

ISSN versión en línea 2452-4980



Vol. 7, N° 12, julio 2024





UMC
UNIVERSIDAD
MIGUEL DE CERVANTES



**CENTRO DE ESTUDIOS
EN EDUCACIÓN**

Revista Estudios en Educación
Vol. 7, N° 12, julio 2024 • ISSN versión en línea 2452-4980
Centro de Estudios en Educación – Dirección de Postgrado Investigación e Innovación
Universidad Miguel de Cervantes

Director:

Dr. Oscar Rojas Carrasco, Director de Postgrado Investigación e Innovación, Universidad Miguel de Cervantes, Santiago de Chile. Chile

Editoras:

Dra. Carmen Bastidas Briceño, Directora Centro de Estudios en Educación, Universidad Miguel de Cervantes, Santiago de Chile, Chile.

Dra. Katihuska Mota Suarez, Docente - Investigador de la Universidad Miguel de Cervantes, Santiago de Chile, Chile.

Co- editora

Dra. Marlenis Martínez Fuentes. Docente - Investigador de la Universidad Miguel de Cervantes. Santiago de Chile, Chile.

Coordinación de Gestión Editorial:

Dr. Lucas Campbell, Director de Innovación de la Universidad Miguel de Cervantes, Santiago de Chile, Chile.

Producción Editorial, Diagramación y Diseño:

Dr. Genaro Moyano, Docente - Investigador de la Universidad Miguel de Cervantes. Santiago de Chile, Chile.

Comité Editorial

Dr. Enrique San Miguel Pérez, catedrático de Historia del Derecho y de las Instituciones en la Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España.

Dra. Analía Verónica Losada, Vicerrectora de Docencia e Investigación UFLO Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Dr. Oscar Antonio Martínez Molina, Director Académico y de Operaciones de la Red INDTEC, Ecuador.

Dr. Eduardo Atencio Bravo, Coordinador de Investigación y Posgrado - Universidad Euroamericana, Panamá.

Dra. Sandra Gudiño Paredes, Directora Regional del Departamento de Educación Tecnológico de Monterrey, México.

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

Dra. Mercedes Collazos Alarcón, Docente tiempo Completo Universidad Tecnológica del Perú, Perú.

Dra. María Cristina Kanobel, Directora Grupo InTecEn I+D+i Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Avellaneda, Buenos Aires, Argentina

Comité Científico

Dra. Yajaira Alvarado. Universidad del Zulia. Venezuela
Dr. Moisés Álvarez. Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña. Santo Domingo, República Dominicana
Dra. Rina María Álvarez Becerra. Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. Tacna, Perú
Dr. Miguel Ángel Amaró Garrido. Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus. Sancti Spíritus, Cuba
Dr. Herardo Fabián Andrade Santana. Escuela Claudio Matte. Frutillar, Chile
Dra. Vanessa Araya. Docente Formación General Universidad Autónoma. Talca, Chile
Dra. María Paz Araya Cabrera. Universidad de Valparaíso. Valparaíso, Chile
Dr. Pedro Francisco Arcia Hernández. Universidad de Talca, Talca, Chile
Dr. José Asdrúbal Arellano Martínez. Universidad de los Andes. Venezuela
Dra. Rosa Ysabel Bazán Valque. Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza. Chachapoyas Amazonas, Perú
Dr. Nicolas Campodonico. Universidad de Monterrey. Santa Catarina, México
Dra. Nellys Marisol Castillo Rodríguez. Barquisimeto, Venezuela
Dr. Luis Celerino Catacora Lira. Universidad Privada de Tacna. Tacna, Perú
Dr. Pablo José Cedeño Meléndez. Universidad Rafael Marial Baralt. Cabimas, Venezuela
Dr. Daniel Antonio Chiquito German. Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada. Coro, Venezuela
Dr. Ronny José Chirinos Silva. Universidad del Zulia. Ciudad Ojeda, Venezuela
Dra. Roger José Chirinos Silva. Universidad del Zulia. Ciudad Ojeda, Venezuela
Dra. Yaritza Cova Jaime. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela
Dra. Bladimir Díaz Borges. Universidad del Zulia. Fundación Unamuno, Kissimmee, Estados Unidos
Dra. Argelia Fernández. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, Cuba
Dr. José Rogelio Fung Corro. Instituto de Investigación y Estudios Económicos y Social Panamá, Panamá
Dr. Rómulo Andrés Gallego Torres. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia
Dra. Guadalupe García Balderas. Universidad Nacional Autónoma de México, México
Dra. Paola Andrea García Rincón. Universidad de la Amazonia. Florencia, Colombia
Dra. Liz Maribel García Salirrosas. Universidad Nacional de Trujillo. Trujillo, Perú
Dr. José Manuel Gómez Goitia. UNIR España. Houston, USA
Dr. Luis José González Castillo. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Coro, Venezuela
Dr. Ermis González Pérez. Universidad de Las Tunas. Cuba
Dra. Laura González Rincón. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá, Colombia
Dra. Liliana de Jesús Gordillo Benavente. Universidad Politécnica de Tulancingo. Hidalgo, México
Dr. Alejandro Guillén Mújica. Universidad Central de Venezuela. Maracay, Venezuela
Dr. Ramón Hernández de Jesús. Secretaria Municipal de Educación. Porto-Piauí, Brasil
Dr. Rubén Darío Hernández Escorcía. Corporación Universitaria Lasallista. Medellín, Colombia
Dr. José David Hernández Martich Escuela de Biología, Universidad Autónoma de Santo Domingo Santo Domingo, República Dominicana
Dr. Pedro José Hernández Pereira. Universidad del Zulia, Venezuela
Dra. Rafaela Teodosia Huerta Camones. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú
Dra. Mariel Evelyng Castellanos Adarme. Corporación Universitaria del Caribe. CECAR, Colombia
Dr. Alejandro Geobanny Jurado Mejía Universidad de la Amazonia. Caquetá, Colombia
Dr. José Ángel Lamas Pinzón. Vicerrector Académico. Universidad Politécnica Territorial de Caracas

"Mariscal Sucre". Caracas, Venezuela

Dra. Romy Kelly Más Sandoval. Universidad Nacional del Santa, Trujillo, Perú.

Dra. Sandra Josefina Mercado Toro. UPEL- IMPM- Extensión Académica Barinas, Barinas, Venezuela

Dra. Yenny Nereida Montilla Polo Universidad Nacional Experimental del Yaracuy, Venezuela

Dr. Deivis Robinson Mosquera Albornoz. Institución universitaria ITM. Medellín, Colombia

Dra. Karelys Nohemi Mota de Cedeño. Universidad del Zulia. Cabimas, Venezuela

Dra. Patricia Jacqueline Muñoz Verdezoto. Universidad de la Habana. Guayaquil, Ecuador

Dra. Daiana Nascimento dos Santos Universidad de Playa Ancha. Santiago de Chile, Chile

Dra. María Isabel Núñez. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Cabimas, Venezuela

Dra. Adelainy Nuñez Pérez. Universidad de Pinar del Río. Pinar del Río, Cuba

Dra. Yolibet Cecilia Ollarves Levison. Universidad Metropolitana. Caracas, Venezuela

Dr. Raimond Luis Ordoñez Méndez. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Dr. Wilmer Ortega Chávez. Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia. Ucayali, Perú

Dra. Martha Judith Paredes Vignola. Universidad Privada de Tacna, Tacna Perú

Dr. Pedro Antonio Pérez Arboleda. Universidad César Vallejo. Chiclayo, Perú

Dra. Darline Chiquinquirá Portillo Negrette Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.

Maracaibo, Venezuela

Dr. Ángel Carmelo Prince Torres. Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. Venezuela

Dra. Yaumary Reiné Herrera Universidad de Artemisa. Artemisa, Cuba

Dr. Carlos Alfonso Riquelme. Universidad Autónoma de Chile. Santiago de Chile, Chile

Dr. Guillermo Andrés Rodríguez Molina Sociedad Educacional Nahuelbuta. Concepción- Chile

Dra. Laura Victoria Rodríguez Zaragoza. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco México

Dra. Francis Soledad Saavedra Peña. Universidad Bicentennial de Aragua. Maracay Venezuela

Dr. Rafael Ángel Salih Castellanos. Universidad Bicentennial de Aragua. Maracay, Venezuela

Dr. José German Salinas Gamboa Universidad Privada Antenor Orrero. Trujillo, Perú

Dra. Nancy Schavino. Vicepresidenta de la Red de investigadores de la transcomplejidad. Directora de la revista Miradas Transcomplejas. Santiago de Chile, Chile

Dr. Andrés Ignacio Seguel Arriagada. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile

Dra. Bertha Silva Narvaste Universidad Privada de Tacna. Lima, Perú

Dr. Hugo Marcial Solís Rivas. Universidad De Huanuco. Tingo María, Perú

Dr. Martin Albino Solis Tipian. Universidad Nacional Del Callao. Lima, Perú

Dr. Alí Javier Suárez-Brito. Universidad del Zulia, Venezuela.

Dra. Susana Ticona Mamani. UAC Sicuani Canchis, Cusco, Perú

Dra. María Angélica Torres Gómez Garfias. Universidad Bernardo O'Higgins, Santiago de Chile, Chile

Dra. Aura María Torres Reyes. Investigadora independiente colaboradora Grupo de investigación Oppics, Unizar; Grupo de investigación Cetem, Uniamazonia. Coruña, España

Dr. Osbaldo Turpo Gebera. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Arequipa, Perú

Dr. Bárbara Valenzuela Klagges. Universidad Mayor. Chile

Dra. Mónica Nayeli Velasco Estudillo. Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CO-NACHYT). Ciudad de México, México

Dr. Daniel Gastón Villarroel Montaner. Fundación Montaner. Concepción, Chile

Dr. Ariel Adrián Yévenes Subiabre. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Universidad de Concepción. Concepción, Chile

Dr. Gonzalo Zambrano Millar. Universidad Autónoma de Chile. Santiago, Chile

Mg. César Martín Agurto Castillo. Universidad Nacional de Piura. Sullana, Perú

Mg. Diego Alexis Allende Verdejo. Universidad Bernardo O'Higgins. Santiago, Chile

Mg. Denis Lorena Álvarez Guayara. Florencia, Caquetá Colombia

Mg. Luz Aleida Alzate. Universidad de Investigación y Desarrollo. Bogotá, Colombia

Mg. Laura Nathaly Calderon Mittilo. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales

Ezequiel Zamora UNELLEZ. Venezuela
Mg. Roque Vladimir Carrión Ramos. Universidad César Vallejo - Universidad Autónoma Lima, Perú
Mg. Oscar Antonio Castillo Perozo. Universidad Politécnica Territorial del Zulia. Cabimas, Venezuela
Mg. Sonia Elizabeth Chimarro Reinoso. Universidad Tecnológica Indoamérica Cayambe. Ecuador
Mg. Víctor Javier Díaz Cruz. Florencia, Caquetá, Colombia
Mg. Octavio Segundo Durango Alcalá. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Cabimas, Venezuela
Mg. Gerardo Andrés Farías Gutiérrez. Centro de Formación Técnica Lota Arauco de la Universidad de Concepción, Santa Juana, Chile
Mg. Luis Alfredo Fernández Vizcarra. Universidad Privada de Tacna. Tacna, Perú
Mg. Luis Enrique Gómez Martínez. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Ciudad Ojeda, Venezuela
Mg. Jenny Jazmín Gómez Murcia. Universidad de Cundinamarca. Tunja, Colombia
Mg. Nicolás Alejandro Hernández Delgadillo. Universidad Tangamanga Campus Huasteca. San Luis Potosí México
Mg. Oscar Andrés López Aros. Colegio Puerto Varas. Puerto Varas, Chile
Mg. Kirenía Maldonado Zuñiga. Universidad Estatal del Sur de Manabí, Ecuador
Mg. Adonis Alejandro Marcano Domínguez. Universidad del Zulia. Cabimas, Venezuela
Mg. María José Muñoz González. Universidad Bernardo O'Higgins. Santiago, Chile
Mg. Rüter Alvaro Murillo Guzmán. Universidad Mayor de San Andrés. La Paz, Bolivia
Mg. César Rafael Narváez Carrión. Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE Quito, Ecuador
Mg. Luis Guillermo Palacios Sanabria. Universidad San Sebastián. Valdivia, Chile
Mg. Ana Laura del Valle Palomeque Universidad Nacional de Catamarca. Catamarca, Argentina
Mg. Rosalía Nalleli Pérez Estrada. Universidad Politécnica de Tlaxcala. Tlaxcala, México
Mg. Rodrigo Ramírez Tagle. Universidad Central Santiago, Chile
Mg. Daniel David Román Acosta. Universidad del Zulia. Sincelejo, Colombia
Mg. Josue Rosario Caraballo. Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD) Dajabón, República Dominicana
Mg. Rony Alexander Sánchez Luis. Universidad de Chile. Santiago, Chile
Mg. Carlos Mauricio Sanglas González. Coordinador Educativo en la Fundación Pro-Educación de El Salvador Antiguo Cuscatlán. El Salvador
Mg. Daniela Andrea Sanhueza Villalobos. Universidad Santo Tomás. Los Ángeles, Chile
Mg. Génesis Fernanda Silva Espinoza. Universidad del BÍO-BÍO. Concepción, Chile
Mg. Stephany Andrea Vásquez Ortiz. Equipo directivo de la Asociación Chilena de Musicoterapia (ACHIM). Santiago. Chile
Mg. Ana Caridad Veitia Acosta. Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca, Cuba

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

Dirección: Mac Iver 370, Santiago, Chile, teléfono 56-2- 2927 3459.

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 informadas en las Normas de Publicación de la Revista difundida 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 e Innovación 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.

Año 2024, Vol. 7, Núm. 12.

ÍNDICE

ARTÍCULOS

- COMPETENCIA LECTORA E INTELIGENCIA MUSICAL, INVESTIGACIÓN CUASIEXPERIMENTAL EN EDUCACIÓN PREESCOLAR** **12 – 39**
Martha Elena Porras & Manuel Alfonso Garzón Castrillón
- CULTURA ESCOLAR PARA LA MEJORA EN ESTABLECIMIENTOS DE DESEMPEÑO ALTO EN CHILE** **40 - 66**
René Araya Alarcón & Lily Checura Rojas
- PERFIL DEL DIRECTOR DE ESCUELAS FORMADORAS DE DOCENTES. ENFOQUE: SOCIOFORMACIÓN Y LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL** **67 – 85**
Luz María Jarquín-Cisneros
- DOMINIO TECNOLÓGICO EN DOCENTES DE INGLÉS DE GRADO DÉCIMO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS FOCALIZADAS POR EL BILINGÜISMO EN IPIALES NARIÑO** **86 – 111**
Mirtha Nohemí Zamudio Ordoñez & Jacqueline Hurtado de Barrera
- LIDERAZGO DIRECTIVO EN EL LOGRO DE ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE** **112 – 129**
Napoleón Antonio Haro Inca

**APRENDIZAJES RELEVANTES EN LA FORMACIÓN TÉCNICA
PROFESIONAL**

Verónica Lorca Caro & Gonzalo Cofré Aravena

130 – 149

**GESTIÓN DOCENTE DESDE EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS EN EL
DESARROLLO DE HABILIDADES EN EL POSTGRADO DE
ENDODONCIA**

Ludiana Andreina Isler López & Andreina Beatriz Curiel Álvarez

150 – 164

**ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE USOS DE INTELIGENCIA
ARTIFICIAL GENERATIVA Y TAREAS ESCOLARES**

Fabio Saz-Pérez & Bartolomé Pizá

165 – 183

**ECONOMÍA SOLIDARIA Y EDUCACIÓN: UNA ALIANZA PARA EL
DESARROLLO SOSTENIBLE**

*Dustin Tahisin Gómez Rodríguez, Ehyder Mario Barbosa Pérez,
Carlos David Martínez Ramírez & Zulma Avellaneda Avellaneda*

184 – 204

**CIBERCIUDADANÍA Y TECNOSOCIEDAD: NUEVOS CAMPOS DE
ACCIÓN E INVESTIGACIÓN TECNOPOLÍTICA**

*Isabel Jiménez-Becerra, Mirta Yolima Gutiérrez -Ríos
& Carlos Valerio Echavarría- Grajales*

205 - 227



MISIÓN Y PROPÓSITO DE LA 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 comunicación
- 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 reciben 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 30 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.

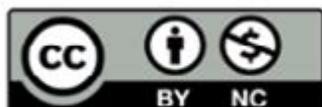
5) Artículo metodológico: trabajo que contribuye con un nuevo enfoque metodológico en el análisis de temáticas de investigación, pueden incluir propuestas de mejoras a metodologías existentes en base a una perspectiva teórica y/o empírica. Para ello, se identifica los métodos o procedimientos utilizados 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.

COMPETENCIA LECTORA E INTELIGENCIA MUSICAL, INVESTIGACIÓN CUASIEXPERIMENTAL EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Martha Elena Porras &
Manuel Alfonso Garzón Castrillón

Recibido: 27-11-2023
Aprobado: 06-04-2024
Publicado: 31-07-2024



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

Martha Elena Porras*
Manuel Alfonso Garzón
Castrillón**

* Colombiana, Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Cuauhtémoc, docente de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera . Sede Gabriela Mistral, Armenia, Quindío, Colombia.

Correo electrónico:

morfis1997@yahoo.es

ORCID:

<https://orcid.org/0009-0009-3014-6450>.

** Colombiano, Post PhD Pós-doutorado em Administração, Universidade de São Paulo, USP, Brasil, Miembro del claustro tutor Doctorado en Ciencias de la Administración Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM.

Correo electrónico:

manuelalfonsogarzon@gmail.com

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0001-9009-3324>

COMPETENCIA LECTORA E INTELIGENCIA MUSICAL, INVESTIGACIÓN CUASIEXPERIMENTAL EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

READING COMPETENCIES AND MUSICAL INTELLIGENCE: QUASI-EXPERIMENTAL RESEARCH IN PRESCHOOL EDUCATION

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación centrada en el enriquecimiento de la competencia lectora en niños de edades entre 4 y 6 años mediante la aplicación de un proyecto de intervención basado en la inteligencia musical, abordando aspectos como el ritmo, la discriminación auditiva y la memoria. Se involucran 42 sujetos en una investigación cuantitativa con diseño cuasiexperimental. Se exponen la revisión de la literatura, la metodología, los resultados y la discusión, lo cual da lugar a las conclusiones donde se revela un impacto positivo de la inteligencia musical en la mejora de la competencia lectora.

Palabras clave: competencia lectora, inteligencia musical, conciencia fonológica, preescolar, investigación cuasiexperimental.

Competencia lectora e inteligencia musical, investigación cuasiexperimental en educación preescolar

Martha Elena Porras & Manuel Alfonso Garzón Castrillón. *Revista Estudios en Educación* (2024). Vol. 7, Núm. 12, 12-39

Cómo citar este artículo:

Porras, M. & Garzon, M. (2024) Competencia lectora e inteligencia musical, investigación cuasiexperimental en educación preescolar *Revista Estudios en Educación (RE-ED)*, (7)12,12 – 39

Abstract

This article presents the results of a research study focused on enriching the reading competence of children between the ages of 4 and 6 through the application of an intervention project based on musical intelligence, addressing aspects such as rhythm, auditory discrimination, and memory. 42 subjects are involved in a quantitative research study with a quasi-experimental design. The literature review, methodology, results, and discussion are presented, leading to the conclusions that reveal a positive impact of musical intelligence on the improvement of reading competence.

Keywords: Reading competence, musical intelligence, phonological awareness, preschool, quasi-experimental research.

Introducción

Este artículo tiene como propósito presentar los resultados originales de la investigación realizada con los estudiantes de grado transición (4-6 años) de una Institución Educativa de la ciudad de Armenia, Quindío. En la investigación se buscó comprender cómo la estimulación de la inteligencia musical puede influir positivamente en el desarrollo de la competencia lectora en esta fase crítica de la educación. El reto principal fue la necesidad de mejorar la competencia lectora de los niños, esto es crucial, ya que se considera un factor fundamental para el éxito escolar y el desarrollo académico a lo largo de la vida, por lo tanto, la implementación de estrategias efectivas se convierte en una prioridad tanto para los educadores, como para las políticas educativas nacionales e internacionales.

La investigación parte del siguiente interrogante: ¿Cómo puede la estimulación de la inteligencia musical en niños de 4 a 6 años afectar positivamente su competencia lectora y los procesos cognitivos relacionados con la lectura? La motivación radicó en la necesidad de mejorar la educación en la primera infancia y la creencia en el potencial de la música y la inteligencia musical como herramientas efectivas para enriquecer la experiencia de aprendizaje de los niños en esta etapa temprana. En este sentido, la investigación se justificó por su relevancia en el contexto educativo, alineándose con los esfuerzos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para promover la competencia comunicativa en los niños desde edades tempranas. Además, buscó contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, creando una base sólida para el aprendizaje a lo largo de su vida y fomentando un mayor interés en el proceso de lectura.

La investigación se basó en la premisa de que la inteligencia musical, una de las múltiples inteligencias identificadas por Gardner (1987) puede ser una herramienta efectiva para mejorar la competencia lectora. Esta perspectiva se respaldó con investigaciones previas que han demostrado que la música puede tener un impacto positivo en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños. La música no solo es una forma de expresión artística, sino también una vía para fortalecer habilidades relacionadas con la lectura, como la conciencia fonológica y la memoria auditiva.

El proyecto de intervención Lectomusic tuvo una sólida fundamentación teórica que combinó la teoría de las inteligencias múltiples, la neurociencia y la pedagogía y se centró en enriquecer la experiencia de aprendizaje de los niños a través de actividades musicales diseñadas específicamente para estimular la competencia lectora. Estas actividades abarcaron diferentes dimensiones de la competencia lectora, como la fluidez verbal, la discriminación de fonemas y la segmentación de sílabas. La implementación del proyecto de intervención demostró que la estimulación de la inteligencia musical puede ser una estrategia efectiva para mejorar la competencia lectora de los niños en esta etapa temprana de su educación. Los resultados respaldaron la importancia de considerar las habilidades individuales de los niños en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y cómo la música puede desempeñar un papel significativo en su desarrollo cognitivo y emocional. El artículo presenta primero la revisión de la literatura, después la metodología, los resultados y la discusión y finalmente las conclusiones.

Revisión de la literatura

La revisión de la literatura se realizó por medio del Methodi Ordinatio (Pagani et al., 2015, Pagani et al., 2023), centrado en las variables inteligencia musical y competencia lectora en el contexto educativo de la primera infancia. Así, se llevó a cabo una búsqueda en diferentes revistas científicas, alojadas en las bases bibliográficas: Scopus, Zotero, Mendeley y EndNote, que permitieron recopilar, clasificar y leer sistemáticamente, con criterios específicos como el factor de impacto, el año de publicación (2018-2023), el número de citas y teniendo como referente el problema de investigación. Con estas herramientas se procedió a indagar sobre diferentes autores que aportaron o desvirtuaron las siguientes hipótesis: H1: Los estudiantes del grado transición entre los 4 y 6 años que se les permite experimentar diferentes actividades relacionadas con la inteligencia musical favorecen su competencia lectora. H2: A mayor desempeño de la inteligencia musical, mayor progreso de la conciencia fonológica en infantes entre 4 y 6 años. H3: A mayor exposición de los estudiantes a procesos de competencia lectora por medio de experiencias de inteligencia musical, mayor es el fortalecimiento de su atención, percepción y memoria. Este proceso arrojó el estado del arte a nivel nacional e internacional.

Es relevante enfatizar en que la inteligencia musical se encuentra en el marco de las inteligencias múltiples (Gardner, 1987), las cuales no son cuantificables con instrumentos estándares como si fuera solo una capacidad general presente en todo ser humano. No es sólo un concepto superior medible, sino que tiene en cuenta las condiciones culturales particulares, se trata de un concepto pluralista que facilita el entendimiento de los aprendizajes de forma diferente en cada persona y con unos requerimientos cognitivos propios y contribuyendo al desarrollo significativo de las competencias que son básicas y que está relacionado con su propia inteligencia múltiple (Chanpleng et al., 2023).

Al hablar de música en el ámbito pedagógico, las investigaciones muestran las diferentes utilidades que se dan en los niños en primera infancia donde se desarrollan las habilidades auditivas, de relación espacial, y su influencia en la motricidad fina y la lateralidad. Además de la memoria y la coordinación visomotora, todo esto se ve reflejado cuando se desarrolla la inteligencia musical y se promueve en los niños un mejor desempeño intelectual, el cual tiene trascendencia en la vida escolar (López & Nadal, 2021). De esta manera, se destaca el aporte que hace la música en el desarrollo que debe ser integral en la niñez, evidenciando avances en las dimensiones como la cognitiva, emocional, psicomotor. La música se convierte en una estrategia que convoca a toda la comunidad educativa y que incide en el mejoramiento de la metodología de los diferentes proyectos (Sofologi et al., 2022). La inteligencia musical y la importancia que tiene en los aspectos cognitivos y emocionales de los niños favorece los procesos de aprendizaje y optimización de la atención, emoción, cognición, percepción, la comunicación e inclusive el comportamiento (Jiménez-Díaz & Esperilla-García, 2019).

Del estado del arte a nivel nacional, se concluye que, en los últimos cinco años, se encuentra que la interrelación entre la inteligencia musical y la competencia lectora ha sido poco abordada.

Competencia lectora e inteligencia musical, investigación cuasiexperimental en educación preescolar

Martha Elena Porras & Manuel Alfonso Garzón Castrillón. Revista Estudios en Educación (2024). Vol. 7, Núm. 12, 12-39

Es así como el trabajo de Jiménez (2019) buscó fortalecer la conciencia fonológica por medio de la musicoterapia, por medio de la re-creación de canciones y la improvisación buscando favorecer el desarrollo integral. En los resultados se evidenció un avance en el desarrollo de la conciencia fonológica, gracias a la musicoterapia, beneficiando su conciencia fonológica, silábica y fluidez verbal y ampliando el lenguaje.

También, se destaca Tobar (2018) quien presenta en sus estudios una estrategia que interrelaciona la música y la comprensión lectora. El objetivo de su trabajo se centró en optimizar el desarrollo de la comprensión de texto y la escritura a través de la música como recurso didáctico. Finalmente, este trabajo logró fomentar la multiculturalidad, demostrando un desarrollo integral al articular la música como herramienta en el aprendizaje, no sólo del área de español, sino también su curiosidad, atención y una considerable reducción de la ansiedad antes de los procesos de la competencia lectora y su concentración. Esta investigación se constituye como un aporte a esta temática, porque se evidencia que cuando en los procesos de aprendizaje se involucra la música, se propicia el desarrollo perceptivo y expresivo reforzando las diferentes habilidades de pensamiento, sociales, de comunicación y de autogestión. Con relación a la segunda investigación se puede observar que la música es un óptimo recurso pedagógico que permite una transversalización de todos los contenidos académicos.

En el ámbito internacional, se encuentra la investigación de Cuetos et al. (2015) realizada en España, la cual se centra en el diagnóstico de la dislexia en niños de cuatro años, con una muestra de 298 niños. Para ello construye una herramienta importante para la detección de los niveles de lectura en primera infancia, compuesta por seis tareas para evaluar la fluidez, la discriminación e identificación de los fonemas, la segmentación, la repetición y la memoria. Aquí se pone a prueba un test para detectar las dificultades en la lectoescritura, que permite un diagnóstico temprano para evitar problemas que más adelante llevan a los niños también a una frustración escolar.

En la investigación de Canales et al. (2023) se plantea la influencia de entorno sociocultural en los procesos de prelectura y afirman que los estudiantes pertenecientes a niveles socioeconómicos bajos presentan dificultades en la conciencia fonológica, fluidez, vocabulario y comprensión. Los autores concluyen que estos procesos deben ser sistemáticos e intensivos y que la competencia lectora requiere de unas herramientas que sin importar las condiciones sociales permita desarrollar habilidades lingüísticas. Por tanto, se debe generar un acercamiento desde la edad temprana haciendo una articulación con la familia y de esta manera evitar el fracaso escolar.

Con respecto a la conciencia fonológica y los procesos lectoescritores en los niños prelectores De la Calle et al. (2018) presentan una investigación llevada a cabo en España, sobre el conocimiento específico y temprano de las grafías y su influencia en la competencia lectora posterior, allí se establece una interrelación entre "el conocimiento de las grafías y las habilidades de decodificación" (p. 4) en las primeras etapas del desarrollo de la lectura. En conclusión, los actores plantean que el

Competencia lectora e inteligencia musical, investigación cuasiexperimental en educación preescolar

Martha Elena Porras & Manuel Alfonso Garzón Castrillón. Revista Estudios en Educación (2024). Vol. 7, Núm. 12, 12-39

rendimiento lector es proporcional a la correlación que existe entre la conciencia fonológica y la competencia lectora, por lo que se sugiere iniciar desde la primera infancia, con un entrenamiento de las habilidades fonológicas que con estrategias lúdicas que motiven la adquisición de estas y proyecten un lector competente.

Un lector competente requiere de una adecuada estimulación sonoro-musical y de las competencias lectoras, lo anterior se encuentra en concordancia con Domínguez (2017) en su tesis doctoral desarrollada en España. Para ello en su trabajo se verifica la eficiencia de dos programas de intervención fonológica y se enfoca en las destrezas que se dan al inicio cuando se trabaja en el aprendizaje de la lengua extranjera y concluye resaltando la importancia que tiene el entrenamiento musical en las destrezas fonológicas y auditivas, además trabaja la inteligencia verbal demostrando la influencia que tiene la música en la competencia lectora inicial, gracias al programa fonológico-musical que tiene su base en discriminación fonética, el ritmo y las melodías, además de la decodificación, la fluidez lectora y la conciencia fonológica.

En su investigación Garvía (2018) menciona el aspecto emocional como uno de los ejes que fomentan y mejoran los hábitos lectores, la autora se propone evaluar un programa de audiciones musicales y su influencia en la lectura. La metodología se sustenta desde el paradigma interpretativo y es mixta, combina lo cualitativo y lo cuantitativo. Los resultados mostraron la influencia de la educación musical en el mejoramiento del hábito lector. Finalmente, se concluyó que el eje transversal y motor es la educación emocional y el efecto que la música tiene sobre ellos, demostrando entonces que las diferentes intensidades, tempo, modos y tonos en una armonía provocan diversas emociones que propician una mejor concentración.

En su proyecto Linnavalli et al. (2018) relacionan la inteligencia musical con la competencia lectora, para ello evaluaron con pruebas de procesamiento de fonemas, vocabulario, razonamiento perceptivo y control inhibitorio. Posteriormente se hizo una comparación entre los estudiantes de música, los de baile y los que no tenían ninguna actividad. En los resultados se evidenció una mejora significativa en el procesamiento de fonemas y vocabulario en los niños de la escuela de música. Los autores concluyen que si las actividades lúdicas se realizan de manera constante tienen un efecto positivo. También demuestran que la música incide positivamente en el lenguaje, mejora la lectura y por ser innata forma personas globales, contribuyendo al desarrollo físico, de salud y bienestar que aportan al mejoramiento de la convivencia social, la solidificación de la identidad, el autoconocimiento, la creatividad, las emociones y la empatía.

El desarrollo del lenguaje requiere la conciencia fonológica donde la estructura fonológica y su segmentación pueden ser la clave para adquirir la lectura. En este sentido, Ozernov-Palchik et al. (2018) plantearon una investigación en Estados Unidos, la cual indagó la relación entre el procesamiento rítmico no lingüístico, las habilidades fonológicas y las habilidades de alfabetización temprana. Los resultados revelaron la existencia de la asociación entre la capacidad de producir y apreciar el ritmo, el tono, el timbre y el conocimiento de las letras y sonidos. Finalmente, los autores concluyen

todo el proceso está mediado por la conciencia fonológica y que existe un vínculo único entre el procesamiento de la regularidad temporal, el ritmo musical y la alfabetización. Además de percepción, discriminación, transformación y expresión se habla de inteligencia musical, donde la sensibilidad y la capacidad de aislar sonidos en agrupamientos musicales para apreciar, discriminar. Las conclusiones de la investigación de Medina (2021) refuerzan los planteamientos desde los cuales se afirma que las propuestas de programas de conciencia fonológica permiten mejorar los procesos de lectura en todos los grados escolares.

Metodología

El universo se compuso por los estudiantes de la Institución Educativa en la ciudad de Armenia, Q., se investigó sobre una muestra seleccionada por conveniencia, dada la accesibilidad. Para ello, se seleccionaron cuarenta y dos estudiantes, de los cuales veintiuno pertenecen al grado transición B que fue denominado como grupo experimental.

Los estudiantes restantes conformaron el grupo de control. Se propuso generar un cambio en el ambiente de estudio del grupo experimental para ello se introdujo en su cotidianidad el proyecto de intervención Lectomusic.

La intervención se elaboró siguiendo el formato del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que trabaja por redes de reconocimiento afectivas y estratégicas (Pastor, 2018). Esto, respondiendo a los requerimientos y políticas educativas del MEN.

Los instrumentos fueron validados por expertos y en investigaciones anteriores. En el caso particular del Cuestionario de inteligencias múltiples, fue validado en España, bajo la dinámica de validez de criterio, en el cual se realizó un estudio sobre su validez y fiabilidad en los primeros niveles instruccionales (Ferrándiz et al., 2006).

En cuanto al TDTDALE, su validación se realizó por un panel de expertos, mediante el estadístico de Alfa de Cronbach, el cual es un índice que varía entre (0 y 1); entre más cercano sea el valor a 1 mayor consistencia se puede demostrar en el instrumento. Luego de la respuesta positiva para continuar con el rigor científico se continuó la validación con un panel de jueces expertos, quienes analizaron la coherencia, complejidad y habilidad cognitiva que se pretende medir en el test; para ello se solicitó evaluar la suficiencia, la pertinencia y la claridad del instrumento.

Para determinar la confiabilidad, se tuvo en cuenta la validez de contenido, y se hizo uso del coeficiente Alfa de Cronbach, bajo la premisa de la varianza de los ítems, evaluando los 6 ítems, en la muestra, es decir, 21 estudiantes, utilizando la siguiente ecuación:

Ecuación alfa de Cronbach

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right] \quad (1)$$

Se obtuvo un resultado de alfa de Cronbach para el test de lectura de 0,642, dicho valor de acuerdo al conforme al intervalo de confiabilidad es considerado como confiable (Rodríguez-Rodríguez & Reguant-Álvarez, 2020). Con los resultados obtenidos y las observaciones de los expertos se hicieron los cambios sugeridos para el test que en su mayoría son en el componente semántico, pero conservando su estructura original. Al completar las evaluaciones y observaciones del panel de expertos, se concluyó que la herramienta tiene suficiente validez para ser aplicada. En cuanto a la evaluación de la suficiencia y pertinencia del test, todos los expertos dieron una valoración de 5, indicando ello que es considerado totalmente válido, mientras que con relación a la claridad del test; tres expertos valoraron con 5 esta característica y dos expertos la valoraron con 4, realizando algunas observaciones para mejorar, las cuales fueron tenidas en cuenta y aplicadas.

El enfoque fue cuantitativo con un diseño cuasiexperimental caracterizado por la inferencia en la causalidad y permite la covariación entre variable independiente (inteligencia musical) y la dependiente (desarrollo de la competencia lectora). Lo cual hizo que se descartaran explicaciones alternativas, así se realizó la intervención en la que se comprueba en qué medida un tratamiento logra sus objetivos (Armadas, 2018).

Los datos se recolectaron por medio de los instrumentos validados el TDTDALE (Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura) (Cuetos et al., 2015) y el Cuestionario de las inteligencias múltiples (CIM-IM) de Armstrong (2001). En cuanto a la ejecución de las pruebas, se contó con el apoyo de cuatro estudiantes del grado décimo, esto con el fin de que el investigador no interviniera o hubiese sesgo sobre los resultados, los instrumentos contaban con criterios de validez como la claridad, la pertinencia y la suficiencia. Para dar respuesta a los objetivos se optó por un diseño cuantitativo, en la primera fase se aplicaron cuestionarios de inteligencias múltiples en su apartado de inteligencia musical y la prueba de competencia lectora adaptado, tanto en el grupo de control (GC) como en el grupo experimental (GE), además, se procedió a realizar con ambos instrumentos un análisis descriptivo de los datos obtenidos. En la segunda etapa se aplicó el proyecto de intervención Lectomusic, al grupo experimental, el cual consistió en la ejecución de estrategias de estimulación de la inteligencia musical para fortalecer la competencia lectora. En la tercera fase se aplicó la prueba de competencia lectora a ambos grupos y se procedió analizar los resultados, inicialmente en una etapa descriptiva. Por último, se hizo un análisis correlacional del efecto de la ejecución del proyecto Lectomusic, comparando los resultados tanto en el GE como en el GC.

Competencia lectora e inteligencia musical, investigación cuasiexperimental en educación preescolar

Martha Elena Porras & Manuel Alfonso Garzón Castrillón. *Revista Estudios en Educación* (2024). Vol. 7, Núm. 12, 12-39

El procedimiento inició con una aplicación de los dos instrumentos, con los resultados obtenidos se aplicó estadística descriptiva para conocer cómo se comportan las variables en cada uno de los grupos estudiados. Seguido, se ejecutó durante tres meses el proyecto de intervención Lectomusic, teniendo en cuenta los resultados del pretest. Es importante señalar, que este proyecto trabajó las tres redes neuronales -DUA, la red afectiva por el interés, el ánimo con el que los niños disfrutaban la música y las experiencias previas, la red de reconocimiento ya que la música trabaja todos los canales sensoriales y la red estratégica porque desarrolla esa capacidad de resolver problemas en este caso específico la competencia lectora (Pastor, 2018). Además, se aplicaron los tres principios de preescolar que son: "la integralidad, la participación y la lúdica" (MEN, 1997), también se trabajaron estrategias de ritmo, percepción y atención auditiva y memoria entre otros a través de la música para que el niño tenga acceso al conocimiento y a las diferentes formas de expresión del pensamiento, concretamente en lenguaje.

Lo anterior permitió relacionar la música desde las fases del proceso perceptivo, la memoria visual, los movimientos sacádicos la acomodación visual, la convergencia, además del procesamiento auditivo y visual y la diferenciación auditiva, la estimulación de los receptores auditivos, la reciprocidad sensorial, lo cual está asociado a los diferentes procesos de lectura a los que se puede acceder por vía directa o vía léxica, o vía indirecta o fonológica. Cada una de las actividades que se aplicaron al grupo experimental fueron grabadas en video para su análisis y se utilizó un formato de seguimiento para ver su evolución.

Tabla 1

Resumen proyecto de intervención Lectomusic

Actividades	Competencia lectora	Inteligencia musical	Autor(Referencia)
Actividades que incluyan identificar diferencias en los sonidos	Discriminación de fonemas - Memoria auditiva	Recuerda con facilidad melodías y canciones – Toca un instrumento musical o canta en un coro o en otro grupo -	(Cuetos et al, 2015) (Armstrong,2001)
Actividades que incluyan enriquecer el vocabulario	Fluidez verbal	Tiene buena voz para cantar – Tiene facilidad para identificar sonidos diferentes y percibir matices	(Cuetos et al, 2015) (Armstrong,2001)

Competencia lectora e inteligencia musical, investigación cuasiexperimental en educación preescolar

Martha Elena Porras & Manuel Alfonso Garzón Castrillón. *Revista Estudios en Educación* (2024). Vol. 7, Núm. 12, 12-39

Actividades	Competencia lectora	Inteligencia musical	Autor(Referencia)
Actividades que incluyan repetir palabras no existen y crear nuevas.	Repetición de pseudopalabras	Tiene una manera rítmica de hablar y de moverse -	(Cuetos et al, 2015) (Armstrong,2001)
Actividades que refuercen cada uno de los fonemas identificando las diferencias en los sonidos.	Identificación de fonemas	Tararea para sí mismo de forma inconsciente – Es sensible a los ruidos ambientales	(Cuetos et al, 2015) (Armstrong,2001)
Actividades de ritmo que incluyan palmas en las sílabas de las palabras.	Segmentación de sílabas	Golpetea rítmicamente sobre la mesa o pupitre mientras trabaja. Responde favorablemente cuando suena una melodía musical	(Cuetos et al, 2015) (Armstrong,2001)
Actividades de memoria auditiva	Repetición de dígitos	Canta canciones aprendidas fuera del colegio	(Cuetos et al, 2015) (Armstrong,2001)

Luego de la intervención se realizó nuevamente la prueba de competencia lectora para establecer una correlación entre las variables y de esta manera determinar qué relación existe entre la potenciación de la inteligencia musical y el desarrollo de los diferentes procesos de la adquisición lectora en transición. Este análisis se realizó por medio del paquete estadístico SPSS Statistics versión 28.1.

Inicialmente, se evaluó la distribución de la variación de las seis dimensiones evaluadas a través de la prueba Kolmogorov–Smirnov, la cual indicó que estas variables presentaban una distribución no normal, por tanto, todas las pruebas que se aplicaron fueron de tipo no paramétricas. Las comparaciones entre las variables se realizaron a través de la prueba T no paramétrica (prueba Mann-Whitney), que tuvo como resultado un valor de significancia de $p \leq 0,05$, valor que nos permitía rechazar o aceptar la hipótesis. Así mismo, se realizaron pruebas de Spearman para determinar la correlación y Wilcoxon para determinar las diferencias entre las variables, todas ellas con valor de significancia de $p \leq 0,05$.

El análisis inició desde la etapa recolección de datos, donde ya se ha definido la población, pasando por una etapa estadística descriptiva y luego una etapa con estadística inferencial para comprobar o no la hipótesis. Los datos se recolectaron en Excel y luego se analizaron usando como herramienta fundamental el paquete estadístico SPSS (v. 28.1) aplicando diferentes pruebas estadísticas. El proceso

de análisis de datos hizo uso del paquete estadístico SPSS (v. 28.1), además, se trabajó con un grupo experimental con $n=21$ y uno de control con $n=21$. Inicialmente, se realizó descripción de las variables utilizando medidas tendencia central como la moda y la mediana, sumado a ello se realizó una prueba de diferencias de medias independientes o prueba Mann-Whitney. Así, se observó si existían diferencias en los resultados del primer test aplicado a ambos grupos, teniendo como valor de significancia un $p \leq 0,05$. Este mismo análisis se realizó a los datos luego de la intervención.

Para determinar si la ejecución del proyecto de intervención tuvo algún efecto sobre la competencia lectora, se realizaron pruebas de Spearman para determinar la correlación y Wilcoxon para determinar las diferencias entre las variables, todas ellas con valor de significancia de $p \leq 0,05$. Para presentar los resultados gráficamente, el paquete de estadísticas GrandPad Prism versión 9.3, en los cuales se grafican en esquemas de barras los valores promedios de cada ítem, así como su desviación. Además, se indica si existen diferencias significativas entre las variables.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados alcanzados tanto en el pretest, como en el postest además de la evidencia en cada variable, así mismo compararlos y realizar la respectiva interpretación de los resultados con los argumentos sustentados en referentes teóricos para terminar con las pruebas donde se comprueba o refuta la hipótesis planteada. En el estudio de inteligencia musical entre dos grupos en pre y postest de las diez dimensiones evaluadas, se observó que nueve no presentaban diferencias significativas. Sin embargo, la dimensión relacionada con tocar un instrumento musical o cantar en un grupo mostró una diferencia significativa ($p < 0.05$). El grupo pretest tenía una puntuación media de 6.4 en una escala de 1 a 10, mientras que en el postest llevó su puntuación a 8.2. En comparación, el grupo control, inicialmente con una puntuación cercana a la media (6.8), experimentó un incremento menor, alcanzando solo 7.4 en el postest. Los resultados de la Tabla 2 sugieren una hipótesis nula destacando posibles efectos de regresión a la media. Además, el estudio resalta la importancia de seguir fortaleciendo todas las dimensiones de las inteligencias múltiples en los niños.

Tabla 2

Resumen hipótesis grupo experimental

Hipótesis Nula	Test	Sig.	Decisión
1. La distribución de Recuerda melodías canciones es la misma en todas las Categorías del Grupo	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.846	Mantener la hipótesis nula

Competencia lectora e inteligencia musical, investigación cuasiexperimental en educación preescolar

Martha Elena Porras & Manuel Alfonso Garzón Castrillón. Revista Estudios en Educación (2024). Vol. 7, Núm. 12, 12-39

Hipótesis Nula	Test	Sig.	Decisión
2. La distribución de Buena voz cantar es la misma en todas las categorías	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.344	Mantener la hipótesis nula
3. La distribución de Instrumento musical canta es la misma en todas las Categorías	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.000	Rechazar la hipótesis nula
4. La distribución de rítmica hablar moverse es la misma en todas las Categorías	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.974	Mantener la hipótesis nula
5. La distribución de Tarea inconscientemente es la misma en todas las Categorías	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.492	Mantener la hipótesis nula
6. La distribución de Golpea rítmicamente es la misma en todas las Categorías	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.292	Mantener la hipótesis nula
7. La distribución de sensible a ruidos ambientales es la misma en todas las categorías.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.196	Mantener la hipótesis nula
8. La distribución de responde favorablemente a una melodía musical es la misma en todas las categorías.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.134	Mantener la hipótesis nula
9. La distribución de Canta fuera colegio es la misma en todas las categorías.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.592	Mantener la hipótesis nula
10. La distribución de Identificar sonidos percibe matices es la misma en todas las categorías.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.988	Mantener la hipótesis nula

Se evidenció nuevamente que solo la dimensión: toca un instrumento musical o canta en un coro o en otro grupo, presenta diferencias relevantes entre los grupos pretest y postest. Este resultado fue el que más cambios obtuvo ya que inicialmente estaban en 0 los niños y al final todos pertenecían al grupo musical, lo que confirma que los resultados en general demostraron una hipótesis nula por el efecto de regresión a la media ya que en las otras 9 dimensiones los resultados estaban más cerca a la media con resultados individuales entre 0,5 y 1 en todas las dimensiones, convirtiendo estos resultados como una herramienta para fortalecer la competencia lectora.

Además, se observa que en el resultado de las diez dimensiones de inteligencia musical en los grupos pre y postest no hay discrepancias estadísticas significativas entre los grupos; **** $P \leq <0.0001$. lo que significa frente a la hipótesis que es nula, ya que las diferencias no cuentan con relevancia estadística entre los grupos, lo que no se puede concluir como que el cuasiexperimento generó resultados ya que si se observa desde el inicio los niños tenían un porcentaje alto en todas sus dimensiones y el aumento se mantuvo dentro de los rangos de la media lo que se conoce como regresión a la media, dicho en porcentajes, los estudiantes del grupo experimental comenzaron en el 65% y aumentaron al 82% donde se presentó un incremento del 17%, convirtiéndose la inteligencia musical en una herramienta para fortalecer los procesos de la competencia lectora, y al compararlos con el grupo control que iniciaron en el 70% y terminaron en el 74% donde se obtuvo un leve incremento de cuatro puntos porcentuales, lo que comprueba que, el grupo experimental aumentó en comparación con el grupo de control 13%.

Además, se observa el cotejo de las medias de las diez dimensiones de la variable inteligencia musical. Estos resultados confirman que el grupo experimental tiene un muy buen avance entre el pretest y postest, lo que confirma una de las hipótesis de esta investigación que señala que a mayor desempeño de la inteligencia musical, mayor y mejor despliegue de la conciencia fonológica en niños entre 4 y 6 años, este buen desempeño se utiliza como una herramienta que fortalece el proyecto de intervención. Ahora, se evidencia si hay diferencias con relevancia estadística en las dimensiones de la variable competencia lectora entre el grupo experimental antes y después de la prueba.

