estuvo conformada por toda la población de estudio, que fueron 45 docentes de nivel preescolar. Se consideró la totalidad de la población

por ser una cantidad relativamente pequeña.

El tipo de investigación fue cuantitativo del tipo descriptivo según Sampieri (n.d.) porque nos permite analizar los datos referidos al manejo de las TIC en docentes de las instituciones mencionadas.

Para la recopilación de datos se usó una adaptación de la encuesta de Moran y Poma (2019) que consta de tres dimensiones:

- Conocimientos sobre las TIC
- Manejo de las TIC
- Elaboración a través de las TIC.

RESULTADOS

A continuación se muestran los resultados obtenidos de la investigación sobre el nivel de manejo de las tecnologías de información y comunicación en los docentes de las instituciones educativas de nivel preescolar del distrito de Macusani.

Tabla 1

Uso de las TIC por Institución Educativa

	Frecuencia	Porcentaje
IEI N° 375 Mi Pequeño	4	8.9 %
Universon		
IEI N° 103 Juan Pablo Cabrera	6	13.3 %
IEI N° 099 Huanutuyo	3	6.7 %
IEI N° 100 Virgen del Carmen	3	6.7 %
IEI Sor Ana de los Ángeles	4	8.9 %
Moteagudo		
Válido		
IEI Samilia 1471945	3	6.7 %
IEI Tocca 0050901	3	6.7 %
IEI 830612275 Túpac Amaru	6	13.3 %
IEI 73002 Glorioso	3	6.7 %
IEI San Antonio	3	6.7 %
IEI Chichicapaq	3	6.7 %
IEI Sagrado Corazón de Jesús	4	8.9 %
Total	45	100.0

En la tabla 01 las instituciones “Juan Pablo Cabrera” y “Túpac Amaru” destacan con

Manejo de Tecnologías de Información y comunicación en docentes de nivel preescolar. Caso:
Distrito andino peruano de Macusani, en contexto

Zoila Dianeth Cahuana Tordoya, Yudith Yessenia Leonardo Vilca & Joel Iván Prado Laura
Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 99– 117.

un alto nivel de uso de las TIC, mientras que en las demás instituciones, ningún docente fue clasificado en el nivel alto de uso de las TIC

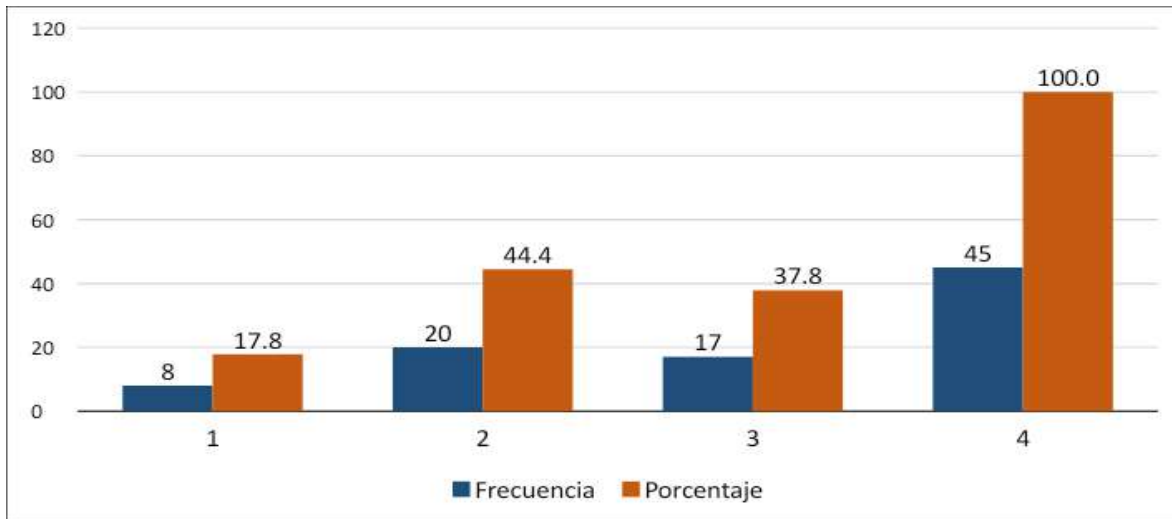
Tabla 02

Nivel de uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) a nivel general.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	8	17.8
	Medio	20	44.4
	Alto	17	37.8
	Total	45	100.0

Figura 1

Número y porcentaje de uso de TIC en las escuelas



En la tabla 2 y figura 1, se presentan los niveles de uso de las TIC entre los docentes de nivel preescolar, donde el 17.8% de los docentes presenta un nivel bajo del uso de las TIC, con una frecuencia de 8 participantes; el 44.4% de los docentes presente un nivel medio del uso de las TIC, con una frecuencia de 8 participantes; el 37.8% presenta un nivel alto de las TIC, con una frecuencia d 17 participantes.

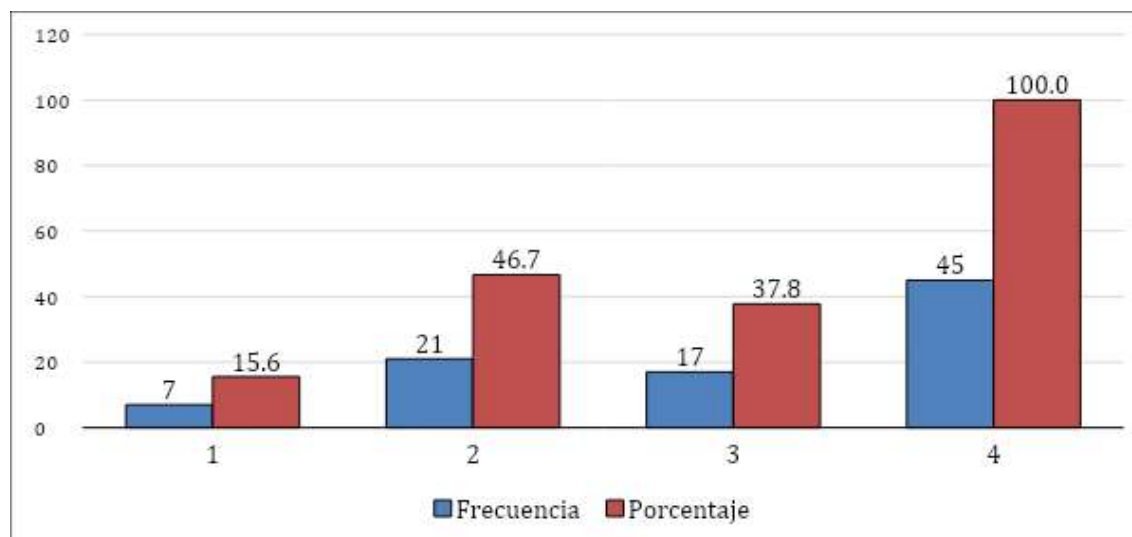
Tabla 3

Nivel de uso de las TIC según la dimensión Conocimiento

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	7	15.6
	Medio	21	46.7
	Alto	17	37.8
	Total	45	100.0

Figura 2

Frecuencia y porcentaje de docentes según la dimensión Conocimiento



En la tabla 3 y figura 2, se presentan los niveles de uso de las TIC según la dimensión Conocimiento, que incluye los ítems 1 al 7 del instrumento utilizado. De este modo, el 15.6% de los docentes presenta un nivel bajo en esta dimensión. El 46.7% presenta un nivel medio, siendo el mayor número de docentes ubicados en este nivel, y el 37.8% presenta un nivel alto de Conocimiento de las TIC.