El resultado de las seis dimensiones: discriminación de fonemas, segmentación de sílabas, identificación de fonemas, repetición de pseudopalabras, repetición de dígitos y fluidez verbal, del instrumento competencia lectora entre el grupo experimental pre y postest es * $P \leq 0,05$; ** $P \leq 0,006$; **** $P \leq <0.0001$. lo que refleja una diferencia estadísticamente significativa en todas las dimensiones con un aumento en los resultados del postest, donde las dimensiones segmentación de sílabas, discriminación de fonemas, identificación de fonemas, repetición de pseudopalabras tuvo un aumento significativo, mientras que, aunque aumentaron en menor porcentaje la repetición de dígitos y fluidez verbal presentaron un aumento evidente. Este resultado positivo para la investigación se evidenció luego del proyecto de intervención, el cálculo entonces demuestra la importancia de que al rechazar la hipótesis nula se asume que el cuasiexperimento obtuvo resultados positivos.

Tabla 3

Hipótesis Competencia lectora en ambos grupos

Hipótesis Nula	Test	Sig.	Decisión
1. La distribución de Discriminación_fonemas_PT_P es la misma en todas las Categorías de grupo	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.000	Rechazar la hipótesis nula
2. La distribución de Segmentación_sílabas_PT_P es la misma en todas las categorías de grupo	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.000	Rechazar la hipótesis nula
3. La distribución de Identificación_fonema_PT_P es la misma en todas las categorías de grupo	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.000	Rechazar la hipótesis nula
4. La distribución de Repetición pseudopalabras_fonema_PT_P es la misma en todas las categorías de grupo	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.000	Rechazar la hipótesis nula
5. La distribución de Repetición dígitos_fonema_PT_P es la misma en todas las categorías de grupo	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.000	Rechazar la hipótesis nula
6. La distribución de fluidez_verbal_PT_P i es la misma en todas las categorías de grupo	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.003	Rechazar la hipótesis nula

En la Tabla 3 se hacen manifiestos los valores de P (sig.) de las seis dimensiones entre los grupos. Se evidenció que las dimensiones presentan diferencias relevantes entre el grupo pre y postest, esto gracias al desarrollo de la inteligencia musical con la que ya venían los estudiantes y que fue estimulada durante el desarrollo del proyecto de intervención. El resultado entonces rechaza la hipótesis nula, lo que es positivo para el cuasiexperimento ya que era el resultado esperado donde si hay diferencias con relevancia estadística entre las múltiples dimensiones de la variable competencia lectora en preescolar al hacer la comparación entre el pretest y el postest en ambos grupos, como también se puede observar en el resultado de la prueba Kruskal-Wallis así:

Tabla 4
Competencia lectora resultado prueba Kruskal-Wallis

Test Statistics ^{a,b}							
	Discriminación Fonemas PT-P	Segmentación sílabas PT_P	Identificación Fonema_PT_P	Repetición pseudopalabras PT_P	Repetición de dígitos PT_P	Fluidez verbal PT_P	
Kruskal-Wallis H	20.723	20.522	14.678	25.812	17.641	8.708	
Df	1	1	1	1	1	1	1
Asymp.Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.003	

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: Grupo

En la Tabla 4 se hacen manifiestos los valores de la variable P (sig.) de las seis dimensiones entre los grupos pre y postest. Se evidenció nuevamente que las seis dimensiones presentan diferencias significativas entre ambos grupos, esta prueba se realiza con el propósito de conocer que tanta diferencia existe en los resultados de ambos grupos, demostrando nuevamente que el grupo experimental obtuvo mejores resultados en la competencia lectora en todas sus dimensiones, esto con relación al pretest donde como corresponde al cuasiexperimento al no ser una muestra aleatoria se demostró la homogeneidad de los grupos y al observar los resultados se nota el avance evidente del grupo experimental luego del desarrollo del proyecto de intervención Lectomusic, que utilizó los buenos resultados por encima de la media en la inteligencia musical es decir que ya tenían un buen desarrollo que se evidenció en el pretest y los hizo parte de estrategias para reforzar la competencia lectora. Para esta investigación es importante mencionar que como lo que se quiere es verificar el desarrollo de la competencia lectora se realiza un análisis de Odds ratio o razón de disparidad en cada dimensión de esta y así contrastar el resultado la investigación con la teoría así:

$$O.R. = \frac{a \times d}{b \times c}$$

$$\text{Error estándar} = \sqrt{\frac{1}{a} + \frac{1}{b} + \frac{1}{c} + \frac{1}{d}}$$

$$I.C. 95\% = OR \times e^{(\pm 1.96 \times \text{error estándar})}$$

Nota. Las casillas que presenten 0, se le pondrá 0.5. De otra forma, dará indefinido el valor O.R. Mayor que 1: a medida que aumenta la variable continua, es más probable que ocurra el evento. Es decir... que la intervención tiene efecto positivo o de mejoramiento sobre la variable analizada. Menos de 1: a medida que aumenta la variable, es menos probable que ocurra el evento. Es decir, que la intervención tiene efecto negativo o de desmejoramiento sobre la variable analizada. Igual a 1: A medida que aumenta la variable, la probabilidad del evento no cambia.

En la dimensión discriminación de fonemas se observa que los 21 estudiantes del grupo experimental son competentes en este aspecto, cuando se hace referencia a esta dimensión en especial se habla de una adecuada estimulación auditiva que permita en los niños una habilidad relevante en el proceso del aprendizaje ya que reconoce los sonidos y los diferencia del otro. Esto obedece a las conexiones de neuro plasticidad que posee el cerebro y que, aunque son ilimitadas dependen de una adecuada estimulación sensorial que se recibe del ambiente y que fortalece la creación neuronal de nuevas sinapsis que repercuten si se estimulan en la etapa infantil en un éxito escolar (Botella & Peiró, 2018).

Y es precisamente la etapa infantil que es donde se desarrolla esta investigación donde se requiere trabajar con los niños actividades que mejoren el desarrollo de las unidades fonéticas y que ayuden a diferenciar unos sonidos de otros para que de esta manera se favorezca no sólo la discriminación de fonemas sino también el habla, la lectoescritura, donde el maestro utilice actividades no tradicionales y con técnicas que llamen la atención de los niños. De tal manera que la discriminación de fonemas está ligada también a la adquisición de la conciencia fonológica ya que fortalece los esquemas básicos que los niños requieren para la adquisición de la lectura.

Tabla 5

Resultado pretest – postest por dimensión discriminación de fonemas – grupo experimental

	Segmentación de sílabas		TOTAL
	Población estudiantil experimental		
	0 – 3	4 – 5	
Pretest	15	6	21
Postest	0.5	21	21

Valor de O.R: 34.12

El resultado obtenido en esta dimensión discriminación de fonemas es error estándar de O.R.: 1.1178, lo que significa que al ser mayor a 1 la intervención tiene efecto positivo o de mejoramiento sobre la dimensión discriminación de fonemas, lo cual afirma que se impugna la hipótesis nula y esto frente al cuasiexperimento confirma que el proyecto de intervención resultados positivos. Los resultados en la dimensión segmentación de sílabas muestran nuevamente que en el postest, 21 de los 21 par-

ticipantes del grupo experimental son competentes, donde se trabajó la segmentación de sílabas como complemento de la conciencia fonológica ya que ésta connota la composición de varias unidades de sonido que articulan una palabra y estas a su vez abarcan del lenguaje oral distintos segmentos fonológicos, que se van desarrollando por niveles de complejidad cognitiva y que inician con la sensibilidad auditiva hasta la segmentación como tal de las palabras donde se le puede añadir o quitar diferentes fonemas, la habilidad de segmentación de sílabas hace que los infantes relacionen la lengua escrita con la oral gracias a un proceso de codificación y descodificación.

Tabla 6

Resultado pretest – posttest por dimensión segmentación de sílabas – grupo experimental

	Segmentación de sílabas Población estudiantil experimental		Total
	0 – 3	4 – 5	
Pretest	15	6	21
Posttest	0.5	21	21

Valor de O.R: 52.5

El resultado obtenido en esta dimensión es error estándar de O.R.: 1.13, lo que significa que al ser mayor a 1 la intervención donde se fortaleció el desarrollo de la inteligencia musical con actividades relacionadas con el ritmo, que incluía palmas, ritmo corporal, musicogramas, y el uso de instrumentos rítmicos para segmentar sílabas y seguir la secuencia rítmica de una canción, tienen efecto positivo o de mejoramiento sobre la dimensión, lo cual afirma que se impugna la hipótesis nula y esto frente al cuasiexperimento confirma que el proyecto de intervención en esta dimensión presentó resultados positivos.

Esta dimensión de identificación de fonemas en la población estudiantil experimental presentó también resultados de 21 estudiantes que son competentes y es que cuando se habla de la identificación de fonemas se hace referencia al conocimiento de las diferentes grafías, es así como el aprendizaje de grafemas desde educación inicial por medio de la lúdica, optimizan notablemente el rendimiento escolar. La lectura temprana se implica la estimulación del lenguaje, la articulación de fonemas desde la educación inicial, reconociendo el sonido escrito, convirtiendo así los grafemas en fonemas y nuevamente desarrollando la conciencia fonológica, inclusive llegando a reconocer el grafema aunque no reconozca la palabra, es así como el método fonético cobra fuerza donde el aprendizaje de grafismo y grafemas sobre todo en niños de 5 años desarrollando a la vez la articulación repercuten positivamente en la adquisición de los procesos lectoescritores de los niños en relación con su idioma castellano.

Tabla 7

Resultado pretest – postest por dimensión identificación de fonemas – grupo experimental

	Identificación de fonemas Población estudiantil experimental		Total
	0 – 3	4 – 5	
Pretest	13	8	21
Postets	0.5	21	21

Valor de O.R: 34.125

El resultado obtenido en la dimensión de identificación de fonemas es error estándar de O.R.: 1.117, lo que significa que al ser mayor a 1 el proyecto de intervención donde se fortaleció el desarrollo de la inteligencia musical con actividades relacionadas a la agudeza auditiva, identificación de sonidos, memoria auditiva, sensibilidad auditiva, tienen un efecto positivo o de mejoramiento sobre la dimensión identificación de fonema, lo cual afirma que se rechaza la hipótesis nula y esto frente al cuasiexperimento confirma que el proyecto de intervención en esta dimensión presentó resultados positivos. Aunque el trabajo de la repetición de pseudopalabras se realizó como estaba previsto y dio buenos resultados, es importante identificar algunos aspectos que deben ser tenidos en cuenta para futuras investigaciones, ya que la repetición de pseudopalabras está dentro de la memoria de trabajo específicamente en la capacidad del bucle fonológico que afecta específicamente los procesos perceptivos y psicolingüísticos lo que está relacionado con el aprendizaje de nuevo vocabulario y a su vez poder desarrollar la morfosintaxis.

Tabla 8

Resultado pretest – postest por dimensión repetición de pseudopalabras – grupo experimental

	Repetición de pseudopalabras Población estudiantil experimental		Total
	0 – 3	4 – 5	
Pretest	13	8	21
Postets	0.5	21	21

Valor de O.R: 34.125

Competencia lectora e inteligencia musical, investigación cuasiexperimental en educación preescolar

Martha Elena Porras & Manuel Alfonso Garzón Castrillón. *Revista Estudios en Educación* (2024). Vol. 7, Núm. 12, 12-39

El resultado obtenido en esta dimensión es error estándar de O.R.: 1.117, lo que significa que al ser mayor a 1 el proyecto de intervención donde se fortaleció el desarrollo de la inteligencia musical con actividades relacionadas a el aprendizaje de canciones con letra sin significado literal, además de canciones con palabras nuevas para ellos, el crear nuevas palabras para inventar nuevas canciones, el intentar leer pseudopalabras poniéndoles ritmo, tiene un efecto positivo o de mejoramiento sobre esta dimensión.

La dimensión de repetición de dígitos trabaja básicamente la memoria auditiva de los niños y en la Tabla 9 se puede apreciar que en el pretest habían 12 sujetos en el rango 4-5, mientras que en el postest ya se encuentran los 21 sujetos en el rango 4-5 lo que indica la competencia de los estudiantes en esta dimensión, y es que la memoria auditiva está ligada con la expresión musical y su trascendencia en los diferentes aspectos académicos de los niños, de ahí que si no se estimula puede tener consecuencias con aspectos tan sencillos como la dificultad para relacionar historias con secuencia, reconocer el sonido final o inicial tanto de palabras, textos y cuentos, además del conflicto que genera en los niños el reconocimiento de palabras, el nombrar diferentes objetos e inclusive con el aprendizaje de la matemática, pero sin lugar a dudas el aspecto más relevantes es la dificultad para el seguimiento de instrucciones y por el procesamiento e interpretación de la información del infante.

Tabla 9

Resultado pretest – postest por dimensión repetición de dígitos – grupo experimental

	Repetición de dígitos		Total
	Población estudiantil experimental		
	0 – 3	4 – 5	
Pretest	9	12	21
Postets	0.5	21	21

Valor de O.R: 15.75

El resultado obtenido en esta dimensión es error estándar de O.R.: 1.114, lo que significa que al ser mayor a 1 el proyecto de intervención donde se fortaleció el desarrollo de la inteligencia musical con actividades relacionadas al trabajo de memoria auditiva, cantar canciones aprendidas fuera del colegio, tocar un instrumento y pertenecer a un grupo, además el aprendizaje de nuevas canciones y melodías, tienen efecto positivo o de mejoramiento sobre la dimensión repetición de dígitos, lo cual afirma que se rechaza la hipótesis nula y esto frente al cuasiexperimento confirma que el proyecto de intervención en esta dimensión presentó resultados positivos.

La dimensión fluidez verbal indica que hay competencia en los estudiantes que hicieron parte de esta investigación dentro del grupo experimental lo que supone el avance en el desarrollo de la habilidad de los participantes en la investigación en una mayor abundancia léxica, activación de la memoria semántica, la producción programada y controlada además de permitir que se organicen respuestas eliminando respuestas previas (Flores et al., 2015) y es que la fluidez verbal está ligada a la forma en la que se activan las redes cerebrales corticales y subcorticales y estas dan su contribución en la fluidez verbal que a su vez incorporan en este proceso regiones como la corteza prefrontal dorsolateral (Scheuringer et al., 2020).

Tabla 10

Resultado pretest – posttest por dimensión fluidez verbal – grupo experimental

	Fluidez verbal		Total
	Población estudiantil experimental		
	0 – 3	4 – 5	
Pretest	15	6	21
Posttest	0.5	21	21

Valor de O.R: 52.5

El resultado obtenido en esta dimensión es error estándar de O.R.: 1.13, lo que significa que al ser mayor a 1 proyecto de intervención donde se fortaleció el desarrollo de la inteligencia musical con actividades relacionadas con la dimensión tiene buena voz para cantar y que se desarrollaron entorno a el aprendizaje de nuevas canciones, el trabajo concienzudo con canciones con un léxico de más alto nivel para los niños comprendiendo cada uno de los términos que allí se veían, el trabajo con sonidos onomatopéyicos y su trabajo con la discriminación auditiva, además de la identificación de sonidos y ejercicios del aparato fonético como parte de los ejercicios musicales, tienen efecto positivo o de mejoramiento sobre la dimensión fluidez verbal, lo cual afirma que se rechaza la hipótesis nula y esto frente al cuasiexperimento confirma que el proyecto de intervención en esta dimensión presentó resultados positivos.

Discusión

La pregunta de investigación es: ¿Por qué ocurre que al experimentar con los niños entre 4 y 6 años de la IE Enrique Olaya Herrera diferentes actividades relacionadas con la inteligencia musical se favorece su competencia lectora? Los resultados en el pretest de la competencia lectora en el grupo experimental (GE) y el grupo de control (GC) se puede observar que no es posible detectar diferencias relevantes; pues la discriminación de fonemas en el GE fue del 17% y, por otra parte, en el GC fue

Competencia lectora e inteligencia musical, investigación cuasiexperimental en educación preescolar

Martha Elena Porras & Manuel Alfonso Garzón Castrillón. Revista Estudios en Educación (2024). Vol. 7, Núm. 12, 12-39

del 16%, mientras la segmentación de sílabas fue del 13% en el GE y del 11% en el GC, la identificación de fonemas en los dos fue del 16%, y la repetición de pseudopalabras en el GE fue del 17% mientras en el GC del 23%; la repetición de dígitos 17% GE y 18% GC, para terminar con la fluidez verbal que en el GE fue del 20% mientras en el GC fue del 16%, esto ocurre como parte del proceso normal de los niños ya que ellos no se dejan aparte de los procesos normales de fortalecimiento de la competencia lectora sólo que el grupo control lo realiza con las estrategias de su docente mientras el grupo experimental trabaja el proyecto de intervención.

Todos los resultados de los pretest comparados con los que se obtuvieron luego del proyecto de intervención con el grupo experimental arrojan diferencias significativas en cuatro de seis dimensiones, a saber: segmentación de sílabas, discriminación e identificación de fonemas y fluidez verbal. Aunque la repetición de dígitos y la de pseudopalabras no obtuvieron diferencias marcadas entre ambos grupos se puede observar también un aumento en cada una de ellas. Los resultados logrados por medio de la presente investigación difieren de los resultados del estudio de López y Nadal (2021) en los que el 96% de los maestros hacen énfasis en el "reconocimiento auditivo de sonidos vocales" (p. 28), lo cual los lleva a descuidar las otras dimensiones como el ritmo y el acento musical, el cual solo tiene un porcentaje del 30%. Se evidencia la relevancia de realizar proyectos como Lectomusic donde través de las diferentes actividades musicales se realizó una estimulación adecuada de las seis dimensiones con las que se trabajó la competencia lectora en niños entre 4 y 6 años.

Los hallazgos del proyecto de intervención en los que se fortalecieron la conciencia fonológica, la discriminación auditiva, componentes sintácticos, semánticos y diferentes aspectos fonológicos coinciden con los resultados de la investigación de Ozernov-Palchik et al. (2018), los cuales arrojaron relaciones significativas entre las destrezas fonológicas, el procesamiento del ritmo y la alfabetización temprana, de manera específica se presentó una asociación entre el desempeño de grafemas y ritmos métricos " $r=42, p \leq .001$ " (p. 361), de esta manera se vieron fortalecidas las dimensiones que se tuvieron en cuenta en el proyecto. Desde la mirada de la neurociencia, en el trabajo de Oriola et al. (2021) se concluye a partir de estudios neurocientíficos que: "en el procesamiento musical interviene una extensa red de estructuras neuronales, corticales, subcorticales y del oído interno". De tal manera que la relación entre música y lenguaje presentan una semejanza en estructura neuronal durante el procesamiento de estos y demuestran una similitud en los diferentes procesos que se vinculan tanto a la música como a la competencia lectora.

Otra pregunta para resolver en esta investigación es: ¿Cuál es la causa por la que los niños con edades entre 4 y 6 años pueden desarrollar su habilidad de comprender que las palabras se construyen con sílabas y fonemas por medio del desempeño de la inteligencia musical? Y es precisamente lo que se hablaba en el párrafo anterior donde la similitud de los procesos y la semejanza neuronal entre la competencia lectora y la música es un aspecto a tener en cuenta, pero también es importante observar los resultados de la investigación donde la diferencia tan marcada en ambos grupos en el postest luego

del proyecto de intervención demuestran la importancia de trabajar aspectos como la construcción de sílabas y fonemas gracias a actividades relacionadas con la inteligencia musical.

Si bien es cierto que el proyecto Lectomusic, trabajó actividades que iniciaron desde musicogramas, su objetivo principal no era formar músicos, sino trabajar alrededor del fortalecimiento de la competencia lectora, iniciando entonces con la construcción de sílabas y el reconocimiento de los fonemas, donde el éxito del proyecto se dio gracias a esa segmentación que se realiza con el seguimiento del ritmo en los musicogramas, donde además se trabaja con la discriminación auditiva que hace parte de todas las habilidades auditivas que requieren los niños a esa edad para mejorar su desempeño intelectual y no sólo en el aspecto de competencia lectora sino en general.

Los resultados obtenidos son coherentes con la investigación de Blazenka (2019) en la que se observa una correlación positiva entre las encuestas sobre el aporte de las actividades multimodales al desarrollo del lenguaje y la frecuencia de las actividades. Los maestros consideraron que estas actividades contribuyen, integraron juegos lingüísticos y actividades musicales de manera frecuente "($r=0,244$; $p=0,01$)" (p.80). y los niños usaron de manera frecuente una forma multimodal de diversos contenidos "($r=0,30$; $p=0,0001$)" (p. 80).

Si se busca entonces un desempeño intelectual integral se hace necesario trabajar todos los variados aspectos de los procesos de aprendizaje tal como se desprendieron de la puesta en marcha del proyecto Lectomusic donde se fortalecieron actividades musicales que trabajaban con la optimización de la atención, la percepción, las emociones, la cognición y sobre todo, la comunicación que además afectaron, por decirlo de alguna manera, su aspecto comportamental, estos resultados coinciden con los resultados obtenidos por Oriola et al. (2021) donde plantean que las investigaciones con neuroimagen han descubierto un "sustrato común entre la práctica musical y el lenguaje" (p. 27). Y cuando se habla de aspectos tan específicos como la construcción de palabras con sílabas y fonemas se requiere entonces de un desarrollo de la conciencia de carácter fonológico, que a su vez requiere habilidades específicas como la memoria, la atención y la percepción (Cuetos et al., 2015), presentes en todas las actividades que se trabajaron en el proyecto Lectomusic y que reflejaron una diferencia significativa en ambos grupos.

La dimensión discriminación de fonemas se trabajó con actividades que incluyeron la identificación de diferentes sonidos y la memoria auditiva, haciendo entonces un integración entre la dimensión del test de inteligencia musical; recuerda con facilidad melodías y canciones, gracias a la música como mediador se permite el desarrollo del lenguaje además de los dispositivos básicos de aprendizaje como son la motivación, la memoria y la atención donde la percepción auditiva se estimula gracias al ritmo y a la discriminación de sonidos.

Mientras, la dimensión segmentación de sílabas también se trabajó con diferentes actividades de ritmo que incluían palmas en la sílabas y las palabras, haciendo una transversalización con la inteligencia musical en la dimensión: mientras trabaja golpetea rítmicamente sobre el pupitre o la mesa y responde favorablemente cuando suena una melodía musical, es ahí donde el trabajo con los musicogramas fortaleció esta dimensión gracias al trabajo realizado en el lenguaje auditivo –expresivo, auditivo – receptivo y el lenguaje interno que fortalecen los aspectos fonológicos, sintácticos, pragmáticos y semánticos. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Romero (2019) con respecto a la predicción de la capacidad lectora muestran una relación “entre la lectura de pseudopalabras y palabras ($r_{XY}=0,867$), la lectura de letras y palabras ($r_{XY}=0,709$), la lectura de palabras y procesamiento fonológico ($r_{XY}=0,321$)” (p.16).

Por otro lado, la dimensión: identificación de fonemas se fortalece con actividades que reforzaron cada uno de los fonemas identificando sus diferencias en los sonidos y gracias al proyecto Lectomusic donde se trabajó con la inteligencia musical en la dimensión: tararea para sí mismo de forma inconsciente y es sensible a ruidos ambientales, a través de las redes neuronales afectiva, de reconocimiento y estratégica, los sujetos del grupo experimental disfrutaron de la música, experimentaron con sus canales sensoriales y resolvieron problemas que se les presentaban en las diferentes actividades propuestas.

En este aspecto la investigación coincide con los resultados del estudio de Córdor (2019) en el que se evidenció una influencia de la música en la comprensión lectora, lo anterior se sustenta en la diferencia entre las pruebas iniciales y las finales “promedio de 34,81 a 42,94 y la significancia bilateral ($\text{sig} = 0,000$) está por debajo del error máximo permisible ($\infty = 0,05$)”. En la presente investigación los hallazgos del postest muestran una diferencia relevante entre el GE que mejoró notablemente y el grupo control, esto se puede explicar además porque al trabajar la música se incluyen además unos procesos visomotores que son los ejecutores de la memoria visual y la secuencia visual y motora que están inmersos en el proceso lector demostrando así una cadencia de la lectura que tiene a su vez un patrón rítmico en secuencia que se ajusta entonces a que la identificación de fonemas por medio de la música sea más eficiente. Estos resultados son coherentes con los de Bonacina et al. (2021) en los que el GE supera al GC en las habilidades previas a la alfabetización “conciencia fonológica: ($F(1,55) = 11.680, p < 0.001, \eta^2 = 0.175$), memoria auditiva a corto plazo: ($F(1,91) = 4.773, p = 0.031, \eta^2 = 0.050$), ritmo: ($F(1,94) = 5.083, p = 0.027, \eta^2 = 0.52$)”. En este caso con una propuesta didáctica que se basó en diferentes canciones, en la creación de nuevas canciones e inclusive el trabajo con los himnos que tienen un vocabulario tan extenso, pero que a su vez impactaron en la fluidez verbal gracias a la adquisición de nuevo vocabulario y al cantar canciones motivacionales y divertidas que les permitían jugar con la música y aprender afianzando habilidades específicas como la conciencia fonémica, silábica y la fluidez.

Una de las dimensiones que no presentó una diferencia significativa en el postest entre ambos grupos fue la repetición de dígitos que, aunque sí aumentó en el GE, no es significativa estadística-

mente hablando, y aunque la repetición de dígitos está relacionada con la memoria auditiva, también requiere de la memoria del corto plazo, ya que el trabajo realizado se basó en el aprendizaje de nuevas canciones con retahílas y responsos y actividades de discriminación auditiva y visual. Este resultado coincide con los de Steinbrik (2019) en los que con respecto a la repetición de dígitos tampoco se obtuvo un resultado significativo (0,6), en cambio el ritmo "hizo una contribución única a las habilidades de lectoescritura" (0.41) y la conciencia fonológica se predijo significativamente mediante la reproducción del ritmo, $t(53) = 3,41$, $p < 0,01$; β estandarizado = 0,43.

Una de las dimensiones que su avance no fue significativo según los resultados del postest entre ambos grupos fue la de repetición de pseudopalabras, que se relacionó con la inteligencia musical con la dimensión: tiene una manera rítmica de hablar, y en este punto es importante mencionar el tiempo, ya que a esta dimensión se dedicaron 5 horas de clase por lo que es de esperarse que las otras dimensiones en las que se trabajaron las 10 horas, mostraran unas diferencias estadísticamente significativas frente a los resultados del grupo control, y es que esta asignación en tiempo se debe a que los sujetos que hicieron parte del grupo experimental en su pretest uno de los mejores resultados con el 18% fue la repetición de pseudopalabras por lo tanto, se decidió trabajar en otros que estaban por debajo de este porcentaje y de esta manera ayudar a incrementar estos índices.

Conclusiones

El objetivo general de esta investigación era establecer una correlación entre la inteligencia musical y el desarrollo de la competencia lectora en niños de 4 a 6 años. La investigación se llevó a cabo mediante un diseño cuasiexperimental que permitió la manipulación de una variable independiente, y se utilizó el Análisis de Odds Ratio para evaluar la relación entre la inteligencia musical y la competencia lectora. Los resultados mostraron que la inteligencia musical tiene efectos altamente positivos en todas las dimensiones de la competencia lectora, lo que respalda la existencia de una correlación entre ambas.

Es relevante hacer referencia al instrumento TDTDALE (Cuetos et al, 2015) el cual ha sido validado en varias oportunidades a nivel internacional, pero se requería validarlo en Colombia. Para ello se solicitó autorización del autor y posteriormente se convocó un panel de expertos quienes analizaron coherencia, complejidad y habilidad cognitiva. para ello se solicitó evaluar la suficiencia, la pertinencia y la claridad del instrumento para esta investigación y la población seleccionada. La validación en cuanto a la suficiencia se enfocó en si el instrumento evalúa realmente la variable; para la pertinencia evalúa cada uno de los ítems o preguntas y si estas apuntan o aportan información suficiente que permita alcanzar los objetivos de la investigación, y finalmente, la claridad donde el instrumento sea fácil de comprender para el nivel cognitivo y el nivel de aprendizaje del encuestado. A este resultado se le hizo el cálculo de confiabilidad coeficiente Alfa de Cronbach (Ventura-León et al, 2017) que arrojó para la prueba predictivo de lectoescritura en su apartado de lectura de 0,73 conforme al intervalo en su

apartado de lectura es de excelente confiabilidad.

Los objetivos específicos se centraron en identificar el nivel de competencia musical en los niños en el grado de transición. El pretest inicial reveló que los participantes eran homogéneos en ambas condiciones, lo que facilitó el diseño cuasiexperimental. A pesar de la falta de diferencia estadística en este punto, se observó un aumento significativo en la inteligencia musical en el grupo experimental (GE) después de la intervención del proyecto Lectomusic. Comparativamente, el GE mejoró en un 18% en el postest, mientras que el grupo de control (GC) solo experimentó un aumento del 4%. Esto sugiere que el diseño del proyecto Lectomusic, que se centró en fortalecer la inteligencia musical sin aspirar a formar músicos, contribuyó al desarrollo de la competencia lectora.

Otro objetivo específico se centró en determinar la relación entre la inteligencia musical y la competencia de lectura en los niños de transición. Después de la intervención, se encontró una relación significativa entre la inteligencia musical y el desarrollo de la competencia lectora. El GE mostró resultados estadísticamente significativos en cuatro de las seis dimensiones de competencia lectora en el postest en comparación con el GC. Aunque las otras dos dimensiones, repetición de dígitos y fluidez verbal, no alcanzaron significancia, se observó un aumento en los porcentajes. Esto respalda la idea de que la inteligencia musical influye en el desarrollo de la competencia lectora.

El tercer objetivo específico buscaba evaluar el progreso de la competencia lectora en los estudiantes de transición en función de su nivel de inteligencia musical. Los resultados respaldaron este objetivo al demostrar mejoras significativas en las competencias lectora, especialmente en el GE. El último objetivo específico consistía en diseñar un proyecto de intervención, denominado Lectomusic, que influyera positivamente en los procesos de lectura y permitiera la detección temprana de dificultades en su adquisición. El proyecto se basó en los resultados del pretest y se centró en fortalecer la competencia lectora utilizando estrategias basadas en diversas dimensiones de la inteligencia musical. Finalmente se concluye que, la inteligencia musical se relacionó positivamente con el desarrollo de competencia lectora en los niños, lo que subraya la importancia de abordar la lectura desde una perspectiva que integra la música y la inteligencia musical. Los resultados de esta investigación tienen implicaciones significativas para la educación y el desarrollo de estrategias efectivas para mejorar la competencia lectora en niños en edad preescolar.

Referencias

- Armadas, E. S. P. E. (2018). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE
- Armstrong, T. (2001). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Manantial.
- Blazenka, S. (2019). Preschool education students' attitudes about the possible impact of music on children's speech development. *International Journal of Cognitive Research in Science Engineering and Education*. DOI:10.5937/IJCRSEE1901073B
- Bonacina, S., Huang, S., White-Schwoch, T., Krizman, J., Nicol, T., & Kraus, N. (2021). Rhythm,

Competencia lectora e inteligencia musical, investigación cuasiexperimental en educación preescolar

Martha Elena Porras & Manuel Alfonso Garzón Castrillón. *Revista Estudios en Educación* (2024). Vol. 7, Núm. 12, 12-39

- reading, and sound processing in the brain in preschool children. *Science of Learning*, 6(1), 1-11.
- Botella, A. & Peiró, M. (2018). Estudio de la discriminación auditiva en educación infantil en Valencia. *Magis*, 10(21), 13-34.
- Canales, Y., Porta, M., & Difabio, H. (2023). Niveles de competencia prelectora en niños de nivel inicial de distintos entornos socioeconómicos. *Lenguaje*, 51(1), 187-223. doi: 10.25100/lenguaje.v51i1.11618
- Chanpleng, P., Wisuttranukul, A., Khwanrat, J., Poopan, S., Pattrawiwat, K., Kijtorntam, W., & Phonsuwan, K. (2023). Development of the Multiple Intelligences Promotion Model for Thai Learners. *European Journal of Educational Research*, 12(2), Doi:10.12973/eu-jer.12.2.663
- Cóndor, L. (2019). *Música clásica de Mozart y la comprensión de lectura en los niños y niñas del tercer grado de primaria de la Institución Educativa Luis Fabio Xammar Jurado*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión] <http://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/UNJFSC/3517/Lilia%20Ruth%20CONDOR%20PERALDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I. & Llenderozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=366641635002>
- De la Calle, A. Aguilar, M. & Navarro, J. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? *Revista de investigación en Logopedia*, 1 (1), 22-41. <https://doi.org/10.5209/rlog.58553>.
- Domínguez, M. (2017). *Estudio de la relación entre la estimulación sonoro-musical y las destrezas lectoras iniciales en el aprendizaje de una lengua extranjera*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=236436>
- Ferrándiz, C., Prieto, M., Bermejo, M., & Ferrando, M. (2006). Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples. *Revista Española de Pedagogía*. (233), 5-20. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2017/09/Reflexiones-sobre-la-inteligencia-musical-2.p>
- Flores-Lázaro, J.C., Saldaña, C. N., Marcos, J., Escotto, E. A., & Pelayo, H. J. (2015). Desarrollo del uso y la fluidez de verbos, su importancia para la neuropsicología. *Salud Mental*, <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2015.008>
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstre>.
- Garvía, M. (2018). *La educación musical como recurso para el desarrollo de los hábitos lectores en la educación secundaria obligatoria*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona] http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/128492/1/MCGR_TESIS.pdf
- Jiménez, M. (2019). *La musicoterapia en el desarrollo de la conciencia fonológica en niños de 4 a 5 años del colegio Tilatá ubicado en Calera Cundinamarca*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75722?show=full>
- Jiménez-Díaz, N. & Esperilla-García, E. (2019). Educación musical: estrategia para el desarrollo cognitivo del preescolar. *Revista de Educación Básica*. DOI:10.35429/JBE.2019.9.3.15.23
- Linnavalli, T., Putkinen, V., Lipsanen, J., Huotilainen, M., & Tervaniemi, M. (2018). Music playschool enhances children's linguistic skills. *Scientific reports*, 8(1), 1-10. <https://www.nature.com/articles/s41598-018-27126-5>

Competencia lectora e inteligencia musical, investigación cuasiexperimental en educación preescolar

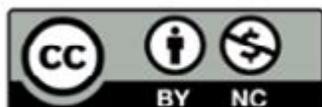
Martha Elena Porras & Manuel Alfonso Garzón Castrillón. *Revista Estudios en Educación* (2024). Vol. 7, Núm. 12, 12-39

- López, M. & Nadal, I. (2021). El practicum en educación infantil. Implicaciones de la música y el lenguaje. *Artseduca*. (28), 36-49. DOI:10.6035/Artseduca.2021.28.3
- Medina, A. (2021). *Conciencia fonológica en la lectura en niños en edad escolar en los años 2013 al 2020*. Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/56040>
- Oriola, S. O., Gustems, J. G., & Navarro, M. N. (2021). La educación musical: fundamentos y aportaciones a la neuroeducación. *Journal of Neuroeducation*, 2 (3), 22-29. <https://doi.org/10.1344/joned.v2i1.31576>
- Ozernov-Palchik, O., Wolf, M., & Patel, A. D. (2018). Relationships between early literacy and nonlinguistic rhythmic processes in kindergarteners. *Journal of Experimental Child Psychology*, (167), 354-368.
- Pagani, R. N., Kovaleski, J. L., & Resende, L. M. (2015). Methodi Ordinatio: a proposed methodology to select and rank relevant scientific papers encompassing the impact factor, number of citations, and year of publication. *Scientometrics*.
- Pagani, R. N., Pedroso, B., Dos Santos, C. B., Picinin, C. T., & Kovaleski, J. L. (2023). Methodi Ordinatio 2.0: Revisited under statistical estimation, and presenting FIndex and RankIn. *Quality & Quantity*. <https://doi.org/10.1007/s11135-022-01562-y>
- Pastor, C. A. (2018). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata.
- Romero, S. (2019). La lectura de palabras: la influencia del procesamiento fonológico y del método lector. *Revista Fuentes*. doi:10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.01
- Rodríguez-Rodríguez, J., & Reguant-Álvarez, M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(2), 1-13.
- Scheuringer, A., Harris, T. A., & Pletzer, B. (2020). Recruiting the right hemisphere: Sex differences in inter-hemispheric communication during semantic verbal fluency. *Brain and Language*, 207, 104814.
- Steinbrink, C., Knigge, J., Mannhaupt, G., Sallat, S., & Werkle, A. (2019). Are Temporal and tonal musical skills related to phonological awareness and literacy skills? –Evidence from two cross-sectional studies with children from different age groups. *Frontiers in psychology*, 10 (805). <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00805/full>
- Sofologi, M., Papatzikis, E., Kougioumtzis, G., & Kosmidou, G. (2022). Effectiveness of Musical Training on Reading Comprehension in Elementary School Children. Evaluating a Possible Associative Cognitive Benefit. *Frontiers in Education*, (7). DOI:10.3389/feduc.2022.875511
- Tobar, A. (2018). *La música como estrategia pedagógica en la enseñanza de la comprensión lectora*. [Tesis doctoral, Universidad de La Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/2892/40993417-1123622338.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ventura-León, J. L., Arancibia, M., & Madrid, E. (2017). La importancia de reportar la validez y confiabilidad en los instrumentos de medición. *Revista médica de Chile*, 145(7), 955-956. <http://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872017000700955>

CULTURA ESCOLAR PARA LA MEJORA EN ESTABLECIMIENTOS DE DESEMPEÑO ALTO EN CHILE

René Araya Alarcón &
Lily Checura Rojas

Recibido: 31-03-2024
Aprobado: 06-06-2024
Publicado: 31-07-2024



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

René Araya Alarcón*
Lily Checura Rojas**

* Chileno, Magíster en Ciencias Sociales y en Liderazgo Educativo. Profesor asistente de pregrado de la Escuela de Psicología en la Universidad Santo Tomás, sede Iquique, Chile.

Correo electrónico:

raraya16@santotomas.cl

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-1042-3288>

**Chilena, Magíster en Educación. Investigadora en Fundación Mejora Fundación Mejora, Iquique, Chile.

Correo electrónico:

lilychecura@gmail.com

ORCID:

<https://orcid.org/0009-0009-0415-350X>

CULTURA ESCOLAR PARA LA MEJORA EN ESTABLECIMIENTOS DE DESEMPEÑO ALTO EN CHILE

SCHOOL CULTURE FOR IMPROVEMENT IN HIGH PERFORMANCE SCHOOLS IN CHILE

RESUMEN

El presente estudio propone identificar y caracterizar elementos de cultura escolar para la mejora en establecimientos de desempeño alto visitados por la Agencia de Calidad de la Educación (ACE) entre 2014 y 2023. Para ello, se han seleccionado 43 reportes de Visitas de Aprendizaje (VA) que corresponden al mismo número de establecimientos. Los hallazgos dan cuenta de que los establecimientos visitados han desarrollado creencias en que destacan una importante convicción por mejorar y un elevado propósito moral. Esas creencias permitirían a las comunidades educativas interpretar como oportunidades variados desafíos del contexto y desplegar una serie de comportamientos coherentes con esas creencias.

Palabras clave: Cultura Escolar, Mejora Escolar, Desempeño, Agencia de Calidad de la Educación.

Cómo citar este artículo:

Araya, R. & Chesura, L. (2024) Cultura escolar para la mejora en establecimientos de desempeño alto en Chile. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, (7)12, 40-66

Abstract

The present study proposes to identify and characterize elements of school culture for improvement in high-performance schools visited by the Education Quality Agency (ACE) between 2014 and 2023. For this, 43 Learning Visit reports (VA) have been selected that correspond to the same number of schools. The findings demonstrate that the schools visited have developed beliefs that highlight an important conviction to improve and a high moral purpose. These beliefs would allow educational communities to interpret various contextual challenges as opportunities and deploy a series of behaviors consistent with those beliefs

Keywords: School Culture, School Improvement, Performance, Quality Agency of Education.

Introducción

Los estudios sobre cultura escolar han alcanzado un grado relevante de desarrollo a partir de la última parte del siglo XX, especialmente con los avances en los estudios sobre mejoramiento de la eficacia escolar. De este modo, en la actualidad existe acuerdo generalizado respecto de que la cultura escolar influye poderosamente en las posibilidades de que se produzcan cambios en las instituciones educativas (Clark, 2019; Eger & Prášilová, 2020; Ismail et al., 2022), así como en el hecho de que la cuestión del cambio educativo parece resolverse en el nivel de los significados más que en la capacidad técnica de los agentes educativos para implantar o gestionar el cambio (Taajamo, et al., 2023). Estudios nacionales, en efecto, dan cuenta de su importancia para explicar procesos de mejoramiento y de sostenibilidad de la efectividad escolar (Bellei et al., 2014; Bellei, et al., 2015; Bellei et al., 2020).

Pese a lo anterior, no se advierte en nuestro país un énfasis en factores subjetivos de mejoramiento. Por ejemplo, Los Estándares Indicativos del Desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores (Mineduc, 2020), no incluyen generosamente estándares o criterios que hagan alusión explícita a factores subjetivos o culturales y eso puede estar obstaculizando una mayor visibilización de su relevancia.

Al respecto, es importante considerar que el organismo público mandatado por Ley en Chile para evaluar y orientar el desempeño de los establecimientos es la Agencia de Calidad de la Educación (ACE). Para efectos de orientación, ACE utiliza variados instrumentos que, agrupados en dispositivos de evaluación, se diseñan, precisamente, para responder a los Estándares Indicativos. Esas evaluaciones adolecen así de incluir de forma abundante consideraciones sobre la cultura escolar de los establecimientos educacionales visitados.

La excepción a esta característica general son las llamadas Visitas de Aprendizaje (VA). Estas visitas tienen la particularidad de que su propósito es "identificar y difundir prácticas de establecimientos educacionales que presentan Categoría de Desempeño Alto" (ACE, 2016, p. 26), motivo por el cual su diseño tiene un carácter de mayor flexibilidad que el de otros dispositivos de evaluación. Lo anterior posibilita cierto distanciamiento de los Estándares Indicativos y favorece así la emergencia de factores subjetivos en el marco de la caracterización de las prácticas identificadas. Adicionalmente, una característica esencial de dichas visitas es que pretenden aportar contenidos que orienten los procesos de mejora escolar a través de experiencias concretas que puedan resultar ilustradoras para establecimientos que se desempeñan en contextos semejantes o que enfrentan desafíos similares.

Así, las VA emergen como un dispositivo que puede contribuir a otorgar un lugar relevante a la socialización de elementos culturales que impacten a nivel sistémico. Lo anterior es crucial, sobre todo a la luz de aportes teóricos como los de M. Fullan, quien enfatiza que la sostenibilidad de la mejora requiere, en buena medida, de lo que entiende como reculturación de todo el sistema escolar (Fullan, citado en Figueroa-Céspedes et al., 2021).

Al respecto, cabe señalar que ACE ha desplegado algunas instancias de difusión de las prácticas exitosas identificadas a través de dos estrategias. Por un lado, la publicación de una selección de dichas prácticas en su sitio de web. Sin embargo, en la actualidad dichas descripciones ya no se encuentran disponibles. Por otra parte, se han editado volúmenes con síntesis de prácticas seleccionadas bajo el título *Se puede*, serie que incluye hasta ahora tres tomos que agrupan un total de 37 prácticas (ACE, 2016; ACE, 2017; ACE, 2019). Estos, sin embargo, no han vuelto a publicarse desde 2019 y, en la práctica, incluyen información proveniente de menos de veinte por ciento del total de VA realizadas, lo que supone que una cantidad relevante de información no se utiliza. De este modo, resulta evidente el carácter incipiente de las acciones que se han llevado a cabo por difundir las prácticas identificadas por medio de este dispositivo, siendo una tarea pendiente aprovecharlas como referentes motivacionales para el resto de las comunidades del sistema escolar.

En este contexto, y considerando la relevancia que la literatura otorga a la construcción de culturas escolares para la mejora, es que el presente estudio propone el análisis de 43 reportes públicos de VA, realizadas al mismo número de establecimientos de entre 2014 y 2023, a fin de identificar y caracterizar elementos de cultura escolar para la mejora presentes en el despliegue de prácticas exitosas de las escuelas de alto desempeño seleccionadas por la ACE. Nuestra hipótesis es que el análisis permitirá identificar variados elementos de cultura escolar que, de acuerdo con lo señalado por la literatura especializada, apalancan la mejora. La identificación de estos elementos podría contribuir a orientar a otros establecimientos respecto de la relevancia de construir sistemas de creencias que sirvan de base y fomenten el desarrollo de prácticas de mejora continua. Del mismo modo, las conclusiones obtenidas podrían alentar la realización de investigaciones que profundicen en este ámbito fundamental para el mejoramiento escolar y su sostenibilidad.

Marco teórico

Cultura escolar: un concepto de compleja delimitación

El término cultura asociado al contexto escolar fue utilizado por primera vez por el sociólogo norteamericano Willard Willer, en su libro *The sociology of teaching* (1932). Allí, a partir de un profundo análisis etnográfico, concluyó que cada escuela tiene una cultura propia que es capaz de explicar el modo en que interpretan su quehacer (Elías, 2015; Kalman & Balkar, 2018). Aquel estudio fue pionero, pero tuvo una influencia restringida en los años subsiguientes en los que comenzaron a ganar espacio los estudios de tipo cuantitativo asociados a la medición de los factores que explicaban la efectividad escolar (Murillo, 2005). Solo a partir de la década del '70, y con la emergencia de los estudios de los procesos de mejoramiento escolar, el concepto de cultura escolar cobrará fuerza como factor relevante de analizar para explicar el cambio en los establecimientos educativos, toda vez existe consenso respecto a que se trata de "una condición que influye muy poderosamente en las posibilidades de que se produzcan cambios en las instituciones educativas y en su orientación" (Elías, 2015, p. 286).

Pese a lo anterior, su abordaje no está exento de complejidades, pues se trata de un constructo difícil de definir. En efecto, algunos autores dan cuenta de que la cultura escolar no dispone de una definición propia, clara y consistente (Elías, 2015) y suele rescatarse desde el ámbito organizacional su dimensión conceptual como un conjunto de valores, creencias y proyectos compartidos por los miembros de una organización (Gálvez, 2006; Sabanci et al., 2017), aproximación que puede resultar insuficiente para dar cuenta de las particularidades del contexto educativo. De cualquier modo, cultura escolar se convirtió en un concepto ampliamente aceptado y difundido, pero cuyo uso puede suponer el riesgo de caer en imprecisiones y contradicciones que terminen afectado su potencia teórica (Elías, 2015), toda vez que incluso puede superponerse o confundirse con otros conceptos, por ejemplo, el de gramática escolar (Tyack & Cuban, 2001) o el de clima de convivencia escolar (Nadelson et al., 2020; Ismail, et al., 2022).

Desde una perspectiva amplia, suele identificársele con los factores subjetivos del quehacer escolar. En esta medida, variados autores han puesto énfasis en los elementos cognitivos involucrados, entre los cuales suelen mencionarse las creencias, valores, significados, ideas, teorías subyacentes y supuestos básicos que compartirían los miembros de una comunidad educativa (Tagiuri & Litwin en Olaz, 2013; Deal & Kennedy en Reyes y Moros, 2019, Schein & Schein, 2016; Mineduc, 2019). Rescatando esta dimensión subjetiva, Hargreaves (1996) acuñó una definición que caracteriza a la cultura escolar como el cristal a través del cual los participantes se ven a sí mismos y al mundo.

Sin embargo, un aspecto esencial de la noción de cultura escolar guarda relación con el hecho de que esos sistemas de principios subjetivos tienen efectos concretos sobre el comportamiento de quienes forman parte de una comunidad educativa. Deal y Peterson (2009) plantearon así que las reglas y tradiciones no escritas, así como las normas y expectativas que construyen las comunidades escolares, tienden a permear todo el quehacer escolar, desde el modo en que se actúa, hasta cómo se visten o cómo se sienten los docentes acerca de su trabajo y de la relación con los estudiantes. Es decir, en términos de Schein & Schein (2016), la cultura implicaría un conjunto de directivas no escritas que informan a los miembros de una comunidad educativa acerca de cómo actuar en ciertas situaciones. Estas directrices habrían probado a lo largo del tiempo su eficacia para ser consideradas válidas y óptimas para transmitir a los nuevos miembros de una comunidad (Elías, 2015).

Adicionalmente, Schein & Schein (2016) contribuyeron a incorporar la producción de artefactos como un elemento primordial de la cultura. Estos incluirían a las estructuras y procesos de una escuela, pero también sus atributos físicos, tales como espacios, objetos y documentos, los que jugarían un rol determinante en la transmisión de las creencias y valores comunes. En efecto, recientemente ha comenzado a plantearse el concepto de cultura material escolar, con el cual se hace referencia a las marcas materiales que imprime la cultura en la escuela y que se manifestaría en los variados espacios y objetos que las comunidades educativas utilizan para vivir cotidianamente su cultura, así como para preservarla y transmitirla (Mazalto & Paltrinieri, 2013; Errázuriz, 2015; Dussel, 2019; Velázquez Castellanos, 2020).

El concepto de cultura escolar revela así su enorme alcance y trascendencia, pues aun cuando hace referencia a factores subjetivos, entendidos como patrones de significados transmitidos históricamente, estos repercuten no solo sobre lo que los miembros de una comunidad piensan, sino que también sobre lo que hacen y los objetos que producen. Lo anterior vuelve complejo establecer una delimitación clara del concepto, toda vez que se trata de un conjunto de dimensiones que determinan todo lo que ocurre en el centro educativo y que llega a formar parte de los comportamientos naturales de los miembros de una comunidad (Díaz Gutiérrez en Krichesky, 2013; Hopkins; 1996; Widodo, 2019).

Con todo, algunos autores plantean que toda cultura escolar incluiría diversas subculturas en su interior (Firestone & Louis, 1999), o distintos grados de adhesión a los patrones dominantes. En esta medida, la cultura poseería características estáticas y dinámicas. Estáticas, en la medida en que tendría la capacidad de crear un carácter hegemónico que genera adhesión y sentido de pertenencia, pero también un carácter dinámico o plástico que sirve como respuesta a la necesidad de adaptarse a cambios del entorno o para interactuar con nuevos enfoques e ideas aportados por nuevos miembros. De allí que algunos hablen de la escuela como encrucijada de culturas (Pérez Gómez, 1998; Perranaud en Guarro Pallás, 2005).

La importancia de la cultura escolar para la mejora

Al margen de las dificultades que puedan suscitarse para delimitar con precisión el concepto de cultura, en la actualidad no existen dudas respecto de su relevancia para la eficacia escolar (Hallinger & Heck, 2018; Leithwood & Sun, 2018; Nyakundi et al., 2019; Tus, 2020) y para impactar en los procesos de mejoramiento (Ekperi et al., 2019; Liu, Bellibas & Gumus, 2020; Sahin et al., 2020). Sin embargo, no siempre fue así:

Durante los primeros esfuerzos de mejora escolar a gran escala y en particular durante el llamado Movimiento de la Reestructuración Escolar, gran parte de las estrategias de reforma se limitaban a ejercer cambios en las estructuras formales y en aquellas condiciones observables. Por entonces, no se consideraban las culturas existentes que subyacían a las prácticas o actividades del centro y que implicaban determinados valores o supuestos por parte de sus miembros (Krichesky, 2013, p. 75).

Progresivamente, al surgir la necesidad de explicar en profundidad los procesos de gestión escolar, la necesidad de concentrarse sobre la dimensión cultural fue adquiriendo cada vez más relevancia hasta el punto de que variados autores enfatizan que, puesto que mejorar es ser capaz de producir cambios en la gestión, no es posible el mejoramiento escolar sin intervenir en procesos culturales (Hopkins & Lagerweij, 1997).

En este sentido, Booth y Ainscow (2015), enfatizan que la cultura escolar constituye una de las tres dimensiones claves para avanzar hacia el cambio institucional de los centros educativos orientados a la inclusión, junto con las políticas y las prácticas educativas. Así, emprender y sostener procesos

de mejora es una cuestión fundamentalmente de orden cultural. En este sentido, Stoll y Fink (1999) fueron enfáticos en señalar el rol primordial de la cultura para comprender cómo suceden los procesos de cambio, pues serían los factores subjetivos aquellos que determinan, principalmente, la toma de decisiones en los centros educativos.

En 2001, el movimiento de Effectiveness School Improvement (ESI), el intento más relevante de intentar integrar las aportaciones de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela (Murillo, 2003), elaboró un marco comprensivo para la mejora de la eficacia escolar que distingue a la cultura escolar como uno de los tres componentes o factores internos, junto a los procesos y resultados de mejora. Para este marco comprensivo la cultura escolar es el sustrato o base en que todos los procesos de la escuela tienen lugar, de forma que una cultura escolar concebida hacia el cambio se constituye de los elementos clave a la hora de garantizar el éxito de los esfuerzos por cambiar la práctica escolar (Murillo & Krichesky, 2012).

Fullan (2002), fue uno de los que alertó con mayor énfasis sobre la importancia de reculturizar los centros educativos, más allá de los esfuerzos por reestructurarlos. Por reculturizar, Fullan comprende el proceso a través del cual los maestros cuestionan y cambian sus propios hábitos y creencias. Según este autor, mejorar la práctica exige primero un cambio en las concepciones de los implicados, lo que obliga a iniciar un proceso de cambios en las culturas preexistentes en las escuelas. De acuerdo con el propio Fullan modificar los patrones culturales es uno de los aspectos más complejos del proceso de mejora, pero al mismo tiempo impostergable pues “el cambio educativo depende de lo que los profesores hacen y dicen” (1991, p. 117).

En el mismo tenor, Hopkins propuso cinco etapas en el desarrollo de la Mejora Escolar, estableciendo que la primera de esas fases era, precisamente, analizar y comprender detalladamente la cultura de los centros educativos. De acuerdo con su propuesta, no es posible emprender procesos de mejorar sin considerar los aspectos subjetivos involucrados (Hopkins, 2019). Autores como Mulford, Silins y Leithwood (2004) llegaron a argumentar que las reformas educativas serán probablemente objeto de fracaso —aún sin importar la calidad de su proceso de enunciación— si no son capaces de prever o considerar las culturas escolares y las resistencias que pueden emanar desde ellas respecto del cambio, perspectiva compartida por Dimmock et al. (2021).

Así, de forma consistente, la cultura escolar se ha constituido como un elemento indispensable de considerar al momento de emprender y sostener procesos de mejora, reconocido tanto por su influencia en los resultados de aprendizaje, como en su capacidad para comprender el comportamiento de variados procesos de gestión escolar.

De este modo, en la actualidad se asocia la construcción de culturas escolares positivas al desarrollo de una serie de factores y condiciones que propician el mejoramiento escolar (Bayar & Karaduman, 2021). Entre ellos, es posible mencionar a los liderazgos de impronta pedagógica (Bush, 2016; Fullan, 2016; Morris et al., 2020; Jabonillo, 2022) y distribuidos (Liu, et al., 2020); la capacidad de

innovación (Eger & Prasilova, 2020); impronta inclusiva (Valdes, 2020; Villarroel y Moreno, 2023); el desarrollo de climas de convivencia escolar que favorecen los ambientes de aprendizaje (Fierro-Evans y Carbajal-Pasilla, 2019; Rijal, et al., 2019; Furlán y Ochoa, 2020; Wong et al., 2021) y el despliegue de comunidades profesionales de aprendizaje (Hargreaves & Fullan, 2014; Hargreaves & O’connor, 2020), entre otros relevantes.

Método

La investigación utiliza un enfoque cualitativo, basado en la utilización de lo que Flick denomina artefactos estandarizados (Flick, 2009) que, en este caso, adoptan la forma de reporte público. Estos reportes elaborados por la ACE son documentos de carácter oficial que deben considerarse fuentes secundarias. Se trata, por tanto, de registros diseñados que han sido elaborados como parte de un proceso de investigación (Echeverría y García, 2022).

El diseño de investigación que ha permitido organizar y dar respuesta a las cuestiones de investigación, es un diseño de estudios de casos múltiples, donde cada uno de los informes representa un caso diferente. El procesamiento y posterior análisis de la información se realizó a partir de la selección y consolidación de 43 reportes públicos de VA realizadas por la ACE entre 2014 y 2023. Luego se realizó un proceso de codificación de contenidos que combinó estrategias deductivas de tratamiento de la información y generación de códigos inductivos, elaborando así categorías analíticas que permitieron construir aproximaciones teóricas a la cultura escolar de mejora en la muestra de reportes seleccionados (Valles, 2000). Para tales efectos, se utilizó el software Atlas.ti.

Los reportes seleccionados resumen las prácticas identificadas en 43 visitas, que representan el 36,6% de las VA realizadas por la ACE en el período 2014-2023. En relación con las prácticas descritas en los reportes, cabe señalar que ACE las agrupa en cinco dimensiones: prácticas de enseñanza-aprendizaje (16), prácticas de acompañamiento y desarrollo profesional (11), prácticas de liderazgo pedagógico (6), prácticas que avanzan hacia la inclusión (5) y prácticas que aportan a una educación integral (5).

La ACE se encuentra dividida territorialmente en cinco zonas o macrozonas: norte, centro norte, centro sur, sur y austral. Las prácticas identificadas corresponden a escuelas mayoritariamente concentrados en la Macrozona centro norte (50%) y en relación con su dependencia son (o lo eran, en el momento de realizarse la VA) principalmente municipales (68,7%). El 70% son urbanas. Respecto de la condición socioeconómica de los establecimientos, el promedio del índice de Vulnerabilidad (IVE) superó el 75% (ver tabla 3). Cabe señalar además que todos, a excepción de un establecimiento, ha firmado el convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, lo cual permite, de acuerdo con la normativa, acceder a los recursos de la ley SEP para la implementación de un Plan de Mejoramiento.

Tabla 1.

Muestra de establecimientos educacionales: dependencia, ubicación geográfica y año de visita.

Dimensión	Escuela	Dependencia	Ubicación Geográfica	Año Visita
Prácticas de enseñanza aprendizaje	Escuela 1	Particular subvencionado	X región	2014
	Escuela 2	Municipal	XV región	2014
	Escuela 3	Particular subvencionado	IX región	2015
	Escuela 4	Municipal	VIII región	2015
	Escuela 5	Municipal	II región	2015
	Escuela 6	Municipal	VI región	2015
	Escuela 7	Particular subvencionado	IV región	2016
	Escuela 8	Particular subvencionado	III región	2016
	Escuela 9	Particular subvencionado	VI región	2016
	Escuela 10	Municipal	V región	2016
	Escuela 11	Municipal	IV región	2016
	Escuela 12	Municipal	VI región	2016
	Escuela 13	Particular subvencionado	VIII región	2017
	Escuela 14	Particular subvencionado	IX región	2017
	Escuela 15	Municipal	X región	2017
	Escuela 16	Municipal	VIII región	2018

Prácticas de acompañamiento y desarrollo profesional docente.	Escuela 17	Municipal	XV región	2014
	Escuela 18	Particular subvencionado	Región Metropolitana	2015
	Escuela 19	Municipal	VI región	2015
	Escuela 20	Particular subvencionado	Región Metropolitana	2016
	Escuela 21	Municipal	VII región	2016
	Escuela 22	Municipal	X región	2016
	Escuela 23	Municipal	VIII región	2016
	Escuela 24	Municipal	VI región	2016
	Escuela 25	Particular subvencionado	XI región	2017
	Escuela 26	Particular subvencionado	Región Metropolitana	2017
	Escuela 27	Particular subvencionado	Región Metropolitana	2022
Prácticas de liderazgo pedagógico	Escuela 28	Municipal	VI región	2015
	Escuela 29	Particular subvencionado	I región	2016
	Escuela 30	Municipal	VII región	2016
	Escuela 31	Municipal	XI región	2016
	Escuela 32	Particular subvencionado	IV	2017
	Escuela 33	Municipal	I	2023

Prácticas que avanzan hacia la inclusión	Escuela 34	Municipal	VI región	2014	
	Escuela 35	Municipal	Región Metropolitana	2014	
	Escuela 36	Municipal	Región Metropolitana	2015	
	Escuela 37	Municipal	XV región	2017	
	Escuela 38	Particular subvencionado	Metropolitana	2022	
Prácticas que aportan a una educación integral.	Escuela 39	Particular subvencionado	IX región	2014	
	Escuela 40	Particular subvencionado	Región Metropolitana	2015	
	Escuela 41	Municipal	VIII región	2015	
	Escuela 42	Municipal	XI región	2015	
	Escuela 43	Municipal	VI región	2016	

Resultados

El proceso de análisis de las prácticas descritas en los 43 reportes de VA seleccionados, llevado a cabo para determinar elementos de cultura escolar para la mejora presentes en establecimientos visitados por la Agencia de Calidad de la Educación entre 2014-2023, ha dado como resultado 781 fragmentos o citas textuales extraídos de los reportes y 22 códigos emergentes definitivos.

En la tabla 2 se presenta un resumen de los códigos emergentes definitivos, incluidos dentro de cada dimensión y categoría, así como el porcentaje de aparición de fragmentos y de citas representativas. Respecto de los porcentajes que acompañan a cada categoría, es necesario explicitar que estos se obtienen en función de su aparición dentro del 100 % de citas utilizadas.

En cuanto a la organización de los resultados, estos son presentados en función de las dos dimensiones y nueve categorías consideradas para este estudio. Estas dimensiones permiten dar respuesta al objetivo de investigación. Adicionalmente, cabe señalar que el nombre de algunas de las categorías encontradas respeta la denominación que el marco teórico del mejoramiento escolar suele emplear para varios de los hallazgos, de manera tal de facilitar la lectura comparada.

Pues bien, luego del análisis, emergen dos dimensiones fundamentales: por un lado, Creencias y valores y, por otra parte, Actitudes. Las creencias y valores hacen referencia a sistemas de creencias o estructuras cognitivas que las comunidades escolares comparten y que actúan como un sustrato subjetivo de su vínculo con el entorno y su quehacer. En este sentido, las comunidades escolares indagadas por ACE en las VA comparten algunas ideas de base que sirven de sustento a todo aquello que realizan con el propósito de mejorar sus prácticas en distintas áreas de gestión. Dentro de ellas, destaca espe-

cialmente el Propósito moral, que aparece en el 18% de las citas extraídas, tratándose de uno de los tópicos que emerge con mayor frecuencia.

Respecto de las actitudes, hacen referencia a patrones de comportamientos que se ponen en juego a partir de las creencias compartidas. Destacan especialmente, la presión interna, las metas compartidas y las altas expectativas, que alcanzan el 21,3%, 14,8% y 13,4% del total de fragmentos extraídos de los reportes. A continuación, presentaremos detalladamente cada una de las categorías halladas. Un resumen puede apreciarse en la Tabla 2.

Tabla 2

Resumen de códigos emergentes definitivos (CED) y frecuencias de fragmentos y citas de reporte por categorías

Dimensiones	Categorías	%	Códigos emergentes definitivos
1. Creencias y valores.	Convicción de mejorar.	8	Consenso en torno a la importancia de mejorar.
	Propósito moral		Convencimiento por mejorar.
2. Actitudes.	Presiones internas	21,3	Valoración del acto de educar.
			Rol movilizador social.
			Modelo atribucional interno.
	Construcción de historial de mejora	8,2	Reinterpretación de la presión externa.
			Responsabilidad individual.
			Responsabilidad colectiva.
	Flexibilidad organizacional	5,5	Ritos y tradiciones.
			Instancias de Conmemoración.
			Reconocimiento de los logros individuales y colectivos.
	Altas Expectativas	13,4	Autonomía.
Capacidad de adaptación.			
Distribución de Liderazgo.			
Disposición por diseñar metas compartidas	14,8	Motivación.	
		Autoexigencias.	
		Relato de superación.	
			Participación en diseño de metas y planes de acción.
			Trabajo colaborativo.
			Disposición a retroalimentar.

Dimensiones	Categorías	%	Códigos emergentes definitivos
	Actitud innovadora	4	Creatividad e Innovación.
	Disposición hacia el aprendizaje comunitario	4.8	<u>Espacios de reflexión profesional y técnica.</u> Foco aprendizaje continuo.

1. Creencias y Valores

Un elemento sustantivo de cultura escolar para la mejora en establecimientos visitados por ACE, son las creencias y valores que han logrado desarrollar y proteger. Es posible advertir que estos marcos cognitivos permiten a las comunidades escolares interpretar de modo favorable algunos factores contextuales. En esta medida, es recurrente encontrar discursos en que variados elementos de contexto (por ejemplo, políticas públicas, presión externa por rendición de cuentas, entre otros) son apreciadas como oportunidades para mejorar. Se advierten dos creencias básicas: a) Convicción de mejora y b) Propósito moral.

a) Convicción de mejora:

Un elemento de especial relevancia es la convicción de mejora, en el sentido de que las comunidades escolares tienen el convencimiento de que es posible mejorar continuamente y esa convicción orienta sus acciones:

Todo el trabajo que realiza la comunidad educativa (...) se ve facilitado por la creencia de que es posible el mejoramiento continuo, lo que implica tomar decisiones oportunas frente a las problemáticas o desafíos que se presentan; solicitar ayuda a personas idóneas de acuerdo con la naturaleza de las dificultades identificadas; considerar la evaluación como una instancia que favorece el aprendizaje; y consensuar modos de intervención para revertir los bajos resultados (Reporte VA Escuela 9).

Algo de suma relevancia, es que las comunidades visitadas logran proteger esta convicción a través de discursos optimistas que se transmiten en espacios formales e informales. Se advierte que hay poco margen para el pesimismo y el conformismo, en un contexto de variados espacios de debate y discusión profesional. Los directivos y docentes que tienen mayor experiencia en los establecimientos asumen personalmente la tarea de compartir con los nuevos colegas esa impronta, de manera que se preserve esa idea básica de que es posible mejorar de modo permanente.

b) Propósito moral:

Junto a la convicción de mejora, las escuelas han desarrollado un fuerte propósito moral, entendido como responsabilización del rol que se tiene en la vida de los estudiantes:

Una de las reflexiones importantes provino de un documento que el jefe de UTP compartió con los profesores, en el que se exponía que los aprendizajes de los estudiantes dependen de un 40% de capital cultural familiar, de un 30% de la gestión directiva y de un 30% del docente. A partir de la información se estimó que con el porcentaje atribuido al capital cultural no era posible lograr mejores resultados, por tanto, debían hacerse cargo y no creer en este determinismo social, de cuna, de que el chico vulnerable no va a aprender (Reporte VA Escuela 31).

En efecto, las comunidades de desempeño alto visitados por la ACE, han desarrollado un fuerte convencimiento en torno a la importancia que tiene la escuela en la vida de los estudiantes. En esta medida, se advierte un convencimiento profundo de que la trayectoria vital de sus estudiantes dependerá, en buena medida, del compromiso de los miembros de la comunidad educativa, en especial de los docentes. Algo muy interesante de observar a partir del análisis, es que este propósito moral adquiere impronta colectiva, pero suele estar influida por historias personales de directivos y docentes. En esta medida, el propósito moral se alimenta muy especialmente desde el modo en que las trayectorias personales empalman con el desafío de enseñar. Se advierte, así, que los establecimientos promueven la disposición de espacios en que comparten sus apreciaciones personales al respecto y ese acto de compartir retroalimenta el propósito moral colectivo.

2. Actitudes

De acuerdo con lo examinado, las creencias básicas permiten a la escuela contar con un sustrato subjetivo que le permite leer o interpretar de modo positivo variadas presiones y condiciones externa y desplegar un conjunto de actitudes concretas. Estas son a) Presión interna, b) Construcción de historial de mejora, c) Flexibilidad organizacional, d) Altas expectativas y e) Disposición por diseñar metas compartidas y f) Actitud innovadora y g) Disposición al aprendizaje continuo.

a) Presión interna

Las comunidades escolares de desempeño alto visitadas por la ACE se caracterizan por ejercer presión interna sobre sus procesos de gestión. Esto es relevante, pues los discursos analizados permiten advertir que traducen la presión externa en una actitud de responsabilización propia. Dicho de otro modo, quieren mejorar porque esto es importante para sí mismos y para sus estudiantes, más allá de la rendición de cuentas al sistema. En este contexto, aprovechan la presión externa para desplegar una serie de acciones de responsabilización interna:

Una reflexión del equipo directivo ante los bajos resultados Simce fue un detonante para iniciar un proceso de cambio (...) Lo que siguió fue entonces una serie de conversaciones entre docentes y directivos respecto de las formas de enseñanza que se estaban implementando. Fue un período de reflexión institucional que dejó en claro la necesaria reconfiguración de metodologías y de equipos, con la convicción de que solo con el trabajo en conjunto sería posible realizar cambios (Reporte VA Escuela 3).

Esta presión interna se caracteriza fundamentalmente por cuatro elementos. Por un lado, un fuerte modelo atribucional interno. En este sentido, el proceso de análisis que emprenden para explicar y comprender sus resultados se sostiene sobre causas intrínsecas. Estas comunidades no suelen atribuir sus éxitos o trabajos a factores externos, tales como el nivel socioeconómico de las familias de origen de los estudiantes; el grado de compromiso de las familias o apoderados; la falta de apoyo de agentes externos estatales, entre otros. Por el contrario, suelen encontrar en su propia gestión las causas profundas de sus resultados. Lo anterior, sin duda, favorece que mantengan una actitud optimista y de convicción en que la mejora es posible, al mismo tiempo que se concentran sobre aspectos que pueden gestionar desde el propio funcionamiento. Del mismo modo, exhiben procesos de reinterpretación de la presión externa. En esta medida, las exigencias del sistema son un gatillador de procesos internos de mejora que, efectivamente, transforman sus patrones culturales, en lugar de concentrarse en resultados de corto plazo que respondan a las exigencias del sistema. Finalmente, son comunidades que manifiestan una relevante responsabilización interna y colectiva, de manera que frene a algún obstáculo asumen el desafío de transformar la situación a partir del trabajo comprometido:

La práctica se originó en 2013, a partir de la percepción de los docentes respecto de las supervisiones externas realizadas por el departamento pedagógico del sostenedor. Según los profesores, estas asesorías tenían un carácter de supervisión y fiscalización. Debido a esto, ellos experimentaban ansiedad e incertidumbre frente a los resultados de observaciones de clases, cuyas retroalimentaciones se entregaban exclusivamente a dirección. A partir de esta situación, entre los docentes surgió la necesidad de un acompañamiento pedagógico interno, más cercano y sistemático, a cargo de un profesional validado por la comunidad (Reporte VA Escuela 14).

b) Construcción de historial de mejora

Estas escuelas aprecian la construcción de un historial de mejora, una especie de bitácora de éxitos institucionales. Es altamente probable que esta categoría esté relacionada con la convicción por mejorar y el propósito moral, en la medida en que se trata de marcar hitos en la trayectoria del establecimiento que permita a las comunidades reforzar sus convicciones. Se trata de comunidades que no consideran triviales ninguno de sus logros y que están permanentemente disponibles para

valorar los objetivos conseguidos o los hitos que les permiten aproximarse a los logros institucionales. Es, precisamente, este historial de mejora el que tiene un lugar central al momento de proteger el optimismo y la convicción entre las nuevas generaciones de docentes, especialmente en aquellos momentos en que los resultados se alejan de lo que esperarían:

Siempre recordamos nuestros éxitos pasados. Las cosas que logramos nos permiten tener la convicción de que, cuando se hacen las cosas bien, se obtienen buenos resultados, aunque a veces parezca que esos resultados se desvanecen o se alejan. Es como ver fotografías y recordar y convencerse de que es posible retomar esa senda. Nos ayuda a recobrar fuerza (Reporte VA Escuela 26).

Esta historia de mejora es una construcción subjetiva compartida, pero se manifiesta en conductas concretas. Estas comunidades tienen ritos, espacios para conmemorar y para reconocer logros individuales y colectivos. Es recurrente que emerjan nombres propios de directivos o docente que, en el pasado, consiguieron hitos relevantes en la escuela, los que se constituyen como modelos a seguir. Estos, son recordados y utilizados como referente sobre la posibilidad cierta de mejorar. Otro elemento importancia asociado al historial de mejora es que permite a los miembros de la comunidad educativa constatar que las trayectorias de mejora no son lineales y que resulta indispensable mantener la disposición al cambio aún en situaciones adversas.

c) Flexibilidad Organizacional

Estas comunidades han logrado desarrollar una relevante capacidad para adaptar su estructura y funcionamiento a las diversas necesidades y desafíos que enfrentan. En esta medida, manifiestan una profunda plasticidad y capacidad de buscar nuevos equilibrios frente a escenarios desconocidos y desarrollan grandes habilidades para leer las oportunidades que los escenarios de cambio les ofrecen. Lo anterior, se manifiesta, en lo fundamental, en tres elementos. Por un lado, valoran las conductas autónomas y proactivas y fomentan que los distintos agentes tomen decisiones que permitan responder de modo ágil a distintos desafíos. En la misma medida, han desarrollado grandes habilidades para adaptarse a distintos escenarios. En esta medida, la flexibilidad suele manifestarse en la capacidad de las comunidades por reconocer sus fortalezas y aspectos a mejorar y responder a los desafíos a partir de ese análisis:

El primer desafío de este nuevo equipo fue potenciar a los docentes y mejorar el clima interno, para lo cual el director conversó con todos los profesores y, en función de las fortalezas y debilidades que identificó en cada uno de ellos, reasignó los cursos y asignaturas. Asimismo, reconoció los esfuerzos y logros de todos los funcionarios, como una forma de favorecer un clima de confianza y respeto (Reporte VA Escuela).

d) Altas expectativas

Las comunidades escolares estudiadas construyen ambientes de interacción que destacan por las altas expectativas tanto de los equipos directivos por los docentes, como de parte de los docentes hacia los estudiantes. Por un lado, los directivos valoran las capacidades profesionales de los profesores y los instan constantemente a perfeccionar sus prácticas:

Desde el equipo directivo se establecen altas expectativas en relación con el profesionalismo y capacidades con las que cuentan los funcionarios del establecimiento, lo que se evidencia en las reflexiones permanentes respecto de su quehacer pedagógico y la búsqueda de mejoras continuas, de tal manera de cumplir con el objetivo de entregar una educación de calidad (Reporte VA Escuela 20).

En la misma medida, los docentes tienen y transmiten altas expectativas a los estudiantes, invitándolos a esforzarse y proponiéndoles metas elevadas:

La convicción de directivos y docentes de que todos los estudiantes pueden aprender, dando cuenta claramente de sus altas expectativas, es otro facilitador de esta práctica. Esta se visualiza, por ejemplo, en la autoexigencia y las aspiraciones superiores que los estudiantes manifiestan de sus capacidades, aspecto que ha sido motor para la implementación paulatina de nuevas estrategias. Los estudiantes se sienten desafiados y acompañados por sus docentes para lograr lo propuesto, generando un círculo virtuoso en el desarrollo de habilidades de orden superior (Reporte VA Escuela 10).

Las altas expectativas, se expresan en tres elementos. Por un lado, la elevada motivación:

Asimismo, la comunidad experimenta alta motivación por la superación. Muestra de ello es que algunos docentes han participado de programas como la red de maestros de maestros y la asignación de excelencia pedagógica; otro ha recibido el premio Ignacio Domeyko como reconocimiento a su dedicación a la enseñanza de la química (...) este conjunto de características del colegio es propio para el desarrollo y sustentabilidad de la práctica Proyectos internos de innovación pedagógica (Reporte VA Escuela 22).

Por otra parte, se aprecia un fuerte desarrollo por la autoexigencia. En la misma medida, en que atribuyen sus resultados a causas internas, y susceptibles de gestionar, activan conductas de exigencia con los propios desempeños. Finalmente, son muy recurrentes los relatos de superación hacia los estudiantes. Estas comunidades invierten mucho tiempo en transmitir la relevancia de la superación de las adversidades y de mejorar continuamente.

e) Disposición hacia el diseño de metas compartidas

Para estas comunidades es esencial traducir sus sistemas de creencias en objetivos concretos y, por ello, invierten mucho tiempo en construir metas compartidas. Son comunidades que comprenden la importancia de que todos los agentes educativos sepan con claridad hacia dónde dirigirse. En esta medida, instancias de definiciones institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) son aprovechadas como oportunidades para desarrollar de modo colaborativo:

En un proceso participativo de reformulación de su PEI, a fines de 2014 los distintos estamentos de la comunidad consideraron "ampliar la mirada educativa", integrando en la formación de los estudiantes habilidades artísticas y deportivas. Por lo anterior, desde 2015 las asignaturas de Música y Educación Física son impartidas por duplas de profesores. Finalmente, y en coherencia con lo planteado en el nuevo PEI, se convocó a elecciones del Centro de Alumnos y se puso en marcha el nuevo reglamento de convivencia escolar. En palabras del director, "antes nuestro sello era la excelencia académica y nos dimos cuenta de que queríamos una persona integral (Reporte VA Escuela 31).

Lo anterior es coherente con el fomento del trabajo colaborativo, pues estas comunidades comprenden que todos los agentes educativos poseen conocimientos relevantes y que, para ser exitosos, se requieren de las competencias de todos:

El desarrollo de un ambiente de colaboración constituye uno de los objetivos estratégicos del funcionamiento de la escuela, dado que permite complementar y desarrollar las competencias profesionales entre los distintos actores, otorgando valor a los conocimientos y experiencias de los miembros del equipo (Reporte VA Escuela 17).

Finalmente, se desarrolla una gran disposición a retroalimentar diversos procesos internos, pues, en la medida en que las metas se diseñan de modo colaborativo todos los actores perciben que tienen algo que opinar y que esas perspectivas pueden proveer de información relevante al momento de evaluar el grado de logro de los objetivos propuestas y/o en el modo en que puede optimizarse alguna iniciativa de mejora.

f) Actitud innovadora:

Estas comunidades educativas se distinguen por una actitud de búsqueda permanente por innovar en sus prácticas. En esta medida, estas escuelas buscan mejorar situaciones específicas o solucionar problemas identificados en distintas áreas, pero fundamentalmente en el área pedagógica, a través de la incorporación de elementos o procesos que no se hayan utilizado con anterior en el contexto en que se planearon y llevaron a cabo. Lo anterior, supone el constante interés de revisar las prác-

ticas que se ejecutan, a fin de examinar y comprender las oportunidades de mejora para abocarse al diseño de soluciones novedosas. Estas comunidades suponen que, aunque innovar supone múltiples ensayos, la experimentación debe ser responsable, racional y sometida a análisis colaborativo. No cambian por cambiar, sino con el foco en mejorar permanentemente. Con todo, entregan libertad para proponer iniciativas que innoven:

g) Disposición hacia el aprendizaje comunitario.

Finalmente, estas comunidades son capaces de constituirse en fuentes de aprendizaje sistemático. Lo anterior, puede visualizarse en la disposición de variados espacios de reflexión profesional y técnica que sitúan su foco en el aprendizaje continuo. Son comunidades que tienden a no desaprovechar las reuniones profesionales y destinarlas para el análisis de los distintos desafíos que se enfrentan. En este sentido, su principal preocupación es el modo en que pueden mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Para ello, llegan a acuerdos que implementan y, posteriormente, exhiben una gran disposición en evaluar la puesta en marcha, así como en ponderar desafíos y oportunidades. Esta cultura de aprendizaje comunitario no excluye, además, a ningún agente de la comunidad, pues los miembros de la escuela parecen conducirse desde la confianza de que la cultura escolar ha permeado a todos los actores educativos y que, por tanto, todos están conscientes de la relevancia de la tarea y de los aportes que pueden realizarse. En la práctica, termina operando como la disposición de toda la comunidad por aprender permanentemente:

Hace más de diez años que se realizan capacitaciones anuales que tienen como propósito promover la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza y mejores prácticas dentro del aula. Al igual que en las otras acciones de perfeccionamiento, las temáticas surgen de las necesidades detectadas por los integrantes de la comunidad, analizadas y acordadas para su posterior contratación. (...) La cultura de aprendizaje continuo de esta comunidad también incorpora a los asistentes de la educación no profesionales con capacitaciones en computación, electricidad, gasfitería, entre otros (Reporte VA Colegio Escuela 20).

A mí me motiva ocupar este espacio de libertad para crear. Que te den la posibilidad de crear, imaginar y entregar tu sello en beneficio de los niños me motiva mucho. También nos da satisfacción pensar, ejecutar y tener un resultado bonito; porque uno no siempre tiene la posibilidad de completar estas etapas. Cuando uno postula un Proyecto de Innovación, uno se hace cargo de toda la actividad y ese proceso da una potente satisfacción profesional (Reporte VA, Escuela 22).

Discusión y conclusión

Los resultados obtenidos en la presente investigación son, en términos generales, coherentes y coincidentes con los resultados de otras investigaciones que indagan en factores culturales que in-

ciden en la mejora escolar. En ese marco, cabe mencionar, por ejemplo, que el movimiento Effectiveness School Improvement (ESI), distinguió variados aspectos que distinguían a las culturas escolares para el mejoramiento (Murillo, 2005). Entre ellas, se hace referencia a la Presión interna por mejorar, a la existencia de Visión y metas compartidas, a una Historia de mejora, así como a la Propiedad de la mejora, compromiso y motivación. En la misma medida, se incluye a la utilización de la Autonomía por parte de los centros educativos, la Flexibilidad de la Organización y la disposición por convertirse en una Comunidad profesional de aprendizaje, elementos que han aparecido descritos en los reportes examinados. En rigor, se trata de aspectos que aparecen abundantemente considerados en la literatura sobre la cultura mejorar. En esta medida, Harris y Lambert (2003) distinguieron también la importancia de que las culturas de los centros educativos se fortalecieran en torno a la importancia de diseñar metas compartidas, así como en la capacidad de asumir la responsabilización compartida frente al éxito y el potenciamiento de una colegialidad para la mejora continua. Stoll y Fink (1999), por su parte, también destacan la importancia de que los centros educativos celebren hitos con sus logros y que potencian la disposición por dirigirse hacia el aprendizaje organizacional. Reezigt y Creemers (2005), por su parte, enfatizaron en la importancia de desarrollar una visión compartida y concebir el hecho de mejorar como parte de la vida cotidiana en la escuela.

La literatura más reciente también distingue elementos interesantes de distinguir y que son compatibles con los hallazgos de este estudio. Así, algunas investigaciones relevan la importancia de la Innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la Motivación de los docentes por mejorar, las Expectativas en los resultados educativos y la declaración de Objetivos Compartidos (Taajamo, Jäppinen & Nissinen, 2023). Otros autores también reportan la Unidad de Propósito, el Apoyo Colegiado y el Desarrollo Profesional como aspectos importantes de desarrollar en culturas escolares positivas (Ismail, Ali Khatibi & Ferdous, 2022).

En la misma medida, se advierten similitudes con aportes de la literatura nacional, fundamentalmente con lo que guarda relación con la construcción de un relato común. De acuerdo con investigaciones chilenas ese relato común incluiría entre sus contenidos el compromiso social con la actividad educativa, el trabajo en equipo y las altas expectativas (Bellei et al., 2015; Bellei et al., 2020).

Con todo, resulta notorio que una de las principales conclusiones que pueden extraerse es que, en torno al despliegue de las prácticas descritas por ACE, las escuelas visitadas han logrado construir algunas creencias y valores que llegan a constituirse como un sistema subjetivo compartido. Ese sustrato subjetivo les permitiría establecer cierto tipo de relaciones al interior de las comunidades, pero especialmente desarrollar y coordinar patrones comunes para leer e interpretar el entorno y concebir, como oportunidades, algunos elementos que otras comunidades educativas concebirían como obstáculos o adversidades complejas de gestionar. Destacan acá un elevado propósito moral en torno a la comprensión de que el compromiso de los actores de la escuela puede impactar significativamente en las trayectorias vitales de los estudiantes. En esta medida, estas comunidades educativas logran ir más allá de la rendición de cuenta externa, de manera que generan un alto sentido

de responsabilidad interna, lo que las distancia de lo que algunos autores reconocen como culturas de auditoría, es decir aquellas donde los sienten la necesidad de producir evidencia que muestren que están haciendo las cosas de forma eficiente y en la dirección correcta y a partir de la implementación de procedimientos (Assaél, Acuña, Contreras y Corbalán, 2014). Al contrario, estos establecimientos desarrollan la capacidad de construir una profunda responsabilización interna por medio de la cual sitúan en un lugar de relevancia el mejoramiento permanente de sus procesos.

De este modo, se advierte que los sistemas de creencias se traducen en comportamientos concretos y consistentes que retroalimentan el sustrato subjetivo. Estas creencias se retroalimentan colectivamente, por lo que resulta pertinente hablar de comunidades educativas antes que de cultura escolar (Carafi, 2019). Este concepto, haría referencia a la construcción de "un sentido y propósitos comunes, expresados como el conjunto de conocimientos, estados anímicos, acciones y nivel de desarrollo de los lazos alcanzados" (Martínez Otero, como fue citado en Carafi, 2019, p. 90). Lo anterior, permitiría una concepción valorizante de lo colectivo como eje fundamental en el desarrollo de relaciones sociales y de aprendizaje, implicando también el desafío de definir posibilidades y límites de lo comunitario.

En esta medida, la lectura conjunta de los resultados parece indicar que la interacción de esos patrones culturales deriva en el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje. Lo anterior es relevante, pues, al menos desde una perspectiva discursiva, los establecimientos educacionales chilenos parecen cada vez más disponibles para la instauración de espacios que propendan a este tipo de relaciones. Desde esta perspectiva, el presente análisis da cuenta de la importancia de construir, en primer término, sólidos patrones culturales compartidos que darán luego sustento a interacciones que propendan al sólido intercambio profesional docente.

Complementariamente, la presente investigación ha permitido constatar que la cuestión de los elementos culturales o subjetivos no adquiere aún suficiente relevancia para nuestro sistema escolar. Es cierto que, recientemente, y a propósito de la necesidad de fomentar el trabajo en red (Pino Yancovic, et al., 2019) y las comunidades de aprendizaje profesional docente (Valdés, 2020; Valdés y Guerra, 2023), se han enfatizado la necesidad de aproximarse a dimensiones culturales, pero esto aún resulta insuficiente. En esta medida, vale la pena insistir en la difusión insuficiente de las prácticas exitosas identificadas por ACE a través de las VA, así como en la importancia de que lo anterior se realice de forma sistemática. Sin lugar a duda, resultaría relevante aprovechar su factor motivador para impactar en todo el sistema escolar, especialmente en el contexto chileno actual de implementación de Nueva Educación Pública, atendiendo a que la literatura enfatiza que ningún proceso de reforma puede sostenerse sin emprender la reculturación del sistema en que esta se ejecuta. Al mismo tiempo, resultaría importante emprender futuras investigaciones que indaguen en elementos culturales, aproximándose, específicamente, en el modo en que las comunidades educativas llegan a construir patrones subjetivos sólidos capaces de orientarse hacia el mejoramiento escolar.

Finalmente, resulta relevante señalar que, al leer los resultados de la presente investigación, no se pierda de vista que estos refieren al examen de reportes sobre determinadas prácticas exitosas, es decir, no necesariamente dan cuenta de la realidad integral de la gestión de las escuelas que fueron visitadas por la ACE en el período escogido. Por lo anterior, es preciso guardar cautela respecto de la generalización de sus resultados.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). Se puede. Diez experiencias de inclusión, desarrollo de habilidades y educación integral hoy. *Agencia de Calidad de la Educación*. Impreso.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). Se puede. Doce prácticas de aula, desarrollo profesional docente y liderazgo pedagógico. *Agencia de Calidad de la Educación*. Impreso.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). Se puede. Quince prácticas de gestión curricular, estrategias de aula y educación integral. *Agencia de Calidad de la Educación*. Impreso
- Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P., & Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios pedagógicos*, 40(2), pp. 7-26. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300001>
- Bayar, A., & Karaduman, H. A. (2021). The Effects of School Culture on Students Academic Achievements. *Shanlax International Journal of Education*, 9(3), pp. 99–109. <https://doi.org/10.34293/education.v9i3.3885>
- Bellei, C., Contreras, D., Vanni, X. y Valenzuela, J.P. (2014). *Lo aprendí en la escuela. Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar*. LOM Editores.
- Bellei, C., Morawietz, L. Valenzuela, J.P. y Vanni, X. (2015). Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después. LOM Editores.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P. & Vanni, X. (2020). Effective schools 10 years on: factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, (31):2, . 266-288. <https://DOI.10.1080/09243453.2019.1652191>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI- UHEM. Impreso.
- Bush, T. (2016). *Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo*. Weinstein, J. *Liderazgo Educativo en la escuela*. Nueve Miradas Ediciones de la Universidad Diego Portales.
- Carafi Ávalos, E. (2019). Cultura Escolar y Comunidad Educativa. *Revista Enfoques Educativos*, (16)2), 84–95. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2019.66523>.
- Clark, J. T. (2019). *The Impact of School Culture upon an Educational Institution*. [Master Thesis]. Cedarville University. https://digitalcommons.cedarville.edu/education_research_projects/9

- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls: Paradoxes, & Promises*. Ed. Josey-Bass.
- Dimmock, C., Tan, C. Y., Nguyen, D., Tran, T. A., & Dinh, T. T. (2021). Implementing education system reform: Local adaptation in school reform of teaching and learning. *International Journal of Educational Development*, 80, pp. 2-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102302>.
- Dussel, I. (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. DOSSIÊ - Cultura Material em História(s): artefatos escolares e saberes. *Educ. rev.* 35 (76). <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67776>
- Echeverría Olivares, E. & García Jiménez, E. (2022). Autoevaluación y aprendizaje organizacional en las universidades chilenas. *Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación (RELAPAE)*, (16), pp. 106-119. [https:// https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1307](https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1307)
- Eger, L., & Prášilová, M. (2020). The relation between school culture sub-categories and expected results of learning process. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(1), 48-60. <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.48>
- Ekperi, P. M., Ude, O. & Wike, Y. (2019). Teachers' Attitude as a Correlate of Students' Academic Performance. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 3(2), pp. 204-210. [https:// https://www.researchgate.net/publication/330841436_Teachers'_Attitude_as_a_Correlate_of_Students'_Academic_Performance](https://www.researchgate.net/publication/330841436_Teachers'_Attitude_as_a_Correlate_of_Students'_Academic_Performance)
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Revista Educare*, Vol. 19, nº 1, . 285-301. [https:// https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582015000200016&scrypt=sci_abstract&tlng=es](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582015000200016&scrypt=sci_abstract&tlng=es)
- Errázuriz, L. (2015). *El (f)actor invisible*. Estética cotidiana y cultura visual en espacios culturales. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Chile. Impreso.
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Figuroa-Céspedes, I., Soto, J., & Yáñez Urbina, C. (2021). Dimensiones Clave para el Desarrollo Escolar Inclusivo: Conocimiento Emancipador en una Experiencia de Asesoramiento Colaborativo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2021, 15(2), 155-171. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200155>.
- Firestone, W. A. & Louis, K. S. (1999). School as Cultures. En J. Murphy y K. S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration. A Project to the American Educational Research Association*. 297-322. Jossey-Bass Publishers.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2016). La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto. Morata.
- Furlán, A.& Ochoa, N. E. (Coord.). (2020). *Investigando sobre la Convivencia y la Violencia en las Escuelas*. Homo Sapiens.
- Gálvez, A. (2006). Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: estado de la cuestión. *Pensamiento*

- Psicológico*, Vol. 2, Nº 2, 87-101.
- Guarro Pallás, A. (2009). La transformación democrática de la cultura escolar: una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. Profesorado. *Revista de Currículum y formación del Profesorado*. (1,). 1, s/n.
- Hallinger P., & Heck, R. (2018). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191. https://www.researchgate.net/publication/233364923_Exploring_the_Principal's_Contribution_to_School_Effectiveness_1980-1995
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo Colaborativo*. Morata.
- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Open University Press.
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory for School Improvement. En J. Grat et al., (Eds). *Merging Traditions: the future of research on School Effectiveness and School Improvement*, (30-51). Cassell.
- Hopkins, D. & Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds et al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, 71-101. Santillana.
- Hopkins, D. (2019). Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), pp. 26-57. <https://doi.org/10.14244/198271993075>.
- Ismail, M., Ali Kathibi, M. & Ferdous, S. (2022). Impact of School Culture on School Effectiveness in Government Schools in Maldives. *Participatory Educational Research (PER)* Vol. 9(2), pp. 261-279. <http://dx.doi.org/10.17275/per.22.39.9.2>
- Jabonillo, E. (2022). School Culture and Its Implications to Leadership Practices and School Effectiveness. *Psychology and Education*, Nº 6, pp. 941-952. <http://doi:10.5281/zenodo.7392496>, ISSN 2822-4353
- Kalman, M., & Balkar, B. (2018). Shifting teachers' perceptions of school culture in Turkey: A mixed methods study. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 4(2), . 39-65. <https://preserve.lehigh.edu/fire/vol4/iss2/3>.
- Krichesky, G. (2013). *El desarrollo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje: procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas*. [Doctoral Thesis]. Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/13311>
- Leithwood, K., & Sun, J. (2018). Academic culture: A promising mediator of school leaders' influence on student learning. *Journal of Educational Administration*, 56(3), pp. 350-363. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2017-0009>.
- Liu, Y., Bellibas, M. S., & Gumus, S. (2020). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-24. <https://doi.org/10.1177/1741143220910438>
- Mazalto, M. & Paltrinieri, L. (2013). Les espaces scolaires. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, 77-91. <http://www.ciep.fr/ries/introduction-ries-64.pdf>.

- Mineduc (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar. Área de Convivencia de la División de Educación General de Mineduc*. Impreso.
- Mineduc (2020). *Estándares Indicativos del Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*. Mineduc: Unidad de Currículum y Evaluación. Impreso.
- Morris, E. J, Lummis, W. G., Lock, G., Ferguson, C., Hill, S. & Nykiel, A. (2020). The role of leadership in establishing a positive staff culture in a secondary school. *Educational Management Administration and Leadership* 48(5), 802–820.
- Murillo, J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol 1, nº 2, 1-22.
- Murillo, J. (2005). *La investigación sobre efectividad escolar*. Octaedro.
- Murillo, J. & Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (10), 1, 26-43. [https:// https://revistas.uam.es/reice/article/view/3072](https://revistas.uam.es/reice/article/view/3072)
- Mulford, W., Silins, H. & Leithwood, K. (2004). *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes*. Kluwer Academic.
- Nadelson, L. S., Albritton, S., Couture, V. G., Green, C., Loyless, S. D., & Shaw, E. O. (2020). Principals' perceptions of education equity: A mindset for practice. *Journal of Education and Learning*, 9(1), 1-15. [https:// https://www.semanticscholar.org/paper/Principals%E2%80%9999-Perceptions-of-Education-Equity%3A-A-for-Nadelson-Albritton/3862f0f855187cad47563b2ecb8fff8b5020f379](https://www.semanticscholar.org/paper/Principals%E2%80%9999-Perceptions-of-Education-Equity%3A-A-for-Nadelson-Albritton/3862f0f855187cad47563b2ecb8fff8b5020f379)
- Nyakundi, E. N., Raburu, P. A. & Okwara, M. O. (2019). Influence of Teachers Motivation to Academic Performance of Pupils in Primary Schools in Kenya. *International Journal of Applied Psychology*, 9(2): 74-79. <http://article.sapub.org/10.5923.j.ijap.20190902.04.html>
- Olaz, A. (2013). El clima laboral en cuestión. Revisión bibliográfica-descriptiva y aproximación a un modelo explicativo multivariable. Aposta. *Revista de Ciencias Sociales*, (56), enero-marzo, pp. 1-35. [https:// https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950252002](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950252002).
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pino Yancovic, M., González, A., Ahumada, L. & Chapman, C. (2019). *School Improvement Networks and Collaborative Inquiry. Fostering Systemic Change in Challenging Contexts*. Emerald Publishing Limited.
- Reezigt, G. J., & Creemers, B. P. M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), . 407–424. [https:// https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09243450500235200](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09243450500235200)
- Reyes, J. & Moros, H. (2019). La cultura organizacional: principales desafíos teóricos y metodológicos para su estudio. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y America Latina*,. (7,) . 1, 201-217. [https:// http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2308-01322019000100201](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2308-01322019000100201)
- Rijal, M., Indartono, S., & Iirine, S. (2019). The Role of School Culture in Teacher Professionalism Improvement. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, (422), 158-162. [https:// https://www.atlantis-press.com/proceedings/icope-19/125937578](https://www.atlantis-press.com/proceedings/icope-19/125937578)

- Sabancı, A., Şahin, A., Sonmez, M.A. & Yilmaz, O. (2017). Views of School Managers and Teachers about School Culture. *E-International Journal of Educational Research*, 8(1). 28-45. <https://doi.org/10.19160/5000186332>.
- Sahin, A., Takahashi, M., & Koyuncu, A. (2020). An Exploratory Analysis of School Culture within a Multi-School Charter School System. *The European Educational Researcher*, 3(1), 1–19. <https://doi.org/10.31757/euer.311>
- Schein, E., & Schein, P. (2016). *Culture Organizational and Leadership*. Wiley.
- Stoll, L. & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro.
- Taajamo, M., Jäppinen, A-K. & Nissinen, K. (2023). Understanding the essential elements of school culture in global contexts : exploring the TALIS 2018 data on school principals. *International Journal of Leadership in Education*, Early online. <https://doi.org/10.1080/13603124.2023.2234859>
- Tyack, D. & Cuban, L., (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Tus, J. (2020). An Assessment of The School Culture and Its Impact on The Academic Performance of The Students. *International Journal of All Research Writings*, 1(11), 23-30.
- Valdés, R. (2020). Prácticas de Liderazgo en Escuelas con Alta y Baja Cultura Escolar Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), pp. 213-227. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200213>.
- Valdés Briceño, Y., & Guerra Guajardo, P. (2023). Articulación entre el Desarrollo Profesional Docente y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar implementado en un contexto de políticas de mercado y accountability: El caso de Chile. *REXE- Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 22(49), 321–346. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1515>.
- Valles, M. (2000.) Técnicas cualitativas en investigación. Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis Sociológica.
- Velázquez Castellanos, S. (2020). La cultura material escolar en la instrucción primaria del Maranhão ochocentista. *Educ. rev.*, N° 36. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.71156>
- Villarroel, C. & Muñoz, J. (2023). Análisis de la cultura escolar sobre la atención a la diversidad desde la perspectiva de los docentes de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile. *Perspectiva Educacional*, 62(4), 80-107. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.4-art.1352>
- Widodo, H. (2019). The Role of School Culture in Holistic Education Development in Muhammadiyah Elementary School Sleman Yogyakarta. *DINAMIKA ILMU*, 19(2), 265-285. <https://doi.org/10.21093/di.v19i2.1742>
- Wong M.D., Dosanjh K., Jackson N., Rünge, D. & Dudovitz R. (2021). The longitudinal relationship of school climate with adolescent social and emotional health. *BMC Public Health*, 21(1), 1–8.