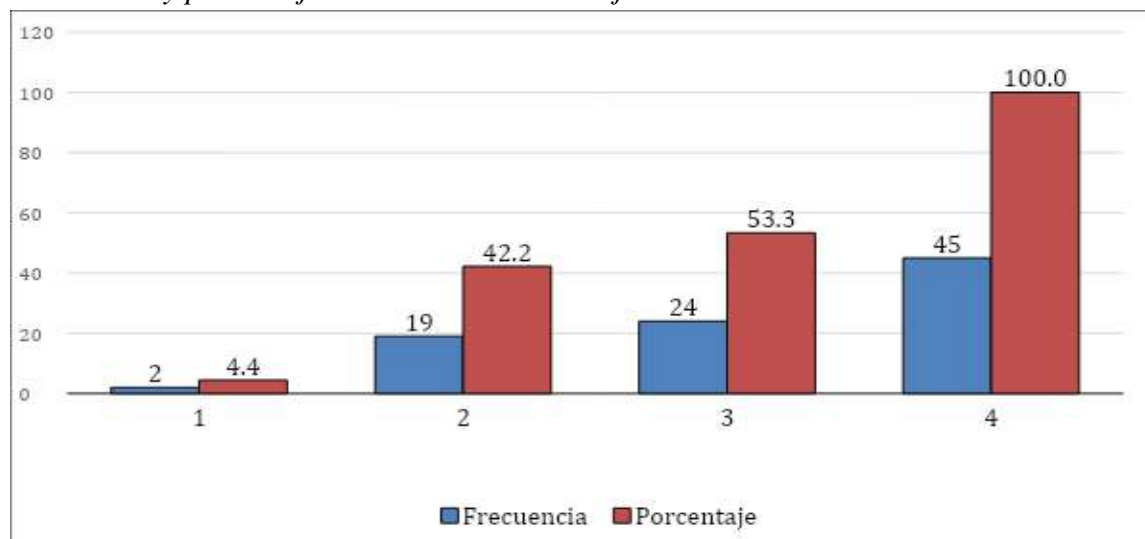
Tabla 4

Nivel de uso de las TIC según la dimensión Manejo de las TIC

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	2	4.4
	Medio	19	42.2
	Alto	24	53.3
	Total	45	100.0

Figura 3

Frecuencia y porcentaje de la dimensión Manejo de las TIC



En la tabla 4 y figura 3 se presenta el nivel de Manejo de las TIC de los docentes de nivel preescolar. El 4.4% presenta un nivel bajo de manejo de TIC, el 42.2% presenta un nivel medio, y el 53.3% presenta un nivel alto de manejo de TIC. En términos generales, el porcentaje acumulado de los docentes que tienen un manejo medio y alto de las TIC alcanza al 95.5%.

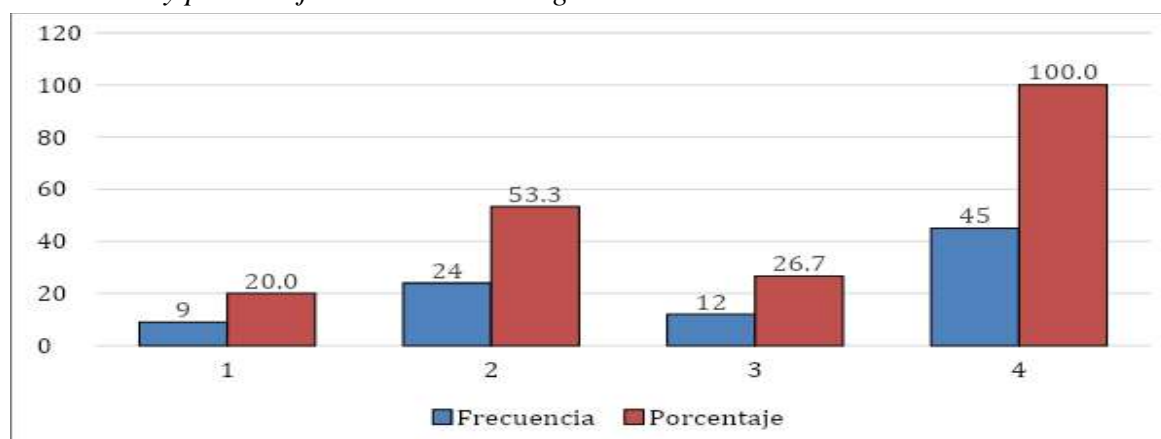
Tabla 5

Nivel de uso de las TIC según la dimensión Elaboración

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	9	20.0
	Medio	24	53.3
	Alto	12	26.7
	Total	45	100.0

Figura 4

Frecuencia y porcentaje del uso de TIC según la dimensión Elaboración



En la tabla 5 y figura 04 se presenta el nivel de uso de las TIC según la dimensión Elaboración. Así, el 20.0% de los docentes presenta un nivel bajo, el 53.3% presenta un nivel medio, y el 26.7% presenta un nivel alto en esta dimensión. Cabe resaltar que el porcentaje acumulado entre el uso medio y alto alcanza el 80%, mostrando un uso óptimo por parte de los docentes.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación, en concordancia con los objetivos planteados, describen el nivel de uso de las TIC en docentes de nivel preescolar de 12 escuelas del distrito andino de Macusani, Puno. En la evaluación general del constructo “Uso de las TIC”, de los 45 docentes encuestados, que representan el 100% de la muestra, el 17.8% fue ubicado en el nivel bajo de uso de TIC, el 44.4% estuvo ubicado en el nivel medio, y el

37.8% se ubicó en el nivel alto. Visto desde este punto, se puede inferir que los docentes de las escuelas del distrito de Macusani han desarrollado habilidades en el uso de las TIC, siendo que un tercio de los docentes encuestados poseen claras habilidades en el uso de la tecnología, mientras que el grupo mayoritario de los docentes está ubicado en el nivel medio. Un grupo minoritario presenta nivel bajo; esto contrariamente con el rango de edad, ya que se esperaría que los docentes con mayor edad estarían ubicados en el nivel bajo. Sin embargo, en las tablas cruzadas se observa que los docentes de 31 a 50 años son los que se ubican en el nivel medio y alto de uso de las TIC.

Se han realizado otras investigaciones al respecto, tales como la de Llantoy y Yauricasa (2018) quienes estudiaron el uso de las TIC en la Institución Educativa “Manuel Prado”, Matara, Ayacucho en 2019, encontrando que el 34% de los docentes estaba ubicado en el nivel bajo, el 54% se ubicaba en el nivel regular o medio, y el 12% en el nivel alto. Comparando estos resultados con la presente investigación se observa que las instituciones educativas de nivel preescolar del distrito de Macusani tienen un mayor porcentaje de docentes con un alto desempeño en el manejo de las TIC, frente a los docentes de Ayacucho que alcanzan un mayor porcentaje en el nivel medio.

Sin embargo, estos resultados difieren de los hallados en la investigación de Villalobos (2021) en la que el 44.44% de profesores se encontraban en el nivel bajo respecto al nivel de uso y apropiación de las TIC, con un bajo dominio de estas herramientas. El 50% se encontraba en un nivel medio y el 5.56% de docentes se encontraba en el nivel alto, con un buen conocimiento, uso y dominio de las TIC.

La investigación de Ibáñez y Sánchez (2018) analizaron una experiencia en un centro educativo de primaria en la región de Murcia para entender cómo, los profesores perciben el uso de las redes sociales en el aula. La conclusión muestra una percepción muy baja sobre las posibilidades de la incorporación de las TIC en el aula. Se encontró que los docentes desconocen por norma general las TIC educativas y los recursos que pueden proporcionar; todo motivado por la falta de formación y motivación que presentan los docentes al señalar que les supone un esfuerzo añadido a su trabajo. Se encontró que el 76% de la población encuestada tenía acceso a herramientas informáticas, el 60% de ellos las utilizaban y el 50% reconocía el impacto que la tecnología tiene en los procesos de investigación. No obstante, sólo el 40% mencionó tener conocimiento específico sobre ellas. Este resultado final guarda relación con nuestra investigación ya que más de un tercio de los docentes encuestados (37,8%) tenía un desempeño alto en el manejo de las TIC.