PERFIL DEL DIRECTOR DE ESCUELAS FORMADORAS DE DOCENTES. ENFOQUE: SOCIOFORMACIÓN Y LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

Luz María Jarquín-Cisneros

Recibido: 31-03-2024
Aprobado: 06-06-2024
Publicado: 31-07-2024



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

Luz María Jarquín-Cisneros *

Mexicana, Licenciada en Mercadotecnia, Maestría en Desarrollo Educativo, Especialidad en Pedagogía para la Formación de Jóvenes y Adultos, Maestría en Liderazgo y Dirección de Centros Educativos, Doctorado en Socioformación y Sociedad del Conocimiento. Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México. Centro Regional de Educación Normal Oaxaca, Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.

Correo electrónico:
oax03.ljarquinc@normales.mx

ORCID:
<https://orcid.org/0000-0003-0717-9157>

PERFIL DEL DIRECTOR DE ESCUELAS FORMADORAS DE DOCENTES. ENFOQUE: SOCIOFORMACIÓN Y LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

PROFILE OF THE DIRECTOR OF TEACHER TRAINING SCHOOLS. FOCUS: SOCIOFORMATION AND TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP

RESUMEN

La sociedad actual ha cambiado, por lo tanto, sus necesidades y demandas, esto influye en los procesos educativos. Hoy en día se requieren docentes que posean una formación más completa y específica. Los centros educativos deben ser capaces de adaptarse a estas demandas. Es por ello que el papel de los directivos de las instituciones de educación superior, y en especial de las escuelas formadoras de docentes, tiene un papel fundamental en el logro de estos propósitos. A continuación, se presenta un análisis de las categorías de socioformación, director y liderazgo transformacional para presentar una propuesta del perfil de director de escuelas formadoras de docentes.

Palabras clave: contexto escolar, director, gestión escolar, liderazgo transformacional, sociedad del conocimiento, socioformación,

Cómo citar este artículo:

Jarquín, L. (2024) Perfil del director de escuelas formadoras de docentes. Enfoque: socioformación y liderazgo transformacional. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, (7)12, 67-85

Abstract

Today's society has changed, therefore, its needs and demands, this influences educational processes. Nowadays, teachers who have more complete and specific training been required. Educational centers must be able to adapt to these demands. This is why the role of the directors of higher education institutions, and especially of teacher training schools, plays a fundamental role in achieving these purposes. Below, an analysis of the categories of socioformation, director and transformational leadership is presented to present a proposal for the profile of director of teacher training schools.

Keywords: school context, director, school management, transformational leadership, knowledge society, socioformation

Introducción

En 2015 el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), estableció los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), los cuales conforman la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, estos objetivos implican un replanteamiento sobre la forma de vida actual. El objetivo 4 es una Educación de calidad, considerando que la educación incide en el comportamiento global del individuo y por ende de la sociedad donde se desenvuelve (Pérez, et al., 2019), se hace prioritario que los centros educativos reorienten sus procesos pedagógicos y administrativos hacia el cumplimiento de este objetivo, esto solo puede lograrse con el liderazgo directivo, es decir, cuando el director del centro educativo afronta los cambios.

El directivo debe de ser capaz de asumir su función con ética y profesionalismo, la selección de éste debe de cubrir requisitos cada vez más específicos que le permitan responder a las necesidades del centro y de la sociedad. De manera tradicional se piensa y se cree que los directivos son los líderes de los espacios escolares, es por ello que se pretende investigar cuáles son las características que debe de tener un director de escuelas formadoras de docentes considerando el liderazgo transformacional, conjuntamente con las funciones que debe de desempeñar bajo el enfoque socioformativo.

La socioformación es un enfoque novedoso aplicable a diversos ámbitos del desarrollo humano en toda su complejidad, no se limita únicamente a la educación formal. Sus características también contribuyen a la mejora de los procesos organizacionales, comunitarios y sociales (Jarquín-Cisneros, 2019).

Las escuelas normales nacieron en occidente como seminarios de maestros, donde tenían como objetivo la formación de estudiantes en aulas modelo para enseñar normas de enseñanza a aplicar en escuelas de enseñanza primaria, eran escuelas especializadas en educar a los maestros, originalmente de carácter público para estudiantes de pedagogía, al finalizar los estudios en las escuelas normales se podía ejercer como maestro de escuela. En México las escuelas normales iniciaron en la ciudad de Veracruz y posteriormente la ciudad de México, siendo éstas de carácter público, posteriormente se establecieron más tanto de carácter público como privado, actualmente trabajan 450 normales de las cuales 266 son públicas y 184 particulares, son consideradas una institución educativa capaz de dar formación según los planes y programas de estudio nacionales. En 1984 las escuelas normales son reconocidas para conceder títulos de licenciatura, entre los que se encuentran: licenciatura en educación preescolar, primaria, secundaria con diferentes especialidades, educación especial, educación física y educación preescolar y primarias interculturales bilingües, son formadoras de docentes que trabajan mediante enfoques pedagógicos, los cuales han sido modificados según reformas a los planes de estudio (Carlón, 2017).

En las Escuelas Normales, los planes de estudio han cambiado y con ello el funcionamiento de las mismas. Sin embargo, en el estado de Oaxaca, las funciones del director continúan siendo retomadas del Manual de Organización del personal adscrito al Subsistema de Educación Normal

emitido por la Secretaría de Educación Pública en el año 1985 (Gutiérrez, 2022). Ante este escenario y considerando las situaciones que se presentan para ejercer las actividades directivas, se hace necesario replantear las características y funciones del director de educación superior bajo un enfoque socioformativo, considerando también el liderazgo transformacional. Se propone este enfoque por considerar que puede dar respuesta a las necesidades actuales que se presentan para ejercer una dirección con compromiso, responsabilidad y que permita responder a las demandas de la sociedad respecto al proceso de formación de los futuros docentes.

De acuerdo con lo expuesto, el presente estudio de investigación mixto se enfocó en atender los siguientes objetivos.

Objetivo general:

Realizar un estudio conceptual enfocado en analizar los elementos de la Socioformación relacionados con la dirección de centros educativos, identificar las diferencias y similitudes de las características del director considerando la Socioformación y el liderazgo transformacional, y generar un análisis basado en la Socioformación y el liderazgo transformacional con el fin de proponer el perfil del director de escuelas formadoras de docentes.

Objetivos específicos:

- 1) Realizar un análisis exhaustivo de los elementos de la Socioformación relacionados con la dirección de centros educativos.
- 2) Identificar las diferencias y similitudes en las características del director cuando se considera la Socioformación y el liderazgo transformacional.
- 3) Generar un análisis detallado basado en la Socioformación y el liderazgo transformacional para proponer un perfil específico del director de escuelas formadoras de docentes.

Metodología

Diseño de investigación

Para desarrollar la presente investigación se llevó a cabo un estudio de investigación mixto. Esto se debe a que el estudio implica la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos para alcanzar sus objetivos. Dicha investigación se basó en el análisis documental, el cual tiene como finalidad sistematizar la información de un documento de forma sintética, estructurada y analítica. Para llevar a cabo éste, es necesario buscar en diversas bases de datos las palabras clave seleccionadas que son el eje central del tema. Posteriormente, se procede a analizar los diferentes documentos

encontrados, para así poder interpretarlos y sintetizarlos en un documento de fácil acceso, logrando con esto cumplir uno de los objetivos establecidos. Con esto se reafirma que el análisis documental consiste en buscar, seleccionar, organizar y analizar un conjunto de materiales escritos para responder a una o varias preguntas sobre un tema (Hernández, et al., 2014).

Criterios de Selección de los Documentos

Para seleccionar los documentos que conforman el análisis documental se llevó a cabo una búsqueda de las categorías determinadas en las siguientes bases de datos: Biblioteca UNIR, Google Académico, Scielo y Redalyc. Se seleccionaron artículos de revistas indexadas y en algunos casos se emplearon libros de editoriales reconocidas, centros de investigación o universidades, también se manejaron documentos de publicación Regional. Uno de los criterios es que los documentos debían de estar dentro del período 2015-2024, pero al ser limitados o escasos los documentos en este período para algunas de las categorías se realizó una búsqueda más amplia incluyendo documentos desde 1985.

Categorías de Análisis

Para realizar el trabajo correspondiente al análisis documental se seleccionaron tres categorías, las cuales fueron: 1) Socioformación, 2) Director y 3) Liderazgo transformacional (Tabla 1). Después se procedió a buscar información y organizarla dentro de las categorías seleccionadas, se considero la relevancia, calidez y confiabilidad de los documentos, respetando el derecho de autor de cada uno de los documentos mencionados.

Tabla 1
Análisis de Categorías Empleadas en el Estudio.

Categorías	Subcategorías	Preguntas o componentes
Socioformación	Definición Bases Funciones Aplicación	¿Qué es la Socioformación? ¿Cuáles son los elementos de la Socioformación? ¿Cuáles son los puntos de aplicación de la Socioformación en la Dirección de Centros Escolares? ¿Cuáles son las funciones del director bajo el enfoque socioformativo? ¿Cómo puede la Socioformación ayudar en la labor directiva?;

Perfil del director de escuelas formadoras de docentes. Enfoque: socioformación y liderazgo transformacional. Luz María Jarquín-Cisneros. Revista Estudios en Educación (2024). Vol. 7, Núm. 12, 69-85

Categorías	Subcategorías	Preguntas o componentes
Director	Definición Competencias Perfil	Se generaron las preguntas ¿Quién es el director? ¿Cuál es la función del director? ¿Cuáles son sus áreas de intervención?
Liderazgo transformacional	Definición Características	¿Qué es el liderazgo transformacional? ¿Qué características deben de presentar los líderes que se guíen bajo el liderazgo transformacional? ¿Qué características debe de poseer un director que trabaje el liderazgo transformacional?

Nota. Jarquín-Cisneros, 2024

Resultados

A continuación, se describen los resultados de las categorías seleccionadas.

Categoría 1. Socioformación

La socioformación según Tobón (2017), es una propuesta de origen latinoamericano que se aplica en el ámbito organizacional, gubernamental, comunitario, científico y educativo, para desarrollar el talento a través de la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas del entorno con una visión global y sistémica (p.29)

El enfoque de la socioformación es aplicable a diversos ámbitos, permite desarrollar al ser humano considerando toda su complejidad, sus aportaciones en el ámbito escolar se encuentran en el proceso de cambio en el aprendizaje de los individuos, resalta una educación centrada en valores, la cual busca que los estudiantes pasen de un rol pasivo a niveles de acción más complejos, donde puedan involucrarse activamente en la sociedad a través de su participación, la interacción directa y la resolución de problemas que le permita desarrollarse plenamente, siendo con esto un protagonista en el ámbito social de una manera plenamente integral (Ambrosio, 2018).

Los cimientos de la socioformación son el trabajo articulado de todos los involucrados con el cambio hacia la sociedad del conocimiento y del desarrollo del talento de las diversas áreas, puede aplicarse a organizaciones sociales, empresariales, industriales, educativas, científicas y comunitarias. En el ámbito educativo, específicamente en la gestión curricular, la socioformación en los planes y

programas de estudio no se limita a abordar los retos del contexto externo, considera también las necesidades vitales de crecimiento de las personas, buscando con esto que se realicen como seres humanos plenos, para lograr esto, es fundamental comprender los ciclos vitales del ser humano para poder tener en cuenta las metas de cada etapa de este ciclo, considerando como reto de formación todo el proceso curricular (Tobón, 2017).

Desde la Socioformación todo problema consiste en el reto de lograr una situación esperada o ideal a partir de lo que se tiene, abordando los diferentes sentidos (personal, familiar, comunitario, social, ambiental, cultural, tecnológico, etc.) analizando para ello las opciones de solución que se presentan sin dejar de buscar el logro de un producto (Hernández-Mosqueda, et al., 2015). Toda práctica educativa de calidad debe poder atender de manera eficaz la diversidad de las características del entorno y propias de los alumnos, para esto debe de estar respaldada de una triada de docentes y equipo directivo conscientes, comprometidos y reflexivos que permitan forjar la mejora de los cambios educativos.

La socioformación enfatiza la búsqueda de acciones concretas que permitan a las autoridades educativas, directivos, docentes, estudiantes, familias y diferentes organizaciones trabajar con proyectos para resolver problemas del contexto, con flexibilidad ética, dialógica y pertinente. Con esto se busca la transformación de las prácticas formativas, considerando los entornos educativos, organizacionales y sociales, trabajando mediante la colaboración y aplicación de proyectos transversales, para ello se considera el concepto de evaluación socioformativa, entendiendo ésta como el proceso mediante el cual se busca que los involucrados desarrollen su talento y mejoren en su formación integral a través de una retroalimentación continua de sí mismos, involucrando a los alumnos, docentes, directivos, padres y comunidad en general. Para lograr estos cambios se cuenta con la adaptación de estrategias e instrumentos existentes a la sociedad del conocimiento, algunos instrumentos son portafolios, listas de cotejo, escalas de estimación, análisis de casos y rúbricas entre otras, para lograr esta adaptación se deben de articular los niveles de desempeño propuestos por la socioformación, el enfoque de problemas y la transversalidad.

La socioformación busca transformar procesos hacia la integración de una sociedad del conocimiento, conservando la identidad local, promoviendo el desarrollo sostenible, la transparencia, el acceso a la información, la inclusión social y la atención a la diversidad (Montero y Gewer, 2018). Una bondad del enfoque Socioformativo es la no exigencia de un orden metodológico rígido para su aplicación, permite la adaptación de los pasos o acciones considerando la problemática que se desea resolver, la población a la que se dirige, el contexto y el tiempo del que se disponga para llevar a cabo el proceso (Tobón, et al., 2015). Considerando a Prado (2018), los pasos para orientar los procesos educativos actuales que sugiere la socioformación son:

1) Problema del contexto: se refiere a una situación donde exista una necesidad, problemática o alguna realidad que requiera la implementación de acciones que lleven a la resolución de dicha situación. Esta debe de ser real para que sea de interés y debe suponer un reto el cual puede desarrollarse

desde cualquier perspectiva, por ello debe de ser de carácter local, comunitario o social donde los actores educativos tengan injerencia que los motive a encontrar su solución. El problema del contexto se basa en el pensamiento complejo (Morin, 2000), debido a que es necesario para abordar la situación actual de la educación.

2) **Análisis previo:** el fin es socializar la o las problemáticas detectadas, valorar cada una de éstas, determinar el impacto que causan, buscar información sobre ella, causas y referentes inmediatos para que sean del conocimiento de todos los involucrados y pueda llevarse a cabo el proceso de planeación y seguimiento. Investigar casos con experiencias similares que hayan permitido el logro de los objetivos.

3) **Trabajo colaborativo:** se refiere a la organización del trabajo, donde debe estar inmersa la retroalimentación de manera constante. Se asumen roles, actividades y responsabilidades donde cada uno de los participantes debe ser consciente de la importancia de su participación para el logro de las metas y objetivos establecidos. Se busca que se realice un trabajo interdisciplinario de manera articulada que permita desarrollar todas las actividades establecidas.

4) **Gestión del conocimiento:** este paso implica la investigación de diversas fuentes para comprender la magnitud de la problemática y lograr su abordaje desde diferentes ámbitos, de igual manera esto permite sustentar el trabajo. Para realizar esta parte se utiliza el apoyo de las tecnologías de la información y se resalta la importancia de trabajar de manera adecuada la información obtenida, ya que ésta, es amplia y proviene de diversas fuentes. Cabe resaltar que se busca que lo investigado cumpla los requisitos de fiabilidad y validez para que sea respaldado en cualquier momento, pero también se considera la información que proporcionan las personas de la comunidad, la cual puede solicitar el acceso a la misma, por tratarse de proyectos de impacto local.

5) **Contextualización:** se refiere a la aplicación de los conocimientos obtenidos previamente a través de las experiencias, para resolver la necesidad o el problema seleccionado, considerando el contexto. Con esto se busca que las metas y objetivos que se establezcan sean considerando la realidad, lo que lleva a retomar diversas variables que pueden presentarse con la aplicación de la solución.

6) **Socialización:** esta etapa es para dar a conocer los logros o resultados obtenidos de las actividades realizadas, se puede realizar mediante exposiciones, reuniones o plenarios, apoyándose con el uso de las tecnologías de la información actuales, las cuales permiten observar los procesos que se llevaron a cabo. Esta socialización se hace de manera pública, compartiendo los conocimientos obtenidos y el avance o la resolución de la necesidad o problemática planteada.

7) **Evaluación:** esta actividad permite obtener una visión amplia e integral de los resultados obtenidos, considerando a las personas y su rendimiento, para esto, es importante considerar las capacidades, habilidades y destrezas que posee cada persona de acuerdo a su contexto. Es una evaluación integral que necesita valorar todos los aspectos que comprenden conocimientos (saber cono-

cer) y que son indispensables durante el proceso, esto para lograr la comprobación de los contenidos adquiridos, de igual manera es necesario evaluar los procedimientos y acciones que se realizaron (saber hacer) para la construcción y formación del conocimiento. El crecimiento de la persona se refleja en sus actitudes (saber ser) éste será acorde a la apropiación de los conocimientos adquiridos, priorizando una actitud ética, la aplicación de valores y un sentido humanista en su actuar. Para comprobar estos procesos la evaluación puede fundamentarse en productos y evidencias que cubran una serie de criterios establecidos previamente, los cuales responden a las metas y objetivos planteados en un inicio. Bajo este enfoque se realizan procesos de evaluación que permiten trabajar para satisfacer las demandas de la sociedad. Todo proceso de mejora continua requiere llevar a cabo una evaluación de manera constante (Hernández, 2013).

La Socioformación permite la articulación de conocimientos y disciplinas donde se combine la teoría con la práctica para trabajar en la resolución de un problema o necesidad del contexto, por ello se hace imprescindible realizar los procesos de evaluación para reconocer las habilidades y competencias que los integrantes de esta actividad poseen para que al momento de participar de la metodología socioformativa su aportación y desarrollo de actividades vaya en congruencia. Las instituciones de educación superior, como es el caso de las escuelas normales, apuestan a desarrollar las competencias del perfil de egreso en los estudiantes, por ello se hace necesario reconocer el nivel de logro de las competencias, así como los saberes que las personas movilizan ante determinadas metas. Este proceso formativo asume el conocimiento como una construcción y una práctica social relacionada con la forma de actuar ante la realidad (Morin, 2000).

El proyecto ético de vida es un elemento ineludible de la socioformación, permite integrar los valores universales de manera equilibrada a la vivencia, independiente del contexto en donde uno se encuentre. Guía el actuar bajo principios éticos que pueden fomentar la equidad, la solidaridad y el respeto dentro de cualquier contexto. Es la forma como se concreta y vuelve realidad la formación integral, es un proceso mediante el cual el ser humano busca su realización personal y actúa para fortalecer el tejido social, generar convivencia, lograr la calidad de vida en la sociedad, desarrollar la cultura. Es un proyecto que se desarrolla en el presente, pero con miras al futuro basado en el seguimiento de los valores universales (Tobón, 2018), por ello se intenta sea la base para el desarrollo de las competencias de los directivos.

La elaboración del proyecto ético de vida implica la autorrealización personal, por ello, es necesario un autoreconocimiento y un reconocimiento del otro para poder identificar los retos que pueden presentarse para el logro de las metas personales. Conlleva un establecimiento de metas a corto, mediano y largo plazo de acuerdo a las necesidades detectadas de manera personal, para lograr el desarrollo de competencias que permitan participar en la resolución de problemas del contexto, siendo éstas el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir, trabajadas de manera articulada.

Los directivos de instituciones educativas podrían considerar instruirse para elaborar su proyecto ético de vida donde se vislumbre su participación dentro de la comunidad mediante acciones de impacto social. Aunado a esto se propone incentivar a los docentes para que estos generen sus

proyectos de vida y trabajen en la realización de estos, logrando con esto su desarrollo personal y profesional. Dentro de las escuelas normales es recomendable que directivos y docentes trabajen conjuntamente para establecer acciones que logren un impacto en la comunidad inmediata y en las comunidades donde los alumnos acuden a realizar sus prácticas profesionales, buscando con esto mejorar el tejido social, incluyendo la participación de los alumnos, padres de familia y comunidad en general. El proyecto ético de vida es una herramienta para que todos los involucrados en el proceso escolar mejoren las condiciones de vida de la comunidad, recalcando la necesidad de retomar los valores universales como eje primordial de las actividades a realizar dentro y fuera de los espacios escolares (Jarquín-Cisneros, 2019).

Categoría 2. Director

El director o directora es considerada como aquella persona que dirige algo en razón de su profesión o cargo (RAE, 2021). Actualmente las funciones de los directores han cambiado, estos no se encuentran aislados, y deben de asumir nuevos retos y desafíos, por ejemplo: deben de rendir cuentas a la Administración, en el caso de México a la Secretaría de Educación Pública, específicamente en el estado de Oaxaca al Instituto Estatal de educación Pública de Oaxaca, aunado a esto deben informar al personal del centro y en muchos casos también a la comunidad donde se encuentra el centro.

De manera tradicional se considera que los directores administran y mantienen el centro, tienen una visión a corto plazo, están interesados en los resultados, por ello hacen las cosas correctamente, considerando que la gestión es sinónimo de eficiencia, sustentan su trabajo en el control, las políticas y las estructuras organizadas (Cantón, 2013). Con el paso del tiempo y las necesidades de la sociedad este concepto se ha ido modificando, actualmente se concibe que la dirección de los centros educativos tiene sus bases en "el servicio a la comunidad, a las personas, profesores y profesoras, estudiantes y familias y a la comunidad en general, promoviendo líderes, verdaderos agentes de cambio capaces de responder a los retos de la sociedad del conocimiento" (Universidad Internacional de la Rioja, 2020; p. 3). Para lograr esto es necesario revisar y retomar el perfil del director, que sea capaz de responder a las necesidades actuales de la sociedad.

Perfil del director. El director es el guía del centro educativo por ello se encuentra a cargo de la gestión del mismo, se hace imprescindible determinar el perfil del director, este se refiere a los requisitos que debe de cumplir una persona para que pueda ser contratada y asuma un cargo determinado. Considerando la responsabilidad que recae sobre el director, el perfil debe cubrir la escolaridad, las habilidades y cualidades que debe de poseer, las competencias a desempeñar, las responsabilidades que debe asumir, características personales, entre otras, todo para desempeñar su cargo de manera eficaz. Dentro de las principales competencias se consideran: competencia para la planeación y gestión estratégica; competencia del enfoque de calidad; competencia multicultural; competencia tecnológica e innovación y competencia auto personal y auto aprendizaje. Así mismo debe de poseer una serie de habilidades: Liderazgo, Análisis y solución de problemas, Inteligencia emocional, Comunicación, Manejo de conflictos y Motivación y trabajo en equipo principalmente (Arias & Cantón, 2006).

Perfil del director de escuelas formadoras de docentes. Enfoque: socioformación y liderazgo transformacional. Luz María Jarquín-Cisneros. Revista Estudios en Educación (2024). Vol. 7, Núm. 12, 69-85

Estas competencias que deben ser requisitos para el puesto son variadas, dependiendo del enfoque que se tenga, pero independiente de ello, es necesario contar con una adecuada y pertinente descripción de ellas para el buen funcionamiento de la institución. La realidad es que existen normativas que establecen los requisitos que deben cumplir los directores de los centros escolares, en relación al tipo de formación que proporcionan, pero la verdad es que no todas las instituciones los cumplen.

El perfil del director, desde el enfoque socioformativo, implica la posesión de competencias integrales para abordar los desafíos del contexto con idoneidad, ética y búsqueda constante de mejora (Tobón et al., 2015). En este sentido, se espera que el director tenga habilidades y características específicas. En primer lugar, debe desempeñarse como líder, creando un entorno organizacional favorable mediante la influencia natural en el comportamiento de los demás, la elaboración de estrategias para alcanzar objetivos, la planificación de actividades y la asignación de responsabilidades según las habilidades del personal (Rozo-Sánchez, et al., 2019). Además, requiere gestionar cambios positivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, identificar áreas de mejora y desempeñar su rol con profesionalismo, promoviendo ambientes de trabajo agradables para contribuir al éxito escolar (Reyes, et al., 2018).

Resaltando que quien ejerza este cargo se encontrará ante un proceso continuo e integral que permite la formación y gestión del talento humano de toda la comunidad educativa, para ello debe prevalecer el trabajo ético y colaborativo en todo el proceso formativo y estar actualizado en los campos del conocimiento, lo que le permitirá abordar situaciones de acuerdo con los lineamientos oficiales. Este enfoque requiere que el perfil no solo sea considerado como un conjunto de requisitos, sino, como un programa de desarrollo personal y profesional (Meza & Tobón, 2017).

Tabla 2

Competencias del director escolar desde la socioformación

Ámbito	Competencia
Académico	Gestiona proyectos para la mejora de los procesos de aprendizaje y de formación de los estudiantes en colaboración con el equipo de docentes.
Desarrollo personal y profesional del equipo de trabajo	Favorece el desarrollo personal y profesional propio y de los integrantes del equipo de trabajo mediante la gestión de programas de formación y el acompañamiento personal y grupal.

Ámbito	Competencia
Clima organizacional y relaciones interpersonales	Genera espacios y estrategias para la construcción de relaciones interpersonales favorables y trabajo colaborativo, de acuerdo a las condiciones afectivas, a la formación de los alumnos y al desarrollo personal.
Desarrollo institucional	Promueve y realiza acciones para optimizar el funcionamiento de la escuela de acuerdo a las condiciones específicas del centro escolar.
Gestión de los recursos materiales	Gestiona y administra los recursos materiales de la institución para su óptimo aprovechamiento en función de la formación integral con creatividad, responsabilidad y transparencia y promueve que todos los miembros de la comunidad hagan uso adecuado, responsable y cuidadoso de los bienes disponibles.
Vinculación con la comunidad	Gestiona acciones de vinculación de la institución con otros actores y organismos de la comunidad y del sistema educativo para emprender proyectos de colaboración que enriquezcan la formación integral de las personas y el mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad local, regional y global, de acuerdo con las posibilidades y alcances de la institución.

Nota. De “El director escolar desde el enfoque socioformativo. Estudio documental mediante la cartografía conceptual”, por Meza & Tobón, (2017), p. 176.

Categoría 3. Liderazgo transformacional

El liderazgo se asocia a un poder emanado de bases informales, se considera al que lo ejerce como un líder o un guía que muestra el camino a seguir. Un líder es capaz de enfrentar y generar el cambio, lo hace posible, lo comunica y lo convierte en algo viable. Por ello, un líder busca innovar y desarrollar en el centro de trabajo, inspirar confianza, trabajar en una perspectiva a largo plazo, para ello, cuestiona el qué y por qué de las cosas, permite desafiar el status quo, por lo cual el liderazgo es considerado como eficacia basada en la confianza (Arias & Cantón, 2006). Frente a la sociedad del conocimiento se hace necesario que en la dirección de los centros educativos se encuentren líderes que promuevan la calidad y profesionalización de la gestión todo esto de la mano de trabajar en bien

Perfil del director de escuelas formadoras de docentes. Enfoque: socioformación y liderazgo transformacional. Luz María Jarquín-Cisneros. Revista Estudios en Educación (2024). Vol. 7, Núm. 12, 69-85

de la comunidad y con ella, por ello la importancia de considerar los diferentes contextos donde se encuentran los centros educativos.

El liderazgo posibilita al director para favorecer y organizar la colaboración de todos los integrantes del equipo de trabajo, por ello el liderazgo desde la postura socioformativa se puede definir como la suma del liderazgo pedagógico y el liderazgo distribuido. El liderazgo pedagógico es considerado como la influencia que se ejerce sobre otras personas para generar que se trabaje de manera conjunta para lograr los aprendizajes de los alumnos, brindando una educación de calidad en el proceso de enseñanza (Bolívar, 2010).

El liderazgo pedagógico considera el empoderamiento de los integrantes de la organización mediante la exigencia y el fomento individual de intelecto y talentos, considerando también el trabajo con las redes sociales y con las comunidades de trabajo, basado en una cultura de aprendizaje, innovación principios éticos y morales con una visión organizacional común (Contreras, 2016).

El liderazgo transformacional implica que el líder va más allá del simple intercambio con los miembros de la organización, motivándolos a abandonar sus intereses individuales en favor de los intereses colectivos. Se caracteriza por una fuerte identificación entre el líder y los subordinados, así como por su capacidad para inspirar, motivar e influir positivamente en su entorno. Este enfoque se basa en prácticas que buscan el desarrollo de los seguidores y la consecución de objetivos comunes, mediante la transformación de creencias, valores y necesidades (Pérez-Ortega, et al., 2017).

El liderazgo transformacional prioriza el aspecto humano, por ello busca realzar las capacidades, habilidades y logros de la gente que convive en las instituciones, considerando el esfuerzo en conjunto mediante procesos que estimulen a las personas a superarse y autorrealizarse para adaptarse a los cambios, resolver problemas y mejorar el desempeño colectivo que permita alcanzar los estándares de calidad educativa, la producción de conocimientos y el desarrollo intelectual que demanda la sociedad hoy en día y que se establecen en los ODS de la agenda 2030.

El liderazgo transformacional busca que las personas perciban su trabajo de manera positiva. Se priorizan las conexiones de trabajo con los otros, la motivación y la importancia de elevar la moral de los trabajadores y del líder, para que este, pueda ayudarlos a desarrollar su máximo potencial. Se requiere que las actividades se consideren un fin compartido para que esto genere el compromiso de los trabajadores.

El liderazgo transformacional se centra en satisfacer necesidades más elevadas de los seguidores y promover su compromiso con la misión organizacional. El liderazgo transformacional inspira a los seguidores a superar las expectativas básicas. Se caracteriza por una fuerte identificación entre el líder y los seguidores, y busca crear una visión compartida del futuro. Este modelo está integrado

de seis subescalas: influencia idealizada (atributo y conducta), inspiración motivacional, estimulación intelectual, consideración individual y tolerancia psicológica. Estas subescalas reflejan la capacidad del líder para inspirar, motivar, estimular el pensamiento crítico, brindar apoyo personalizado y crear un ambiente de trabajo positivo (Martínez, et al., 2012).

El líder transformacional busca estimular el pensamiento creativo y crítico, brindar apoyo personalizado y crear un ambiente de trabajo positivo. El liderazgo transformacional implica inspirar, motivar y desarrollar a los seguidores para que superen las expectativas y trabajen en pro del bienestar del grupo (Jaramillo, et al., 2021).

Algunos autores consideran que este tipo de liderazgo debe de ser aplicado por los docentes de instituciones educativas, sin embargo, también se señala la necesidad de ser aplicado por los directivos de educación superior, ya que esto va a permitir en un primer momento motivar a las personas o hacer más de lo que ellas mismas esperan, lo que genera cambios en el colectivo que permiten desarrollar una gestión educativa de calidad mediante la planificación del trabajo en colectivo con una misión y visión institucional compartida que favorece el logro de metas comunes que permitan alcanzar una transformación social y educativa (González, et al., 2013).

Conclusiones y discusión

Es importante pensar que se avecinan nuevos retos considerando la situación actual de la sociedad, esto genera pasar del énfasis en la planificación de la enseñanza al nuevo papel que deben desempeñar los docentes y el equipo directivo de los centros educativos, es necesario para ello desarrollar competencias en estos actores educativos, que el personal se apropie del enfoque que se trabaja, que se tenga claridad acerca de las competencias que se pretenden enseñar en el centro escolar considerando a los estudiantes y el contexto. Todo esto necesita una apropiación de los contenidos disciplinares y el estudio de los grandes problemas del contexto y lograr la mediación con los estudiantes para que aprendan y refuercen sus competencias, partiendo de sus saberes previos, pero con la aplicación de enfoques y estrategias pertinentes.

Considerando la Socioformación y el liderazgo transformacional, el perfil del director comprende la descripción de competencias esenciales que debe de cubrir la persona responsable de una institución educativa, las cuales esta trabajando constantemente para solucionar los problemas de la gestión directiva, los cuales consisten fundamentalmente en guiar y acompañar los procesos de formación de todos los involucrados en el proceso colaborativo, utilizando para ello el trabajo colaborativo y como resultado de la elaboración de un proyecto ético de vida que propicia una mentalidad emprendedora para el desarrollo de la sociedad del conocimiento (Tobón, 2013). Los cambios en los centros escolares deben de estar guiados por los directivos, lo que requiere que éstos posean las capacidades, habilidades y competencias necesarias para encaminar las acciones de la gran va-

riedad de personas que ahí laboran, por lo tanto, considerando el perfil del líder, se puede decir, que el director debe de ser el principal líder de los centros escolares, el cual debe de estar al frente de las diferentes actividades y al mismo tiempo delegando responsabilidades conociendo las competencias del personal.

La socioformación considera que todo director es un líder, por ello debe llevar a cabo la dirección de procesos colaborativos que promuevan la formación integral y la resolución de problemas, además tiene la responsabilidad de garantizar una educación integral tanto de los estudiantes como de todo el personal de la institución escolar; desempeñar su labor considerando el contexto de las instituciones educativas, las organizaciones y las comunidades donde se encuentra el centro escolar; generar escenarios donde se propicie el trabajo colaborativo, la gestión y creación del conocimiento de manera conjunta para solucionar alguna situación o problemática del contexto donde se encuentra. Resaltando que la socioformación busca el desarrollo del talento humano (Tobón, 2017), lo cual implica a todos los integrantes de la institución educativa, situación que se presenta con el liderazgo transformacional.

Reflexionando el perfil del director bajo este enfoque se requiere precisar que se espera que el director posea las competencias necesarias entendiendo a estas como "actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad, ética y mejoramiento continuo" (Tobón et al., 2015, p. 14). Resaltando que quien ejerza este cargo se encontrará ante un proceso continuo e integral que permite la formación y gestión del talento humano de toda la comunidad educativa, para ello debe prevalecer el trabajo ético y colaborativo en todo el proceso formativo. Este enfoque requiere que el perfil no solo sea considerado como un conjunto de requisitos, sino, como un programa de desarrollo personal y profesional (Meza & Tobón, 2017).

Desde la socioformación se pretende un liderazgo competente en diversos ámbitos, que permita alcanzar las metas establecidas en el centro educativo y promueva el desarrollo personal de todos los colaboradores que ahí trabajan, por ello el director debe propiciar el desarrollo del pensamiento complejo, entendiendo a este como una práctica que tiene como objetivo principal abarcar globalmente cualquier hecho o fenómeno existente, reconociendo y considerando sus particularidades como eventos distintos. En contraste con el pensamiento simplificador, que implica conocer desde una única perspectiva, el pensamiento complejo busca comprender la complejidad inherente de los fenómenos, evitando reducirlos a una visión simplista (Montagud, 2019).

Se pide que las funciones de los directores escolares respondan a las diferentes situaciones que se presentan en los centros escolares como son: contexto, condiciones organizacionales del centro, tipo de financiamiento que recibe, modalidad de estudios, condiciones físicas del centro, matrícula, número de trabajadores, condiciones socioeconómicas y culturales de las personas que laboran en el centro y de los alumnos que acuden (Meza & Tobón, 2017). Hay funciones que pueden

generalizarse y otras que deben de especificarse considerando lo antes mencionado.

La Socioformación vincula el perfil de los directivos con la gestión de las organizaciones para responder a la sociedad del conocimiento. Tobón, et al. (2015), consideran que ésta se refiere a la articulación de las organizaciones, comunidades e instituciones para trabajar de manera conjunta para identificar e interpretar problemas del contexto, y mediante un trabajo colaborativo trabajar para la resolución de estos. Es necesario que los centros educativos formen a los alumnos para afrontar los retos de la sociedad del conocimiento, por ello se requiere una formación individual y colaborativa, capaz de utilizar los recursos tecnológicos para ampliar la red de colaboración.

El perfil del director de escuelas formadoras de docentes debe combinar las competencias de liderazgo transformacional y socioformativo, para liderar eficazmente la gestión estratégica, promover el desarrollo profesional del equipo docente y generar un ambiente de trabajo colaborativo e innovador. Esta combinación de competencias permitirá a los directores responder de manera efectiva a las demandas actuales de la sociedad y contribuir al desarrollo integral de los futuros educadores considerando elementos como el cuidado del medio ambiente, la educación de calidad, la igualdad de género, las sociedades y comunidades sostenibles, entre otros, todo ello, para contribuir a mejorar la calidad de vida y aportar en el desarrollo de la sociedad de las futuras generaciones.

Referencias

- Ambrosio R. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. *Revista Ibero-americana de Educación*, 76, 57-82.
- Arias, A. R. y Cantón, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Editorial Davinci.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <http://dx.doi.org/10.5027/>
- Cantón M., I. (2013). *Antecedentes, selección, formación y calidad de los directores escolares*. Ministerio de Educación.
- Carlón, V. V. (2017). Historia del Normalismo en México. Voces normalistas. *Diálogos con la educación*. <https://vocesnormalistas.org/2017/10/05/historia-del-normalismo-en-mexico>.
- Contreras, T. S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: Una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. <https://dx.doi.org/10.20511/>
- González, O., González, O., Ríos, G., & León, J. (2013). Características del liderazgo transformacional presentes en un grupo de docentes universitario. *TELOS: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 15(3), 355-371. <https://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/2178/2029>.
- Hernández, M. (2013). Procesos de evaluación de las competencias desde la socioformación. *Ra Ximhai*, 9. 11-19. <http://www3.redalyc.org/articulo.oa?id=46129004001>.

Perfil del director de escuelas formadoras de docentes. Enfoque: socioformación y liderazgo transformacional. Luz María Jarquín-Cisneros. Revista Estudios en Educación (2024). Vol. 7, Núm. 12, 69-85

- Hernández, J. S., Tobón, S. & Vázquez, J.M. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai*, 10(5), 89-101. <https://goo.gl/5Cjv4B>.
- Hernández-Mosqueda, J., & Guerrero-Rosas, G., & Tobón-Tobón, S. (2015). Los problemas del contexto: base filosófica y pedagógica de la socioformación. *Ra Ximhai*, 11 (4), 125-140.
- Jaramillo O., D. F., Rojas G., W. J., Acero C., L. M., & Menacho R., A. S. (2021). Liderazgo transformacional en las relaciones interpersonales y trabajo colaborativo de los directivos. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(20), 340-350.
- Jarquín-Cisneros, L. M. (2019) ¿Cómo generar docentes éticos mediante la Socioformación para lograr el Desarrollo Social Sostenible? *Ecociencia. International Journal*, 1(1), 29-32. [https:// dx.doi.org/10.35766/je19114](https://dx.doi.org/10.35766/je19114)
- Jarquín-Cisneros, L. & Herrera-Meza, S. (2019). La evaluación de los elementos de la comunalidad en las actividades cotidianas del docente. *Revista Cambios y Permanencias*, 10(2), 305-328.
- Martínez, I. A. M., Álvarez, G. R. E., & Rivera, B. R. G. (2012). Influencia del liderazgo transformacional en algunas variables de satisfacción organizacional en personal docente y administrativo de una institución pública de educación media superior. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 10(38), 189-206.
- Meza, S. R. H., & Tobón, S. (2017). El director escolar desde el enfoque socioformativo. Estudio documental mediante la cartografía conceptual. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 164-194.
- Montagud, N. (2019). La teoría del pensamiento complejo de Edgar Morin. *Psicología y mente*. <https://psicologiaymente.com/inteligencia/teoria-pensamiento-complejo-edgar-morin>
- Montero L. y Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad de conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *Revista de Educación a Distancia* 56(3).
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ministerio de Educación Nacional.
- Pérez M., R., Caja, C., & Boissier D. V. (2019). *Los objetivos de desarrollo sostenible*. JMB, Bosch Editor.
- Pérez-Ortega, G., Jiménez-Valdés, G. L., & Romo-Morales, G. (2017). Caracterización del liderazgo transformacional de los directivos de instituciones de educación superior. Caso de estudio en una universidad del departamento de Antioquia (Colombia). *Entramado*, 13(1), 48-61.
- Prado, R. (2018). La socioformación: Un enfoque de cambio educativo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 76(1), 57-82. <https://doi.org/10.35362/rie7612955>
- Real Academia Española (s.f.). Director. Recuperado el 30 de mayo de 2021, de <https://dle.rae.es/director>
- Reyes, J., Núñez, M., López, R., Núñez, V. & Núñez, I. (2018). La influencia del liderazgo en el clima organizacional de las empresas. *Revistas de investigación*, 42(95).
- Rozo-Sánchez, A., Flórez-Garay, A. & Gutiérrez-Suárez, C. (2019). Liderazgo organizacional como elemento clave para la dirección estratégica. *AiBi Revista de investigación, administración e ingeniería*, 7(2), 62-67.

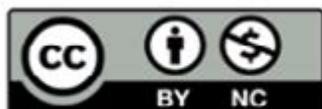
Perfil del director de escuelas formadoras de docentes. Enfoque: socioformación y liderazgo transformacional. Luz María Jarquín-Cisneros. Revista Estudios en Educación (2024). Vol. 7, Núm. 12, 69-85

- SEP (1985). *Manual de Organización del personal adscrito al sistema de educación Normal*. SEP.
- Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. ECOE.
- Tobón, S. (2017). *Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación*. Mount Dora (USA): Kresearc. <https://dx.doi.org/10.24944/isbn.978-1-945721-18-2>
- Tobón, S. (2018, octubre). *Desarrollo del proyecto ético de vida. Un enfoque socioformativo*. III Congreso de Investigación en Gestión del Talento Humano (CIGETH-2018), México.
- Tobón, S., González, L., Nambo, J. S. & Vázquez, J. M. (2015). *La socioformación: un estudio conceptual*. *Paradigma*, 36(1), 7-29. <https://goo.gl/GzCayi>
- Tobón, S., Guzmán, C.E., Hernández, J.S. & Cardona, S. (2015). Sociedad del conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista ya compleja. *Paradigma*, 36(2), 7-36. <https://goo.gl/hHOqLI>
- Universidad Internacional de la Rioja. (2020). Tema 1: Liderazgo y Líderes. Material no publicado.

DOMINIO TECNOLÓGICO EN DOCENTES DE INGLÉS DE GRADO DECIMO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS FOCALIZADAS POR EL BILINGÜISMO EN IPIALES NARIÑO

Mirtha Nohemí Zamudio Ordoñez
& Jacqueline Hurtado de Barrera

Recibido: 5-05-2024
Aprobado: 25-06-2024
Publicado: 31-07-2024



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

***Mirtha Nohemí Zamudio Ordoñez**

**** Jacqueline Hurtado de Barrera**

*Colombiana. Licenciada en lenguas modernas inglés -Frances Maestría en didáctica del inglés para el aprendizaje autodirigido.

Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología de Panamá

Correo:

minanohemy@gmail.com

Orcid:

<https://orcid.org/0009-0003-7543-4305>

** Venezolana. Psicóloga, Doctora en Gerencia. Magister en Educación Superior. Especialista en análisis de datos en ciencias sociales. Especialista en Dinámicas de grupos. Postdoctorado en epistemología

Universidad Metropolitana de Ciencia y Educación
Ciencia y Tecnología
Panamá

Correo:

jachm139@yahoo.com

Orcid:

<https://orcid.org/0000-0002-6288-2518>

DOMINIO TECNOLÓGICO EN DOCENTES DE INGLÉS DE GRADO DECIMO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS FOCALIZADAS POR EL BILINGÜISMO EN IPIALES NARIÑO

TECHNOLOGICAL MASTERY IN TENTH GRADE ENGLISH TEACHERS FROM EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOCUSED ON BILINGUALISM IN IPIALES NARIÑO

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue describir las habilidades tecnológicas que tienen los docentes de inglés, de las Instituciones Educativas públicas urbanas, focalizadas por el Programa Nacional de Bilingüismo, ubicadas en Ipiales, Colombia. La investigación fue descriptiva con un diseño de campo transeccional, contemporáneo y se trabajó desde una comprensión holística de la ciencia. La población estuvo integrada por todos los docentes del área de inglés de las instituciones mencionadas, y no se realizó muestreo. Para describir el dominio tecnológico, se utilizó una entrevista abierta focalizada con una validez de 0,98 y una confiabilidad de 0,83. Para el análisis de resultados descriptivos se utilizaron frecuencias, porcentajes y medianas. Los hallazgos evidenciaron que los docentes no alcanzan los conocimientos en competencias digitales necesarios para identificar, comprender y emplear las TIC en sus prácticas cotidianas, lo cual dificulta en gran medida la estructuración de ambientes y entornos de aprendizaje dinámicos, didácticos, pedagógicos y lúdicos que permitan aprovechar todas las posibilidades que las herramientas tecnológicas les brindan tanto a los docentes como a los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés.

Palabras clave: Didáctica del inglés, competencias tecnológicas, herramientas web, uso de tecnología.

Dominio tecnológico en docentes de inglés de grado decimo de las instituciones educativas focalizadas por el bilingüismo en Ipiales Nariño.

Mirtha Nohemí Zamudio Ordoñez & Jacqueline Hurtado de Barrera.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 86-111

Cómo citar este artículo:

Zamudio, M.& Hurtado, J. (2024). Dominio tecnológico en docentes de inglés de grado decimo de las instituciones educativas focalizadas por el bilingüismo en Ipiales Nariño. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, (7)12, 86-111

Abstract

The goal of this research was to describe the technological skills of English teachers in public, the urban educational institutions focused by the National Bilingualism Program, located in Ipiales, Colombia. With a contemporary and cross-sectional field design worked from a holistic understanding of science, the research was conducted within the descriptive model. All the English teachers of the aforementioned institutions made up the population and no sampling was carried out. In order to describe the technological domain, a focused open interview was used with a validity of 0.98 and a reliability of 0.83; for the analysis of descriptive results, frequencies, percentages and medians were used. The findings showed that teachers do not achieve the knowledge in digital skills necessary to identify, understand and use ICT in their daily practices, which greatly complicates the structuring of dynamic, didactic, pedagogical and recreational learning environments and settings that enable to take advantage of all the possibilities technological tools offer to teachers and students in the process of teaching and learning English.

Keywords: English teaching, technological skills, web tools, use of technology.

Introducción

La competitividad y la productividad económica de un país dependen en gran medida de la innovación tecnológica y el dominio del idioma inglés. Las actuales demandas en términos de globalización e internacionalización hacen que el mundo se mueva a un ritmo vertiginoso. Los científicos, investigadores y empresarios reconocen la importancia que tanto el dominio tecnológico como el de la lengua inglesa tienen para el establecimiento de alianzas comerciales, el desarrollo de la comunicación internacional, la ciencia, la creatividad, la innovación y la diplomacia en un mundo interconectado y globalizado.

No obstante, aun cuando los países del mundo invierten grandes cantidades de tiempo y dinero en el desarrollo de leyes, políticas, planes y proyectos que impulsen tanto el bilingüismo como el dominio tecnológico de sus ciudadanos, las tendencias globales muestran que pocos lo logran, y durante décadas mantienen un nivel de dominio bajo que les impide acceder a mayores ingresos y oportunidades de desarrollo. Bajo estos parámetros, es evidente la necesidad de nuevas propuestas que permitan el desarrollo de competencias comunicativas multidimensionales del habla inglesa, en donde tanto estudiantes como maestros aprovechen las bondades tecnológicas que ofrece el nuevo milenio para modificar enriquecer y reconstruir su conocimiento de la disciplina, didáctica y formación pedagógica en torno al diseño de objetos de aprendizaje contextualizados en la realidad, intereses y necesidades de los educandos.

En este sentido, Sánchez et al. (2018) con la colaboración del Grupo de Investigación Tecnología para la Educación y la Innovación (GITEI) y Computadores para Educar (CPE) realizaron una investigación sobre el nivel de competencias TIC en docentes colombianos, a nivel nacional, con la participación de 861 docentes de inglés de un total de 6.061 docentes de todas las áreas. La distribución del dominio tecnológico que poseen los 861 docentes de inglés que participaron de este estudio en el año 2018 fue la siguiente: en términos generales, se puede afirmar que el 33% de los docentes pertenece a la categoría explorador, que corresponde a aquellos que apenas se están familiarizando y empiezan a reflexionar sobre algunas de las opciones que les ofrecen las TIC para introducirlas en su proceso de enseñanza. El 35% pertenece a la categoría integrador que, según el MEN (2013), corresponde a los docentes que, a medida que van ganando confianza con las TIC, comienzan a utilizar las TIC de manera autónoma, a generar ideas e introducirlas en la planeación, evaluación y las prácticas pedagógicas. Finalmente, el menor porcentaje, 32% de los docentes, está categorizado en el nivel de competencia innovador que de acuerdo con el MEN (2013) corresponde a aquellos que ponen sus ideas en práctica y usan las TIC para expresar sus ideas y construir de forma colectiva nuevos conocimientos y estrategias novedosas para su práctica educativa.

De igual forma, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES (2021) en el Informe Nacional de Resultados de la Encuesta Internacional de la Enseñanza TALIS (2018) afirma que el 34% de los docentes reportó una alta necesidad de cursar programas de desarrollo profesional en el manejo de las herramientas TIC, eso a pesar de que el 78% de los docentes señaló haber

Dominio tecnológico en docentes de inglés de grado décimo de las instituciones educativas focalizadas por el bilingüismo en Ipiales Nariño.

Mirtha Nohemí Zamudio Ordoñez & Jacqueline Hurtado de Barrera.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 86-111

participado en actividades de formación con temas relacionados con las TIC. Así mismo, el informe resaltó que la formación en TIC se reportó como una de las principales necesidades de los docentes, lo cual podría evidenciar que, aunque en Colombia hay capacitaciones relacionadas con las TIC estas según los docentes no satisfacen sus necesidades.

Al respecto, Axel Dono (2017), directora ejecutiva de Hays, señaló que en Colombia se paga más a un profesional por hablar el idioma inglés que por tener títulos extras, y añadió que, si no se tiene trabajo, el saber inglés aumenta las posibilidades de conseguir empleo en un 50%. En cuanto a Ipiales, tanto el dominio tecnológico, como el bilingüismo siempre han sido temas relevantes, esto debido a que el turismo en este departamento tiene una dinámica activa y próspera, en parte, debido Santuario de Nuestra Señora de las Lajas, cuya fama ha trascendido las fronteras, tanto así que fue catalogado por uno de los diarios británicos más prestigiosos de Europa The Telegraph (2017) "Como la iglesia más hermosa del mundo" (p. 1).

Estos atributos, aunados a los precios accesibles por el auge del dólar y su ubicación fronteriza con el Ecuador, lo ubican en una posición privilegiada como atractivo turístico. En tal sentido, no es extraño entonces que el lugar reciba a 750.000 turistas al año, los cuales generan ingresos que representan gran parte de la economía de este municipio y del departamento de Nariño. No obstante, a pesar de su importancia los resultados de la prueba ICFES 2022 revelan que el 58% de los estudiantes, de un total de 737 egresados de colegios públicos y privados, solo alcanzan como máximo el nivel básico, y solo el 2% alcanza el nivel B+ que equivale a 25 estudiantes de 1.273. Lo cual significa que la mayoría de los estudiantes egresados tiene un nivel bajo de dominio del inglés. Es importante señalar que un estudiante difícilmente alcanzará un buen dominio del inglés, si los docentes tienen un dominio deficiente y si no cuentan con una didáctica apropiada para la enseñanza de esta segunda lengua.

Por otra parte, la tecnología se ha convertido en una herramienta que abre infinidad de posibilidades didácticas para la enseñanza del inglés, pero no todos los docentes cuentan con el dominio que se requiere para incorporar estas herramientas en su quehacer cotidiano. En cuanto al dominio tecnológico, Flores y Enríquez (2023) realizaron un estudio con 150 docentes de la Universidad de Nariño, sobre distintos aspectos relacionados con el uso de las TIC en la modalidad presencial y no presencial, durante el confinamiento obligatorio por el COVID 19. Los docentes encuestados resaltaron la falta de cualificación oportuna y adecuada en el manejo de las TIC, como una de las principales causas de que, en sus clases virtuales, continuaran enseñando de la misma forma tradicional como lo hacían en la modalidad de educación presencial. Los investigadores resaltaron la importancia de brindar una formación de alta calidad para mejorar el uso de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento.

En todo caso, la integración de las herramientas Web 2.0 permite, tanto al docente como al estudiante, usar nuevos escenarios educativos ricos en contexto donde se usa un lenguaje auténtico, tal como el que el estudiante podría en un país de habla inglesa. Esta circunstancia da lugar a una

Dominio tecnológico en docentes de inglés de grado décimo de las instituciones educativas focalizadas por el bilingüismo en Ipiales Nariño.

Mirtha Nohemí Zamudio Ordoñez & Jacqueline Hurtado de Barrera.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 86-111

nueva serie de posibilidades didácticas únicas en las cuales el docente puede abrir una ventana a otros mundos y es posible acceder a sistemas tutoriales inteligentes y ayudas audiovisuales diferenciadas que capturan la atención del estudiante y le permiten desarrollar nuevas formas de pensar, fortalecer su creatividad e innovación y potenciar su aprendizaje del idioma inglés.

A partir de la revisión y las reflexiones anteriores se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las habilidades tecnológicas que tienen los docentes de inglés, de las Instituciones Educativas públicas, urbanas, focalizadas por el Programa Nacional de Bilingüismo, ubicadas en Ipiales, Colombia?

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, se formuló el siguiente objetivo general: describir las habilidades tecnológicas que tienen los docentes de inglés, de las instituciones educativas públicas, urbanas, focalizadas por el Programa Nacional de Bilingüismo, ubicadas en Ipiales, Colombia. Los objetivos específicos se presentan a continuación:

- Caracterizar el nivel de dominio de información tecnológica que tienen los docentes de inglés de décimo grado de las Instituciones Educativas focalizadas por el Programa Nacional de Bilingüismo, ubicadas en Ipiales, Colombia.

- Describir el nivel de comprensión de las herramientas tecnológicas que tienen los docentes de inglés de décimo grado de las Instituciones Educativas focalizadas por el Programa Nacional de Bilingüismo, ubicadas en Ipiales, Colombia.

- Determinar cómo se manifiesta la aplicación de las herramientas tecnológicas por parte de los docentes de inglés de décimo grado de las Instituciones Educativas focalizadas por el Programa Nacional de Bilingüismo, ubicadas en Ipiales, Colombia.

Fundamentación teórica

La educación es sin duda uno de los factores decisivos para el progreso, el avance y la dignificación de la sociedad. Una educación de calidad fomenta la adquisición de valores, impulsa la ciencia, la tecnología y la innovación, promueve mejores niveles de empleo y por tanto impulsa la competitividad y productividad económica de los países.

Los informes PISA (2021) promovidos por la Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE) lo comprueban. En su orden, China, Singapur, Estonia, Finlandia y Japón encabezan el ranking de países con de los mejores sistemas educativos y también ostentan los puestos del ranking de los países con mejor competitividad y productividad del mundo. Así las cosas, la educación es uno de los mecanismos de progreso social más eficaces que existen; dado que, en la actualidad la riqueza, la competitividad y el progreso de una nación ya no se mide solamente por su acumulado de oro y plata, sino por la formación y educación de sus ciudadanos.

Dominio tecnológico en docentes de inglés de grado décimo de las instituciones educativas focalizadas por el bilingüismo en Ipiales Nariño.

Mirtha Nohemí Zamudio Ordoñez & Jacqueline Hurtado de Barrera.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 86-111

En general, la globalización también es un reto para la educación porque, tal como lo expone Mujica (2017), implica propiciar la estructuración de competencias esenciales para desenvolverse en el mundo de la vida práctica. Bajo esta perspectiva, es clara la importancia que tiene para la educación la internacionalización dado que permite establecer alianzas de cooperación internacional entre las universidades que permitan apoyar, tal como lo plantea el Instituto Caro y Cuervo (2020), el desarrollo de actividades académicas, investigativas y técnicas, mediante la transferencia de tecnologías, conocimientos, experiencias o recursos por parte de fuentes multilaterales con instituciones de educación superior entre otros.

Los estudiantes necesitan, reconocer lo que sucede en el mundo a escala global y local, porque solo así pueden centrar sus esfuerzos en el desarrollo de competencias que les permitan hacer frente a todos los desafíos científicos y tecnológicos que esta nueva era impone a todos sus profesionales. Por otra parte, la sociedad requiere de una educación de calidad que evidencie en las aulas las innovaciones en materia educativa logrados en el último milenio, por tanto, la educación debe trascender las aulas para equiparar a los estudiantes con las competencias que necesitaran para enfrentar los retos emergentes en términos de innovación, desarrollo de habilidades del siglo XXI, entre ellas, las habilidades tecnológicas y el dominio de una segunda lengua. En este sentido, los estándares de competencias en TIC para docentes de la UNESCO (2008) enfatizan la importancia de que los docentes estén capacitados para empoderar a sus estudiantes con las ventajas que aportan las TIC a los centros educativos, ya sean virtuales o presenciales, para enseñar de manera eficaz e integrar al mismo tiempo, en su enseñanza, conceptos y habilidades. Las simulaciones interactivas, los recursos educativos digitales y abiertos (REA), los instrumentos sofisticados de recolección y análisis de datos entre otros muchos instrumentos y recursos que permiten ofrecer a los estudiantes posibilidades antes inimaginables para asimilar los conceptos y enfrentar los retos que la sociedad impone en términos de globalización e internacionalización.

Al respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2021) realizó un estudio como parte del Marco de Evaluación de Lengua Extranjera PISA (2025) con el apoyo de expertos de la Comisión europea, el Consejo de Europa y Cambridge Assessment, en el cual se analiza el papel que cumplen el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para el apoyo del aprendizaje del inglés en los 34 países que conforman la OCDE, entre ellos Colombia. De acuerdo con las principales conclusiones de este estudio, los avances tecnológicos de los últimos años han llevado al desarrollo de gran variedad de recursos tecnológicos que tienen el potencial de apoyar el aprendizaje de lenguas extranjeras tales como los laboratorios informáticos, el software instructivo, las redes sociales, los juegos pedagógicos y de ocio que han tenido impacto en la enseñanza en el aula tanto dentro como por fuera del entorno escolar.

Así mismo, la OCDE (2021) destaca el hecho de que en los 34 países el profesorado de idiomas tiende a utilizar más las herramientas TIC en sus clases que los docentes de otras asignaturas; lo cual era evidente, incluso antes de la crisis del COVID-19. Este estudio también asegura que durante la pandemia las TIC se convirtieron en el medio principal para impartir información en todo el mundo,

Dominio tecnológico en docentes de inglés de grado décimo de las instituciones educativas focalizadas por el bilingüismo en Ipiales Nariño.

Mirtha Nohemí Zamudio Ordoñez & Jacqueline Hurtado de Barrera.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 86-111

por tanto, se espera que, aunque se supere la crisis sanitaria, los docentes sigan utilizando los métodos y herramientas que se hicieron de uso común (OCDE 2021). En la misma línea, la OCDE (2021) también resalta la importancia, tanto de incluir las TIC en el aprendizaje de un idioma objetivo, como de ahondar en la investigación en torno a elementos fundamentales de la enseñanza tales como: la disponibilidad de herramientas TIC para la enseñanza de idiomas, la formación sobre su utilización en las aulas, y el uso real que le dan tanto docentes, como estudiantes a estas herramientas.

En la actualidad, los avances tecnológicos suceden a un ritmo vertiginoso y aportan importantes instrumentos y formas para la enseñanza del inglés. Estos instrumentos permiten el acceso a materiales para la práctica de las destrezas lingüísticas, y la exposición a gran cantidad y variedad de input lingüístico procedente de la vida real. Al respecto, Waters (2012) asegura que recientes investigaciones muestran que el uso de pizarras interactivas para la enseñanza del inglés puede tener un efecto positivo y significativo en la metodología de la enseñanza al hacer posible que ocurran nuevos tipos de oportunidades de aprendizaje. Este autor argumenta que existe evidencia sólida de que la creciente capacidad que tiene la tecnología de estar presente en todas partes al mismo tiempo puede redistribuir el equilibrio que hace falta entre la interacción dirigida por el docente y la dirigida por el alumno; esto aunado a que muchos libros ya están acompañados de una amplia gama de recursos electrónicos vinculados y por tanto es probable que esto aumente las posibilidades para que los alumnos trabajen de forma más independiente.

La tecnología viene a ser, según algunos autores (Maggi, Cherubin, Pascual, 2014; Beatty, 2010; Benitt, Schmidt, y Legutke, 2019). un sistema de estrategias habilidades, técnicas planificadas para ser implementadas con instrumentos para lograr objetivos de aprendizaje significativo de la mejor forma, lo cual lleva al alumno a descubrir por sí mismo, y con la ayuda y uso de estos nuevos aparatos, saberes y conocimientos que le permitan desarrollarse y crecer académica e intelectualmente. Existen algunos modelos curriculares tecnológicos los cuales, según Sáenz (2004), se sustentan en la tecnología de la educación, entendida como el desarrollo de un conjunto de técnicas sistemáticas, junto con conocimientos prácticos, para el diseño, la validación y operacionalización de las escuelas como sistemas educativos. La tecnología por tanto juega dos papeles fundamentales que la llevan a tener un doble sentido, dado que es una disciplina que describe, explica y pauta los procesos educativos, pero también es una acción educativa tecnificada.

La importancia del dominio tecnológico es incuestionable, tal como lo expresa Peacock (2013), las tecnologías han cambiado la forma como se aprende inglés dentro y fuera del aula, pues permiten que docentes y estudiantes puedan publicar trabajos e interactuar con audiencias en vivo en contextos reales que antes solo eran posibles en el imaginario. Para efectos de esta investigación, el dominio tecnológico se ha definido como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas tecnológicas necesarias para saber conocer, manejar e implementar las TIC en el proceso de enseñanza del inglés de manera óptima, pertinente y contextualizada. Así mismo, dentro del evento dominio del tecnológico se definieron tres sinergias denominadas información, comprensión y aplicación de la siguiente forma:

Dominio tecnológico en docentes de inglés de grado décimo de las instituciones educativas focalizadas por el bilingüismo en Ipiales Nariño.

Mirtha Nohemí Zamudio Ordoñez & Jacqueline Hurtado de Barrera.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 86-111

– La sinergia información es la capacidad que tiene el docente para definir, identificar y describir las herramientas tecnológicas. En este sentido, Whyte (2015) resalta en sus investigaciones la importancia de que los docentes deben dedicar un tiempo prudencial para afianzar sus conocimientos sobre la tecnología, dado que este aspecto es de gran trascendencia para asegurar su aplicabilidad y eficacia. Una herramienta tecnológica puede brindar utilidades que son desconocidas para el docente, de allí la importancia de acceder de forma oportuna a la información para explotar al máximo sus potencialidades y posibilidades.

– La sinergia comprensión implica la habilidad que tiene el docente para interpretar, analizar, ejemplificar, inferir, comprender, argumentar y explicar tanto la importancia como las debilidades, limitaciones e implicaciones de las herramientas tecnológicas. Al respecto, Hennessy y London (2013) incluyen algunas recomendaciones para el desarrollo profesional efectivo de la comprensión del dominio tecnológico de los docentes, entre las cuales se destacan: la puesta en marcha de algunos proyectos de investigación acción dirigidos por profesionales, que cuenten con un apoyo institucional activo y que tomen como base las necesidades y creencias de la institución en ciclos de reflexión y prueba con actividades de desarrollo profesional integradas a la organización normal del trabajo de los docentes.

– Finalmente, la sinergia aplicación se refiere a la capacidad que tiene el docente para poner en práctica sus conocimientos, habilidades y actitudes con respecto al uso de las herramientas y recursos tecnológicos como parte de su didáctica.

En este orden de ideas, Butler (2019) reafirma la importancia de que los docentes apliquen diferentes herramientas tecnológicas en sus prácticas cotidianas, puesto que, debido al creciente desarrollo de la tecnología, los niños de hoy necesitan desarrollar nuevas habilidades propias del mundo digital tales como aprender a hacer, a colaborar y aprender a través del juego. No obstante, según este autor, estas habilidades solo se logran si el docente usa un enfoque de enseñanza basado en la tecnología que se ajuste a las características propias del aprendizaje de los niños. Por tanto, si los docentes no tienen las habilidades, destrezas y actitudes necesarias para llevar a la práctica sus conocimientos y comprensiones sobre las herramientas tecnológicas, muy difícilmente podrán ir a la par con los avances tecnológicos, que les permitan hacer frente a todos los cambios que sus estudiantes y la sociedad exigen en un docente del siglo XXI.

Metodología

Este estudio está enmarcado en el campo de comprensión holística de la ciencia, el cual, de acuerdo con Hurtado, (2012) concibe la investigación como: “un proceso continuo integrador, organizado, sistemático y evolutivo, a través del cual los investigadores de todos los tiempos y la humanidad en general transitan en la búsqueda del conocimiento que permite avanzar hacia un mundo

Dominio tecnológico en docentes de inglés de grado décimo de las instituciones educativas focalizadas por el bilingüismo en Ipiales Nariño.

Mirtha Nohemí Zamudio Ordoñez & Jacqueline Hurtado de Barrera.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 86-111

mejor” (p. 12). Bajo estos parámetros, esta investigación utilizó el método holopráxico y se centró en la descripción de las habilidades tecnológicas que tienen los docentes de las instituciones educativas focalizadas en el bilingüismo en Ipiales Nariño.

El diseño utilizado en el presente estudio fue de campo, transeccional contemporáneo y univariante, porque el estudio se realizó en el presente del investigador en un único momento de tiempo, los datos se recolectaron de frentes vivos, y se estudió un solo evento, en este caso el dominio tecnológico. Para recolectar la información se utilizó la técnica de entrevista, con una guía de entrevista estructurada de preguntas abiertas pero específicas, que constaba de 55 ítems.

La información obtenida con la guía de entrevista se codificó, de acuerdo al tipo de respuesta del entrevistado. según tres opciones graduadas en intensidad, donde 0 representaba un dominio tecnológico nulo, 1 indicaba un dominio tecnológico parcial, y 2 representaba el dominio tecnológico esperado. El instrumento arrojó una puntuación máxima de 110 puntos y una mínima de 0 puntos, y este puntaje total fue transformado a una escala de 20 puntos. Los 55 ítems estaban organizados en tres sinergias de la siguiente manera: la sinergia información contaba 21 ítems, con puntaje bruto fue de 42 puntos; la sinergia comprensión contenía 20 ítems que arrojaban puntaje bruto de 40 puntos; y la sinergia aplicación abarcaba 14 ítems con un puntaje bruto de 28 puntos. Los puntajes brutos de las tres sinergias se transformaron también a una escala de 20 puntos para facilitar la interpretación. La validez de constructo del cuestionario de dominio tecnológico se trabajó mediante la tabla de operacionalización que se muestra en la tabla 1, con el fin de garantizar que los ítems correspondieran a cada una de las sinergias del dominio tecnológico.

Tabla 1

Tabla de operacionalización del evento dominio tecnológico

Dimensión	Indicio	Ítems	Instrumento	Fuente
Información: Capacidad que tiene el docente para definir, identificar y describir las herramientas tecnológicas.	Define diversas herramientas tecnológicas	1, 5, 9, 22, 28, 38, 43, 50		
	Menciona características y tipos de recursos interactivos	2, 6, 10, 14, 18, 23, 29, 33, 39, 44, 48, 53,		
	Reconoce los componentes de los laboratorios virtuales de idiomas	24		

Dominio tecnológico en docentes de inglés de grado décimo de las instituciones educativas focalizadas por el bilingüismo en Ipiales Nariño.

Mirtha Nohemí Zamudio Ordoñez & Jacqueline Hurtado de Barrera.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 86-111

Dimensión	Indicio	Ítems	Instrumento	Fuente
Comprensión: Capacidad del docente para interpretar, ejemplificar, inferir, argumentar y explicar tanto la importancia como las debilidades, limitaciones e implicaciones de las herramientas tecnológicas	Explica las limitaciones o ventajas de las herramientas tecnológicas	7, 11, 15, 19, 25, 30, 34, 40, 45	Entrevista estructurada	Docentes de las instituciones focalizadas por el Programa Nacional de Bilingüismo en Ipiales, Nariño
	Deduce las diferencias entre las herramientas digitales de evaluación y las tradicionales	46		
	Explica la importancia de utilizar las herramientas tecnológicas	3, 12, 16, 20, 26, 31, 35, 41, 51, 54		
Aplicación: Capacidad que tiene el docente para poner en práctica todos sus conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes con respecto al uso y empleo de las herramientas y recursos tecnológicos.	Reconoce como elaborar diversos recursos interactivos	13, 17, 36		
	Sabe cómo emplear herramientas tecnológicas	21, 32, 37, 42, 49, 52, 55		
	Sabe cómo crear herramientas y recursos tecnológicos	27, 47		
	Sabe cómo diseñar un sitio web	4		

Se realizó además una validación por expertos, con un resultado de 0,98 calculado como proporción de acuerdos, el cual es un indicativo de que el instrumento tiene un alto índice de validez. Además, para complementar este resultado, se aplicó el índice de concordancia de Kappa a la tabla de acuerdos de los expertos. El total del índice de concordancia de Kappa para el Cuestionario de dominio tecnológico fue de 0,95, el cual supera el mínimo esperado de 0,70 lo corrobora que el instrumento cumple con los requisitos de validez. Para lograr la validez de contenido, se utilizó una tabla de especificaciones durante la elaboración de los ítems, a fin de garantizar que todas las áreas estuviesen cubiertas; las áreas dominio trabajadas fueron: presentaciones interactivas y multimedia, audios digitales, videos, herramientas colaborativas en la web, laboratorios virtuales de idiomas, buscadores en la web, Materiales didácticos multimedia, herramientas web 2.0, herramientas digitales de evaluación, dispositivos móviles, recursos para conferencias web, apps (Word, Excel...). Por otra parte, para calcular la confiabilidad del instrumento de dominio tecnológico se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach, y se obtuvo una confiabilidad de 0,83 lo que indica que el instrumento, tiene consistencia interna y es confiable.

Dominio tecnológico en docentes de inglés de grado décimo de las instituciones educativas focalizadas por el bilingüismo en Ipiales Nariño.

Mirtha Nohemí Zamudio Ordoñez & Jacqueline Hurtado de Barrera.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 86-111

Las unidades de estudio fueron los docentes de grado décimo en básica secundaria de las instituciones objeto de estudio, (docentes de los estudiantes investigados en el objetivo anterior). Fueron en total 6 docentes, tres mujeres y tres hombres con edades comprendidas entre los 28 y 54 años, para quienes el inglés es una lengua extranjera. Todos poseen títulos universitarios en enseñanza en inglés y tienen como mínimo tres años de experiencia. Es importante destacar, que el proceso de recolección y tratamiento de la información de los participantes se realizó bajo estrictos protocolos éticos de confidencialidad y en atención a los principios éticos.

Resultados

Debido a que los datos arrojados por el instrumento no están normalizados y se encuentran en el nivel de medición ordinal, se decidió utilizar pruebas no paramétricas para describir el evento de dominio tecnológico, y se calculó la mediana en lugar de la media. La mediana en cuanto a dominio tecnológico del grupo de docentes fue de 8,25 en la escala de 0 a 20, y se ubica en la categoría regular. El puntaje mínimo en la escala de 20 puntos fue de 5,50 y se ubicó en la categoría deficiente y el puntaje máximo fue de 12,50 y se ubicó en la categoría suficiente (tabla 2). Esto significa que, en general, los docentes tienen un dominio regular del conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades tecnológicas necesarias para su uso, manejo e implementación en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés de manera óptima, pertinente y contextualizada para favorecer, en los estudiantes, aprendizajes significativos acordes con las exigencias de la sociedad actual.

Tabla 2

Mediana del grupo de docentes en dominio tecnológico

Mediana		8,25
Mínimo		5,50
Máximo		12,50
Percentiles	25	6,62
	50	8,25
	75	10,25

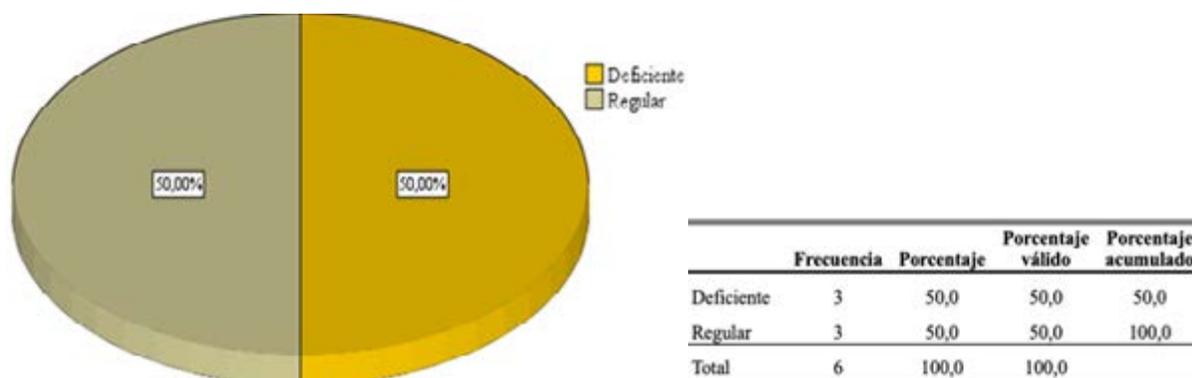
Los resultados mostrados en la figura 1. evidencian que el 50% de los docentes se ubican en un dominio tecnológico deficiente y el otro 50% en un dominio regular. Lo anterior significa que la mitad de los docentes de las instituciones focalizadas por el inglés en Ipiales, Nariño, no alcanzan los conocimientos en competencias digitales necesarios para saber reconocer, emplear y aplicar las TIC en sus actividades de enseñanza aprendizaje, lo cual puede dificultar en gran medida la formación de estudiantes competentes, capaces de aprovechar, estas herramientas tecnológicas, que, tal como lo señala Benitt et al. (2019) "brindan oportunidades aparentemente infinitas para cambiar la forma en que se aprenden y enseñan los idiomas" (p.1221).

Dominio tecnológico en docentes de inglés de grado décimo de las instituciones educativas focalizadas por el bilingüismo en Ipiales Nariño.

Mirtha Nohemí Zamudio Ordoñez & Jacqueline Hurtado de Barrera.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 86-111

Figura 1

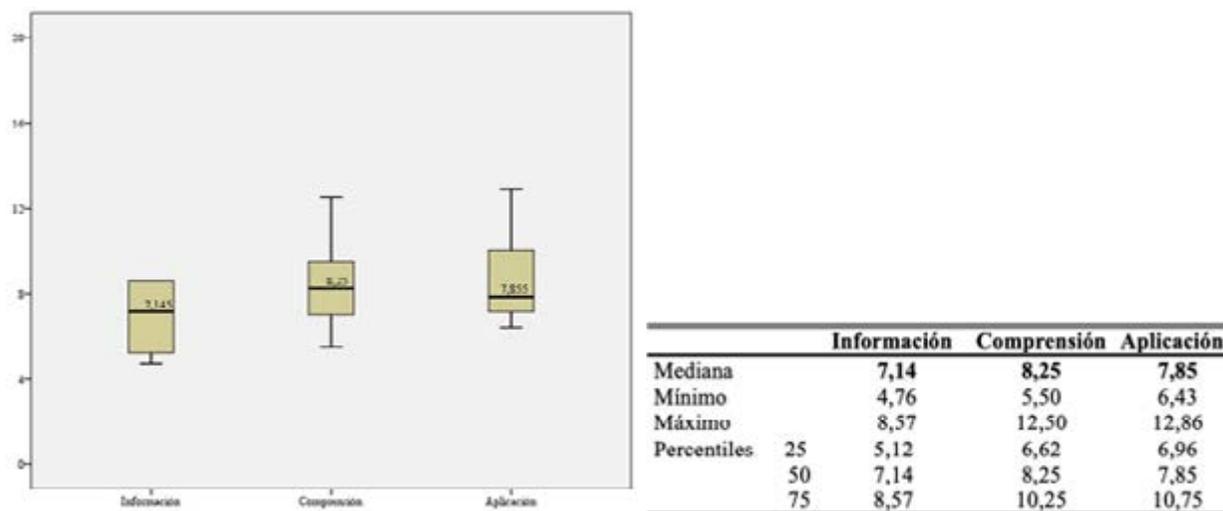
Frecuencia y porcentaje de docentes en cada categoría de dominio tecnológico



Ahora bien, el evento dominio tecnológico está integrado por tres sinergias: información, comprensión y aplicación. Seguidamente, se analizan a continuación (figura 2).

Figura 2

Medianas del grupo de docentes en las tres sinergias de dominio tecnológico



La figura 2 muestra que todas las medianas de las sinergias de dominio tecnológico se ubican en un desempeño entre deficiente y regular. Aunque los puntajes son similares, la mejor es comprensión y la más deficiente es información. Lo anterior significa que, aunque los docentes no tienen toda la información que requieren, hacen un esfuerzo para comprender y valorar la tecnología, incluso cuando no tienen muy claros los detalles de su funcionamiento.

Dominio tecnológico en docentes de inglés de grado décimo de las instituciones educativas focalizadas por el bilingüismo en Ipiales Nariño.

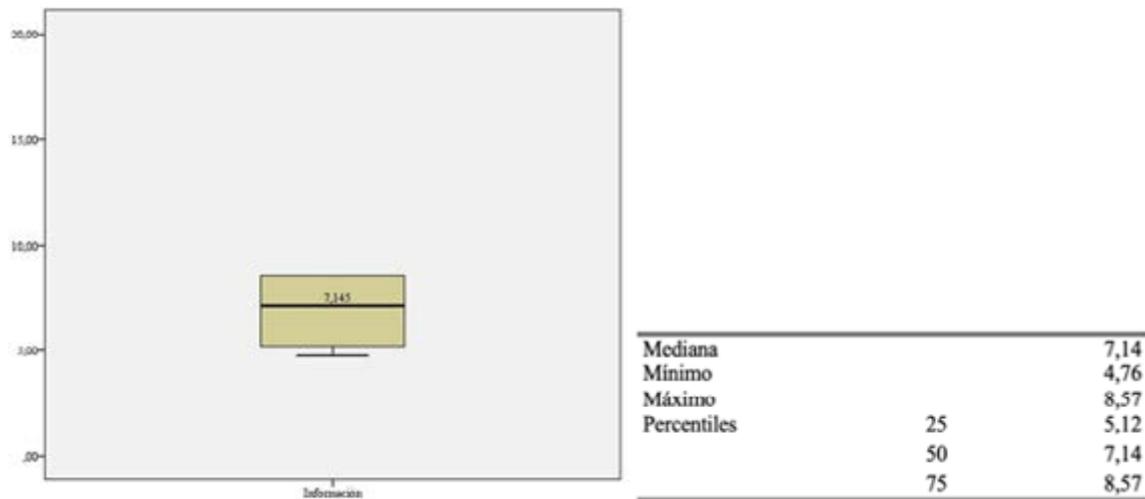
Mirtha Nohemí Zamudio Ordoñez & Jacqueline Hurtado de Barrera.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 86-111

En cuanto a la sinergia información, la mediana del grupo de docentes en la sinergia información, fue de 7,14 puntos en la escala de 20, y se ubica en la categoría deficiente. Esto significa que, en general, los docentes tienen poca habilidad para definir, identificar y describir las herramientas tecnológicas, lo cual sin duda afecta la integración de estas a las prácticas cotidianas de los docentes, con estrategias innovadoras que permitan afianzar el dominio del inglés (figura 3).

Figura 3

Medianas del grupo de docentes en la sinergia información



En este sentido, Marek y Wu (2019) resaltan en sus investigaciones la importancia de que los docentes expandan el uso de la tecnología para aprender a reflexionar sobre sus propias filosofías de enseñanza, percepciones de la tecnología y experiencias pasadas, lo cual es beneficioso para que sean conscientes de sus fortalezas y debilidades. Los resultados obtenidos se relacionan también con lo señalado por (Bennit et al. 2019; Warschauer 2000) quienes afirman que los docentes necesitan llegar al punto del desarrollo profesional en que la tecnología forme parte esencial de sus prácticas educativas, sin restricciones, y se incorpore como una forma de vida, tanto para ellos como para los estudiantes.

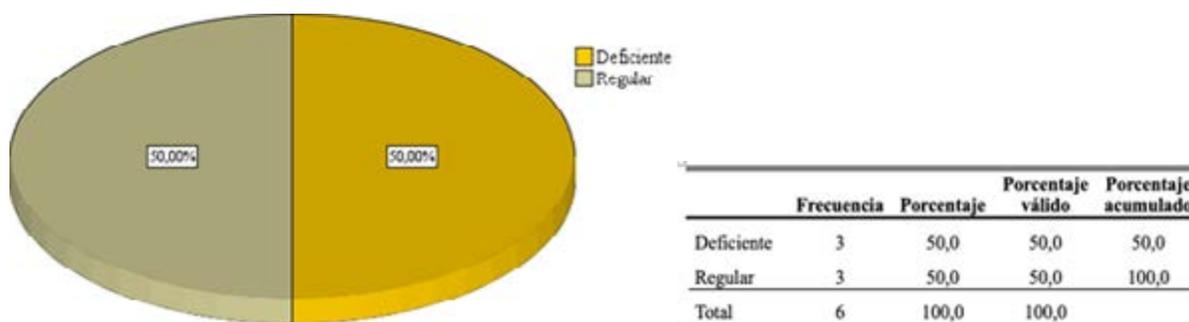
La figura 4 muestra que el 50% de los docentes se encuentra en la categoría deficiente y el otro 50% en la categoría regular en la sinergia información. Ningún docente se ubicó en las categorías suficiente ni excelente. Esta situación revela que los docentes tienen serias dificultades para reconocer y definir herramientas y recursos digitales, por lo cual no estarían en posibilidad de incorporarlas en los procesos de enseñanza del inglés.

Dominio tecnológico en docentes de inglés de grado décimo de las instituciones educativas focalizadas por el bilingüismo en Ipiales Nariño.

Mirtha Nohemí Zamudio Ordoñez & Jacqueline Hurtado de Barrera.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 86-111

Figura 4.

Frecuencia y porcentaje de docentes en cada categoría de la sinergia información



Estos resultados coinciden con lo señalado por Marek y Wu (2019) y Legutke et al. (2007), quienes aseguran que muchos profesores de idiomas no tienen los conocimientos necesarios para el uso de la tecnología, y no saben cómo incorporarla en sus clases, se sienten fuera de su zona de confort, por tanto, en lugar de arriesgarse simplemente continúan con sus métodos de enseñanza tradicionales. Desafortunadamente, esto parece ser cierto para los docentes de idiomas de las instituciones focalizadas por el inglés, en Ipiales, Nariño que, no están preparados apropiadamente para el uso de la tecnología, y carecen de la confianza para garantizar el uso de las TIC en su práctica cotidiana; Este resultado puede tener consecuencias negativas en el aprendizaje de los estudiantes, pues según lo expresado por Liu y Kleinsasser (2015) investigaciones han demostrado que la instrucción tecnológica conduce a una mayor auto eficacia informática, y aumenta la confianza de los docentes en el uso de herramientas digitales en su instrucción. Por consiguiente, una clave para el uso exitoso de la tecnología en la enseñanza del inglés radica en la formación de los docentes y en la práctica. A continuación, se describen las fortalezas y debilidades en los aspectos específicos de esta sinergia. En la sinergia información, se evidencia que los aspectos con mayores fortalezas son:

- La identificación de distintas aplicaciones para crear audios tales como Audacity, Adobe Audition, Online voice recorder, WhatsApp entre otras (83,33% las identifica totalmente y 16,67% parcialmente).

- El reconocimiento de softwares didácticos que facilitan ejercitar con sus estudiantes contenidos digitales de gramática, manipular canciones para afianzar la comprensión oral y escucha, crear historietas con escritos de su autoría en inglés y mejorar su vocabulario y pronunciación con ejercicios (lo domina bien 50%, y 50% lo sabe parcialmente).

- La identificación de los buscadores que se requieren para acceder a todo tipo de información tales como Google, Yahoo, AltaVista, Bing, Firefox entre otros (todos poseen información, pero el 16,67% la domina completamente y 83,33 parcialmente)

Dominio tecnológico en docentes de inglés de grado décimo de las instituciones educativas focalizadas por el bilingüismo en Ipiales Nariño.

Mirtha Nohemí Zamudio Ordoñez & Jacqueline Hurtado de Barrera.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 86-111

- El reconocimiento de aplicaciones para enseñar inglés con el celular, tales como Duolingo, TOEFL, B (the) 1 Challenge, lo cual le permite realizar ejercicios que simulan interacciones reales en el habla inglesa (el 50% la domina completamente y 33,33% parcialmente).

- El reconocimiento del concepto de presentación multimedia (el 33,33% la domina completamente y 33,33% parcialmente).

- Todos mencionan buscadores en la web (16,67% completamente y 83,33 parcialmente).

- Definen lo que es un buscador en la web (16,67 los define totalmente y 50% parcialmente).

Así mismo, los aspectos de la sinergia información, que los docentes dominan medianamente son los siguientes:

- Todos describen con dificultad las herramientas para crear cuestionarios y exámenes en línea.

- Todos nombran medianamente herramientas y recursos para crear presentaciones multimedia o interactivas ya sea de forma online u offline.

- Manejan parcialmente el concepto herramienta digital de evaluación como un recurso en línea para valorar de forma inmediata los aprendizajes de sus estudiantes (83,33 % la define parcialmente y 16,67% no la define).

- Pueden, con cierta dificultad, nombrar herramientas para el trabajo colaborativo en la web tales como Google drive, Dropbox, Teamwork entre otras (83,33 % las nombra parcialmente y 16,67% no las nombra).

- Muestran cierta dificultad para mencionar algunas aplicaciones para elaborar materiales multimedia tales como Screencast, Movie Maker, Prezi, y Audacity, para nombrar herramientas para elaborar videos, y conocen poco los sitios web para la enseñanza del inglés tales como British Council, BBC Learning English, English Please, Colombia aprende (66,67 los conocen parcialmente y 33,33% no los conocen).

- Pueden definir con cierta dificultad una aplicación para conferencias en la web y manejan con dificultad el concepto de sitio web (50% lo manejan parcialmente y 50% no lo manejan).

Los aspectos con mayores debilidades son:

- La gran mayoría no maneja el concepto de audio digital que requerido para afianzar las habilidades de escucha y habla en los estudiantes. (16,67% lo manejan parcialmente y 83,33% no lo manejan).

Dominio tecnológico en docentes de inglés de grado décimo de las instituciones educativas focalizadas por el bilingüismo en Ipiales Nariño.

Mirtha Nohemí Zamudio Ordoñez & Jacqueline Hurtado de Barrera.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12,86-111

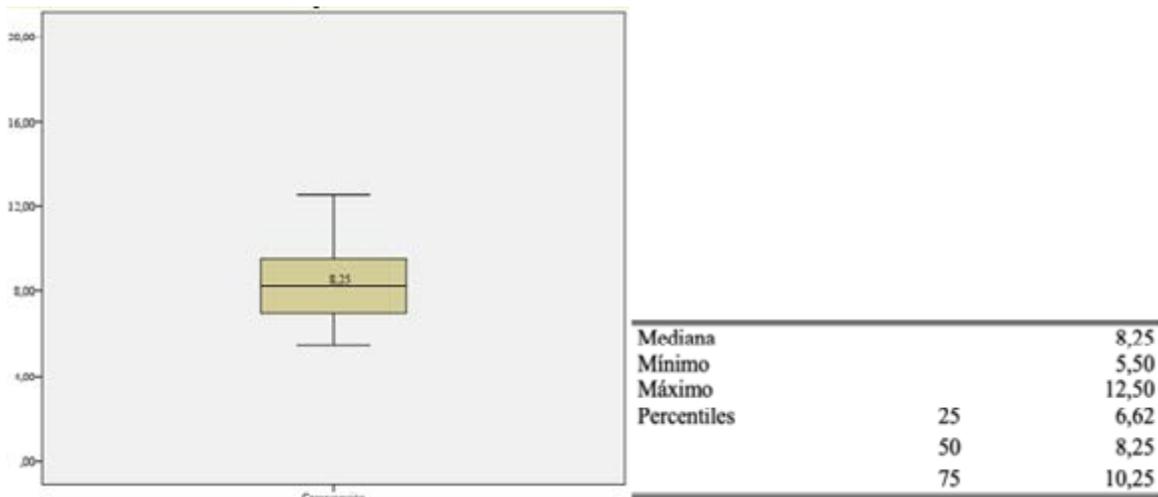
- Todos desconocen por completo las herramientas web 2.0 que se requieren para afianzar la competencia comunicativa de forma interactiva con los estudiantes.

Ninguno tiene claro el concepto de herramientas web 2.0 como recursos digitales para crear y compartir proyectos y productos de aprendizaje en la enseñanza del inglés, ni conoce el concepto de laboratorio virtual de idiomas como aquel lugar que posee herramientas, y recursos donde los estudiantes pueden experimentar y practicar con las cuatro habilidades (escucha, lectura, escritura, y habla). Tampoco conocen los componentes de los laboratorios virtuales de idiomas, ni las herramientas requeridas para crearlos, por tanto, no se puede asegurar que las apliquen.

En cuanto a la sinergia comprensión, la figura 5 señala que la mediana del grupo de docentes fue de 8,25 en la escala de 0 a 20, y se ubica en la categoría regular. Esto significa que la mitad de los docentes tiene dificultad para entender, analizar, inferir, comprender, argumentar y explicar tanto la importancia como las debilidades y las limitaciones de las herramientas tecnológicas.

Figura 5

Medianas del grupo de docentes en la sinergia comprensión



La figura 6 evidencia que el 83% de los casos se ubica entre las categorías deficiente y regular, y solo el 16,67% en la categoría suficiente. No hay casos en la categoría excelente. Esto significa que una cantidad muy baja de docentes muestra comprensión del uso, implicaciones, consecuencias e importancia de las herramientas tecnológicas, y no están preparados para empoderar a sus estudiantes con las competencias necesarias para entender, comprender, y articular las TIC con su vida cotidiana.

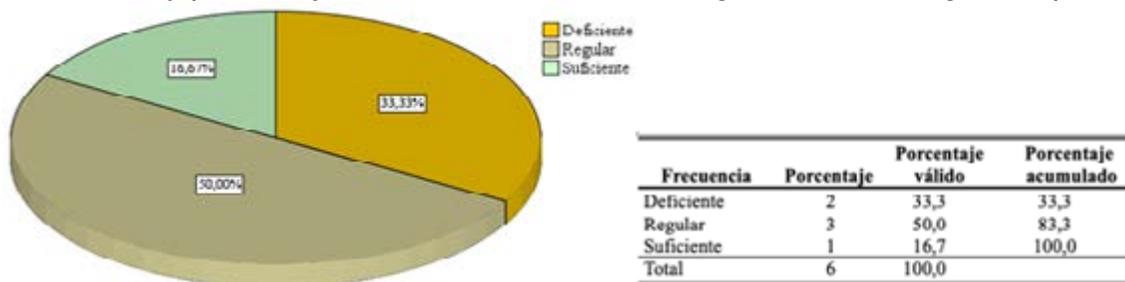
Dominio tecnológico en docentes de inglés de grado décimo de las instituciones educativas focalizadas por el bilingüismo en Ipiales Nariño.

Mirtha Nohemí Zamudio Ordoñez & Jacqueline Hurtado de Barrera.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 86-111

Figura 6

Frecuencia y porcentaje de docentes en cada categoría de la sinergia comprensión



En el análisis de ítems se evidencia que los aspectos del uso de la tecnología que mejor comprenden los docentes son los siguientes:

- Comprenden las limitaciones de los videos, lo cual le facilita entender su funcionamiento y su uso en la clase de inglés (66,67% las comprenden totalmente y 33,33% parcialmente).

- Argumentan la importancia de las herramientas digitales para sus prácticas docentes en la creación de ambientes de aprendizaje enriquecidos (66,67% argumentan totalmente, 16,67% parcialmente).

- Todos explican la importancia que tienen los buscadores en la web para favorecer la búsqueda y obtención de información de forma fácil, en grandes cantidades y sin costo (el 16,67% la explican bien y 83,33 parcialmente).

- Analizan las limitaciones de las presentaciones interactivas, lo cual les permite comprender el manejo que puede hacer de ellas en sus clases de inglés (33,33% las analizan totalmente y 66,67% parcialmente).

- Argumentan la importancia de los audios digitales, para afianzar las destrezas de escucha y habla (50% la argumentan totalmente y 33,33% parcialmente).

- Comprenden las limitaciones de los audios digitales y su uso para la productividad personal y para la enseñanza del inglés, y explican las debilidades de las herramientas de trabajo colaborativo en la web en sus prácticas de clase, lo cual le permite modificar sus estrategias para darles un mejor uso (33,33% totalmente y 50% parcialmente).

- Analizan la importancia del uso de videos para desarrollar la competencia comunicativa y la creatividad en sus clases de inglés, comprenden la importancia que tienen las aplicaciones para conferencias en la web, en las clases de inglés, y saben la importancia de los sitios web para facilitar la adquisición de las habilidades en inglés (33,33% lo dominan totalmente y 50% parcialmente).

Dominio tecnológico en docentes de inglés de grado décimo de las instituciones educativas focalizadas por el bilingüismo en Ipiales Nariño.