Sierra et al., (2016) realizaron una investigación en relación al nivel competitivo de los docentes en las instituciones educativas de la ciudad de Riohacha, Venezuela, y las necesidades que tienen sobre el manejo de las TIC. Se encontró que el 95% de los docentes tienen un nivel de conocimiento bueno, y 5% dicen no tener idea del tema. En lo referente a la implementación de las TIC en las instituciones educativas, se puede observar que el 99% de los docentes, saben lo importante que es el manejo y uso de las TIC en el proceso

enseñanza-aprendizaje; el 1% no comparte la idea de la implementación de estas herramientas para impartir conocimientos. En cuanto al conocimiento e implementación de las TIC en el aula, nuestra investigación guarda relación ya que la mayoría de docentes tiene conocimiento medio y alto acerca de las TIC.

La investigación de Moran y Poma (2019) es la más similar a la nuestra en cuanto a su metodología. Esta investigación realizada con un grupo de una institución educativa de Huancavelica, analizó el nivel de uso de las TIC entre los docentes de educación inicial. Los resultados presentados por estos investigadores muestran que el 30% de docentes se ubican en un nivel bajo, el 63% en un nivel medio, y el 7% en un nivel alto. Al comparar con los resultados de la presente investigación, más de un tercio de los docentes del distrito de Macusani muestran mayor dominio de las TIC en su labor educativa.

CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como objetivo describir el nivel de manejo de las TIC en los docentes de las instituciones educativas de nivel preescolar del distrito andino de Macusani, en la Región Puno- Perú, en las tres dimensiones del constructo:

Primero, nivel de manejo de las TIC según la dimensión: Conocimiento de las TIC, que incluye los ítems 1 al 7 del instrumento utilizado. Se concluyó que el 15.6% de los docentes presenta un nivel bajo en esta dimensión. El 46.7% presenta un nivel medio, siendo el mayor número de docentes ubicados en este nivel, y el 37.8% presenta un nivel alto de conocimiento de las TIC.

Segundo, nivel de manejo de las TIC, según la dimensión: Manejo de las TIC, se concluyó que el 4.4% de los docentes presenta un nivel bajo de manejo; el 42.2% presenta un nivel medio; y el 53.3% presenta un nivel alto de manejo de las TIC. En términos generales, el porcentaje acumulado de los docentes que tienen un manejo medio y alto de las TIC alcanza el 95.5%.

Tercero, nivel de manejo de las TIC, según la dimensión: Elaboración a través de las TIC, se concluyó que el 20.0% de los docentes presenta un nivel bajo; el 53.3% presenta un nivel medio; y el 26.7% presenta un nivel alto en esta dimensión. Cabe resaltar que el porcentaje acumulado entre el uso medio y alto alcanza el 80%, mostrando un uso óptimo por parte de los docentes.

Así, la presente investigación concluye que los docentes de 12 escuelas del distrito de andino de Macusani, Puno, Perú, en el 2021, presentan un favorable conocimiento, manejo y dominio de las TIC, al presentar el 15.6% de docentes de nivel preescolar ubicado en el nivel bajo, el 37.8% ubicado en el nivel alto, y el porcentaje dominante de 46.7% en el nivel medio. Esto nos permite concluir que en las escuelas objeto de estudio, los docentes se han adaptado oportunamente a las nuevas tecnologías haciendo de ellas un recurso útil para

potenciar su desempeño en las labores educativas.

BIBLIOGRAFIA

- Alcibar, J. Núñez, P., & Rodríguez, C. (2018). *Adquisición y carencia académica de competencias tecnológicas ante una economía digital*. Revista Latina de Comunicación Social, 72, 540-559. DOI: <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2017-1178>.
- Bazalar, M. (2020). Utilización de las Tecnologías de Información y Comunicación de los docentes de la Institución Educativa Mixto San Cristóbal - Huancavelica. Disponible en: <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/3369>
- Blanco, A., y Cuenca, J. (2016). *El rol del docente en la era digital*. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>
- Buendía, G. (2017). *El conocimiento que tienen los niños de las Tic y su uso en un aula de cinco años*. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/151164>
- Cachique, M. (2018). *Uso de la tic por parte de los docentes de las instituciones educativas n° 00500 del distrito de Soritor provincia de Moyobamba.* <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/6666>
- Cariaga, R. (2018). *Experiencias en el uso de las TIC. Análisis de relatos de docentes. Ciencia, Docencia y Tecnología*, 29(Vol29No56), 131–155. <https://doi.org/10.33255/2956/332>
- Castillo, F., Ferrada, V., Gonzales, N., Ibarra, M., Ried, A., & Vergara, D. (2021). *Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19*. Revista Saberes Educativos, 6, 144. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60715>
- Castillo, A. (2018). *El proceso de transferencia en el uso de las TIC en las escuelas normales del estado de Zacatecas*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498159332027>
- Chamorro, C., & Quispe, H. (2019). *Actitudes hacia las tics en docentes de jornada escolar completa de la Institución Educativa Dos De Mayo – Laria Huancavelica*. <https://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/5302>
- Cordero, F. (2019). *Integración de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) al aprendizaje de los alumnos de educación inicial*. <https://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/20.500.12874/1195>

Manejo de Tecnologías de Información y comunicación en docentes de nivel preescolar. Caso: Distrito andino peruano de Macusani, en contexto
Zoila Dianeth Cahuana Tordoya, Yudith Yessenia Leonardo Vilca & Joel Iván Prado Laura
Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 99– 117.

- Cruz, M., Pozo, A., Aushay, R., & Arias, A. (2019). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación estudiantil. *Etic@net. Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación En La Sociedad Del Conocimiento*, 18(2), 196–215. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v2i18.11889>
- Díaz, P. (2012). *Estudio del nivel de uso de las TIC de los docentes de Segundo ciclo de la asignaturas de Matemáticas, Lenguaje y Comunicación, Ciencias naturales e Historia, de la Escuela José Manso de Velasco de la ciudad de Los Ángeles, Octava región*. https://www.lareferencia.info/vufind/Record/CL_488984a5b3a1f1784238219016c63a44
- ENDO. (2018). Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Públicas y Privadas 2018. *Minedu*, 23. https://issuu.com/ministerioeducacionperu/docs/endo_2016
- Espinoza, E., Mayon, S., & Granda, L. (2019). *Las TIC como herramientas didácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje*. 3–4. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/886>
- Faúndez, A., Bravo, A., Ramírez, P., & Astudillo, F. (2017). *Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de conceptos de termodinámica como herramienta para futuros docentes*. *Formación Universitaria*, 10(4), 43–54. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000400005>
- Frisancho, A. (2018). *Uso de las TIC para la enseñanza en docentes universitarios*. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13578>
- Gimeno, R. (2021). *Las tecnologías de información y comunicación en el ámbito educativo*. 1–19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8144358>
- Gómez, L., & Macedo, J. (2012). Importancia de las TIC en la Educación. *Investigación Educativa*, 14, 209–224. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920245>
- Hernández, R. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325. <https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Hernández, R. (n.d.). *Metodología de la investigación*. <https://drive.google.com/file/d/0B7fKI4RAT39QeHNzTGh0N19SME0/view?pli=1&resourcekey=0-Tg3V3qROROH0Aw4maw5dDQ>
- Ibáñez, P., & Sánchez, del M. (2018). *Percepción de los docentes sobre el uso de las redes sociales en el aula de Primaria. Una experiencia en un centro educativo de la Región de Murcia*. *EduTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (66), 32–43. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.66.1219>

Manejo de Tecnologías de Información y comunicación en docentes de nivel preescolar. Caso: Distrito andino peruano de Macusani, en contexto
Zoila Dianeth Cahuana Tordoya, Yudith Yessenia Leonardo Vilca & Joel Iván Prado Laura
Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 99– 117.