Mirtha Nohemí Zamudio Ordoñez & Jacqueline Hurtado de Barrera.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 86-111

- Interpretan la importancia que tienen los materiales didácticos multimedia para generar actividades creativas e innovadoras en las clases de inglés (33,33% la interpretan totalmente y 16,67% parcialmente).

Así mismo, los aspectos de la sinergia comprensión, que los docentes dominan medianamente son los siguientes:

- Poca comprensión de las limitaciones de los materiales didácticos multimedia para las clases de inglés y dificultad para explicar la importancia de usar las herramientas web 2.0 para propiciar el acceso de los estudiantes a recursos acordes con sus intereses y necesidades (el 66,67% parcialmente y 33,33% no la comprenden).

- Limitaciones para argumentar las fortalezas de las herramientas digitales de evaluación para ellos mismos y para los estudiantes (el 50% parcialmente y 50 % no las argumentan).

- Dificultad para argumentar las limitaciones de los buscadores en la web para hacer modificaciones y adaptaciones a las prácticas de clase (33,33% las argumentan parcialmente y 50% no lo hacen).

En el análisis de ítems se evidencia que los aspectos del uso de la tecnología que no comprenden los docentes son los siguientes:

- No argumentan la importancia que el computador tiene para mejorar las habilidades y aprendizaje del inglés al brindar acceso a un número ilimitado de recursos (66,67% no las argumentan y 16,67% parcialmente).

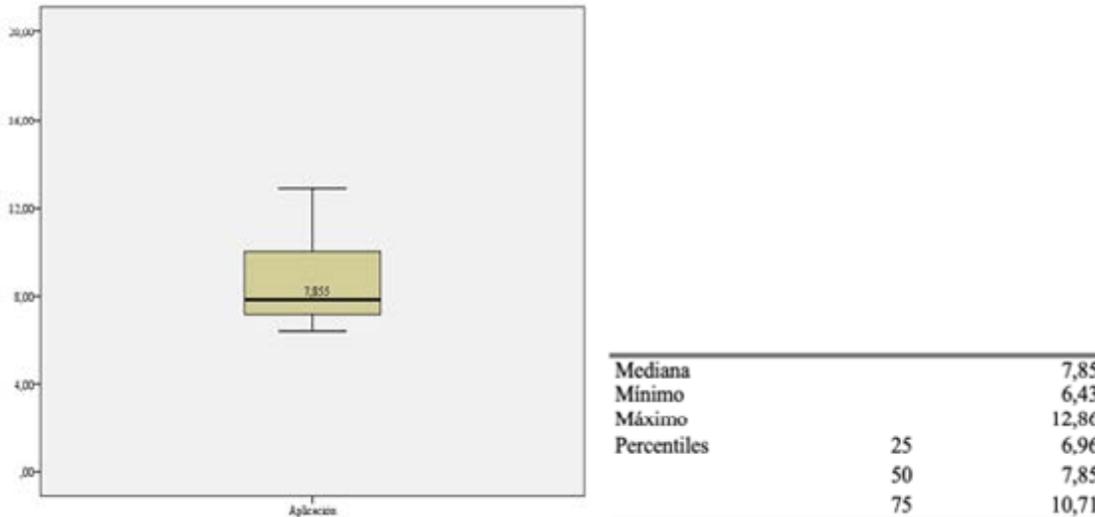
- No identifican diferencias entre las herramientas digitales de evaluación y las tradicionales lo cual dificulta su incorporación de forma óptima en las prácticas de clase (66,67% no las identifican y 33,33% lo hace parcialmente).

- Ninguno de los docentes considera las ventajas de las herramientas web 2.0 para las clases de inglés, por tanto, no pueden dar sentido a su aplicación en las prácticas de clase, tampoco entienden la importancia de los laboratorios virtuales de idiomas para asegurar la praxis de lo aprendido, ni argumenta las ventajas de los laboratorios de inglés para practicar el idioma inglés en ambientes enriquecidos de inmersión lingüística.

En cuanto a la sinergia aplicación, la figura 7 señala que la mediana del grupo de docentes fue de 7,85 en la escala de 0 a 20. Este puntaje se ubica en la categoría deficiente (figura 7).

Figura 7.

Medianas del grupo de docentes en la sinergia aplicación

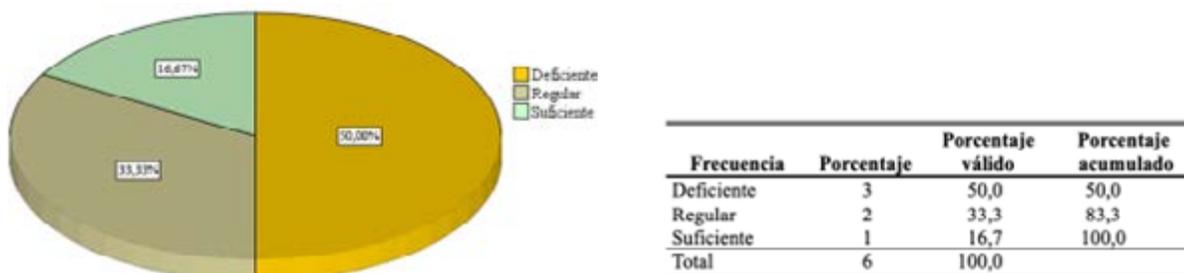


Esto significa que la mitad del grupo de docentes se ubica por debajo de este puntaje y por tanto presenta dificultad para poner en práctica todos sus conocimientos, habilidades y actitudes con respecto al uso de las herramientas y recursos tecnológicos en sus prácticas cotidianas.

En relación con la sinergia aplicación, la figura 8 evidencia que el 50% de los docentes se ubicó en la categoría deficiente, y el 33,33% se ubicó en la categoría regular. Un mínimo porcentaje de docentes (16,67%) se ubicó en la categoría suficiente y ninguno en la categoría excelente. De lo anterior se deduce que un limitado número de docentes posee habilidades integrales sobre cómo estructurar ambientes de aprendizaje que permitan fusionar las herramientas tecnológicas a la generación de nuevas didácticas y estrategias de enseñanza aprendizaje del inglés, lo cual propicia la adquisición de las habilidades comunicativas de los estudiantes además de las habilidades del siglo XXI entre ellas la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

Figura 8

Frecuencia y porcentaje de docentes en cada categoría de la sinergia aplicación



Dominio tecnológico en docentes de inglés de grado décimo de las instituciones educativas focalizadas por el bilingüismo en Ipiales Nariño.

Mirtha Nohemí Zamudio Ordoñez & Jacqueline Hurtado de Barrera.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 86-111

Esto es inquietante porque, tal como lo expresa Reinders (2009), el éxito de las nuevas tecnologías en el aula depende en gran parte de la capacidad del maestro para aplicarlas de manera significativa, especialmente en el aula de idiomas donde la tecnología apoya no solo la entrega de contenido, sino también la construcción de habilidades. Por tanto, si los docentes no tienen las habilidades, destrezas y actitudes necesarias para llevar a la práctica sus conocimientos y comprensiones sobre las herramientas tecnológicas, muy difícilmente podrán ir a la par con los avances tecnológicos, que les permitan hacer frente a todos los cambios que sus estudiantes y la sociedad exigen en un docente del siglo XXI.

En el análisis de ítems se evidencia que los aspectos del uso de la tecnología que mejor aplican los docentes son los siguientes:

- Todos los docentes han empleado el computador para realizar actividades, presentaciones, preparaciones de clase, crear talleres, guías, llevar a cabo actividades de gestión educativa, buscar información y cumplir con actividades de formación profesional.

- Todos los docentes han utilizado los buscadores en la web para acceder a información, buscar materiales, productos, y aclarar dudas e inquietudes.

- Emplean herramientas para el trabajo colaborativo en la web, para la construcción y edición de textos de forma colaborativa, y elaboran videos para sus estudiantes en los cuales se brinda información o se explica alguna temática en particular (50% las emplea totalmente y 33,33% parcialmente).

- Elaboran audios digitales a sus estudiantes para brindar indicaciones sobre cómo realizar las actividades las guías y talleres (33,33% los hacen totalmente y 50% parcialmente).

- Emplean entre muy bien y regular los dispositivos móviles en sus clases para aprender vocabulario y buscar información en la web (33,33% los emplean totalmente y 33,33% parcialmente).

- Todos los docentes han empleado el computador para realizar actividades, presentaciones, preparaciones de clase, crear talleres, guías, llevar a cabo actividades de gestión educativa, buscar información y cumplir con actividades de formación profesional.

- Todos los docentes han utilizado los buscadores en la web para acceder a información, buscar materiales, productos, y aclarar dudas e inquietudes.

- Emplean herramientas para el trabajo colaborativo en la web, para la construcción y edición de textos de forma colaborativa, y elaboran videos para sus estudiantes en los cuales se brinda información o se explica alguna temática en particular (50% las emplea totalmente y 33,33% parcialmente).

- Elaboran audios digitales a sus estudiantes para brindar indicaciones sobre cómo realizar las actividades las guías y talleres (33,33% los hacen totalmente y 50% parcialmente).

Dominio tecnológico en docentes de inglés de grado décimo de las instituciones educativas focalizadas por el bilingüismo en Ipiales Nariño.

Mirtha Nohemí Zamudio Ordoñez & Jacqueline Hurtado de Barrera.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 86-111

- Emplean entre muy bien y regular los dispositivos móviles en sus clases para aprender vocabulario y buscar información en la web (33,33% los emplean totalmente y 33,33% parcialmente).

Así mismo, los aspectos de la sinergia aplicación, que los docentes dominan medianamente son los siguientes:

- Emplean parcialmente las aplicaciones para conferencias en la web tales como Microsoft Teams, Skype, Google Meet, y Zoom para asistir a reuniones de docentes y directivos, y para realizar clases esporádicas de inglés (83,33% parcialmente y 16,67% no las emplean).

- Emplean con cierta dificultad materiales didácticos multimedia para incentivar la atención de sus estudiantes (50% parcialmente y 50% no los emplean).

En el análisis de ítems se evidencia que los aspectos del uso de la tecnología que no aplican los docentes son los siguientes:

- Elaboran con dificultad un examen en línea, por tanto, desconocen el proceso para obtener información de forma inmediata, crear bases de datos, hacer seguimiento a estudiantes y almacenar información (66,67% no los elaboran y 16,67% parcialmente).

- Diseñan con dificultad un sitio web para cargar contenidos, mediar experiencias de aprendizaje y favorecer escenarios educativos más allá del aula (50% no los diseñan y 33,33% lo hace parcialmente)

- No diseñan presentaciones interactivas para capturar la atención del estudiante y afianzar gramática, vocabulario, escucha, escritura, habla y lectura (83,33% no las diseñan y 16,67% parcialmente).

- No crean materiales didácticos multimedia en sus clases (63,67% no los crean y 33,33% lo hace parcialmente).

-Ninguno de los docentes utiliza en sus clases de inglés las herramientas web 2.0

-Ninguno de los docentes ha creado un laboratorio virtual de idiomas que les permita a los estudiantes llevar a la práctica los conocimientos y habilidades adquiridas en clase.

Es claro que el docente debe incorporar diferentes habilidades a su repertorio de estrategias y herramientas didácticas con nuevos modelos de construcción de conocimiento que tengan en cuenta las innovaciones tecnológicas para brindar a sus estudiantes todos los recursos que faciliten su proce-

so de aprendizaje del inglés. Sin embargo, las herramientas tecnológicas por sí mismas no hacen la diferencia para los estudiantes porque, tal como lo expresa Area (2005), la incorporación de nuevos recursos tecnológicos a las prácticas docentes no siempre ha representado una innovación pedagógica radical ni de las metas de enseñanza, ni del papel y funciones docentes, ni de la actividad de aprendizaje del alumnado, ni de los métodos de evaluación.

Los nuevos entornos de enseñanza aprendizaje exigen docentes que amen su profesión, que encuentren en cada recurso, herramienta o material didáctico ya sea o no virtual el potencial necesario para brindar posibilidades infinitas de aprendizaje a sus estudiantes. Al respecto, en los Estándares de Competencias TIC para Docentes UNESCO (2008) se señala que: “el desarrollo profesional del docente solo tendrá impacto si se centra en cambios específicos de comportamiento de este en clase y, en particular, si ese desarrollo es permanente y se armoniza con otros cambios en el sistema educativo” (p. 7).

Conclusiones

Una vez desarrollados el análisis, interpretación y la discusión de los resultados obtenidos, se presentan las conclusiones que describen el logro de los objetivos de la investigación. Con respecto al nivel de dominio de información tecnológica que tienen los docentes de inglés de décimo grado de las Instituciones Educativas focalizadas por el Programa Nacional de Bilingüismo, ubicadas en Ipiales, Colombia se obtuvo como conclusión que en general, los docentes tienen poca habilidad para definir, identificar y describir las herramientas tecnológicas. En este orden de ideas, vale la pena resaltar que la habilidad de información que mejor dominan los docentes es el conocimiento de las aplicaciones para crear audios, tales como Audacity, Adobe audition, online Voice recorder, WhatsApp entre otras.

Por otra parte, la habilidad con mayor debilidad es el conocimiento de las herramientas web 2.0; los docentes no tienen claro el concepto de herramientas web 2.0, por tanto, desconoce también las ventajas que estas herramientas le brindan en su práctica docente con espacios de interacción, intercambio de información y colaboración entre docentes y estudiantes. Esto sin duda afecta la formación de estudiantes competentes, capaces de aprovechar de forma activa y autónoma todos los recursos y herramientas tecnológicas existentes para el aprendizaje del inglés.

En cuanto al nivel de comprensión de las herramientas tecnológicas que tienen los docentes de inglés de décimo grado de las Instituciones Educativas estudiadas, se evidenció que los docentes tienen dificultad para entender, analizar, inferir, comprender, argumentar y explicar tanto la importancia como las debilidades de las herramientas tecnológicas. También desconocen las múltiples posibilidades que estos recursos les brindan para crear entornos de aprendizaje dinámicos, didácticos, pedagógicos y lúdicos en los procesos de enseñanza aprendizaje del inglés. En este orden de

Dominio tecnológico en docentes de inglés de grado décimo de las instituciones educativas focalizadas por el bilingüismo en Ipiales Nariño.

Mirtha Nohemí Zamudio Ordoñez & Jacqueline Hurtado de Barrera.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 86-111

ideas, entre las habilidades de comprensión que mejor dominan los docentes está el reconocimiento de las limitaciones y la importancia de los videos para desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes, y la importancia de utilizar las herramientas web 2.0, para el diseño de actividades creativas e innovadoras, con ambientes de aprendizaje donde se puede estimular la interacción y colaboración entre los docentes y estudiantes. Esto les brinda una perspectiva más amplia y clara de los cambios que deben realizar para optimizar su funcionamiento y adaptar estos recursos a las necesidades, expectativas y particularidades de sus estudiantes, en contexto reales de comunicación.

Lastimosamente, los docentes de idiomas en su mayoría desconocen que en la actualidad las innovaciones tecnológicas permiten acceder de forma gratuita a plataformas en la web, en las cuales se pueden crear laboratorios virtuales para practicar las cuatro habilidades, en ambientes enriquecidos de inmersión lingüística lo cual permite superar las barreras del contexto y asegurar un aprendizaje profundo, contextualizado y significativo del inglés.

Con respecto a la aplicación de las herramientas tecnológicas por parte de los docentes de inglés de décimo grado de las Instituciones Educativas focalizadas por el Programa Nacional de Bilingüismo, ubicadas en Ipiales, Colombia, se encontró que presentan dificultad para poner en práctica todos sus conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes con respecto al uso y empleo de las herramientas y recursos tecnológicos en sus prácticas cotidianas. En este sentido, las habilidades de aplicación que mejor dominan los docentes, son el empleo del computador en sus clases de inglés para llevar a cabo distintas actividades y tareas propias de su labor docente, tales como presentaciones, preparaciones de clase, creación de talleres, guías, actividades de gestión educativa, búsqueda de información y actividades de formación profesional, entre otros. Por lo tanto, el computador se ha convertido en una herramienta imprescindible para los docentes de idiomas. De igual forma, el uso de los buscadores en la web, las herramientas de trabajo colaborativo, así como la construcción, edición de videos, el empleo de dispositivos móviles y aplicaciones para conferencias en la web son las habilidades que mejor dominan los docentes.

Sobre la base de las ideas expuestas, y como lo señala Casanny (2021) es de suma importancia que los docentes reciban capacitaciones pedagógicas que incluyan clases demostrativas con actualizaciones en el manejo de herramientas digitales e innovaciones informáticas, lo cual les permitiría disponer de un gran número de recursos para dinamizar e incentivar el aprendizaje del inglés en sus estudiantes. Romero (2022) confirma lo anterior cuando señala que las tecnologías son herramientas emancipadoras importante en el oficio de un educador contemporáneo. Finalmente, se puede afirmar, que esta investigación aportó suficientes elementos para identificar los aspectos del dominio tecnológico que el docente maneja en términos de información, como aquellos que comprende y es capaz de aplicar. Así mismo, se precisaron aquellas herramientas instrumentos y recursos tecnológicos que el docente debe incorporar a sus prácticas cotidianas para mejorar sus procesos de enseñanza aprendizaje y por ende lograr en sus estudiantes un aprendizaje significativo del idioma inglés.

Referencias

- Area, M. (2005). *La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales*. Universidad de la Laguna. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/60859/R64_1.pdf
- Beatty, K. (2010). *Teaching y Researching: Computer-Assisted Language Learning* (2da ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833774>.
- Benitt, N., Schmidt, T., y Legutke, M. K. (2019). *Teacher learning and technology-enhanced teacher education*. En X. Gao (Ed.), *Second handbook of English language teaching* (1171-1193). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_58
- Butler, Y. G. (2019). Linking noncognitive factors back to second language learning: New theoretical directions. *System*, 86, 102127.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Anagrama.
- Dono, A. (2017) *Hablar inglés es más que un plus al buscar trabajo*. <http://www.eltiempo.com/economia/sectores/importancia-de-hablar-ingles-al-buscar-trabajo-27999>
- Flórez, M., Enríquez, L., (2023) Labor docente con TIC en la UDENAR antes y durante la pandemia por COVID 19 – Balance analítico <https://revistas.curn.edu.co/index.php/aglala/article/view/2245/1578>
- Hennessy, S., y London, L. (2013). Learning from International Experiences with Interactive White boards: The role of professional development in integrating the technology. OECD Education Working papers.
- Hurtado, J. (2012). *El Proyecto de Investigación, comprensión holística de la metodología y la investigación*. Sypal. Ediciones Quiron, Séptima edición.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2021). *Informe nacional de resultados, encuesta internacional de enseñanza y aprendizaje, TALIS 2018 Colombia*. https://www.icfes.gov.co/documents/39286/1212804/Informe_resultados_nacionales_TALIS_2018_vol_I.pdf/08f2a858-2063-f27a-c415-4438c3a85116?version=1.0yt=1646977842269
- Legutke, M. K., Müller-Hartmann, A., y Dittfurth, M. S. V. (2007). Preparing teachers for technology-supported ELT. *International handbook of English language teaching*, 1125-1138.
- Liu, M. H., y Kleinsasser, R. C. (2015). Exploring EFL teachers' call knowledge and competencies: In-service program perspectives. *Language Learning and Technology*, 19(1), 119-138.
- Maggi, F., Cherubin, M., Pascual, E.G. (2014). Using Web 2.0 Tools in CLIL. In: Garton, S., Graves, K. (eds) *International Perspectives on Materials in ELT. International Perspectives on English Language Teaching*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9781137023315_12
- Marek, M., Wu, W. (2009) Creating a technology- rich English language learning environment. En *Second Handbook of English Language Teaching*, 2. Chapter 10 Springer Nature Switzerland
- Mujica, R. (2017). *Las exigencias de la globalización*. Blog Docentes 2.0. <https://blog.docentes20.com/2017/07/las-exigencias-de-la-globalizacion-docentes-2-0/>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/EstandaresDocentesUnesco>.

Dominio tecnológico en docentes de inglés de grado décimo de las instituciones educativas focalizadas por el bilingüismo en Ipiales Nariño.

Mirtha Nohemí Zamudio Ordoñez & Jacqueline Hurtado de Barrera.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 86-111

- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2021). *Marco de Evaluación de Lengua extranjera PISA 2025*. PISA. OECD Publishing. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/25224/19/0>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/EstandaresDocentesUnesco>.
- Peacock, M. (2013) *Innovations in Learning Technologies for English language teaching. Innovations series*. British Council. Teaching English.
- Reinders, H. (2009) Technology and the second language education. In a Burns and J Richards (ed) *Cambridge Guide to Second Language teacher education*. Cambridge University Press.
- Romero, P. (2022). *Como liberarse de una educación equivocada*. Transformando la educación tradicional. Editorial Magisterio.
- Saenz, T. (2004) Modelos curriculares. *Pedagogía Universitaria*. (9) 2 Centro de estudios para el perfeccionamiento de la educación superior. Universidad de la Habana. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25513w/sem4_modeloscurriculares.PDF
- Sánchez, H., Haddad, D., Gonzales, M., Olarte, F., (2018). *Panorama del nivel de competencias TIC en docentes colombianos*.
- The Telegraph (2017). Travel, Arts and culture “The world’s most beautiful churches <https://www.telegraph.co.uk/travel/arts-and-culture/The-worlds-most-beautiful-churches/>
- Warschauer, M. (2000). The Changing Global Economy and the Future of English Teaching. *TESOL Quarterly*, 34(3), 511–535. <https://doi.org/10.2307/3587741>
- Waters, A. (2012) Trends and issues in ELT methods and methodology. *ELT Journal*, 66,4, 440-449. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs038>
- Whyte, S. (2015). Taking to task(s): Exploring task design by novice language teachers in technology-mediated and non-technological activities. XVII International CALL research conference. Tarragona, Spain, 4-6 July

LIDERAZGO DIRECTIVO EN EL LOGRO DE ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE

Napoleón Antonio Haro Inca

Recibido: 15-05-2024
Aprobado: 25-06-2024
Publicado: 31-07-2024



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.

APRENDIZAJES RELEVANTES EN LA FORMACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL

Verónica Lorca Caro &
Gonzalo Cofré Aravena

Recibido: 19-04-2024
Aprobado: 30-05-2024
Publicado: 31-07-2024



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

Verónica Lorca Caro*
Gonzalo Cofré Aravena**

* Chilena, Doctora en Educación, Magíster en Comunicación y Periodismo, Profesora de Estado en Castellano

Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile

Correo electrónico:

veronica.lorca@uv.cl

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0001-6714-3581>

** Chilena, Doctor © en Estudios Europeos para la innovación, Magíster en Lingüística Aplicada, Profesor de Estado en Castellano

Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile

Correo electrónico:

Gonzalo.cofre@uv.cl

ORCID:

<https://orcid.org/0009-0003-9198-2096>

APRENDIZAJES RELEVANTES EN LA FORMACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL

RELEVANT LEARNING IN PROFESSIONAL TECHNICAL TRAINING

RESUMEN

En el marco de la búsqueda constante del conocimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes que facilite la promoción y la adquisición de las competencias fundamentales para el ejercicio técnico profesional, resulta relevante definir criterios para establecer aquellos aprendizajes que contribuyan al logro de la competencia, con la finalidad de situar al estudiante en situaciones de aprendizajes reales con significancia, relacionados con su entorno social y laboral. El presente ensayo circunscribe y acota algunos conceptos, estrategias didácticas respecto de los aprendizajes relevantes, elemento para definir cuáles son las competencias que se especifican como centrales en el desarrollo técnico de los egresados.

Palabras claves: Aprendizajes Relevantes, Formación Técnica Profesional.

Cómo citar este artículo:

Lorca, V & Cofré, G., (2024). Aprendizajes relevantes en la formación técnica profesional. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, (7) 12. 130-149

Abstract

Twitwin the framework of the constant search for knowledge of the students' learning process that facilitates the promotion and acquisition of fundamental competencies for professional technical practice, it is relevant to define criteria to establish those learning that contribute to the achievement of competency, with the purpose of placing the student in real learning situations with significance, related to their social and work environment. This essay circumscribes and limits some concepts, didactic strategies regarding relevant learning, an element to define which are the competencies that are specified as central in the technical development of graduates.

Keywords: Relevant Learning, Professional Technical Training.

Introducción

La Formación Técnica Profesional, contribuye a la equidad, movilidad y al desarrollo productivo y económico de los países, aporta el ingreso igualitario a la educación superior, al emprendimiento y al trabajo decente, por lo tanto, se transforma en “El agente de movilidad social por excelencia” (Sanhueza et al., 2015, p. 95). Es la transformación que emerge en el aula, donde los aprendizajes despierten el interés de los educandos en la exploración de nuevos conocimientos que le sean significativos y contribuyan a su crecimiento personal.

Es así que la tarea de los docentes es propiciar que estos aprendizajes denoten y representen las necesidades de conocer, explorar y compartir nuevas experiencias significativas, que permitan establecer rutas formativas donde el aprendizaje no solo explique el contexto situacional, sino que adquiera valor al considerar las experiencias previas de los estudiantes y la relevancia para su desarrollo profesional.

Considerar la redefinición del papel del docente, observando cuál es su realidad para lograr un aprendizaje significativo, un docente que ya no se vea como un transmisor del conocimiento, sino que su función actual, ante el flujo de la información, debe ser de un mediador del aprendizaje, un orientador que contribuya a un aprendizaje no sólo significativo, sino de permanente construcción y para toda la vida (Tedesco, 2005 como se citó en Gómez et al., 2019, p.125).

Estableciendo un trabajo colaborativo entre docente y estudiante en pos de asegurar un proceso de enseñanza – aprendizaje que se adecue a las necesidades de formación de los estudiantes, participando en la búsqueda de nuevos conocimientos que signifiquen una comprensión del entorno y la realidad social y cultural del estudiante.

En este proceso resulta fundamental contar con docentes activos ante el desarrollo formativo de sus educandos, en la medida que compartan espacios de diálogos e interactúen con las exigencias académicas de sus estudiantes, explorando nuevos enfoques en la adquisición del conocimiento, además de visualizar cómo estos aprenden en contextos laborales,

Al tomar medidas para hacer que el aprendizaje sea más relevante para los estudiantes, los educadores pueden ayudar a garantizar que todos los estudiantes puedan aprender e interactuar con el material de una manera que sea significativa para ellos. No sólo mejorará los resultados de los estudiantes sino que también aumentará el compromiso y la motivación en el aula (Llego, 2022, párr. 22). Eso significa que, el docente se posiciona como un elemento de vital importancia, en el proceso formativo, pues reconoce los conocimientos previos de los estudiantes, lo relaciona con nuevas ideas, lo complementa con actividades significativas, retroalimenta el proceso, motiva a sus estudiantes en la construcción de su aprendizaje, configurando un aprendizaje real y significativo.

En la búsqueda de un espacio educativo que entregue las herramientas para que los estudiantes conecten sus vivencias con las necesidades de formación, resulta importante “el desarrollo de aprendizajes relevantes, como expresión de ética, trascendencia, significatividad y utilidad, es un objetivo constante de las instituciones educativas en el mundo” (Palacios et al., 2021, p. 135), por lo tanto, es necesario configurar un espacio educativo propicio para desarrollar el aprendizaje auténtico y significativo, respetando el entorno social y laboral del estudiante.

Ciertamente, la construcción de aprendizajes conlleva a reconocer los conocimientos previos, visibilizando la realidad social y cultural del educando “hacer que el aprendizaje sea más relevante para los estudiantes es esencial porque puede ayudarlos a ver el valor del aprendizaje. También puede ayudar a mantenerlos comprometidos y motivados, los cuales son esenciales para una experiencia de aprendizaje exitosa” (Llego, 2022. párr. 1), la relevancia plantea la generación de valor del aprendizaje, en concomitancia con el proceso educativo, pues este requiere de intervenciones innovadoras, donde el estudiante sienta que a través de soluciones efectivas a problemáticas del entorno, le da sentido a su proceso formativo: “las investigaciones muestran que el aprendizaje relevante significa un aprendizaje efectivo, y eso por sí solo debería ser suficiente para hacernos repensar nuestros planes de lecciones” (Open College, 2014, párr. 2) es una oportunidad para adentrarse a estas exigencias y concebir cómo se debe enfrentar el proceso de enseñanza - aprendizaje, en particular, en la formulación de programas de estudio y que estos estén en sintonía con las necesidades de formación de los estudiantes,

En la medida en que los procesos de enseñanza posibiliten movilizaciones y cambios cognitivos, comunicativos, afectivos y sociales, que reconozcan y promuevan a los sujetos situados en referencia a sus contextos, se logran los aprendizajes relevantes que pueden lograr transformaciones estructurales profundas, no solo en los individuos sino también en las sociedades de las que hacen parte (Zapata & Restrepo, 2013, p. 222).

En consecuencia, es imperativo tomar decisiones frente a esta nueva tendencia como es el aprendizaje relevante con sentido, que concentre un actuar creativo e innovador y cuyo resultado sea un estudiante que evidencie responsabilidad con su entorno, competente y con valores éticos. Lo anterior, “representa una fuerza motora para lograr un desarrollo de calidad en los ciudadanos y que éstos a su vez puedan responder a las exigencias de una sociedad cada vez más incierta” (Palacios et al., 2021, p. 135) es así que, resulta relevante disponer de un ambiente educativo propicio para desarrollar aprendizajes significativos y que estos sean relevantes para los estudiantes. Según lo expuesto por Novak, et al., 1988; Perkins, 1999; Duffy & Jonassen, 2013, como se citó en Gómez et al. (2019, p. 7).

Se busca el desarrollo psicológico del individuo, realizando actividades de socialización con otros y su medio para lograr su crecimiento integral particularmente en el plano intelectual y en su intersección con los aprendizajes, los cuales deben ser relevantes y que den respuesta a los intereses, necesidades y problemas de los estudiantes, logrando llamar su atención y así como lo presentado a su interés le pueda ser significativo.

El interés por aprender no es responsabilidad del estudiante, sino que es parte del trabajo colaborativo que desarrollan estudiantes y docentes, "provocar aprendizaje relevante de las competencias básicas requiere implicar activamente al estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento" (Bringas et al., 2008, p. 7), esto se entiende cuando se incorporan al proceso educativo las experiencias y conocimientos de los estudiantes, "resulta necesario valorar las características del joven contemporáneo, conocer y saber de sus necesidades, problemáticas y expectativas de vida para estar en condiciones de identificar el contexto social de desarrollo en el que habitualmente se desenvuelve"(Barbena et al., 2014, p. 4), considerando el entorno social y cultural del estudiante es posible anticipar y planificar el proceso de enseñanza, reflexionando sobre qué y cómo enseñar, favoreciendo el desarrollo de aprendizajes relevantes y significativos del educando.

Es posible contextualizar los aprendizajes y situarlos en experiencias que le sean propias y significativas, "el aprendizaje relevante requiere estimular la metacognición de cada estudiante, su capacidad para comprender y gobernar su propio y singular proceso de aprender y de aprender a aprender" (Bringas et al., 2008, p. 7), para dar cuenta de aprendizajes relevantes, el estudiante debe participar en ambientes de aprendizajes donde la interacción con el docente en la construcción de los aprendizajes, sea una actividad recurrente en el proceso formativo, "en el contexto de la educación actual y los entornos virtuales de aprendizaje, la ciudadanía global debe gestarse en espacios interactivos entre los actores del proceso formativo para el logro de aprendizajes relevantes" (Palacios et al., 2021, p. 135), lo que determina el desarrollo de conocimientos acordes a las capacidades de los estudiantes y que estos aprendizajes interpreten y representen los intereses del sector productivo, con las competencias fundamentales para cumplir exitosamente una actividad laboral.

Finalmente se revela un aprendizaje relevante de especial trascendencia: el entorno de aprendizaje (learning environment), el que se comporta como predictor fuerte de la preparación para la práctica y por tanto puede tener implicaciones positivas en la formación de competencias (Dijkstra, et al., 2015 como se citó en Palacios et al., 2021, p. 145).

De acuerdo a lo expuesto corresponde examinar el entorno del aprendizaje como una estrategia fundamental en el proceso formativo, dado que contribuye de manera significativa y beneficiosa al desarrollo de competencias, enfocándose en elementos claves para el rendimiento del estudiante en situaciones laborales, mejorando significativamente las prestaciones laborales de los futuros técnicos.

Ante una comunidad educativa expectante frente a nuevos conocimientos, los centros educativos instalan en su quehacer académico prácticas pedagógicas y estrategias educativas en función del modelo educativo y los requerimientos territoriales de formación que realiza el sector productivo, sin desconocer el contexto social y cultural en que los estudiantes conviven.

Se demanda a la educación relevancia y pertinencia, es decir, que promueva aprendizajes relevantes y significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y de desarrollo personal

y que -a la vez- considere las características y necesidades de cada persona, mediatizadas por el contexto social y cultural en que vive (Ferreyra & Peretti, 2010, p. 2).

Esto quiere decir, que los centros educativos deben garantizar que los estudiantes aprendan de manera efectiva y desarrollen el pensamiento crítico y creativo para dar solución a la problemática laboral y social, en la que están insertos.

Contextualización respecto de las competencias laborales

Con el avance de las TI en el ámbito laboral, se evidencia un progresivo interés de contar con profesionales técnicos que presenten “unas nuevas competencias personales, sociales y profesionales, tal vez, responder a estas exigencias, permita enfrentar con mejores capacidades los continuos cambios que imponen los rápidos avances tecno- científicos y la nueva economía global” (Villalobos & Paredes, s.f, p. 7), en consecuencia, disponer de aprendizajes que den cuenta de competencias y que estas puedan evidenciarse en contextos laborales, decanta en un proceso formativo innovador, que propicia un encuentro entre la experiencia de sus estudiantes y la motivación del docente por acercar el conocimiento a esas experiencias de aprendizaje, en contextos laborales.

Surge, por lo tanto el desarrollo de competencias laborales definidas como “la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución de un trabajo; es una capacidad real y demostrada”(Vargas, 2004, como se citó en González, 2019, p. 78) y se sustenta en que el mundo productivo requiere profesionales técnicos con una formación solida demostrable:

Las competencias laborales garantizan un determinado desempeño del profesional que las detenta, pero no cubren el espectro completo de la formación del egresado, que incluye además la formación personal y social que pueden asociarse al aprender a ser y aprender a convivir, planteadas por UNESCO en el Informe Internacional de Delors (Villalobos & Paredes, s.f., p. 5).

Esto se complementa con la construcción de competencias formadoras dentro del proceso enseñanza – aprendizaje para dar cuenta de conocimientos, habilidades y/o destrezas y actitudes para convivir con el entorno. De esta forma los estudiantes dan cuenta de las competencias para un determinado desempeño laboral incluyendo aquellas que le permiten interactuar con la comunidad educativa y profesional

Es, en este contexto que “la formación técnico-profesional puede constituirse en un pilar relevante para apoyar tanto la competitividad del país como la empleabilidad de las personas” (Gobierno de Chile - Ministerio de Educación, 2009, p. 4), se debe comprender que el logro efectivo de la formación técnico - profesional “supone focalizar el esfuerzo educativo en el desarrollo de aquellas competencias claves para ingresar, mantenerse y desarrollarse en el mundo del trabajo pero también aquellas para continuar aprendiendo a lo largo de la vida” (Gobierno de Chile - Ministerio de Edu-

Aprendizajes relevantes en la formación técnica profesional.
Verónica Lorca Caro & Gonzalo Cofré Aravena.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 130-149

cación, 2009, p. 4) considerando que, la formación técnica se constituye como un eje relevante en la formación de los futuros trabajadores y el consecuente desarrollo económico del país,

La formación técnico-profesional enfrenta, sin embargo, importantes desafíos para cumplir adecuadamente con su propósito y satisfacer las demandas que diversos actores sociales depositan en ella: los jóvenes y sus familias, las propias empresas y las políticas públicas de fomento y desarrollo productivo (Gobierno de Chile – Ministerio de Educación, 2009, p. 4).

Por lo anterior, y en base a la formación basada en competencias, lo que releva son las capacidades que desarrolla el estudiante para dar cuenta de las competencias que son informadas por el sector productivo a través de los consejos consultivos educación – empresa. De esta forma se mejora la prestación de los técnicos en su desempeño laboral o en el ejercicios de prácticas laborales.

Cada institución relacionada con la formación técnico-profesional debe, en rigor, establecer diversos controles y acciones para el logro de estas competencias y así poder asegurar al mercado laboral que, los estudiantes egresados cuentan con un estándar de rendimiento productivo, elemento no menor a la hora de las evaluaciones del actuar del técnico-profesional,

Es labor de los maestros orientar en amor, paciencia, valores, y buena práctica profesional para alcanzar la adquisición de mayores niveles de logros en sus estudiantes en relación con los que saben, sienten, actúan y reflexionan. Es así como, a mayor logro de aprendizaje las capacidades migran a habilidades, posteriormente a destrezas, y mega destrezas, para convertirse en lo que denominamos pedagógicamente competencias (Fernández et al., 2022, p. 424).

Lo anterior, no hace más que evidenciar que las instituciones de educación contribuyen , por una parte, a las mejoras en las posibilidades laborales de sus egresados y , por otra, a la optimización de la prestación técnica en las unidades productivas, gracias al desarrollo de competencias acordes a las necesidades de formación de sus estudiantes y del mundo laboral.

En suma, estas competencias se transforman en un proceso de articulación entre saberes y experiencias previas que producen una mayor eficacia en el desempeño profesional. Elemento fundamental para esta articulación es entonces el determinar fehacientemente los aprendizajes relevantes que conducirán al desarrollo de las competencias, para el aseguramiento de las actuaciones de los egresados, entendiendo que la competencia es una capacidad reconocida en un campo dado de actividad según conocimientos específicos,

Los niveles de logro vienen a ser la medida de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes al culminar el proceso de aprendizaje, la misma que no deben limitarse a verificar los resultados sino que deben permitir conocer al estudiante en cuánto es, y demuestre sus competencias, habilidades y destrezas requeridas en el currículo (Rodríguez 2017, Estrada-Araoz & Mamani-Uchasara, 2020 como se citó en Fernández et al., 2022, p. 421).

Insertos en el mundo de las competencias los estudiantes evidencian un cúmulo de saberes que los habilita para insertarse en el mundo laboral. Es un saber validado y un modo de hacer con responsabilidad que necesita situaciones profesionales complejas: se trata de seleccionar, movilizar y combinar recursos profesionales y personales para dar cuenta del perfil de egreso de la carrera.

Competencias y Aprendizajes relevantes

Ahora bien, en este complejo entramado de procesos que implican también una diversa gama de saberes, haceres y seres, hay que detenerse a reflexionar respecto de la correlación más óptima entre el logro y desarrollo de las competencias declaradas y los aprendizajes relevantes fundamentales para el logro de los aprendizajes incorporados en los programas de estudios. Para lo anterior, hay que partir aseverando que,

Desde el punto de vista cognitivo, el propósito de la enseñanza es provocar el desarrollo en cada estudiante de las estructuras de comprensión, expresión, comunicación y actuación que requiere la participación activa y autónoma en los escenarios complejos de las sociedades actuales (Gómez, 2007, p. 4)

Porque el modelo por competencias proporciona un contexto situacional, debido a que el estudiante debe resolver problemáticas emanadas del mundo laboral, que son incorporadas y planificadas por los docentes y contextualizadas en el aula.

Una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos (Perrenoud, 2002, p. 6).

Si bien, este modelo estriba en desarrollar competencias en el estudiante para que enfrente de manera exitosa las problemáticas que se suscitan en el sector productivo, éstas deben estar claramente definidas en el perfil de egreso de cada plan de estudio, de tal forma que los docentes las contextualicen en situaciones laborales informadas por el sector productivo, atendiendo a que,

“La competencia se pone en juego en condiciones de trabajo y que los centros de formación ayudarían a la construcción de capacidades y/o competencias profesionales, dependiendo del grado de facilitación de la combinatoria al exponer al estudiante a situaciones profesionales de trabajo” (Jabif, 2007, p. 25).

Con esto, se puede aseverar que los estudiantes están inmersos en escenarios críticos donde deberá “responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone

una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales del comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (Pérez, 2008, p. 77, como se citó en González et al., 2014, p. 35), en el entendido que , el estudiante tiene la capacidad de aprender sólo aquello a lo que le encuentra sentido o lógica y , por otra parte, tiende a descartar aquello a lo que no le encuentra relevancia para su quehacer académico, ante esto,

el contexto se constituye en la primera fuente de conservación de aprendizaje, pues es allí donde el estudiante se siente con necesidad de interactuar y ser protagonista. De esta forma, el estudiante busca aprender lo que le representa una oportunidad para ser reconocido en su medio familiar y social; por tal motivo, se debe explorar cuál es su interés y cómo lograr llevarlo al aprendizaje, que sólo le será significativo si le es útil (Gómez Vahos, Muriel Muñoz & Londoño Vásquez, 2019, como se citó en Rodríguez, 2023, p. 115).

La comprensión de su realidad por parte del estudiante delimita su accionar frente a su desarrollo formativo, incorpora sus experiencias previas y da respuestas a su entorno laboral, social y familiar, por lo tanto es fundamental que los aprendices se involucren en la concepción de sus aprendizajes “el hombre es un constructor de conocimiento a partir de las formas en que ve e interpreta al mundo, por tanto, su formación debe estar presta a atender la manera en el cómo aprende, entiende y transforma la información hacia sus patrones sociales y cotidianidad”(Rangel et al., 2020, p. 15) es así que, el auténtico aprendizaje significativo, adquiere importancia en la medida que evidencia el marco contextual de desarrollo del aprendizaje e incluye los mecanismos y estrategias de resolución de problemas relacionados con una problemática laboral,

El aprendizaje relevante significa un aprendizaje efectivo y eso por sí solo debería ser suficiente para que repensemos nuestros planes de lecciones (...) con actividades relevantes y significativas que involucren a los estudiantes emocionalmente y conectarse con lo que ya saben (Open College, 2014, párr. 2).

Es en este sentido que el aprendizaje relevante se constituye como un elemento fundamental en el proceso enseñanza – aprendizaje, toda vez que, se considera las experiencias previas del educando así como sus expectativas de vida y desarrollo cultural, inmersos en contextos de aprendizaje, “esta consideración explica la importancia del aprendizaje no como un fin en sí mismo, sino como un medio para el desarrollo humano, profesional y social, lo cual incluye el aprender a aprender” (Palacios et al., 2021, p. 145), considera repensar cómo se actúa y aprende en contextos laborales y sociales, a través de extrategias que permitan adaptabilidad frente a nuevas situaciones de aprendizaje,

Las competencias para el trabajo y la vida se refieren a un conjunto de experiencias de aprendizaje relevantes para el mundo laboral y más allá de éste, que incluye el estudio de las tecnologías y las ciencias conexas, y la adquisición de competencias prácticas, actitudes, comprensión y conocimientos que ayudan a las personas a vivir vidas saludables y satisfactorias (UNESCO, 18 de noviembre de 2022).

Entonces, estas experiencias previas en lo laboral permiten tanto el desarrollo técnico o profesional, como la satisfacción personal para quienes advierten que con ellas, su proceso va en incremento, en todas las dimensiones.

Etapas para determinar los aprendizajes relevantes en el programa de una carrera técnica

Para tal efecto, es imprescindible que la institución educativa garantice un rango aceptable de aprendizajes relevantes que se traduzcan en competencias de egreso de los estudiantes y futuros técnicos, con el fin de asegurar la inserción laboral de sus educandos de manera efectiva y acorde a los requerimientos del mundo empresarial, lo que se propone a partir de las siguientes etapas:

1. Proceso de selección de aprendizajes relevantes en cada uno de los módulos o asignaturas del plan formativo de las carreras

Dentro de este momento, los profesionales docentes de cada carrera seleccionarán, mediante discusiones temáticas y evidencias, cada uno de los resultados de aprendizajes que contempla el módulo-asignatura, verificando la relación de los aprendizajes relevantes con las competencias declaradas en los perfiles de egreso de la carrera. A su vez, la coordinación de carrera expondrá y certificará la pertinencia de los aprendizajes para su clasificación como relevante, acotando y explicitando la necesidad de contar con las estrategias didácticas específicas, acordadas previamente por el cuerpo docente, para el logro del aprendizaje esperado.

El criterio en donde se eligen aprendizajes cuyo dominio se considera imprescindible para progresar en la adquisición de otros aprendizajes, o cuando el aprendizaje responde a las necesidades educativas que el contexto demanda y resulta significativo para afrontar, resolver problemas de contexto (Secretaría de Educación Pública, 2021, p.3).

Por lo tanto, el criterios para la selección de los aprendizajes relevantes considera el área de dominio como esencial para avanzar en la consecución de nuevos contenidos de aprendizajes, además de satisfacer las necesidades de formación de los estudiantes, entregando competencias fundamentales para resolver problemas en contextos laborales y sociales.

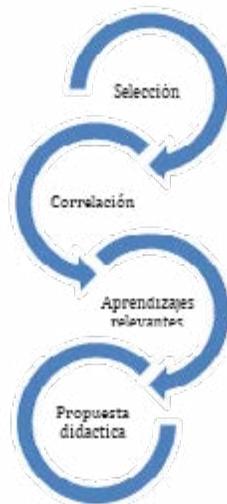
2. Correlación de los aprendizajes seleccionados con las estrategias didácticas pertinentes para el desarrollo de las competencias involucradas y declaradas en el perfil de egreso

Esta etapa del proceso de levantamiento de aprendizajes relevantes se desarrollará de manera posterior al proceso de selección, ya que involucra el establecimiento de los aprendizajes en conjunto con las propuestas didácticas, acordadas por el cuerpo docente, para la certificación y logro de los aprendizajes relevantes:

Esta visión de la didáctica resulta ser muy importante y valiosa en la medida en que posibilita que las experiencias que se desarrollan en el aula -o en otros espacios de aprendizaje- sean sistematizadas, de tal manera que adquieran el fundamento y la consistencia que requieren para que se difundan y se conviertan en prácticas institucionales, y/o se validen en diferentes escenarios y contextos (Compartir Palabra Maestra, 14 octubre 2017, párr. 12).

Lo anterior se traducirá en una línea procesal de trabajo para los docentes del área, que a la vez permitirá la estandarización de algunos procesos formativos que requieren profundización y adecuación para el logro de los aprendizajes

Figura 1
Correlación entre aprendizajes y propuesta didáctica



3. Aplicación de estrategias y actividades para el logro y evaluación de los aprendizajes relevantes y constatación del desarrollo de la competencia

En esta etapa, la institución educativa a través de su unidad académica, entregará una batería de estrategias y de actividades para los docentes con el objetivo de desarrollar las competencias que subyacen en cada uno de los aprendizajes relevantes, incorporando y acentuando el logro de estos aprendizajes sin medrar, bajo ningún aspecto, el logro total de los aprendizajes relacionados a los contenidos y, finalmente, a los módulos o asignaturas de las carreras.

Es claro que la enseñanza de contenidos está dejando su carácter primordial en el proceso de enseñanza aprendizaje, para dar paso y combinarse con la enseñanza de estrategias de aprendizaje; lo anterior, se ajusta a las demandas sociales y hacia las nuevas formas de ver y enfrentar la realidad; ahora para acceder al conocimiento se debe dominar los procesos de aprendizaje, es decir "aprender

a aprender” buscar el logro de capacidades efectivas que permitan desempeñarse exitosamente en las actividades humanas en las que ha decidido sustentar y transcurrir su vida (Vargas & Ortiz, 2015, p. 45).

Cabe destacar, que este proceso debe, necesariamente, contar con la previa determinación de los aprendizajes relevantes, insumo necesario para establecer, desde la dirección académica, las actividades y estrategias didácticas, para la concreción y constatación de los aprendizajes tanto relevantes como menos relevantes, donde subyacen las competencias laborales.

4. Respeto de los Aprendizajes No relevantes

La propuesta enfoca situaciones complementarias. Por una parte, se declara que cada módulo o asignatura contiene resultados de aprendizajes que “explican de manera concreta, precisa y observable, lo que el estudiante será capaz de hacer o que se espera que logre al final de un proceso de formación”(Fundación Chile, 2004), lo que se destaca de esta declaración es que asegure que el estudiante internalizará y demostrará en evaluaciones teórico – prácticas que detenta el estándar que la institución educativa declara como aprendizaje relevante.