- López, R., Morales, J., Lara, C., & Tumbaco, M. (n.d.). *Las tics y el uso de evea en instituciones de educación básica en Guayaquil-Ecuador*.
<https://www.redalyc.org/journal/695/69559233011/html/>
- Mejía, E., & Trujillo, J. (2019). *Nivel de conocimiento en Tecnologías de Información y Comunicación en docentes de una red educativa Fe y Alegría de Huaylas, Ancash 2019*. In *La deserción escolar de estudiantes de secundaria en las escuelas públicas del Perú*.
http://repositorio.uct.edu.pe/bitstream/123456789/346/1/0061220211_0001193711_T_2018.pdf
- Ministerio de Educación. (2017). *Programa Curricular de Educación Inicial*
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>.
- Moran, A., & Poma, I. (2019). *Manejo de tecnologías de información y comunicación (TIC) en docentes de las instituciones educativas de educación inicial del distrito de Huancavelica*. in repositorio institucional - unh.
http://repositorio.unh.edu.pe/handle/unh/2117%0ahttp://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/unitumbes/1042/quiliche_cabanillas%2c.
- Osorio, E. (2021). *Uso de las tecnologías de la información y comunicación en docentes de escuelas públicas de la región Huánuco, según la encuesta ENDO 2018*.
https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/9690%0Ahttps://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/9690/UsO_OsorioVelasquez_Abel.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Posso, K. (2021). *Tecnologías de Información y Comunicación en el proceso de educativo. diseño de un web quest*. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/55880>
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. SM.
https://www.academia.edu/25115806/Ense%C3%B1ar_a_nativos_digitales
- Ramírez, E., Monroy, S., Vargas, J., & Vargas, J. (2017). *Uso de las tecnologías TIC por los docentes de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Riohacha*. *Boletín Redipe*, 6(6), pp.113-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6132727>
- Reymundo Vidalon, G. (2020). *Las Tecnologías de información y comunicación en la Institución Educativa Integrada N° 31594*.
<https://repositorio.ucss.edu.pe/handle/20.500.14095/836>
- Roque Navarro, L. F. (2017). *Las TICS y su relación con el aprendizaje del área de comunicación de los estudiantes del 5to año de la I . E . “ Augusto Salazar Bondy ” periodo 2014 Ninacaca – Pasco*.
<https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/6108>

**Manejo de Tecnologías de Información y comunicación en docentes de nivel preescolar. Caso:
Distrito andino peruano de Macusani, en contexto**
Zoila Dianeth Cahuana Tordoya, Yudith Yessenia Leonardo Vilca & Joel Iván Prado Laura
Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 10, p.p 99– 117.

- Sierra Llorente, J., Bueno Giraldo, I., & Monroy Toro, S. (2016). *Análisis del uso de las tecnologías TIC por parte de los docentes de las Instituciones educativas de la ciudad de Riohacha*. *Omnia*, 22(2), 50–64. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73749821005.pdf>
- Varela Ordorica, S. A., & Valenzuela González, J. R. (2020). Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como competencia transversal en la formación inicial de docentes. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.10>
- Villalobos Huamani, V. (2021). *Uso y apropiación Tic y el desempeño docente en los profesores de la institución educativa San Luis Gonzaga-Circa del Distrito De Socabaya - Arequipa, 2019.* 212.
<http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12773/12336/MDzutoma.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zevallos Saavedra, B. C. (2018). *Aplicación de las TIC en niños de Educación Inicial*. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/2706>

LA RETROALIMENTACIÓN EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP) PARA EL CONTEXTO UNIVERSITARIO DE CARRERAS DE PEDAGOGÍAS.

*Miguel Ángel Gutiérrez Soto &
Juan Ernesto Soto*

Recibido: 03-05-2023

Aprobado: 23-06-2023

Publicado: 20-07-2023



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.



Publicación Editada por el Centro de Estudios en Educación - Universidad Miguel de Cervantes

Autores

*Miguel Ángel Gutiérrez Soto **
*Juan Ernesto Soto ***

Chile

*Chileno, Profesor de Historia y geografía /Magíster en pedagogía en educación superior-Máster en Gestión y dirección de proyectos/
Filiación: Profesor de la Facultad de Educación, Universidad Adventista de Chile

Correo electrónico:
miguelagutierrez@unach.cl

ORCID:
<https://orcid.org/0000-0003-0048-9208>

** Chileno, Profesor de Matemáticas, Licenciado en Educación/ Magíster en docencia universitaria, Filiación: Profesor de la facultad de Ingeniería Universidad Adventista de Chile
Correo electrónico:
juansoto@unach.cl

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3570-9437>

LA RETROALIMENTACIÓN EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP) PARA EL CONTEXTO UNIVERSITARIO DE CARRERAS DE PEDAGOGÍAS.

Feedback in project-based learning (abp) for the university context of pedagogy careers.

RESUMEN

El presente estudio es una presentación de los resultados de la investigación acción, sobre la retroalimentación en el proceso de evaluación de aprendizajes a través de la aplicación de la metodología, aprendizaje basado en proyectos (ABP) en estudiantes de pedagogías de la facultad de Educación de la Universidad Adventista de Chile, en la cátedra de formulación y evaluación de proyectos educativos en el periodo 2021-2022. El análisis se hizo mediante el enfoque cualitativo y el método de triangulación hermenéutica, para el análisis de categorías, subcategorías. Los resultados resaltan las diferencias en los énfasis pedagógicos para lograr el aprendizaje.

Palabras clave: Metodologías activas, Aprendizaje Basado en Proyectos, Evaluación formativa y Retroalimentación.

Cómo citar este artículo:

Gutiérrez, M.& Soto, J. (2023) La retroalimentación en el aprendizaje basado en proyectos (ABP) para el contexto universitario de carreras de pedagogías. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 6(10), p.p. 118 – 132

ABSTRACT

The present study is a presentation of the results of the action research, on the feedback in the learning evaluation process through the application of the methodology, project-based learning (ABP) in pedagogy students of the Faculty of Education of the Adventist University of Chile, in the chair of formulation and evaluation of educational projects in the period 2021-2022. The analysis was done through the qualitative approach and the hermeneutic triangulation method, for the analysis of categories, subcategories. The results highlight the differences in pedagogical emphases to achieve learning.

Key words: Active methodologies, Project Based Learning, Formative Evaluation and Feedback.

ANTECEDENTES

La universidad Adventista de Chile está en un proceso de renovación curricular y rediseño de los planes y programas de estudio en el modelo orientado por competencias, específicamente la estructuración de resultados de aprendizaje y los procesos didácticos que permitan la incorporación de metodologías que evidencien la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, el desafío de los docentes fue orientar las estrategias para la enseñanza y aprendizaje a metodologías activas por sobre la clase magistral, pero surgió la dificultad de evidenciar procesos de retroalimentación e intencionalidad de la evaluación formativa que permitieran a los estudiantes reconocer el aprendizaje adquirido, lo que obstaculiza que el estudiante utilice dicha evaluación como un medio para redirigir su aprendizaje.

Es por esto que surgió la necesidad de revisar el proceso de evaluación formativa y los momentos que debe utilizar el docente para una retroalimentación de los desempeños de los estudiantes, en los distintos requisitos para el logro de los resultados de aprendizaje, pudiendo proponer acciones concretas para las falencias detectadas por los comités curriculares de las facultades.