Respecto del aprendizaje no relevante, se presentan como aprendizajes necesarios que abarcan la totalidad de la presentación del módulo o asignatura, pero que, de acuerdo a la propuesta formativa, complementan el desarrollo de competencias técnicas, genéricas y de empleabilidad validadas por el sector productivo y declaradas en cada programa de formación.

Es menester recalcar que la propuesta no es excluyente respecto de los aprendizajes relevantes y no relevantes, sino que contempla el dialogismo y la complementariedad de los aprendizajes, es decir, reconoce preponderancia en algunos aprendizajes sin desconocer el marco contextual laboral de los menos relevantes, atendiendo a políticas de certificación de las competencias laborales de los estudiantes egresados.

De acuerdo a este enfoque, la participación de los docentes que aseguren, a través de estrategias formativas y evaluaciones pertinentes, el logro del aprendizaje relevante y la consecución de los aprendizajes no relevantes, constituye el eje fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje es así que un elemento de gran preponderancia es la participación activa de los docentes. El docente enseña a construir competencias cuando:

- Realiza continuas reflexiones sobre la práctica.
- Ayuda a extraer los principios generales que rigen la acción, lo “invariable”, lo que tiene en común esta con la otra, a pesar del contexto particular de cada situación, facilitando la elaboración de los esquemas mentales que permitirán resolver nuevas situaciones profesionales.
- Presenta retos a la medida de los estudiantes.
- Organiza contenidos que estimulen la curiosidad: introduciendo cuestionamientos y dudas,

permitiendo que los estudiantes formulen sus propias cuestiones y traten de encontrar respuestas, desde el ámbito educativo, a las interrogantes que se planean.

- Evoca conocimientos anteriores relacionados con aprendizajes futuros.

Criterios de ponderación de Aprendizajes Relevantes

En el contexto del aseguramiento de las competencias técnicas de los estudiantes, los aprendizajes relevantes representan un porcentaje significativo y representativo del total de los aprendizajes de cada módulo e incorporan aspectos esenciales conectados a las competencias de egreso declaradas en el perfil de egreso de cada carrera. Para la selección de contenidos es oportuno revisar lo que señala, Díaz (2013, p.7) "un proceso de toma de decisiones, sobre la base de criterios explícitos que corresponden a la significación lógica, representatividad, actualidad, relevancia y contextualización". Estos aprendizajes deben tener directa relación con contenidos, estrategias y actividades a desarrollar por los docentes, lo que involucra una sistematicidad entre las etapas curriculares.

A saber, las etapas pueden descomponerse en:

1. Actividad a desarrollar a través de una estrategia de enseñanza que promueva el aprendizaje relevante declarado, además de los aprendizajes menos relevantes.

2. Cada actividad entonces debe estar enfocada al logro del aprendizaje relevante como foco central: paralelo a lo anterior, el aprendizaje debe de evidenciarse, así como la relación de este con las competencias a desarrollar correspondientes al módulo.

3. Todas las actividades del módulo deben de estar enfocadas en diversos aprendizajes relevantes: todos apuntando al desarrollo de las competencias declaradas.

Con lo anterior, se procura asegurar que los estudiantes adquieran la competencia subyacente a los aprendizajes esperados (relevantes y menos relevantes), estableciéndose criterios para la selección de la relevancia de los aprendizajes. Cabe recordar que, "los criterios proporcionan información sobre los aspectos que hay que considerar, tanto para el tipo de aprendizaje (conceptual, procedimental o actitudinal) y las capacidades que se han de desarrollar, como para el grado o nivel de competencia alcanzado" (Ruiz, 2013, p. 11), de esta forma se entiende que la formación apunta a dar contextos de aprendizajes con sentido y coherente con el entorno laboral.

La presente propuesta pretende estandarizar el proceso de toma de decisiones respecto de estos aprendizajes relevantes a través de un protocolo específico de ponderación de cada aprendizaje. Además, procura establecer la correlación entre aprendizajes y competencias declaradas en el módulo o asignatura, así como establecer y caracterizar el criterio su relación con la ponderación en la competencia,

Los criterios desempeñan una función normativa. En conjunto, describen las características que se esperan de las intervenciones, a saber: deben ser pertinentes para el contexto, ser coherentes con otras intervenciones, alcanzar sus objetivos, producir resultados de manera eficiente y dar lugar a efectos positivos duraderos (OCDE, 2019, p. 5).

De esta manera, es posible intervenir cada aprendizaje determinando su ponderación, "Es lógico pensar que no todos los criterios tienen la misma importancia para la organización. Las personas implicadas en la toma de decisión deben considerar otorgar a cada criterio un peso o ponderación entre un rango determinado"(Cuello, 2009, p. 2), considerando la experiencia que posee el cuerpo docente en la formación de técnicos y la vinculación con el sector productivo, quien en definitiva determina si el estudiante cumple con las competencias para el cumplimiento efectivo de un perfil ocupacional. Con estas consideraciones, los criterios apuntan a:

1. Pertinencia. Este criterio debe ser el primero y más importante a la hora de la toma de decisiones respecto de los aprendizajes que realmente se conciben y conectan con los contenidos, pero fundamentalmente con las competencias a desarrollar. Este criterio representará el 50% de la ponderación de la competencia.

2. Adecuación/vigencia. Este criterio se relaciona con la capacidad de ser adecuados en relación a las normas de procedimientos y protocolos de cada una de las profesiones técnicas. Junto a lo anterior, este criterio enfatiza que el resultado de aprendizaje debe estar vigente frente a las transformaciones en el aspecto productivo del desarrollo de la profesión. Representará el 25% de la ponderación de la competencia.

3. Generalidad/especificidad. Se relaciona con la capacidad o factibilidad de enfocarse en un aspecto global o conducta donde subyace la competencia o –en su defecto- en un aspecto específico que desarrolla la competencia. Este criterio debe representar el 25% de la ponderación de la competencia.

Ahora bien, queda de manifiesto que cada aprendizaje relevante debe de asumir una ponderación total de 100% para luego componer una totalidad desarrollada (competencia) que representa la nota mínima de aprobación (4.0, en la escala de 1.0 a 7.0). Con esto, se puede asegurar que los egresados son realmente capaces de desempeñarse sobre una base conceptual, procedimental y actitudinal mínima, reflejo de las competencias de egreso asumidas, desarrolladas e incorporadas al actuar del profesional técnico.

- Controla el trabajo de los estudiantes, exige una tarea no cumplida, hace que las calificaciones sean un medio para dar información sobre la marcha del proceso de aprendizaje.
- Propicia la autonomía: enseña al estudiante a alcanzar el conocimiento por cuenta propia promoviendo que indague, examine la información, analice la forma cómo un aprendizaje se relaciona con otro, proponga soluciones, etc.

Tabla 1

Modelo para determinar aprendizajes relevante en un módulo o asignatura

Módulo/ asignatura:

Resultado de aprendizaje	Criterio	Ponderación %	Competencial perfil de egreso
	Pertinencia Adecuación/vigencia Generalidad/ especificidad		
	Pertinencia Adecuación/vigencia Generalidad/ especificidad		

Tabla 2

Ejemplo para determinar los aprendizajes relevantes: Carrera TNS en Enfermería

Módulo: Rol del Técnico Nivel Superior en Enfermería

Resultado de aprendizaje	Criterio	Ponderación %	Competencial perfil de egreso
Identificar el rol del TNS en Enfermería en un equipo de salud	Pertinencia Adecuación/vigencia Generalidad/ especificidad	50 25 25	Colaboración con profesionales
Describir niveles y modalidades de atención del sistema de salud	Pertinencia Adecuación/vigencia Generalidad/ especificidad	50 25 25	Información y orientación a funcionarios, pacientes y público en general

Consideraciones

Mediante esta propuesta es posible dar cuenta de una estrategia que describe de qué forma el aprendizaje relevante se manifiesta en un programa de estudio y cuáles son las actividades que deben ejecutar los docentes para definir cuáles son los aprendizajes centrales, destacando aquellos que permiten que el estudiante logre conectar su realidad y le encuentre sentido al aprendizaje "las actividades resultan significativas cuando el aprendiz, entre otros aspectos, disfruta con lo que hace, participa con

interés, se muestra seguro y confiado, pone atención a lo que hace, trabaja en grupo con agrado, trabaja con autonomía, desafía a sus propias habilidades, propicia la creatividad y la imaginación” (Rivera, 2004, p. 49). A través de esta estrategia permite concretar aprendizajes que signifiquen y contextualicen las experiencias y realidades de los estudiantes; “es preciso revisar los contenidos curriculares y aprender a elegir aquellos que ofrezcan aprendizajes significativos a nuestros estudiantes concretos, únicos” (Educación en movimiento, 2021, p. 2) y para el plan de estudio, la posibilidad de entregar una oferta formativa integradora entre las experiencias significativas de los estudiantes y el desarrollo de competencias fundamentales para una incorporación plena al mundo laboral.

Los estudiantes necesitan una conexión personal con el material, ya sea involucrándolos emocionalmente o conectando la nueva información con conocimientos previamente adquiridos. Sin eso, los estudiantes no sólo pueden desconectarse y olvidarse rápidamente, sino que también pueden perder la motivación para intentarlo (Open College, 2014, párr. 6).

Es necesario entender el contexto de la educación en la actualidad, acercarse a los espacios de aprendizajes y que estos a su vez sean entornos interactivos entre docentes y estudiantes para dar cuenta de un proceso formativo integral que considere reconocer los aprendizajes previos y la construcción de aprendizajes significativos y relevantes.

Conclusiones

En la Formación Técnica Profesional se han observado cambios significativos en los últimos años, atendiendo a una comunidad de estudiantes que requiere contar con competencias acordes a las exigencias del mercado laboral vinculadas a las especialidades técnicas que se imparten en el país. En consecuencia, resulta fundamental fortalecer las competencias declaradas en los perfiles de las carreras técnicas asociadas, desarrollando aprendizajes significativos y relevantes en los estudiantes a través de estrategias didácticas insertas en el proceso enseñanza – aprendizaje.

Esta propuesta compromete un trabajo colaborativo entre los docentes y la coordinación de las carreras técnicas, quienes seleccionarán los aprendizajes relevantes, establecerán las correlaciones entre estos aprendizajes y las estrategias didácticas estableciendo la pertinencia de las actividades para el logro de los aprendizajes, Así, se entrelazan experiencias significativas con los conocimientos que deben incorporar los estudiantes para dar cuenta de las competencias del perfil de egreso. Esta iniciativa surge para dar respuesta a las competencias claves de cada plan de estudio y comprometer un estándar acorde con las exigencias del sector productivo para un desempeño efectivo en el mundo del trabajo, siendo profesionales responsables y comprometidos en mejorar su entorno laboral, apoyando el desarrollo del sector productivo de la región y del país.

Referencias

- Barbena, A., Ruvalcaba, M.E. & García, X. (2014). Diseño de plan estratégico para que el aprendizaje por competencia sea significativo en la unidad de aprendizaje de inglés. *Revista Internacional de alfabetización y aprendizaje de idiomas*, 1, 1- 15. https://www.cgscholar.com/bookstore/works/disenodeplanestrategico-para-que-el-aprendizaje-por-competencias-sea-significativo-en-la-unidad-de-aprendizaje-de-ingles?category_id=cgrn-es&path=cgrn-es%2F320%2F321
- Bringas, F., Curiel, C, & Secunza, E. (2008). Las competencias básicas en el área de la Lengua Castellana y Literatura. *Cuadernos de Educación*. https://www.educantabria.es/documents/39930/291491/Cuadernos_Educacion_3.pdf/dd4dac7e-84a9-adb4-5d11-b7699bbcdfb0?t=1635345045600
- Compartir Palabra Maestra. (14 de octubre, 2017). *Aprendizaje y didáctica: posibilidades de transformación en la práctica pedagógica*. <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/blog/aprendizaje-y-didactica-posibilidades-de-transformacion-en-la-practica-pedagogica>
- Cuello, R. (2009). *Métodos de ponderación para la selección de proyectos*. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://labatalladelebre.files.wordpress.com/2011/05/selecciondeproyectos1.doc&ved=2ahUKEwjyo5a0xuiGAxVyJrkGHaKbDMIQFnoECBMQAQ&usq=AOvVaw37UKs38bUVErycmR5B0LIK>
- Díaz, J. (2013). *Criterios de selección y organización de contenidos educativos para cursos y talleres en educación superior sobre Bibliotecología Social: una visión argentina*. VI Jornadas de Bibliotecología “Usuarios del Siglo XXI: ¿cómo satisfacer sus demandas?”, San Salvador de Jujuy, Argentina. <https://www.aacademica.org/julio.diazjatuf/129.pdf>
- Educación en movimiento. (2021). *Aprendizajes indispensables y contenidos curriculares. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*. 1 (2). 1 – 26. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/Boletin2-2022.pdf>
- Fernández, D., Barnay, J., De La Cruz, D. & Alegre, J. (2022). Logros de aprendizaje y desarrollo de competencias a través de la evaluación formativa. *Horizontes*, 6 (23). pp. 416 – 428. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/481/932>
- Ferreira, H & Peretti, G. (2010). Competencias Básicas. Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida. Congreso Iberoamericano Metas 2021. – 12. https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/COMPETENCIASBASICAS/RLE3476_Ferreira.pdf
- Fundación Chile. (2004). *Formación con enfoque en Competencias laborales*. Fundación Chile Gobierno de Chile - Ministerio de Educación. (2009). Bases para una política de Formación Técnico Profesional en Chile, Informe Ejecutivo. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2257/mono-589.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gómez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas Cuadernos de Educación* 1. https://www.educantabria.es/documents/39930/291491/Cuadernos_Educacion_1.pdf/2bc6ce09-3c3a-fa9d-cc76-a67efc050b52?t=1635344698129
- Gómez, L., Muriel, L. & Londoño, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17 (2). 118 – 131. <https://www.redalyc.org/journal/4766/476661510011/>

Aprendizajes relevantes en la formación técnica profesional.
Verónica Lorca Caro & Gonzalo Cofré Aravena.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 130-149

- González, V., Ruiz, P. & Hornilla, T. (2014). La evaluación del aprendizaje por competencia mediante el método de proyecto. Un caso práctico. *Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior*, 1 (1). 34 – 48. https://www.cgscholar.com/bookstore/works/la-evaluacion-del-aprendizaje-por-competencias-mediante-el-metodo-de-proyectos-un-caso-practivo-vol-1-issue-1-2014?category_id=common-ground-espanol&path=cgrn-es%2F320%2F323
- González, H. (2019) Formación permanente para el fortalecimiento de las competencias laborales del analista de laboratorio de cromatografía de gas natural. *Redhecs*, 27(14), 67 – 90. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9138754.pdf>
- Jabif, L. (2007). *La Docencia Universitaria Bajo un Enfoque de Competencias*. Universidad Austral de Chile.
- Llego, M. A. (2022). *How to Make Learning More Relevant for Students*. TeacherPH. <https://www.teacherph.com/make-learning-relevant-students/>
- OCDE. (2019). *Mejores criterios para una mejor evaluación. Definiciones revisadas de los criterios de evaluación y principios para su utilización*. <https://www.oecd.org/development/evaluation/Criterios-evaluacion-ES.pdf>
- Open College. (2014). *How To make Learning Relevant to your students (And why it's crucial to their success)*. <https://www.opencolleges.edu.au/blogs/articles/how-to-make-learning-relevant-to-your-students-and-why-it-s-crucial-to-their-success>
- Palacios, M., Toribio, A., & Deroncele, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 134-145. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2219>
- Perrenoud, F. (2002). *Competencias desde la escuela*. <https://es.slideshare.net/conysuarezh/construir-competencias-desde-la-escuela-perrenoud>
- Rangel, A., Mas, M. & Civitillo, F. (2020). Estrategias didácticas para expresar la información técnica a las comunidades de bajos recursos bajo el enfoque de la responsabilidad social. *Revista Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad* 8 (1). 9-19. <https://doi.org/10.18848/2474-588X/CGP/v08i01/9-19>.
- Rivera, J. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de investigación educativa*, 8(14). 47 – 52. http://online.aliat.edu.mx/adistancia/dinamica/lecturas/El_aprendizaje_significativo.pdf.
- Rodríguez, M. (2023). Rol docente en el modelo híbrido: simbiosis del aprendizaje continuo con la educación convencional - a distancia. *Revista científica FAREM – Estelí*, 12 (46), 108 – 127. <https://doi.org/10.5377/farem.v12i46.16478>.
- Ruiz, M. (s/f). *La evaluación basada en competencias*. http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/mag_competencias.pdf.
- Sanhueza, F., Cornejo, P. & Leyton, J.L. (2015), La educación como agente de movilidad social. *Convergencia Educativa*, 6. 95 – 106. <https://revistace.ucm.cl/article/view/299/281>.
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *La selección de los aprendizajes fundamentales*. <https://1library.co/article/la-selección-de-los-aprendizajes-fundamentales.y8go8k90>
- UNESCO. (2022). *Qué debe saber acerca de las competencias para el trabajo y la vida*.

Aprendizajes relevantes en la formación técnica profesional.
Verónica Lorca Caro & Gonzalo Cofré Aravena.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 130-149

<https://www.unesco.org/es/skills-work-life/need-know>.

Vargas, X. & Ortiz, R. (2015). Estrategias de aprendizaje en estudiantes del nivel medio superior: un estudio exploratorio en un colegio de bachilleres del estado de Oaxaca, México. *Revista Internacional de Pedagogía y Currículo*, 2 (1). 37-47. https://cgscholar.com/bookstore/works/es-trategias-de-aprendizaje-en-estudiantes-del-nivel-medio-superior-un-estudio-exploratorio-en-un-colegio-de-bachilleres-del-estado?category_id=cgrn-es&path=cgrn-es%2F320%2F329.

Villalobos, A. & Paredes, K. (s/a). *Las Competencias en la Educación Técnico-Profesional*. <http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/Las%20CompetenciasenlaEducaci%F3nT%E9cnico-Profesional.pdf>.

Zapata, B. & Restrepo, J. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1). 217-227. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77325885003>.

Autores

Napoleón Antonio Haro Inca*

*Ecuatoriano, Abogado, Magister en Gerencia Educacional
Docente titular en Unidad Educativa Isabel de Godín Riobamba.
Ecuador.

Correo electrónico:

napos_30@hotmail.com

ORCID:

<https://orcid.org/0009-0003-8013-8105>

LIDERAZGO DIRECTIVO EN EL LOGRO DE ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE

MANAGERIAL LEADERSHIP IN ACHIEVING
STANDARDS TEACHING PROFESSIONAL PERFORMANCE

RESUMEN

El logro de metas en el sector educativo requiere de un directivo que asuma con eficiencia el liderazgo para motivar y favorecer en los docentes el desempeño eficiente y logro de los estándares profesionales vigentes en Ecuador. Así, la investigación planteó como objetivo analizar el liderazgo directivo en el logro de los estándares de desempeño profesional docentes de la Unidad Educativa Pedro Fermín Cevallos, Provincia de Tungurahua, Ecuador. Se desarrolló desde el paradigma positivista, enfoque cuantitativo, en un estudio de campo, nivel descriptivo, con el objetivo de analizar en la Unidad Educativa Pedro Fermín Cevallos Provincia de Tungurahua. En este escenario se concluye que el gerente institucional asume un estilo autoritario, dejando de abordar con efectividad el logro de los estándares de desempeño profesional docente.

Palabras Clave: liderazgo, directivo, estándares, desempeño, profesional docente.

Cómo citar este artículo:

ZHaro, N., (2024). Liderazgo directivo en el logro de estándares de desempeño profesional docente. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, (7)12, 112-129

Abstract

The achievement of goals in the educational sector requires a manager who efficiently assumes leadership to motivate and encourage teachers to perform efficiently and achieve the professional standards in force in Ecuador. Thus, the objective of the research was to analyze managerial leadership in achieving the standards of professional performance of teachers at the Pedro Fermín Cevallos Educational Unit, Province of Tungurahua, Ecuador. It was developed from the positivist paradigm, quantitative approach, in a field study, descriptive level, with the objective of analyzing the Pedro Fermín Cevallos Educational Unit in the Province of Tungurahua. In this scenario, it is concluded that the institutional manager assumes an authoritarian style, failing to effectively address the achievement of professional teaching performance standards.

Key words: leadership, management, standards, performance, teaching professional.

Introducción

La educación como proceso es esencial en todos los escenarios. En el caso de la República de Ecuador, es un derecho, precepto constitucional que debe privar en la actuación de profesionales relevantes, entre ellos el directivo al ejercer la gerencia de cada institución desde el liderazgo, velando por alcanzar metas de calidad en todas las áreas, una de ellas referida a lo administrativo en el cual se encuentra inmerso el desempeño del docente.

Con estas ideas introductorias, se desea destacar la importancia de un directivo que, como líder, para Bennis (1999), "...transforma su entorno, a través de decisiones e influyendo en el comportamiento de otros" (P.63). En otras palabras, la habilidad del liderazgo ha sido identificada como una de las características centrales determinantes del éxito personal. Por lo tanto, el liderazgo es una filosofía de dirección para movilizar todos los recursos de la organización, especialmente los potenciales humanos, en el logro de la misión. El liderazgo incrementa la calidad del trabajo al dinamizar la comunicación, el compromiso y la capacidad del conjunto social para conseguir la calidad total.

Tomando en cuenta los planteamientos anteriores para el modelo de gestión educativa el liderazgo es esencial, así lo muestra la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2008) a través de su publicación *Mejorar el Liderazgo Escolar*, expresa que el liderazgo directivo se ha convertido en una prioridad de los programas de política educativa a nivel internacional, "... porque desempeña una función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y en las capacidades, así como en el entorno y el ambiente escolares." (p.3). En sí, es determinante en el logro de cada escuela y de las políticas vigentes en materia en cada nación.

Esa actuación se materializa en el liderazgo, definido por Manes (2019), enmarcado en "...la capacidad para negociar, para tomar las mejores decisiones, son parte de la personalidad que a su vez definen el estilo del líder, y sus posibilidades para obtener resultados con un alto nivel de desempeño". (p.55). Por lo que cada tipo de comportamiento gerencial genera un cúmulo de relaciones y derivaciones que afectan la estructura, al igual que la calidad en la respuesta de una organización, cuyas características se constituyen en la contrapartida del estilo gerencial.

El mencionado liderazgo puede asumir diversos estilos, sea el autoritario, caracterizado por un fuerte énfasis en el control, la dirección y la conformidad. Los líderes autoritarios toman decisiones sin consultar a los demás y esperan que sus seguidores obedezcan sus órdenes sin cuestionar. En contraposición, el transformacional inspira y motiva a profesores y estudiantes a alcanzar su máximo potencial, al favorecer la visión compartida.

El estilo transaccional para Chiavenato (2001), se basa en un intercambio de recompensas y castigos por conductas deseadas. Los líderes transaccionales establecen expectativas claras para sus seguidores y brindan recompensas cuando esas expectativas se cumplen. También está el paternalista con escasos seguimiento y supervisión, Por su parte, el democrático, dando protagonismo al

colectivo en la participación para la toma de decisiones. Finalmente, el transaccional asumiendo el gerente un conocimiento del contexto en el cual actúa.

En relación con las implicaciones de liderazgo, tal desempeño del directivo se percibe e impacta todas las áreas de la organización. Sin embargo, desde el presente hilo discursivo se profundiza en el desempeño laboral que, según Stoner (2003), quien afirma "el desempeño profesional es la manera como los miembros de la organización trabajan eficazmente, para alcanzar metas comunes, sujeto a las reglas básicas establecidas con anterioridad". (p. 510). Sobre la base de esta definición se plantea que está referido a la ejecución de las funciones por parte de los empleados de una organización de manera eficiente, con la finalidad de alcanzar las metas propuestas.

Específicamente, para el docente en Ecuador, el desempeño laboral se evidencia en los estándares de desempeño profesional docente, los cuales establecen las características y desempeños generales y básicos que deben realizar los docentes para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. Estos resultados ineludiblemente se vinculan con un directivo cuyo liderazgo asuma estilos y características que le permitan potenciar, mejorar el desempeño docente, a fin de que estos profesionales logren una serie de lineamientos de obligatorio cumplimiento en la República del Ecuador, como los estándares para este profesional.

Considerando lo anterior, las actividades inherentes al proceso educativo deben estar determinadas por el trabajo que lleva a cabo el docente, las cuales hacen posible redimensionar su desempeño eficaz para así obtener respuestas inmediatas de cambio en sus tareas pedagógicas. En este sentido de acuerdo al Ministerio de Educación de Ecuador (2012), "El principal propósito de los estándares es orientar, apoyar y monitorear la acción de los actores del sistema educativo hacia su mejora continua. Adicionalmente, ofrecen insumos para la toma de decisiones de políticas públicas para la mejora de la calidad del sistema educativo (p.6). En el caso del desempeño docente orientan la mejora de la labor profesional con características y prácticas de un docente de calidad.

En virtud de ello, cabe preguntarse ¿qué se espera de un docente en esta nación?, la respuesta desde los postulados del Ministerio de Educación de Ecuador (ob. cit.), es brindar un servicio de calidad, que responda las particularidades de la sociedad actual, satisfaga las necesidades de los estudiantes y propicie las condiciones para que estos alcancen los objetivos previstos en cada año que cursan. Con referencia a ello, entre los estándares señalados están:

El proceso de aprendizaje, como continuo, sistemático e intencionado desde la práctica pedagógica del docente en el aula. Siguiendo directrices nacionales explícitas en el currículo vigente en Ecuador, pero también los planes institucionales, con los resultados del diagnóstico realizado al grupo que atiende. Es decir, un acto consciente, con el registro de información, implementando el educador metodologías de enseñanza, estrategias didácticas innovadoras, pertinentes a los contenidos desarrollados, respetando el estilo y canal de aprendizaje de cada educando; con la evaluación que permita esa realimentación y refuerzo académico.

Liderazgo directivo en el logro de estándares de desempeño profesional docente. Napoleón Antonio Haro Inca.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 112-129

En esta tónica, el acto pedagógico con una postura innovadora, más allá de lo tradicional, en la cual el educador deja de ser mero transmisor de conocimientos a convertirse en mediador de aprendizajes significativos para los educandos, en un proceso colaborativo que implica planificación, instrucción, valoración y evaluación, todo ello encaminado a facilitar el aprendizaje y desarrollo del estudiante.

Con motivo de ello, el Ministerio de Educación de Ecuador (ob. cit.), establece como estándar la preparación de la enseñanza, es un proceso crucial y multifacético que implica planificar, organizar e implementar estrategias de enseñanza efectivas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Abarca una amplia gama de actividades realizadas por los profesores para garantizar que su instrucción sea clara, atractiva y alineada con los objetivos de aprendizaje, en beneficio de la formación integral de los educandos.

Las evidencias anteriores llevan a señalar un escenario ideal en el cual el directivo propicia la mejora continua de la práctica pedagógica, el desempeño eficiente de cada profesional en el aula, es el logro de los estándares vigentes para este profesional, lo que se espera impacte de forma positiva las metas institucionales, la calidad del servicio y por supuesto, la formación integral de cada ciudadano.

Sin embargo, en esta nación como refiere el Ministerio de Educación (2016) están referidos a "esta problemática que es generalizada a nivel de la casi totalidad de las instituciones educativas del Ecuador se manifiesta en procesos educativos y de gestión administrativa ineficaces e ineficientes, llevan al bajo rendimiento académico de los estudiantes y a una insatisfacción de las necesidades y expectativas de desarrollo educativo de la colectividad" (p.3). Se infiere que el éxito organizacional, en consecuencia, es imposible sin excelencia individual, especialmente los puestos gerenciales, demanda mucho más que competencia técnica, es decir si se traslada a las instituciones educativas el docente no escapa de lo señalado anteriormente.

Sobre la base de las ideas expuestas, se presenta una realidad micro, constituida por la Unidad Educativa Pedro Fermín Cevallos, Provincia de Tungurahua, Ecuador; escenario en el cual el directivo posee informes de gestión y acompañamiento, que dan cuenta de docentes que no alcanzan los estándares de desempeño, con debilidad a la hora de gestionar el aprendizaje, el currículo, afectándose la productividad y competitividad institucional.

Con el objeto de profundizar en esta realidad, el investigador conversó de manera informal con algunos docentes, quienes le señalaron la falta de apoyo del directivo, quien asume dar órdenes, imponer criterios, con marcado autoritarismo, limitando las oportunidades de empoderamiento y protagonismo de cada docente. Agregan los educadores la aparente falta de empatía del directivo cuando se le plantean algunas solicitudes como oportunidades de actualización, apoyo de equipos interdisciplinario del distrito escolar; entre otras situaciones cotidianas, que consideran su propia opinión no les permite avanzar y mejorar en el desempeño; lo que a la suma afecta la formación integral y con calidad de los estudiantes.

Liderazgo directivo en el logro de estándares de desempeño profesional docente. Napoleón Antonio Haro Inca.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 112-129

Aseveraciones que, tanto de la óptica del directivo como de los docentes, constituyó en una situación tipificada por el investigador como problemática, en la cual es necesario indagar respecto a ese estilo de liderazgo, en cuanto a los estilos y características; a la par de indagar sobre el desempeño profesional de los docentes en el aula. Con esta finalidad, se planteó como objetivo analizar el liderazgo directivo en el logro de los estándares de desempeño profesional docentes de la Unidad Educativa Pedro Fermín Cevallos, Provincia de Tungurahua, Ecuador.

Marco Teórico

Alcanzar las metas y objetivos en una institución es tarea de todos los que toman parte. No obstante, se desea destacar el papel de líder, quien está llamado a orientar, guiar y motivar a los seguidores, a unir esfuerzos en el logro de un beneficio común. Premisa que, en el caso del sector educativo tiene un alcance a corto, mediano y largo plazo; más allá del espacio físico donde funciona la institución, dado el impacto de este servicio para el progreso de los ciudadanos, vinculado en este caso con el desempeño docente. Aspectos teóricos que se desarrollan a continuación.

En este orden ideas, liderazgo directivo está estrechamente relacionado con el desempeño laboral; por lo que se necesita de líderes cuya actuación contribuya a la actualización y desarrollo del docente en el aula, pues sin lugar a duda, el mejoramiento del sector educativo es una prioridad, tanto a nivel social, intelectual y laboral. Desde este marco conceptual se entiende que la conducción de toda institución supone aplicar el liderazgo para el desarrollo de sus acciones y el alcance de sus objetivos. Es por ello, que según Chiavenato (ob. cit.) sostiene: "liderazgo es la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos" (p.104-105).

Al parafrasear a este autor, el liderazgo es función del líder, de los seguidores y las variables de situación. La importancia de esta actuación, según este autor, radica en la fortaleza del grupo y en las relaciones basados en la confianza, el respeto a los aportes, sugerencias, creación en diseño de productos y la resolución de problemas, en los retos compartidos y el afecto a la gente.

Con tales ideas, es importante definir liderazgo directivo, asumiendo la postura de Villa (2015), para quien "... dentro de las instituciones educativas es una prioridad de la política educativa en todo el mundo. Necesita una mayor autonomía y resalte en los resultados educativos lo cual ha hecho reconsiderar la función de los líderes escolares". (p. 14). La meta de quien asume esta responsabilidad es lograr el máximo desarrollo profesional del talento humano a su cargo. En otras palabras, el gerente institucional tiene la responsabilidad de asumirlo de manera eficiente, con diversos estilos,

Entre los estilos de liderazgo resalta el autoritario, el cual, según Martín, Pérez & López (2021), es típico del líder que, "...realiza la toma de decisiones con respecto a los roles, técnicas y métodos de realización de tareas y condiciones en que desarrollan el trabajo los subordinados. Realiza tanto críticas como alabanzas a los trabajadores" (p. 3), Se enfoca en la búsqueda de poder, la desconfianza, no sabe delegar responsabilidades. Lo que busca es el control pleno de la organización, no le interesa

el desarrollo personal de sus trabajadores. En el aspecto educativo, este tipo de liderazgo es dañino porque solo le interesa destacar a él y no a la institución educativa.

En este tenor, Hernández (2006), menciona el estilo democrático, que "...permite la participación de los colaboradores en el análisis de los problemas y principales decisiones del equipo de trabajo" (p. 105). En otras palabras, se desarrolla en condiciones participativas de todos los integrantes de la comunidad, dejando de lado el aspecto personalista. Mientras que, el transformacional es propio de un gerente educativo que, aprovecha los esfuerzos de sus trabajadores, para realzar la autoestima de ellos y de alguna manera premiarlos por el éxito conseguido.

En particular el liderazgo transaccional, para Bass. y Riggio (2005), "...enfatisa la transacción o intercambio que se lleva a cabo entre líderes, colegas y seguidores. Este intercambio se basa en que el líder discuta con otros lo que se requiere y especifique las condiciones y las recompensas" (p. 34), de forma contingente, dirección por excepción pasiva y dirección por excepción activa. Por su parte, el liderazgo laissez faire, alude para los citados autores a dejar hacer, dejar pasar, con la mínima intervención del líder. Existe menos concentración en el trabajo por parte de los seguidores y además puede ser calificado como menos efectivo.

Por ello, se hace necesario versar sobre algunas características que ha de poseer ese liderazgo. Pues, en sí, los gerentes educativos en un momento y en una situación dada, afloran alguna característica de alguno de los dos tipos tradicionales de liderazgo. Procediendo a señalarse algunas características, partiendo de la empatía, según Goleman (2002), referida a la capacidad de sintonizarse con las necesidades y sentimientos de las personas con las que el directivo en su papel de líder interactúa, por ejemplo, los docentes, al reconocer las emociones, vivencias en un contexto complejo y en constante cambio.

Se enriquece el liderazgo con la característica de motivación, para Goleman (ob. cit.), es "la necesidad o el deseo que activa y dirige nuestro comportamiento, que lo dirige y subyace a toda tendencia por la supervivencia" (p.5). Se espera del gerente institucional motivar, guiar a los docentes hacia la excelencia en el desempeño laboral. También a conformar equipos de trabajo eficientes, con compañerismo, en el logro colectivo desde las competencias individuales.

Tomando en cuenta el papel del liderazgo directivo, se suman a las ya mencionadas características, la actitud profesional, Maxwell (2007) señala "La importancia que el líder desarrolle las cualidades para desempeñar sus funciones eficientemente en la organización es el poder influir positivamente en sus subordinados" (p. 23). Implica, influir de forma positiva, motivadora con valor agregado al desempeño de los demás dentro de la organización. Para que cada docente se enfoque en alcanzar los estándares que se esperan de él.

Se refuerza la idea de que, el directivo asume un liderazgo, manifiesta una serie de características, que intencionadamente o no vienen a impactar todas las áreas de la institución, la actuación del

personal a su cargo, con énfasis especial en el profesional docente, quien debe asumir la excelencia, la mejora continua, actualización; entre otros aspectos para alcanzar los estándares de desempeño vigentes en la República del Ecuador, con alto nivel de compromiso de los trabajadores demuestra eficacia y eficiencia en los procesos de las empresas y de las instituciones, es importante mencionar a nivel educativo, el trabajo docente es fundamental para alcanzar los objetivos de las organizaciones e instituciones educativas. Desde esta perspectiva, Rodríguez & Lechuga (2019), conciben desempeño docente como "...la actuación que muestra cada trabajador en su puesto laboral, en consideración y en función de las actividades que cumple, de las metas y los resultados que debe alcanzar y de su potencial de desarrollo." (p.2), con lo cual contribuye al logro colectivo y de la propia organización.

Hay que destacar también la postura de Marcano (2021), al definir desempeño docente "como el desarrollo de las actividades pedagógicas-administrativas de acuerdo a los componentes del proceso educativo para alcanzar competencias que aseguren el éxito" (p.47). Al parafrasear al citado autor, el trabajo que realiza el docente en las aulas, se convierte en el elemento fundamental para garantizar el desarrollo de los objetivos educacionales, para ello, es importante que los directivos adecuen sus tareas desde una visión transformacional para garantizar una gestión pedagógica encargada de asegurar un progreso continuo debido a la presencia del aprendizaje en equipo.

Es así como, el compromiso docente es esencial para el cumplimiento de los procesos establecidos por las instituciones educativas, de esta manera alcanzando los objetivos establecidos, además establecer procesos de mejora continua, detectando falencias mejorables a corto y largo plazo. Tomando en cuenta estas ideas, el desempeño docente en la República del Ecuador tiene implicaciones en lo laboral, educativo, pero también en el logro de una serie de parámetros estipulados para estos profesionales, que técnicamente se denominan por el ministerio de educación de Ecuador 2012 como estándares de desempeño, con la intención de precisar un docente de calidad, afirmando esta fuente lo siguiente: "Son descripciones de lo que debe hacer un profesional educativo competente; es decir, de las prácticas que tienen una mayor correlación positiva con la formación que se desea que los estudiantes alcancen" (p. 6). Desde estos argumentos, se aprecian como estándares de desempeño profesional alcanzar por los docentes los siguientes:

1. El proceso de aprendizaje, al considerar diversas acciones personales que, al ser introducidas durante el trabajo escolar, agregan posibles situaciones que reducen las posibilidades de mantener la productividad que requiere el proceso educativo. El autor Ochoa (2022), lo concibe como "El aprendizaje constituye la forma como el estudiante asimila e interpreta los conocimientos que le son transmitidos mediante el proceso de enseñanza, sea una enseñanza consciente o inconsciente, estructurada o no estructurada, formal o no formal, las personas aprenden de formas diferentes, y las distintas informaciones las asimilan de formas diferentes" (p. 2). Conlleva a, favorecer las condiciones para que los educandos alcancen los objetivos esperados en cada programa curricular. Dicho estándar requiere concebir de parte del educador el aprendizaje como un proceso individual, atender las particularidades de los estudiantes, dándole oportunidad para ese compromiso activo y rol protagónico.

2. Acto Pedagógico: En virtud de lo anteriormente expuesto, se entiende que el desempeño docente para alcanzar efectividad en las aulas, deben visionar desde la eficiencia el acto pedagógico, que para Ochoa (ob. cit.), es necesario asumir "...nuevas visiones de la realidad, donde los directivos se sumen a la enseñanza y aprendizaje para garantizar el éxito institucional" (p.64). Es un concepto complejo y multifacético que abarca la interacción dinámica en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con un docente que favorece el rol protagónico del estudiante en la construcción del aprendizaje.

3. Preparación de la Enseñanza: representa en el trabajo del docente dentro de un contexto viable para responder a los objetivos educacionales tal como lo indican García & Zurita (2014) este acto "representa una acción docente que hace posible revisar la práctica pedagógica y los posibles contenidos por desarrollar" (p.16). Esto destaca, que los docentes para afianzar en las aulas un desempeño eficiente, debe primeramente preparar la enseñanza desde una concepción visionaria, para lo cual, necesita del directivo como apoyo de su praxis educacional.

En la preparación de la enseñanza es importante establecer los objetivos de aprendizaje claros y medibles, según los lineamientos curriculares vigentes, para poder establecer una hoja de ruta, que se vincule a seleccionar y organizar los contenidos en actividades variadas, el interés de los estudiantes y los motiven a participar activamente. Esto también en la planificación curricular incorporar los planes institucionales, seleccionar y preparar materiales didácticos, para en esencia, adaptar la enseñanza a las necesidades individuales, hacer el seguimiento, evaluar y anticipar posibles dificultades; tomando en cuenta a la vez las características de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Con dichos estándares se busca reflexionar y evaluar su propio desempeño, precisar la efectividad de la práctica, actualizarse y enfocarse en la mejora continua, según la actuación de los estudiantes, para retroalimentar el proceso y garantizar una educación de calidad. Se trata de una serie de parámetros vigentes, que deben ser el eje de la actuación de todo profesional, guiar su actuación en el cumplimiento de funciones como la planificación curricular, evaluación de aprendizajes, relación con el resto de los actores educativos y comunitarios; buscando favorecer las condiciones para el aprendizaje de los estudiantes. Todo ello por supuesto, gracias a un liderazgo directivo eficiente, que influya, inspire y movilice las acciones relacionadas a lo pedagógico con el propósito de empujar la institución hacia la competitividad y productividad.

Metodología

Como parte del proceso investigativo, se abordó la metodología como el procedimiento y camino recorrido en el desarrollo de la investigación, asumiéndose las directrices del paradigma positivista que, para Ballina (2013), "También denominado paradigma cuantitativo, empírico analítico racionalista, es el paradigma dominante; el positivismo es una escuela filosófica que defiende determinados supuestos sobre la concepción del mundo y del modo de conocerlo" (p. 2), el cual modela el esquema de las ciencias naturales, existe separación sujeto-objeto, abordando una realidad medible, observable. En todo este trayecto, se cumplió con los postuladas del enfoque cuantitativo,

Liderazgo directivo en el logro de estándares de desempeño profesional docente.
Napoleón Antonio Haro Inca.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 112-129

con técnicas y procedimientos basados en la estadística, para analizar el liderazgo directivo en el logro de los estándares de desempeño profesional docentes de la Unidad Educativa Pedro Fermín Cevallos, Provincia de Tungurahua, Ecuador.

El desarrollo de tal objetivo se logró con una investigación de campo, señalando Arias (2016), que "consiste en la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variables alguna". (p. 94), con la intención de un estudio de nivel descriptivo, como lo es la caracterización de un fenómeno. Esto se conectó con el diseño no experimental, en el cual no se manipulan las variables y al aplicar una sola vez el cuestionario a la población en estudio (como se hizo), se asumió el diseño transeccional o transversal.

Tomando en cuenta estos requerimientos y el objeto de estudio, la población o universo, estudio estuvo constituida por dieciséis (16) docentes de aula en la Unidad Educativa Pedro Fermín Cevallos. Estos profesionales aportaron la información solicitada con la encuesta, según Arias (ob. cit.), se realiza de forma escrita mediante un instrumento o formato en papel contentivo de una serie de preguntas. Para tal efecto, se diseñó un instrumento tipo cuestionario construido en diecinueve (19) ítems con opciones múltiples de respuestas categorizadas en siempre (S), casi siempre (Cs) algunas veces (Av), casi nunca (Cn) y nunca (N); el cual cumplió con los requisitos de validez de contenido y confiabilidad. Finalmente, para el diseño de la metodología empleado, el análisis de los datos se cumplió con la estadística descriptiva, construyendo tablas de distribución de frecuencias, para los resultados a través de la medición de cada ítem, con el análisis e interpretación de los datos. De allí, que el análisis se vio reflejado y distribuido en el siguiente tópico.

Resultados

Como parte del procedimiento metodológico ejecutado para dar respuesta a los objetivos planteados en la Unidad Educativa Pedro Fermín Cevallos Provincia de Tungurahua Ecuador, la información se clasificó y resumió en cuadros y gráficos de barra porcentuales, resaltando la variable Liderazgo directivo en el logro de estándares de desempeño profesional docente, en la dimensión estilos autoritario, transformacional, transaccional, laissez faire y democrático. Indagando las características del liderazgo empatía, motivación, trabajo en equipo y actitud profesional. Con los estándares de desempeño profesional como el proceso de aprendizaje, acto pedagógico y preparación para la enseñanza. Es importante mencionar que, se trabajó con una población de dieciséis (16) docentes.

La información se resumió en tablas por dimensión. En cada fila se representa el enunciado según el número del ítem y la frecuencia (f) número de respuestas obtenidas en cada alternativa, con el porcentaje (%) que representan. En la columna total, la frecuencia de las opciones de respuesta en cada ítem suma 16 (población total) y 100% como porcentaje. Luego, se interpreta la tendencia de cada reactivo, contrastando los resultados con la teoría de sustentación; procedimiento que se cumplió en las 3 dimensiones (resumidas en tablas), lo cual se detalla a continuación.

Tabla 1

Frecuencias y Porcentajes Dimensión Estilos de Liderazgo

N	Ítems	S		Cs		Av		Cn		N		TOTALES	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	1 Promueve el control estricto de las actividades institucionales	0	0	12	75	4	25	0	0	0	0	16	100
	2 Fomenta el refuerzo positivo para lograr los objetivos propuestos en la institución sin el debido seguimiento a los docentes	0	0	0	0	8	50	8	50	0	0	16	100
	3 Inspira a los docentes para que se logren propósitos organizacionales.	0	0	0	0	16	100	0	0	0	0	16	100
	4 Propicia acuerdos sobre las normas de convivencia escolar.	0	0	0	0	10	63	6	37	0	0	16	100
	5 Incentiva la participación de los docentes en la toma de decisiones para lograr los objetivos propuestos	0	0	1	6	10	63	5	31	0	0	16	100

Según los datos reflejados en la tabla anterior, con el análisis realizado, predomina en esta dimensión según el ítem 1 un estilo de liderazgo autoritario, al marcar 75% de los consultados la opción siempre y 25% algunas veces. Según el ítem 2, el 50% de educadores consideran que el directivo algunas veces actúa como un liderazgo laissez faire. Según el reactivo 3, el 100% de profesionales consultados señalan que solo algunas veces el directivo actúa como un líder transformacional. En cuanto al ítem 4, el 63% percibe al directivo algunas veces como líder transaccional y en el ítem 5, como democrático algunas veces para 63% de los educadores.

Se refieren en este sentido como predominante en la dimensión estilos de liderazgo, la opción algunas veces. De acuerdo al análisis realizado, predomina en la actuación del gerente institucional un liderazgo de tipo autoritario (ítem 1), que, de acuerdo con Martín, Pérez & López (2021), se caracteriza por la eficiencia autoritaria, es decir búsqueda de poder, control pleno de la organización y no delega responsabilidades.

Liderazgo directivo en el logro de estándares de desempeño profesional docente.
Napoleón Antonio Haro Inca.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 112-129

A esto se añade tendencia a actuar algunas veces como líder transformacional, transaccional, democrático e inclusive como laissez faire. En este sentido, la tendencia es desfavorable ya que se evidencia debilidad en cuanto el directivo en el logro de los estándares desempeño profesional docente, al predominar enhorcarse en los resultados, imponer posturas y limitar el desarrollo profesional de los educadores a su cargo.

Tabla 2

Frecuencias y Porcentajes Dimensión Características del Liderazgo

N	Ítems	S		Cs		Av		Cn		N		TOTALES	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6	Actúa con empatía hacia los docentes	0	0	0	0	3	19	7	44	6	37	16	100
7	Manifiesta la capacidad de sintonizarse con las necesidades de formación en los docentes	0	0	0	0	8	50	7	44	1	6	16	100
8	Incentiva al docente para la mejora continua de la práctica pedagógica	0	0	0	0	10	63	6	37	0	0	16	100
9	Motiva al docente para el logro de estándares de calidad profesional.	0	0	0	0	12	75	4	25	0	0	16	100
10	Organiza proyectos para lograr un fin común en equipos de trabajo	0	0	12	75	4	25	0	0	0	0	16	100
11	Gestiona estrategias de trabajo en equipo para lograr objetivos institucionales	0	0	10	62	6	38	0	0	0	0	16	100
12	Promueve actitud positiva para mejorar la experiencia laboral profesional.	0	0	12	75	4	25	0	0	0	0	16	100
13	Fomenta el desarrollo de cualidades profesionales en el logro de estándares de desempeño docente	0	0	12	75	4	25	0	0	0	0	16	100

Liderazgo directivo en el logro de estándares de desempeño profesional docente.
Napoleón Antonio Haro Inca.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 112-129

En la dimensión características de liderazgo, llama la atención que según el ítem 6, para 44% de los educadores casi nunca y 37% nunca el directivo actúa con empatía hacia los docentes, refiriendo experimentarlo 19% algunas veces. En el ítem 7, se mantiene tendencia desfavorable con 44% de educadores que contestaron casi nunca y 6% nunca apreciar que el directivo presente la capacidad de sintonizar con las necesidades de ellos en cuanto a la formación, el otro 50% contestaron algunas veces. Referido al ítem 9, los educadores consultados consideran que sólo algunas veces el directivo los motiva para el logro de estándares de calidad profesional, marcando el otro 25% el criterio casi nunca.