Con relación a estos antecedentes surgió la pregunta ¿Cuáles son las importancias de la retroalimentación y la evaluación formativa a través de la aplicación del aprendizaje basado en proyectos (ABP)?, en este sentido sobre el proceso vivido en el 2021-2022, fue necesario considerar aspectos de educación a distancia porque por normativas nacionales como de la institución, toda la vinculación e interacción de los docentes y estudiantes se dio por las plataformas como MEET y plataformas virtuales MOODLE, por lo cual, las necesidades detectadas en acciones para mejorar la retroalimentación y los procesos evaluativos tuvieron que ser trasladados a estas características de educación virtual.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

Uno de los principios que orientan esta intervención, es el de estudiante constructor de su propio aprendizaje, (García-Carpintero Blas et al., 2015) por lo tanto, se entiende como un sujeto activo dentro de las actividades de aprendizaje; a través de metodologías activas participativas, las cuales son entendidas como aquellos métodos, técnicas y estrategias que

maneja el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que promuevan la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje (Labrador & Abreu, 2008), es decir, que las actividades de aprendizaje están orientadas a la participación continua del estudiante en la adquisición de sus aprendizajes, formando personas críticas, reflexivas, creativas, (Silva Quiroz & Maturana Castillo, 2017) aptas para resolver problemas en contextos reales, logrando transferir aprendizajes previos a contextos nuevos, incorporando y uniéndolos a soluciones creativas.

Estas metodologías se conceptualizan en el marco del constructivismo, el cual se entiende como un conjunto articulado de principios con el que es posible identificar problemas y proponer soluciones (Tigse, 2019) y son orientadas a conseguir un aprendizaje significativo, que en palabras de Moreira (2017) interacción cognitiva, no arbitraria y no literal entre el nuevo conocimiento, potencialmente significativo, y algún conocimiento previo, específicamente relevante, llamado “subsumidor” existente en la estructura cognitiva del estudiante (Moreira, Marco Antonio, 2017)

Esta perspectiva se enmarca en el contexto del paradigma constructivista, el cual busca que el estudiante desarrolle su conocimiento por medio del aprendizaje significativo, dándole sentido y significado por medio de la construcción del conocimiento, a través de las experiencias de aprendizaje a las cuales es expuesto. (Caira et. al. 2014). Este enfoque toma fuerza desde planteamientos de posturas filosóficas como científicas, a saber, que en síntesis establece que cada persona crea su conocimiento, otorgándole sentido y significado, formando una concepción de la realidad de manera coherente a lo percibido con los sentidos y procesado por medio del sistema nervioso. (Ortiz Granja, 2015).

El constructivismo aplicado a la educación universitaria se transforma en un currículum materializado por medio de los programas de estudios, las mallas curriculares, etcétera, que pueden estar basados y/u orientado por competencias, las cuales conciben tres grandes aspectos que deben constituir dichas competencias, el saber, el ser y el hacer. (Asún et. al. 2013). En otras palabras, el concepto de competencia describe el desarrollo de las personas, donde se busca como fin último que estas desarrollen tanto conocimientos, como habilidades y actitudes que garanticen el desempeño óptimo de estas, en diversas circunstancias y contextos, en lo que se destaque la adaptabilidad, la creatividad, la resolución de problemas, el pensamiento crítico con un comportamiento adecuado, (Cejas Martínez et al., 2019). Sumado a lo anterior el uso de habilidades blandas, tales como la empatía, el trabajo en equipo y las habilidades comunicativas. En este sentido, los docentes

deben comprometerse a una profundización del aprendizaje para lograr la aplicación de este, en contexto de un futuro desempeño laboral.

Bajo este enfoque, la evaluación tradicional pierde relevancia, pues esta suele centrarse en la evaluación sumativa, enfatizando la adquisición de conocimiento (y su memorización), invisibilizados elementos propios del desarrollo de habilidades y competencias (Moreno, 2009) tales como la dimensión referida al saber ser y hacer, careciendo del seguimiento de las habilidades que pretende formar el enfoque por competencias, obligando a los programas clarificar qué se evalúa, cómo y cuáles criterios serán relevantes en la calificación.

Por otra parte, la evaluación sumativa pone el acento en la medición de los productos finales del aprendizaje, ignorando el proceso que conlleva la adquisición y desarrollo de dicho aprendizaje (Arribas, 2017), lo cual implica una conceptualización clara y función de la evaluación para el aprendizaje.

Es por estos motivos que el paradigma constructivista, así como el consecuente enfoque por competencias, cambia la forma de evaluación, tanto los instrumentos y los momentos evaluativos, pasando de una evaluación centrada en resultados, como un evento final del proceso de enseñanza aprendizaje a una evaluación focalizada en el proceso, como parte inherente de la enseñanza aprendizaje, que entrega información y orientación tanto a los docentes como a los estudiantes en formación (Álvarez, 2005).

Es de esta manera que surge el concepto de evaluación formativa, la que hace referencia a la constatación de aprendizajes, valoración de ellos y que sirve como toma de decisiones en el proceso de formación de los estudiantes (Hortigüela Acalá et al., 2018), lo que resalta el hecho que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza, pues recaba información en cualquiera de los momentos de esta. Debido a que la evaluación formativa está pensada para servir como fuente de información, tanto de docentes como de estudiantes, un momento importante de ella es el de retroalimentación, Por su parte Canabal y Margaref (2017) consideran que la evaluación formativa es útil para el estudiante en cuanto lo orienta y, por lo tanto, dirige su aprendizaje lo que estimula a que desee seguir aprendiendo. Las mismas autoras destacan cuatro tipos de retroalimentación, las que son:

- a) Centrada en la tarea: solamente otorga información acerca de los aciertos y errores que se tienen en la ejecución de la tarea
- b) Centrada en el proceso de la tarea: brinda información referente a cómo se abordó la tarea, en cuanto a la planificación, procesos cognitivos, comprensión, etc.
- c) Centrada en la autorregulación: orientada a desarrollar el autocontrol, autonomía y aprendizaje autodirigido.
- d) Centrada en la propia persona: resalta el compromiso con el aprendizaje y el desarrollo personal del estudiante. (Canabal & Margalef, 2017)

En síntesis, los estudiantes que reciben un tipo de retroalimentación acerca de la evaluación formativa. están mejor predispuestos para abordar nuevos desafíos en el aprendizaje y suelen comprometerse más profundamente con las actividades y la formación (Zapata et al., 2018) aspectos que en tiempos de pandemia los estudiantes exigieron como requisito de pertinencia y continuidad para aprender en este contexto y muy posible como exigencia para regresar a la normalidad educativa.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA.

La forma en que se enfoca el problema, como también la forma en que se buscan las respuestas, será lo que determine la metodología (Taylor y Bogdán, 1992). Teniendo eso en cuenta es que se ha considerado conveniente abordar este estudio desde un enfoque cualitativo con un diseño de investigación acción, dado que este estudio se centra en la construcción que realizan los individuos, basándonos en el análisis categorías, subcategorías apriorísticas (Cisterna, 2005).

Como finalidad, el estudio considera la investigación acción en el sentido de ser un aporte para afrontar los problemas de una población a partir de su participación y donde el trabajo en común permite un diálogo reflexivo que permite negociar y construir significados compartidos del ser y hacer educativo (Colmenares, 2008). De esta forma, el estudio permite que los sujetos puedan comprender los aspectos de la investigación que son partícipes y pueden reflexionar de mejor manera los cambios que se buscan generar.

Para organizar el análisis de resultados, se trabajó con 3 categorías y 6 subcategorías las cuales permiten un ordenamiento de la investigación (Cisterna, 2005) las cuales se presentan a continuación:

- 1) Preparación de metodologías activas en cátedras Universitarias
 - 1.1 Planificación para la enseñanza y aprendizaje
 - 1.2 Diseño de proyectos.
- 2) Tiempo para la retroalimentación del estudiante
 - 2.1 Intencionalidad de la retroalimentación
 - 2.2 Toma de decisión y monitoreo
- 3) Interacción docente-estudiante
 - 3.1 Trabajo autónomo para el aprendizaje
 - 3.2 Desempeño exigido.

Para la sistematización de la intervención, se definieron cuatro etapas que permitieron integrar a los estudiantes en qué aspectos a observar y que era necesario reflexionar en el análisis (Colmenares, 2008). Además de permitir a los estudiantes considerar cambio o sugerencias en las categorías antes mencionadas y la aplicación del programa de estudio en las clases.

- a- Observación de las dificultades y las necesidades en la aplicación de la metodología activa y la retroalimentación.
- b- Planificación de la acción y aplicación de ABP
- c- Reflexión del proceso e impacto de la acción.
- d- Generalización y conclusiones.

Sobre los instrumentos aplicados, estos fueron la entrevista semiestructurada a los estudiantes a través de grupos focales realizados por la plataforma MEET, debido a la contingencia de la pandemia vivida en periodo 2020-2021. Los grupos focales realizados (3)

integraron un muestreo intencionado, en el cual participaron un total de 59 estudiantes, de ellos fueron 32 mujeres y 27 hombres. Todos ellos correspondientes a distintas carreras de Pedagogía de la Universidad Adventista de Chile, Pedagogía en Música (30), Pedagogía en inglés (8), Pedagogía en Biología (2), Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación (5), Pedagogía en Educación Parvularia (13) Pedagogía en Educación Física y Salud (1).

El Análisis documental fue realizado a los proyectos de intervención propuestos por los estudiantes y el análisis a las clases de la cátedra desarrolladas por la plataforma MEET, considerando el tiempo formal destinado a retroalimentación de los procesos de elaboración de trabajos y proyectos exigidos para los estudiantes.

RESULTADOS DE LA INNOVACIÓN.

Los resultados incorporan el análisis de las entrevistas a los grupos focales y la revisión documental.

1. Preparación de las metodologías activas en cátedras universitarias.

1.1 Planificación para la enseñanza y aprendizaje.

La percepción sobre la información compartida y las experiencias de los estudiantes destacan en primer lugar que la estructura presentada por el profesor para el logro de la enseñanza y aprendizaje es clara, ya que logran diferenciar los momentos de las clases, como también es pertinente la presentación de los resultados de aprendizaje y que se quiere lograr con los estudiantes, declarando estos que *“se planteó de forma clara las ideas, era como usar de forma práctica lo aprendido, haciendo proyectos”* *“también el profesor nos explicó al principio que esperaba que nosotros entendiéramos en esta asignatura”*. Por otra parte, sobre el análisis del programa de estudio que se exige, es necesario explicitar las habilidades y los indicadores de evaluación para la preparación de la enseñanza.

1.2 Diseño de proyectos

Sobre el diseño de proyectos a presentar resaltan que *“recuerdo que veíamos ejemplo de colegios y proyectos antes de entrar en un trabajo concreto”* de esta forma los estudiantes declaran que logran anticipar dificultades y comprender los puntos claves que diferencian esta metodología, además de contextualizar la elaboración de los proyectos según sus intereses y la necesidad del medio escolar o social que proponen intervenir.

2. Tiempo para la retroalimentación del estudiante.

2.1 Intencionalidad de la retroalimentación.

El poder observar y analizar el conjunto los avances de los grupos para comparar los errores y luego de manera individual poder resolver los puntos críticos de sus proyectos. Los estudiantes resaltan que, *“se comenzó con teoría, pero se entendía la aplicación”* también enfatizan que el presentar proyectos al grupo curso permite entender en su conjunto los componentes del proyecto, *“esta metodología está buena, porque uno se ve obligado a prepararla y realmente interiorizar para poder transmitirla a los compañeros”...* *“hay simplemente no sirve aprenderse algo de memoria, sino que se necesita realmente de lo que se está hablando, quedamos expuestas a que nos pregunten y las dudas que les quedan”*.

En frases como, *“siento que eso nos permitió reflexionar porque nos está enseñando esto y cuál es la utilidad para nuestro futuro profesional”* se resalta que los trabajos como los procesos de acompañamiento en la retroalimentación permitieron a los estudiantes considerar la pertinencia de la metodología para la adquisición de los aprendizajes.

2.2 Toma de decisión y monitoreo.

El Análisis de las evaluaciones permiten observar un avance en la redacción y la aplicación de habilidades como la redacción de ideas y la expresión de ideas y problemáticas a solucionar en sus propuestas, pero también se observan falencias en habilidades que deberían ser adquiridas en los primeros años como la correcta justificación de ideas o el uso de referencias adecuadas a la propuesta que se quiere presentar.

3. Interacción docente-estudiante

3.1 Trabajo autónomo para el aprendizaje.

Los estudiantes resaltan la importancia de la confianza que debe generar el docente en el proceso, poder exponer dudas y los errores en la elaboración de proyectos. Permitir a los estudiantes poder seleccionar las temáticas y motivar a la creatividad de los proyectos, es un punto importante tanto para el docente como los estudiantes, ideas como, *“Nos daba como tres opciones y nosotros elegíamos”* y *“tener la confianza de expresar mis ideas me ayudó mucho”*. Sobre la idea del tiempo para trabajar, *“Nos daba bastante tiempo, ya que había clases para exponer nuestras dudas”, “también nos permiten ver nuestros proyectos como al de nuestros compañeros y luego hacer las modificaciones... pudiendo cambiar los errores rápidos”*

3.2 Desempeño exigido.

Los estudiantes resaltan que desde los factores exigidos para la elaboración del proyecto resalta que la complejidad de trabajar de manera virtual pudo haber perjudicado el desempeño, ya que consideran que existe una comparación entre lo posiblemente trabajado

en presencial con lo virtual. En relación con los trabajos exigidos y el análisis de las rúbricas expresan que *“El poder tener un avance de dificultad en los distintos proyectos y poder tener la rúbrica desde un principio “nos permite poder analizar nuestros errores”, “Por eso fue acorde lo que trabajamos en clases”* Los estudiantes expresan que es necesario que, en los trabajos, sean analizados con datos reales, aunque no se esté trabajando con la institución directamente, pero poder analizar datos reales, permite considerarlo con mayor pertinencia. *“el hecho de que para algunos trabajos tengamos que inventar datos. Entonces para el proyecto debíamos inventar un jardín¹ con una cantidad de alumnos y de personal”*

CONCLUSIONES

El desarrollo de metodologías activas centradas en la retroalimentación, permiten una mayor pertinencia de los estudiantes con los resultados de aprendizaje a lograr por parte del programa de estudio de la asignatura, de esta forma la sistematización de un proceso evaluativo conversado y no impuesto permite que el docente pueda planificar mejor las etapas para la enseñanza y aprendizaje, logrando una mayor motivación e implicancias en las actividades planificadas tanto para el docente como al estudiante.

Es necesario que el docente mantenga una correlación de las actividades y los resultados de aprendizaje que se quiere desarrollar además de los indicadores de desempeños bien definidos y delimitados, una rúbrica de evaluación analizada y validada por el estudiante, para que la planificación de la retroalimentación sea activa por los involucrados.

El análisis en los tiempos destinados para la retroalimentación permite evidenciar que el estudiante tiene una mayor autonomía en las decisiones que permiten la adquisición de los aprendizajes. Este mayor involucramiento en los desempeños de las actividades permite analizar de mejor manera la adquisición de aprendizaje, pudiendo tomar decisiones más puntualizadas para los grupos de trabajo según sus avances y necesidades, además el permitir a los estudiantes decidir sobre las temáticas de su ABP, logran comprender de mejor manera la aplicación de habilidades de la argumentación, planteamiento, exposición de ideas y resolución de problemas en contextos de realidad profesional.

Se debe resaltar que, por la cantidad de participantes en el estudio, la retroalimentación puede ser directa para los grupos, en cátedras más numerosas, es imprescindible tener mecanismos que permitan tener una optimización del recurso tiempo

1 La palabra Jardín, en Chile, hace referencia a establecimientos que imparten educación para párvulos (desde los seis meses a cinco años de edad)

que destina el docente, al igual que los requerimientos administrativos que pueden perjudicar la acción directa en el aula. También los estudiantes valoran la incorporación de profesionales que ejercen en las áreas de desempeño educativo a través de clases magistrales centradas en presentar experiencias y detalles prácticos, por lo cual es una estrategia que puede completar el trabajo del ABP y una validación de utilidad en contextos laborales futuros para los estudiantes.

Los resultados nos sugieren que incorporar la metodología de ABP en las cátedras universitarias con un enfoque centrado en la retroalimentación compartida y continua, ayuda a que el estudiante comprenda el proceso en la adquisición del aprendizaje y no solo en el resultado a entregar para una calificación, pero se debe destacar que los estudiantes en una primera instancia piensan en la lógica de memorizar información para futuras evaluaciones como certámenes o disertaciones orales obligando al docente a explicar repetidas veces la intencionalidad de las actividades como de las evaluaciones.

Sobre la interacción docente y estudiantes, esta comunicación constante centrada en las actividades más que en la información del docente presenta, permite al estudiante comprender el error como una etapa para el logro de los aprendizajes, generando confianza en la exposición de ideas y corrección, lo cual implica que el docente debe ser adaptable a las necesidades que se van surgiendo en sus estudiantes, según el desempeño exigido, por lo cual la formación del docente debe ser continua y vinculada a mirar el error como parte del proceso de la enseñanza y aprendizaje.

REFLEXIÓN SOBRE LA EXPERIENCIA DE IMPLEMENTACIÓN

Es necesario que estas metodologías activas como la retroalimentación constante sean incorporadas en los primeros años de formación, ya que las ansiedades y las lógicas sobre el desarrollo del aprendizaje permitirían a los estudiantes comprender donde y cuando se pueden aplicar y volverse más activo en su formación.

Desde el punto de vista del curricular, debemos dejar las lógicas de programas ambiciosos en la adquisición de contenidos, pero débiles en el desarrollo de habilidades, por lo cual los programas de estudio deben responder a la exigencia en la adquisición de competencias comprometidas, teniendo incorporados resultados de aprendizajes claros e indicadores de evaluación que permitan evidenciar qué habilidades se deben priorizar en las cátedras o asignaturas universitarias. En este sentido, consideramos fundamental que la metodología de ABP sea coherente con la carga de contenidos y lo práctico para que el estudiante entienda la aplicación de lo teórico, permitiendo un análisis crítico de la formación pedagógica.

Debemos replantearnos las competencias del docente universitario y el tipo de desempeño que le exigimos, ya que es necesario resaltar la pretensión de los estudiantes en relación con la flexibilidad y vínculo que debe generar para desarrollar el aprendizaje. Desde las competencias específicas se necesitan docentes que tengan experiencia con la realidad profesional de la cátedra que imparten y no solo una mirada académica-teórica de la misma. Las universidades tienen que preocuparse de que sus docentes se vinculen con los distintos ámbitos de desempeño a través de distintas estrategias como pasantías o dar libertad de trabajar en proyectos laborales distintos a los universitarios. Sorprende que los estudiantes valoren vincular las cátedras con profesionales que son pertinentes a las temáticas tratadas porque presentan un acercamiento a las distintas realidades laborales, y permite ejemplificar de mejor manera, posibles problemáticas o situaciones que ocurren en el trabajo profesional.

En función de la contingencia del 2020, debemos reconocer que esta modalidad de trabajo sincrónico y asincrónico obliga a una mayor presencialidad del docente en la labor de preparación de la enseñanza, ya que no puede dejar nada a interpretaciones subjetivas, tanto las indicaciones para el trabajo, como la elaboración de las rúbricas deben ser claras para el estudiante, pudiéndose adaptar a las distintas exigencias del momento, que, por otra parte, se debe revalorizar el trabajo que implica enseñar y los tiempos utilizados para ello. Es por esto que, como docentes, tenemos que considerar estas nuevas formas de interacción con el estudiante y flexibilizar el trabajo entre lo presencial y lo virtual, considerando las posibilidades que nos dan para desarrollar la enseñanza y el aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

- Álvarez, I., V. (2005). Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 45, 45–68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100004>
- Arribas Estebaranz, J. M. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Profesorado* (Granada), 21(4), 381–404. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10061>
- Asún Inostroza, R., Zúñiga Rivas, C., & Ayala Reyes, M. C. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad En La Educación*, 38, 277–304. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652013000100008>

- Caira Rojas, J., Urdaneta, E. M., & Mata Guevara, L. B. (2014). Estrategias para el aprendizaje significativo de procesos de fabricación mediante orientación constructivista. *Opción*, 30(75), 92–103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31035400006>
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación; la clave a una evaluación orientada en el aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, lo que estimula el que dese seguir aprendiendo*, 149-170. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>
- Cejas Martínez, M. F., Rueda Manzano, M. J., Cayo Lema, L. E., & Villa Andrade, L. C. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de ciencias sociales - Universidad del Zulia. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*, 25(1), 94–101. <https://doi.org/10.31876/res.v25i1.27298>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *theoria*, 14(1), 61-71.
- Colmenares E., Ana Mercedes, & Piñero M., Ma. Lourdes (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27),96-114.ISSN: 1315-883X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76111892006>
- García-Carpintero Blas, E., Siles González, J., Martínez Roche, M. E., Martínez de Miguel, E., González Cervantes, S., & Pulido Mendoza, R. (2015). El estudiante como protagonista de su aprendizaje: la necesidad del uso del portafolio en enfermería dentro del contexto de educación superior. *Index de Enfermería*, 24(1–2), 93–97. doi:10.4321/s1132-12962015000100021
- Hortigüela Acalá, D., Pérez Pueyo, Á., & Moreno Doña, A. (2018). La Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado. 44. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200007>

Labrador, M., & Abreu, M. (2008). *Metodologías Activas*. EDITÓRIAL DE LA UPV. Ortiz Granja, D. (n.d.). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. 2015, (Sophia: colección de Filosofía de la Educación), 94-101.

Moreno Olivos, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(41), 563–591.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662009000200010

Silva Quiroz, J., & Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa*, 17(73), 117–131. Retrieved from

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s166526732017000100117

Taylor y Bogdan (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Buenos Aires. Paidós

Tigse Parreño, C. M. (2019). El Constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina De Educación*, 2(1), 25-28. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>

Zapata, G., Leihy, P., & Theurillat, D. (2018). Compromiso estudiantil en educación superior: adaptación y validación de un cuestionario de evaluación en universidades chilenas. *Calidad en la educación*, 48, 204. <https://doi.org/10.31619/caledu.n48.482>



**CENTRO DE ESTUDIOS
EN EDUCACIÓN**



PROCESO DE RECEPCIÓN, REVISIÓN, ARBITRAJE Y SELECCIÓN DE ARTÍCULOS

1. A partir de la recepción de un artículo en el correo electrónico del Editor de la Revista Estudios en Educación, se asume que es para ser sometido a su proceso de arbitraje, por lo cual el Editor enviará una carta de confirmación de recepción por correo electrónico al(la)(los)(las) autor(a)(es)(as) en un plazo no superior a 5 días hábiles (de Chile).
2. Luego, el Editor efectuará una primera revisión del artículo para verificar lo siguiente: (a) si se ajusta a la línea editorial de la Revista, (b) si corresponde a un texto de corriente principal y (c) si cumple con los aspectos formales de presentación según lo establecido en las normas de publicación. Si no cumple satisfactoriamente alguno de estos 3 aspectos, el Editor informará de la situación a su(s) autor(a)(es)(as), mediante carta enviada por correo electrónico en un plazo no superior a los 5 días hábiles siguientes (de Chile), a fin de que adopten las acciones que consideren pertinentes.
3. Un artículo que apruebe esta primera revisión, será incorporado al proceso de evaluación, basado en el sistema doble ciego, por lo cual será remitido a dos especialistas independientes, quienes no conocerán la identidad del (la)(los)(as) autor(a)(es)(as) del trabajo. El perfil de estos expertos corresponde a académicos/o investigadores con estudios de doctorado, maestría o bien profesionales con dilatada trayectoria en su especialidad de Chile y/o Latinoamérica. Para este proceso de revisión, cada árbitro tendrá un tiempo máximo de 15 días para enviar su informe de acuerdo a la siguiente pauta:

INFORME DE EVALUACIÓN DE ARTÍCULOS

EJE TEMÁTICO PREDOMINANTE EN EL TEXTO DEL ARTÍCULO (marque con una X la opción adecuada)

1. Políticas educacionales	<input type="checkbox"/>
2. Gestión de calidad en educación	<input type="checkbox"/>
3. Sistemas de acreditación y certificación	<input type="checkbox"/>
4. Gestión pública, privada y compartida en educación	<input type="checkbox"/>
5. Curriculum y evaluación	<input type="checkbox"/>
6. Enseñanza y aprendizaje	<input type="checkbox"/>
7. Educación a distancia	<input type="checkbox"/>
8. Tecnología de la información y educación	<input type="checkbox"/>
9. Profesión docente	<input type="checkbox"/>
10. Educación en sus distintos niveles	<input type="checkbox"/>
11. Educación de personas adultas	<input type="checkbox"/>
12. Equidad e inclusión en educación	<input type="checkbox"/>
13. Educación contextualizada	<input type="checkbox"/>
14. Convivencia al interior de las instituciones educacionales	<input type="checkbox"/>
15. Análisis Institucional	<input type="checkbox"/>

16. Innovación educativa	<input type="checkbox"/>
17. Sociología de la educación	<input type="checkbox"/>
18. Filosofía de la educación	<input type="checkbox"/>
19. Economía de la educación	<input type="checkbox"/>
20. Globalización de la Educación	<input type="checkbox"/>
21. Ciencia y tecnología	<input type="checkbox"/>
22. Otro (especifique)	<input type="checkbox"/>

TIPO DE ARTÍCULO (marque con una X la opción adecuada)

1. Artículo original de investigación	<input type="checkbox"/>
2. Artículo de revisión	<input type="checkbox"/>
3. Artículo de reflexión	<input type="checkbox"/>
4. Artículo teórico	<input type="checkbox"/>
5. Artículo metodológico	<input type="checkbox"/>
6. Otro, por ejemplo, estudio de caso, artículo de opinión, etc. (especifique)	<input type="checkbox"/>

ASPECTOS FORMALES (asigne un puntaje a cada ítem según la siguiente escala:
3 = cumple en alta medida; 2 = cumple parcialmente; 1 = cumple en baja medida)

Ítems	Puntos	Observaciones
<p>1. <i>Ajuste a las normas de publicación en cuanto a:</i></p> <p>a) Título (refleja adecuadamente contenido del artículo, extensión máxima 15 palabras, está en castellano e inglés)</p>		
<p>b) Resumen (refleja adecuadamente contenido del artículo, extensión máxima 8 líneas, está en castellano e inglés)</p>		
<p>c) Palabras clave (reflejan adecuadamente contenido del artículo, máximo 6 palabras, están en castellano e inglés)</p>		
<p>d) Cita de fuentes en el texto del artículo (uso estilo APA 2016, son suficientes, pertinentes, acorde la temporalidad del artículo)</p>		
<p>e) Bibliografía al final del artículo (uso estilo APA 2016, orden alfabético según apellido de autor, incluye todas las fuentes citadas en el texto)</p>		
<p>2. <i>Ajuste del texto en cuanto a cumplimiento de normas de:</i></p> <p>a) Ortografía</p>		
<p>b) Redacción</p>		
<p>c) Puntuación</p>		

3. Estructura lógica del artículo (posee al menos: introducción que incluye problematización abordada circunscrita a un espacio geográfico y temporal; marco conceptual / teórico / referencial; diseño metodológico; resultados; conclusiones e implicancias; bibliografía)

--

--

METODOLOGÍA Y CONTENIDO (asigne un puntaje a cada ítem según la siguiente escala: 3 = cumple en alta medida; 2 = cumple parcialmente; 1 = cumple en baja medida)

Ítems	Puntos	Observaciones
1. El tema del artículo es relevante para el desarrollo de la disciplina o de la realidad.		
2. El objetivo, tema, problema o hipótesis que se aborda en el artículo se identifica de manera precisa.		
3. Se incluye una descripción razonable de los conceptos, teorías, tesis o hipótesis que dan sustento al trabajo realizado.		
4. Se describe de manera precisa la metodología utilizada (por ejemplo, si se consulta a fuentes primarias se identifica el universo, tamaño de muestra, nivel de error y confianza, tipo de muestreo, técnicas e instrumentos de recolección de datos, temporalidad de los datos, etc.).		
5. El análisis de resultados es pertinente al objetivo, tema, problema o hipótesis planteada inicialmente.		

6. Se utiliza de forma adecuada la evidencia existente y necesaria dada la naturaleza del objetivo, tema, problema o hipótesis del artículo.		
7. El desarrollo de la argumentación es coherente y lógica con relación a los conceptos, teorías, tesis o hipótesis iniciales.		
8. Las conclusiones se derivan de los análisis y resultados presentados en el trabajo y son pertinentes al objetivo, tema, problema o hipótesis del artículo.		
9. El artículo es original e inédito, o aporta un enfoque conceptual o metodológico o resultados que cumplen con estas características.		
10. En síntesis, el artículo es de calidad científica – académica.		

OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS DEL(LA) EVALUADOR(A)

RECOMENDACIÓN PARA EL EDITOR

A partir de la revisión y evaluación del artículo en base a las normas de publicación de la Revista, ud. le recomienda a su Editor (marque con una X la opción que considere adecuada):

- Publicar el artículo tal como fue recibido ya que cumple adecuadamente los estándares exigidos	<input type="checkbox"/>
- Condicionar la publicación del artículo a que se introduzcan las mejoras recomendadas	<input type="checkbox"/>
- No publicar el artículo por no cumplir los estándares de calidad requeridos por la Revista	<input type="checkbox"/>

4. Luego de la recepción del informe de cada uno de los dos especialistas independientes, el Editor informará del resultado al(la)(los)(las) autor(a)(es)(as), vale decir, les señalará si su trabajo ha sido aceptado para ser publicado en la Revista, si requiere de mejoras a partir de lo sugerido por los árbitros (informando el plazo que tiene para su envío nuevamente) o si ha sido rechazado (precisando las causas de ello), mediante carta enviada por correo electrónico en un plazo no superior a los 5 días hábiles siguientes (de Chile) a la recepción de los 2 informes de los árbitros.

En términos generales, y en condiciones normales de desarrollo del proceso de recepción, evaluación y selección de artículos de Revista Estudios en Educación, el plazo desde que se acoge un artículo hasta que se emite un primer fallo, es de 45 días hábiles aproximadamente.

Los artículos deben ser enviados en un archivo de cualquier versión de Word, a:

Editor

Revista Estudios en Educación

Centro de Estudios en Educación

Universidad Miguel de Cervantes

Correo electrónico revista_estudioseneducacion@corp.umc.cl

O bien, luego de registrarse como autor(a), los artículos pueden ser subidos directamente en:

<http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/index>



Publicación Editada por el Centro de Estudios en Educación - Universidad Miguel de Cervantes

ISSN 2452 - 4980