Al continuar con el indicador equipos de trabajo, en el ítem 10, la tendencia es de 75% de educadores quienes consideran casi siempre el directivo fomenta el equipo de trabajo, respondiendo 25% algunas veces. En el ítem 11, la tendencia es favorable con 62% educadores que casi siempre aprecian de parte del directivo gestionar estrategias de trabajo en equipo, contestando 38% algunas veces.

En razón a la actitud positiva los docentes en una tendencia mayoritaria de 75% consideran casi siempre se presenta en el directivo, 25% refieren algunas veces apreciar esta característica del liderazgo en el gerente de la escuela, según las respuestas aportadas a los ítems 12 y 13 del instrumento aplicado en el procedimiento metodológico desarrollado.

En concreto sobre esta dimensión, la mayoría de los encuestados sólo algunas veces aprecian que el directivo actúe con empatía, motivación, enfocándose más en el trabajo en equipo y actitud profesional. Estos resultados se infieren como debilidad en manifestar en el ejercicio de liderazgo características esenciales (empatía, motivación), pues según Goleman (ob. cit.), estas son importantes entre otros aspectos que incentiven a cada trabajador hacia el logro de metas con eficiencia, dada la importancia de comprender las necesidades y sentimientos de las personas con las que interactúa en el trabajo, como el centro del proceso de regulación de la acción eficaz de la administración inteligente de emociones y sentimientos.

Tabla 3

Frecuencias y Porcentajes de la Dimensión Estándares del Desempeño Profesional Docente

N	Ítems	S		Cs		Av		Cn		N		TOTALES	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
14	Intercambios comunicativos para el desarrollo del proceso de aprendizaje.	0	0	0	0	12	75	4	25	0	0	16	100

Liderazgo directivo en el logro de estándares de desempeño profesional docente.
Napoleón Antonio Haro Inca.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 112-129

Tabla 3 (Continuación)

N	Ítems	S		Cs		Av		Cn		N		TOTALES	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	15 Lineamientos pedagógicos que aseguren el aprendizaje continuo en el aula	0	0	10	63	6	37	0	0	0	0	16	100
	16 Estrategias innovadoras para consolidar el acto pedagógico	0	0	0	0	10	62	6	38	0	0	16	100
	17 Acto pedagógico innovador para la formación integral de los estudiantes	0	0	0	0	12	75	4	25	0	0	16	100
	18 Acompañamiento al docente para la preparación de la enseñanza según las necesidades institucionales.	0	0	0	0	4	25	12	75	0	0	16	100
	19 Preparación de la enseñanza según las necesidades detectadas en la evaluación diagnóstica en el aula.	0	0	0	0	8	50	8	50	0	0	16	100

Con la información recopilada, se procede a analizar la data de la tabla 3, sobre la dimensión estándares de desempeño profesional docente, los cuales son parámetros que deben alcanzar los educadores en la república de Ecuador. A este respecto, refiriendo en el indicador proceso de aprendizaje, concretamente en el ítem 14, mayoría de docentes en un 75 % que reconocen algunas veces propiciar intercambios comunicativos para el desarrollo de las metas propuestas en el proceso de aprendizaje, ante lo cual 25 % de profesionales contestaron casi nunca. En el ítem 15, se aprecia 63 % de los educadores quienes reconocen que desde liderazgo directivo casi siempre se propician lineamientos pedagógicos que aseguren el aprendizaje como proceso continuo en el aula, lo cual se da algunas veces para 37 %.

Referido al indicador acto pedagógico, como se evidencian en el ítem 16, la tendencia de educadores en un 62 % reconocen que algunas veces implementan estrategias innovadoras para consolidar el acto pedagógico, lo cual refieren casi nunca cumplir 38 % de los profesionales. En el ítem 17, la mayoría

Liderazgo directivo en el logro de estándares de desempeño profesional docente.
Napoleón Antonio Haro Inca.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 112-129

de los docentes en 75 % refieren que solo algunas veces de liderazgo directivo un acto pedagógico innovador para la formación integral de los estudiantes, marcando el otro 25 % de personas consultadas la alternativa casi nunca.

En cierre, está el indicador preparación para la enseñanza, en el cual el ítem 18 refleja tendencia desfavorable con 75 % de docentes que reconocen casi nunca obtener ese acompañamiento del liderazgo directivo para la preparación de la enseñanza según las necesidades institucionales, lo cual expresan recibir algunas veces 25 % de estos educadores. Finalmente, en el 19, se aprecia 50 % de docentes que casi nunca cumplen la preparación de la enseñanza según las necesidades detectadas en la evaluación diagnóstica en el aula, estándar que algunas veces logran el otro 50 % de los maestros.

Los valores obtenidos en esta dimensión refieren que, la mayoría de los educadores consultados con el instrumento aplicado consideran algunas veces de liderazgo directivo alcanzar diversos estándares de desempeño profesional docente estipulados por el ministerio de educación de Ecuador en el año (2012).

Es una tendencia que se interpreta como desfavorable, dada la importancia de docentes que se enfoquen en asumir el aprendizaje como un proceso continuo y sistemático, manifestando innovación, actualización en el acto pedagógico, con la preparación de la enseñanza que respete los estilos y el tiempo de aprendizaje de cada uno de los educandos, lo cual contrasta con los lineamientos estipulados por el Ministerio de educación de Ecuador (ob. cit.), sobre los estándares de desempeño profesional docente orientan la mejora de labor docente y directivos permitiendo prácticas de calidad.

Conclusiones

Desde el análisis e interpretación de la información recopilada, se procede a concluir lo siguiente: sobre diagnosticar el estado actual de los estilos de liderazgo directivo en el logro de los estándares del desempeño profesional de los docentes de la Unidad Educativa Pedro Fermín Cevallos, Provincia de Tungurahua, Ecuador, predomina en el gerente el estilo autoritario con imposiciones, control excesivo y enfocarse en los resultados, con manifestaciones de un estilo laissez faire, limitando el logro de parámetros profesionales de parte de los educadores a su cargo.

Al identificar las características del liderazgo directivo en el logro de los estándares del desempeño profesional de los docentes de la Unidad Educativa Pedro Fermín Cevallos, Provincia de Tungurahua, Ecuador; en el escenario investigado, el gerente promueve el trabajo en equipo con actitud profesional, lo cual es favorable. Sin embargo, presenta debilidad en aspectos esenciales como la

Liderazgo directivo en el logro de estándares de desempeño profesional docente.
Napoleón Antonio Haro Inca.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 112-129

empatía y motivación, afectando en los docentes esfuerzos relevantes en el logro de los estándares de desempeño vigentes en la nación.

En el objetivo describir el logro de los estándares de desempeño profesional en los docentes de la Unidad Educativa Pedro Fermín Cevallos, Provincia de Tungurahua, Ecuador, referidos al proceso de aprendizaje, el acto pedagógico y la preparación de la enseñanza, en este sentido se evidenció según la opinión de los docentes que el directivo en el ejercicio del liderazgo algunas veces promueve las condiciones para que los educadores alcancen dichas directrices en función de los planes institucionales y necesidades de los educandos; lo cual dificulta el servicio de calidad a los usuarios.

A partir de lo anterior, el análisis del liderazgo directivo en el logro de los estándares de desempeño profesional docentes de la Unidad Educativa Pedro Fermín Cevallos, Provincia de Tungurahua, Ecuador, evidencia un gerente con tendencia hacia el liderazgo directivo, que no suma como características la empatía y motivación, dejando de propiciar desde su actuación el logro de estándares como el proceso de aprendizaje, acto pedagógico y preparación de la enseñanza por parte de los educadores en funciones de aula.

Limitaciones e implicaciones

El alcance de la presente investigación versó en el aspecto metodológico se tomará el paradigma positivista, enfoque cuantitativo, estudio de campo, nivel descriptivo, diseño no experimental, transeccional, desarrollado en el año 2023. La delimitación geográfica se enfoca en la Unidad Educativa Pedro Fermín Cevallos, Provincia de Tungurahua, Ecuador. A este respecto, se abordaron estilos y características del gerente institucional en el rol del liderazgo, razón por la cual es importante continuar con estudios sobre esta temática, para enriquecer el conocimiento científico en esta materia.

Referencias

- Arias, F. (2016). *El Proyecto de Investigación: Guía para su elaboración*. (7ª ed.). Caracas: Episteme. https://tauniversity.org/sites/default/files/libro_el_proyecto_de_investigacion_de_fidias_g_arias.pdf
- Bass, B. y Riggio, R. (2005). *Transformational leadership*. (2a ed.) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. https://www.researchgate.net/publication/287282133_Transformational_leadership_Second_edition
- Ballina, F. (2013). *Paradigmas y perspectivas teórico-metodológicas en el estudio de la administración*. <https://www.uv.mx/iiesca/files/2013/01/paradigmas2004-2.pdf>
- Bennis, W. (1999). El liderazgo avanza. <http://www.pfdf.org/leaderbooks/121/spring99/bennis.html>
- Chiavenato, I. (2001). *Administración: Procesos administrativos* (3ª ed.). Bogotá: Mc Graw-Hill. <https://>

Liderazgo directivo en el logro de estándares de desempeño profesional docente.
Napoleón Antonio Haro Inca.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 112-129

- books.instituto-idema.org/sites/default/files/Administraci%C3%B3n%20-%20Proceso%20administrativo%20-%20Idalberto%20Chiavenato%20-%203ed.pdf
- García, O. & Zurita, C. (2014). Las competencias del docente en el Siglo XXI. *Revista Investigación en Tecnología de Información*. Vol. 2 Núm. 4 (2014): Julio-Diciembre. <https://riti.es/index.php/riti/article/view/190>
- Goleman, D. (2002). *Inteligencia Emocional*. España: Editorial Kayrós. S.A. <https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
- Hernández, R. (2006). Los estilos de liderazgo directivo y la calidad educativa. *Revista Rumbo Educativo*, 8(8).11-16. http://www.cchep.edu.mx/docspdf/Rumbo_Educativo08.pdf
- Marcano, R. (2021). *La toma de decisiones, liderazgo y comportamientos en las organizaciones en tiempos de incertidumbre*. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_cc/article/view/23202
- Manes, A. (2019) *Estilos de liderazgo directivo y su relación con la gestión pedagógica de los docentes de la Institución Educativa n° 20424 San Miguel Ángel Arcángel–Acos–Huaral*.<http://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/UNJFSC/3207/MANES%20CANGANA%20%20ALEXIS%20PERCY.pdf?>
- Martín, A., Pérez, J. & López, R. (2021). *Modelo de liderazgo de Kur Lewin*. <https://congresosfnn.com/wp-content/uploads/2021/03/congreso-iberoamericano-liderazgo/ModdeLiderazgoLewinCO MUNESC.pdf>
- Maxwell, J. (2007). *El ABC del éxito*. (2ª ed.). Argentina: V & R. <https://books.google.com.mx/books?id=wCHg8b5Y4C&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>
- Ministerio de Educación de Ecuador (2012). *Estándares de Desempeño Profesional Docente*. https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2012/08/Estandares_Desempeno_Docente_Propedeutico.pdf
- Ministerio de Educación de Ecuador (2016). *Currículo Educación General Básica*. <https://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-general-basica/>
- Ochoa, E. (2022). *La enseñanza y el Aprendizaje desde la perspectiva del maestro*. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/326/3263545012/html/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2008). *Mejorar el Liderazgo Escolar*. <https://www.oecd.org/mexico/44906121.pdf>
- Rodríguez, K. & y Lechuga, J. (2019). *Desempeño laboral de los docentes de la Institución Universitaria ITSA*. <https://www.redalyc.org/journal/206/20663246005/html/>
- Stoner, J (2003). *Administración*. (6ª ed.). https://alvarezrubenantonio.milaulas.com/pluginfile.php/76/mod_resource/content/1/LIBRO%20DE%20ADMINISTRACION.pdf
- Villa, S. (2015). *Importancia e impacto del liderazgo. Padres y Maestros*. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/5335>

APRENDIZAJES RELEVANTES EN LA FORMACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL

Verónica Lorca Caro &
Gonzalo Cofré Aravena

Recibido: 19-04-2024
Aprobado: 30-05-2024
Publicado: 31-07-2024



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

Verónica Lorca Caro*
Gonzalo Cofré Aravena**

* Chilena, Doctora en Educación, Magíster en Comunicación y Periodismo, Profesora de Estado en Castellano

Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile

Correo electrónico:

veronica.lorca@uv.cl

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0001-6714-3581>

** Chilena, Doctor © en Estudios Europeos para la innovación, Magíster en Lingüística Aplicada, Profesor de Estado en Castellano

Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile

Correo electrónico:

Gonzalo.cofre@uv.cl

ORCID:

<https://orcid.org/0009-0003-9198-2096>

APRENDIZAJES RELEVANTES EN LA FORMACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL

RELEVANT LEARNING IN PROFESSIONAL
TECHNICAL TRAINING

RESUMEN

En el marco de la búsqueda constante del conocimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes que facilite la promoción y la adquisición de las competencias fundamentales para el ejercicio técnico profesional, resulta relevante definir criterios para establecer aquellos aprendizajes que contribuyan al logro de la competencia, con la finalidad de situar al estudiante en situaciones de aprendizajes reales con significancia, relacionados con su entorno social y laboral. El presente ensayo circunscribe y acota algunos conceptos, estrategias didácticas respecto de los aprendizajes relevantes, elemento para definir cuáles son las competencias que se especifican como centrales en el desarrollo técnico de los egresados.

Palabras claves: Aprendizajes Relevantes, Formación Técnica Profesional.

Cómo citar este artículo:

Lorca, V & Cofré, G., (2024). Aprendizajes relevantes en la formación técnica profesional. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, (7) 12. 130-149

Abstract

Twitwin the framework of the constant search for knowledge of the students' learning process that facilitates the promotion and acquisition of fundamental competencies for professional technical practice, it is relevant to define criteria to establish those learning that contribute to the achievement of competency, with the purpose of placing the student in real learning situations with significance, related to their social and work environment. This essay circumscribes and limits some concepts, didactic strategies regarding relevant learning, an element to define which are the competencies that are specified as central in the technical development of graduates.

Keywords: Relevant Learning, Professional Technical Training.

Introducción

La Formación Técnica Profesional, contribuye a la equidad, movilidad y al desarrollo productivo y económico de los países, aporta el ingreso igualitario a la educación superior, al emprendimiento y al trabajo decente, por lo tanto, se transforma en “El agente de movilidad social por excelencia” (Sanhueza et al., 2015, p. 95). Es la transformación que emerge en el aula, donde los aprendizajes despierten el interés de los educandos en la exploración de nuevos conocimientos que le sean significativos y contribuyan a su crecimiento personal.

Es así que la tarea de los docentes es propiciar que estos aprendizajes denoten y representen las necesidades de conocer, explorar y compartir nuevas experiencias significativas, que permitan establecer rutas formativas donde el aprendizaje no solo explique el contexto situacional, sino que adquiera valor al considerar las experiencias previas de los estudiantes y la relevancia para su desarrollo profesional.

Considerar la redefinición del papel del docente, observando cuál es su realidad para lograr un aprendizaje significativo, un docente que ya no se vea como un transmisor del conocimiento, sino que su función actual, ante el flujo de la información, debe ser de un mediador del aprendizaje, un orientador que contribuya a un aprendizaje no sólo significativo, sino de permanente construcción y para toda la vida (Tedesco, 2005 como se citó en Gómez et al., 2019, p.125).

Estableciendo un trabajo colaborativo entre docente y estudiante en pos de asegurar un proceso de enseñanza – aprendizaje que se adecue a las necesidades de formación de los estudiantes, participando en la búsqueda de nuevos conocimientos que signifiquen una comprensión del entorno y la realidad social y cultural del estudiante.

En este proceso resulta fundamental contar con docentes activos ante el desarrollo formativo de sus educandos, en la medida que compartan espacios de diálogos e interactúen con las exigencias académicas de sus estudiantes, explorando nuevos enfoques en la adquisición del conocimiento, además de visualizar cómo estos aprenden en contextos laborales,

Al tomar medidas para hacer que el aprendizaje sea más relevante para los estudiantes, los educadores pueden ayudar a garantizar que todos los estudiantes puedan aprender e interactuar con el material de una manera que sea significativa para ellos. No sólo mejorará los resultados de los estudiantes sino que también aumentará el compromiso y la motivación en el aula (Llego, 2022, párr. 22). Eso significa que, el docente se posiciona como un elemento de vital importancia, en el proceso formativo, pues reconoce los conocimientos previos de los estudiantes, lo relaciona con nuevas ideas, lo complementa con actividades significativas, retroalimenta el proceso, motiva a sus estudiantes en la construcción de su aprendizaje, configurando un aprendizaje real y significativo.

En la búsqueda de un espacio educativo que entregue las herramientas para que los estudiantes conecten sus vivencias con las necesidades de formación, resulta importante “el desarrollo de aprendizajes relevantes, como expresión de ética, trascendencia, significatividad y utilidad, es un objetivo constante de las instituciones educativas en el mundo” (Palacios et al., 2021, p. 135), por lo tanto, es necesario configurar un espacio educativo propicio para desarrollar el aprendizaje auténtico y significativo, respetando el entorno social y laboral del estudiante.

Ciertamente, la construcción de aprendizajes conlleva a reconocer los conocimientos previos, visibilizando la realidad social y cultural del educando “hacer que el aprendizaje sea más relevante para los estudiantes es esencial porque puede ayudarlos a ver el valor del aprendizaje. También puede ayudar a mantenerlos comprometidos y motivados, los cuales son esenciales para una experiencia de aprendizaje exitosa” (Llego, 2022. párr. 1), la relevancia plantea la generación de valor del aprendizaje, en concomitancia con el proceso educativo, pues este requiere de intervenciones innovadoras, donde el estudiante sienta que a través de soluciones efectivas a problemáticas del entorno, le da sentido a su proceso formativo: “las investigaciones muestran que el aprendizaje relevante significa un aprendizaje efectivo, y eso por sí solo debería ser suficiente para hacernos repensar nuestros planes de lecciones” (Open College, 2014, párr. 2) es una oportunidad para adentrarse a estas exigencias y concebir cómo se debe enfrentar el proceso de enseñanza - aprendizaje, en particular, en la formulación de programas de estudio y que estos estén en sintonía con las necesidades de formación de los estudiantes,

En la medida en que los procesos de enseñanza posibiliten movilizaciones y cambios cognitivos, comunicativos, afectivos y sociales, que reconozcan y promuevan a los sujetos situados en referencia a sus contextos, se logran los aprendizajes relevantes que pueden lograr transformaciones estructurales profundas, no solo en los individuos sino también en las sociedades de las que hacen parte (Zapata & Restrepo, 2013, p. 222).

En consecuencia, es imperativo tomar decisiones frente a esta nueva tendencia como es el aprendizaje relevante con sentido, que concentre un actuar creativo e innovador y cuyo resultado sea un estudiante que evidencie responsabilidad con su entorno, competente y con valores éticos. Lo anterior, “representa una fuerza motora para lograr un desarrollo de calidad en los ciudadanos y que éstos a su vez puedan responder a las exigencias de una sociedad cada vez más incierta” (Palacios et al., 2021, p. 135) es así que, resulta relevante disponer de un ambiente educativo propicio para desarrollar aprendizajes significativos y que estos sean relevantes para los estudiantes. Según lo expuesto por Novak, et al., 1988; Perkins, 1999; Duffy & Jonassen, 2013, como se citó en Gómez et al. (2019, p. 7).

Se busca el desarrollo psicológico del individuo, realizando actividades de socialización con otros y su medio para lograr su crecimiento integral particularmente en el plano intelectual y en su intersección con los aprendizajes, los cuales deben ser relevantes y que den respuesta a los intereses, necesidades y problemas de los estudiantes, logrando llamar su atención y así como lo presentado a su interés le pueda ser significativo.

El interés por aprender no es responsabilidad del estudiante, sino que es parte del trabajo colaborativo que desarrollan estudiantes y docentes, "provocar aprendizaje relevante de las competencias básicas requiere implicar activamente al estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento" (Bringas et al., 2008, p. 7), esto se entiende cuando se incorporan al proceso educativo las experiencias y conocimientos de los estudiantes, "resulta necesario valorar las características del joven contemporáneo, conocer y saber de sus necesidades, problemáticas y expectativas de vida para estar en condiciones de identificar el contexto social de desarrollo en el que habitualmente se desenvuelve"(Barbena et al., 2014, p. 4), considerando el entorno social y cultural del estudiante es posible anticipar y planificar el proceso de enseñanza, reflexionando sobre qué y cómo enseñar, favoreciendo el desarrollo de aprendizajes relevantes y significativos del educando.

Es posible contextualizar los aprendizajes y situarlos en experiencias que le sean propias y significativas, "el aprendizaje relevante requiere estimular la metacognición de cada estudiante, su capacidad para comprender y gobernar su propio y singular proceso de aprender y de aprender a aprender" (Bringas et al., 2008, p. 7), para dar cuenta de aprendizajes relevantes, el estudiante debe participar en ambientes de aprendizajes donde la interacción con el docente en la construcción de los aprendizajes, sea una actividad recurrente en el proceso formativo, "en el contexto de la educación actual y los entornos virtuales de aprendizaje, la ciudadanía global debe gestarse en espacios interactivos entre los actores del proceso formativo para el logro de aprendizajes relevantes" (Palacios et al., 2021, p. 135), lo que determina el desarrollo de conocimientos acordes a las capacidades de los estudiantes y que estos aprendizajes interpreten y representen los intereses del sector productivo, con las competencias fundamentales para cumplir exitosamente una actividad laboral.

Finalmente se revela un aprendizaje relevante de especial trascendencia: el entorno de aprendizaje (learning environment), el que se comporta como predictor fuerte de la preparación para la práctica y por tanto puede tener implicaciones positivas en la formación de competencias (Dijkstra, et al., 2015 como se citó en Palacios et al., 2021, p. 145).

De acuerdo a lo expuesto corresponde examinar el entorno del aprendizaje como una estrategia fundamental en el proceso formativo, dado que contribuye de manera significativa y beneficiosa al desarrollo de competencias, enfocándose en elementos claves para el rendimiento del estudiante en situaciones laborales, mejorando significativamente las prestaciones laborales de los futuros técnicos.

Ante una comunidad educativa expectante frente a nuevos conocimientos, los centros educativos instalan en su quehacer académico prácticas pedagógicas y estrategias educativas en función del modelo educativo y los requerimientos territoriales de formación que realiza el sector productivo, sin desconocer el contexto social y cultural en que los estudiantes conviven.

Se demanda a la educación relevancia y pertinencia, es decir, que promueva aprendizajes relevantes y significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y de desarrollo personal

y que -a la vez- considere las características y necesidades de cada persona, mediatizadas por el contexto social y cultural en que vive (Ferreyra & Peretti, 2010, p. 2).

Esto quiere decir, que los centros educativos deben garantizar que los estudiantes aprendan de manera efectiva y desarrollen el pensamiento crítico y creativo para dar solución a la problemática laboral y social, en la que están insertos.

Contextualización respecto de las competencias laborales

Con el avance de las TI en el ámbito laboral, se evidencia un progresivo interés de contar con profesionales técnicos que presenten “unas nuevas competencias personales, sociales y profesionales, tal vez, responder a estas exigencias, permita enfrentar con mejores capacidades los continuos cambios que imponen los rápidos avances tecno- científicos y la nueva economía global” (Villalobos & Paredes, s.f, p. 7), en consecuencia, disponer de aprendizajes que den cuenta de competencias y que estas puedan evidenciarse en contextos laborales, decanta en un proceso formativo innovador, que propicia un encuentro entre la experiencia de sus estudiantes y la motivación del docente por acercar el conocimiento a esas experiencias de aprendizaje, en contextos laborales.

Surge, por lo tanto el desarrollo de competencias laborales definidas como “la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución de un trabajo; es una capacidad real y demostrada”(Vargas, 2004, como se citó en González, 2019, p. 78) y se sustenta en que el mundo productivo requiere profesionales técnicos con una formación solida demostrable:

Las competencias laborales garantizan un determinado desempeño del profesional que las detenta, pero no cubren el espectro completo de la formación del egresado, que incluye además la formación personal y social que pueden asociarse al aprender a ser y aprender a convivir, planteadas por UNESCO en el Informe Internacional de Delors (Villalobos & Paredes, s.f., p. 5).

Esto se complementa con la construcción de competencias formadoras dentro del proceso enseñanza – aprendizaje para dar cuenta de conocimientos, habilidades y/o destrezas y actitudes para convivir con el entorno. De esta forma los estudiantes dan cuenta de las competencias para un determinado desempeño laboral incluyendo aquellas que le permiten interactuar con la comunidad educativa y profesional

Es, en este contexto que “la formación técnico-profesional puede constituirse en un pilar relevante para apoyar tanto la competitividad del país como la empleabilidad de las personas” (Gobierno de Chile - Ministerio de Educación, 2009, p. 4), se debe comprender que el logro efectivo de la formación técnico - profesional “supone focalizar el esfuerzo educativo en el desarrollo de aquellas competencias claves para ingresar, mantenerse y desarrollarse en el mundo del trabajo pero también aquellas para continuar aprendiendo a lo largo de la vida” (Gobierno de Chile - Ministerio de Edu-

Aprendizajes relevantes en la formación técnica profesional.
Verónica Lorca Caro & Gonzalo Cofré Aravena.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 130-149

cación, 2009, p. 4) considerando que, la formación técnica se constituye como un eje relevante en la formación de los futuros trabajadores y el consecuente desarrollo económico del país,

La formación técnico-profesional enfrenta, sin embargo, importantes desafíos para cumplir adecuadamente con su propósito y satisfacer las demandas que diversos actores sociales depositan en ella: los jóvenes y sus familias, las propias empresas y las políticas públicas de fomento y desarrollo productivo (Gobierno de Chile – Ministerio de Educación, 2009, p. 4).

Por lo anterior, y en base a la formación basada en competencias, lo que releva son las capacidades que desarrolla el estudiante para dar cuenta de las competencias que son informadas por el sector productivo a través de los consejos consultivos educación – empresa. De esta forma se mejora la prestación de los técnicos en su desempeño laboral o en el ejercicios de prácticas laborales.

Cada institución relacionada con la formación técnico-profesional debe, en rigor, establecer diversos controles y acciones para el logro de estas competencias y así poder asegurar al mercado laboral que, los estudiantes egresados cuentan con un estándar de rendimiento productivo, elemento no menor a la hora de las evaluaciones del actuar del técnico-profesional,

Es labor de los maestros orientar en amor, paciencia, valores, y buena práctica profesional para alcanzar la adquisición de mayores niveles de logros en sus estudiantes en relación con los que saben, sienten, actúan y reflexionan. Es así como, a mayor logro de aprendizaje las capacidades migran a habilidades, posteriormente a destrezas, y mega destrezas, para convertirse en lo que denominamos pedagógicamente competencias (Fernández et al., 2022, p. 424).

Lo anterior, no hace más que evidenciar que las instituciones de educación contribuyen , por una parte, a las mejoras en las posibilidades laborales de sus egresados y , por otra, a la optimización de la prestación técnica en las unidades productivas, gracias al desarrollo de competencias acordes a las necesidades de formación de sus estudiantes y del mundo laboral.

En suma, estas competencias se transforman en un proceso de articulación entre saberes y experiencias previas que producen una mayor eficacia en el desempeño profesional. Elemento fundamental para esta articulación es entonces el determinar fehacientemente los aprendizajes relevantes que conducirán al desarrollo de las competencias, para el aseguramiento de las actuaciones de los egresados, entendiendo que la competencia es una capacidad reconocida en un campo dado de actividad según conocimientos específicos,

Los niveles de logro vienen a ser la medida de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes al culminar el proceso de aprendizaje, la misma que no deben limitarse a verificar los resultados sino que deben permitir conocer al estudiante en cuánto es, y demuestre sus competencias, habilidades y destrezas requeridas en el currículo (Rodríguez 2017, Estrada-Araoz & Mamani-Uchasara, 2020 como se citó en Fernández et al., 2022, p. 421).

Insertos en el mundo de las competencias los estudiantes evidencian un cúmulo de saberes que los habilita para insertarse en el mundo laboral. Es un saber validado y un modo de hacer con responsabilidad que necesita situaciones profesionales complejas: se trata de seleccionar, movilizar y combinar recursos profesionales y personales para dar cuenta del perfil de egreso de la carrera.

Competencias y Aprendizajes relevantes

Ahora bien, en este complejo entramado de procesos que implican también una diversa gama de saberes, haceres y seres, hay que detenerse a reflexionar respecto de la correlación más óptima entre el logro y desarrollo de las competencias declaradas y los aprendizajes relevantes fundamentales para el logro de los aprendizajes incorporados en los programas de estudios. Para lo anterior, hay que partir aseverando que,

Desde el punto de vista cognitivo, el propósito de la enseñanza es provocar el desarrollo en cada estudiante de las estructuras de comprensión, expresión, comunicación y actuación que requiere la participación activa y autónoma en los escenarios complejos de las sociedades actuales (Gómez, 2007, p. 4)

Porque el modelo por competencias proporciona un contexto situacional, debido a que el estudiante debe resolver problemáticas emanadas del mundo laboral, que son incorporadas y planificadas por los docentes y contextualizadas en el aula.

Una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos (Perrenoud, 2002, p. 6).

Si bien, este modelo estriba en desarrollar competencias en el estudiante para que enfrente de manera exitosa las problemáticas que se suscitan en el sector productivo, éstas deben estar claramente definidas en el perfil de egreso de cada plan de estudio, de tal forma que los docentes las contextualicen en situaciones laborales informadas por el sector productivo, atendiendo a que,

“La competencia se pone en juego en condiciones de trabajo y que los centros de formación ayudarían a la construcción de capacidades y/o competencias profesionales, dependiendo del grado de facilitación de la combinatoria al exponer al estudiante a situaciones profesionales de trabajo” (Jabif, 2007, p. 25).

Con esto, se puede aseverar que los estudiantes están inmersos en escenarios críticos donde deberá “responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone

una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales del comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (Pérez, 2008, p. 77, como se citó en González et al., 2014, p. 35), en el entendido que , el estudiante tiene la capacidad de aprender sólo aquello a lo que le encuentra sentido o lógica y , por otra parte, tiende a descartar aquello a lo que no le encuentra relevancia para su quehacer académico, ante esto,

el contexto se constituye en la primera fuente de conservación de aprendizaje, pues es allí donde el estudiante se siente con necesidad de interactuar y ser protagonista. De esta forma, el estudiante busca aprender lo que le representa una oportunidad para ser reconocido en su medio familiar y social; por tal motivo, se debe explorar cuál es su interés y cómo lograr llevarlo al aprendizaje, que sólo le será significativo si le es útil (Gómez Vahos, Muriel Muñoz & Londoño Vásquez, 2019, como se citó en Rodríguez, 2023, p. 115).

La comprensión de su realidad por parte del estudiante delimita su accionar frente a su desarrollo formativo, incorpora sus experiencias previas y da respuestas a su entorno laboral, social y familiar, por lo tanto es fundamental que los aprendices se involucren en la concepción de sus aprendizajes “el hombre es un constructor de conocimiento a partir de las formas en que ve e interpreta al mundo, por tanto, su formación debe estar presta a atender la manera en el cómo aprende, entiende y transforma la información hacia sus patrones sociales y cotidianidad”(Rangel et al., 2020, p. 15) es así que, el auténtico aprendizaje significativo, adquiere importancia en la medida que evidencia el marco contextual de desarrollo del aprendizaje e incluye los mecanismos y estrategias de resolución de problemas relacionados con una problemática laboral,

El aprendizaje relevante significa un aprendizaje efectivo y eso por sí solo debería ser suficiente para que repensemos nuestros planes de lecciones (...) con actividades relevantes y significativas que involucren a los estudiantes emocionalmente y conectarse con lo que ya saben (Open College, 2014, párr. 2).

Es en este sentido que el aprendizaje relevante se constituye como un elemento fundamental en el proceso enseñanza – aprendizaje, toda vez que, se considera las experiencias previas del educando así como sus expectativas de vida y desarrollo cultural, inmersos en contextos de aprendizaje, “esta consideración explica la importancia del aprendizaje no como un fin en sí mismo, sino como un medio para el desarrollo humano, profesional y social, lo cual incluye el aprender a aprender” (Palacios et al., 2021, p. 145), considera repensar cómo se actúa y aprende en contextos laborales y sociales, a través de extrategias que permitan adaptabilidad frente a nuevas situaciones de aprendizaje,

Las competencias para el trabajo y la vida se refieren a un conjunto de experiencias de aprendizaje relevantes para el mundo laboral y más allá de éste, que incluye el estudio de las tecnologías y las ciencias conexas, y la adquisición de competencias prácticas, actitudes, comprensión y conocimientos que ayudan a las personas a vivir vidas saludables y satisfactorias (UNESCO, 18 de noviembre de 2022).

Entonces, estas experiencias previas en lo laboral permiten tanto el desarrollo técnico o profesional, como la satisfacción personal para quienes advierten que con ellas, su proceso va en incremento, en todas las dimensiones.

Etapas para determinar los aprendizajes relevantes en el programa de una carrera técnica

Para tal efecto, es imprescindible que la institución educativa garantice un rango aceptable de aprendizajes relevantes que se traduzcan en competencias de egreso de los estudiantes y futuros técnicos, con el fin de asegurar la inserción laboral de sus educandos de manera efectiva y acorde a los requerimientos del mundo empresarial, lo que se propone a partir de las siguientes etapas:

1. Proceso de selección de aprendizajes relevantes en cada uno de los módulos o asignaturas del plan formativo de las carreras

Dentro de este momento, los profesionales docentes de cada carrera seleccionarán, mediante discusiones temáticas y evidencias, cada uno de los resultados de aprendizajes que contempla el módulo-asignatura, verificando la relación de los aprendizajes relevantes con las competencias declaradas en los perfiles de egreso de la carrera. A su vez, la coordinación de carrera expondrá y certificará la pertinencia de los aprendizajes para su clasificación como relevante, acotando y explicitando la necesidad de contar con las estrategias didácticas específicas, acordadas previamente por el cuerpo docente, para el logro del aprendizaje esperado.

El criterio en donde se eligen aprendizajes cuyo dominio se considera imprescindible para progresar en la adquisición de otros aprendizajes, o cuando el aprendizaje responde a las necesidades educativas que el contexto demanda y resulta significativo para afrontar, resolver problemas de contexto (Secretaría de Educación Pública, 2021, p.3).

Por lo tanto, el criterios para la selección de los aprendizajes relevantes considera el área de dominio como esencial para avanzar en la consecución de nuevos contenidos de aprendizajes, además de satisfacer las necesidades de formación de los estudiantes, entregando competencias fundamentales para resolver problemas en contextos laborales y sociales.

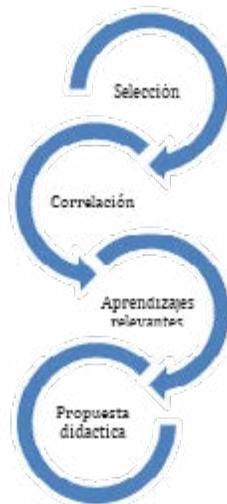
2. Correlación de los aprendizajes seleccionados con las estrategias didácticas pertinentes para el desarrollo de las competencias involucradas y declaradas en el perfil de egreso

Esta etapa del proceso de levantamiento de aprendizajes relevantes se desarrollará de manera posterior al proceso de selección, ya que involucra el establecimiento de los aprendizajes en conjunto con las propuestas didácticas, acordadas por el cuerpo docente, para la certificación y logro de los aprendizajes relevantes:

Esta visión de la didáctica resulta ser muy importante y valiosa en la medida en que posibilita que las experiencias que se desarrollan en el aula -o en otros espacios de aprendizaje- sean sistematizadas, de tal manera que adquieran el fundamento y la consistencia que requieren para que se difundan y se conviertan en prácticas institucionales, y/o se validen en diferentes escenarios y contextos (Compartir Palabra Maestra, 14 octubre 2017, párr. 12).

Lo anterior se traducirá en una línea procesal de trabajo para los docentes del área, que a la vez permitirá la estandarización de algunos procesos formativos que requieren profundización y adecuación para el logro de los aprendizajes

Figura 1
Correlación entre aprendizajes y propuesta didáctica



3. Aplicación de estrategias y actividades para el logro y evaluación de los aprendizajes relevantes y constatación del desarrollo de la competencia

En esta etapa, la institución educativa a través de su unidad académica, entregará una batería de estrategias y de actividades para los docentes con el objetivo de desarrollar las competencias que subyacen en cada uno de los aprendizajes relevantes, incorporando y acentuando el logro de estos aprendizajes sin medrar, bajo ningún aspecto, el logro total de los aprendizajes relacionados a los contenidos y, finalmente, a los módulos o asignaturas de las carreras.

Es claro que la enseñanza de contenidos está dejando su carácter primordial en el proceso de enseñanza aprendizaje, para dar paso y combinarse con la enseñanza de estrategias de aprendizaje; lo anterior, se ajusta a las demandas sociales y hacia las nuevas formas de ver y enfrentar la realidad; ahora para acceder al conocimiento se debe dominar los procesos de aprendizaje, es decir "aprender

a aprender” buscar el logro de capacidades efectivas que permitan desempeñarse exitosamente en las actividades humanas en las que ha decidido sustentar y transcurrir su vida (Vargas & Ortiz, 2015, p. 45).

Cabe destacar, que este proceso debe, necesariamente, contar con la previa determinación de los aprendizajes relevantes, insumo necesario para establecer, desde la dirección académica, las actividades y estrategias didácticas, para la concreción y constatación de los aprendizajes tanto relevantes como menos relevantes, donde subyacen las competencias laborales.

4. Respetto de los Aprendizajes No relevantes

La propuesta enfoca situaciones complementarias. Por una parte, se declara que cada módulo o asignatura contiene resultados de aprendizajes que “explican de manera concreta, precisa y observable, lo que el estudiante será capaz de hacer o que se espera que logre al final de un proceso de formación”(Fundación Chile, 2004), lo que se destaca de esta declaración es que asegure que el estudiante internalizará y demostrará en evaluaciones teórico – prácticas que detenta el estándar que la institución educativa declara como aprendizaje relevante.

Respetto del aprendizaje no relevante, se presentan como aprendizajes necesarios que abarcan la totalidad de la presentación del módulo o asignatura, pero que, de acuerdo a la propuesta formativa, complementan el desarrollo de competencias técnicas, genéricas y de empleabilidad validadas por el sector productivo y declaradas en cada programa de formación.

Es menester recalcar que la propuesta no es excluyente respecto de los aprendizajes relevantes y no relevantes, sino que contempla el dialogismo y la complementariedad de los aprendizajes, es decir, reconoce preponderancia en algunos aprendizajes sin desconocer el marco contextual laboral de los menos relevantes, atendiendo a políticas de certificación de las competencias laborales de los estudiantes egresados.

De acuerdo a este enfoque, la participación de los docentes que aseguren, a través de estrategias formativas y evaluaciones pertinentes, el logro del aprendizaje relevante y la consecución de los aprendizajes no relevantes, constituye el eje fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje es así que un elemento de gran preponderancia es la participación activa de los docentes. El docente enseña a construir competencias cuando:

- Realiza continuas reflexiones sobre la práctica.
- Ayuda a extraer los principios generales que rigen la acción, lo “invariable”, lo que tiene en común esta con la otra, a pesar del contexto particular de cada situación, facilitando la elaboración de los esquemas mentales que permitirán resolver nuevas situaciones profesionales.
- Presenta retos a la medida de los estudiantes.
- Organiza contenidos que estimulen la curiosidad: introduciendo cuestionamientos y dudas,

permitiendo que los estudiantes formulen sus propias cuestiones y traten de encontrar respuestas, desde el ámbito educativo, a las interrogantes que se planean.

- Evoca conocimientos anteriores relacionados con aprendizajes futuros.

Criterios de ponderación de Aprendizajes Relevantes

En el contexto del aseguramiento de las competencias técnicas de los estudiantes, los aprendizajes relevantes representan un porcentaje significativo y representativo del total de los aprendizajes de cada módulo e incorporan aspectos esenciales conectados a las competencias de egreso declaradas en el perfil de egreso de cada carrera. Para la selección de contenidos es oportuno revisar lo que señala, Díaz (2013, p.7) "un proceso de toma de decisiones, sobre la base de criterios explícitos que corresponden a la significación lógica, representatividad, actualidad, relevancia y contextualización". Estos aprendizajes deben tener directa relación con contenidos, estrategias y actividades a desarrollar por los docentes, lo que involucra una sistematicidad entre las etapas curriculares.

A saber, las etapas pueden descomponerse en:

1. Actividad a desarrollar a través de una estrategia de enseñanza que promueva el aprendizaje relevante declarado, además de los aprendizajes menos relevantes.
2. Cada actividad entonces debe estar enfocada al logro del aprendizaje relevante como foco central: paralelo a lo anterior, el aprendizaje debe de evidenciarse, así como la relación de este con las competencias a desarrollar correspondientes al módulo.
3. Todas las actividades del módulo deben de estar enfocadas en diversos aprendizajes relevantes: todos apuntando al desarrollo de las competencias declaradas.

Con lo anterior, se procura asegurar que los estudiantes adquieran la competencia subyacente a los aprendizajes esperados (relevantes y menos relevantes), estableciéndose criterios para la selección de la relevancia de los aprendizajes. Cabe recordar que, "los criterios proporcionan información sobre los aspectos que hay que considerar, tanto para el tipo de aprendizaje (conceptual, procedimental o actitudinal) y las capacidades que se han de desarrollar, como para el grado o nivel de competencia alcanzado" (Ruiz, 2013, p. 11), de esta forma se entiende que la formación apunta a dar contextos de aprendizajes con sentido y coherente con el entorno laboral.

La presente propuesta pretende estandarizar el proceso de toma de decisiones respecto de estos aprendizajes relevantes a través de un protocolo específico de ponderación de cada aprendizaje. Además, procura establecer la correlación entre aprendizajes y competencias declaradas en el módulo o asignatura, así como establecer y caracterizar el criterio su relación con la ponderación en la competencia,

Los criterios desempeñan una función normativa. En conjunto, describen las características que se esperan de las intervenciones, a saber: deben ser pertinentes para el contexto, ser coherentes con otras intervenciones, alcanzar sus objetivos, producir resultados de manera eficiente y dar lugar a efectos positivos duraderos (OCDE, 2019, p. 5).

De esta manera, es posible intervenir cada aprendizaje determinando su ponderación, "Es lógico pensar que no todos los criterios tienen la misma importancia para la organización. Las personas implicadas en la toma de decisión deben considerar otorgar a cada criterio un peso o ponderación entre un rango determinado"(Cuello, 2009, p. 2), considerando la experiencia que posee el cuerpo docente en la formación de técnicos y la vinculación con el sector productivo, quien en definitiva determina si el estudiante cumple con las competencias para el cumplimiento efectivo de un perfil ocupacional. Con estas consideraciones, los criterios apuntan a:

1. Pertinencia. Este criterio debe ser el primero y más importante a la hora de la toma de decisiones respecto de los aprendizajes que realmente se conciben y conectan con los contenidos, pero fundamentalmente con las competencias a desarrollar. Este criterio representará el 50% de la ponderación de la competencia.

2. Adecuación/vigencia. Este criterio se relaciona con la capacidad de ser adecuados en relación a las normas de procedimientos y protocolos de cada una de las profesiones técnicas. Junto a lo anterior, este criterio enfatiza que el resultado de aprendizaje debe estar vigente frente a las transformaciones en el aspecto productivo del desarrollo de la profesión. Representará el 25% de la ponderación de la competencia.

3. Generalidad/especificidad. Se relaciona con la capacidad o factibilidad de enfocarse en un aspecto global o conducta donde subyace la competencia o –en su defecto- en un aspecto específico que desarrolla la competencia. Este criterio debe representar el 25% de la ponderación de la competencia.

Ahora bien, queda de manifiesto que cada aprendizaje relevante debe de asumir una ponderación total de 100% para luego componer una totalidad desarrollada (competencia) que representa la nota mínima de aprobación (4.0, en la escala de 1.0 a 7.0). Con esto, se puede asegurar que los egresados son realmente capaces de desempeñarse sobre una base conceptual, procedimental y actitudinal mínima, reflejo de las competencias de egreso asumidas, desarrolladas e incorporadas al actuar del profesional técnico.

- Controla el trabajo de los estudiantes, exige una tarea no cumplida, hace que las calificaciones sean un medio para dar información sobre la marcha del proceso de aprendizaje.
- Propicia la autonomía: enseña al estudiante a alcanzar el conocimiento por cuenta propia promoviendo que indague, examine la información, analice la forma cómo un aprendizaje se relaciona con otro, proponga soluciones, etc.

Tabla 1

Modelo para determinar aprendizajes relevante en un módulo o asignatura

Módulo/ asignatura:

Resultado de aprendizaje	Criterio	Ponderación %	Competencial perfil de egreso
	Pertinencia Adecuación/vigencia Generalidad/ especificidad		
	Pertinencia Adecuación/vigencia Generalidad/ especificidad		

Tabla 2

Ejemplo para determinar los aprendizajes relevantes: Carrera TNS en Enfermería

Módulo: Rol del Técnico Nivel Superior en Enfermería

Resultado de aprendizaje	Criterio	Ponderación %	Competencial perfil de egreso
Identificar el rol del TNS en Enfermería en un equipo de salud	Pertinencia Adecuación/vigencia Generalidad/ especificidad	50 25 25	Colaboración con profesionales
Describir niveles y modalidades de atención del sistema de salud	Pertinencia Adecuación/vigencia Generalidad/ especificidad	50 25 25	Información y orientación a funcionarios, pacientes y público en general

Consideraciones

Mediante esta propuesta es posible dar cuenta de una estrategia que describe de qué forma el aprendizaje relevante se manifiesta en un programa de estudio y cuáles son las actividades que deben ejecutar los docentes para definir cuáles son los aprendizajes centrales, destacando aquellos que permiten que el estudiante logre conectar su realidad y le encuentre sentido al aprendizaje "las actividades resultan significativas cuando el aprendiz, entre otros aspectos, disfruta con lo que hace, participa con

interés, se muestra seguro y confiado, pone atención a lo que hace, trabaja en grupo con agrado, trabaja con autonomía, desafía a sus propias habilidades, propicia la creatividad y la imaginación” (Rivera, 2004, p. 49). A través de esta estrategia permite concretar aprendizajes que signifiquen y contextualicen las experiencias y realidades de los estudiantes; “es preciso revisar los contenidos curriculares y aprender a elegir aquellos que ofrezcan aprendizajes significativos a nuestros estudiantes concretos, únicos” (Educación en movimiento, 2021, p. 2) y para el plan de estudio, la posibilidad de entregar una oferta formativa integradora entre las experiencias significativas de los estudiantes y el desarrollo de competencias fundamentales para una incorporación plena al mundo laboral.

Los estudiantes necesitan una conexión personal con el material, ya sea involucrándolos emocionalmente o conectando la nueva información con conocimientos previamente adquiridos. Sin eso, los estudiantes no sólo pueden desconectarse y olvidarse rápidamente, sino que también pueden perder la motivación para intentarlo (Open College, 2014, párr. 6).

Es necesario entender el contexto de la educación en la actualidad, acercarse a los espacios de aprendizajes y que estos a su vez sean entornos interactivos entre docentes y estudiantes para dar cuenta de un proceso formativo integral que considere reconocer los aprendizajes previos y la construcción de aprendizajes significativos y relevantes.

Conclusiones

En la Formación Técnica Profesional se han observado cambios significativos en los últimos años, atendiendo a una comunidad de estudiantes que requiere contar con competencias acordes a las exigencias del mercado laboral vinculadas a las especialidades técnicas que se imparten en el país. En consecuencia, resulta fundamental fortalecer las competencias declaradas en los perfiles de las carreras técnicas asociadas, desarrollando aprendizajes significativos y relevantes en los estudiantes a través de estrategias didácticas insertas en el proceso enseñanza – aprendizaje.

Esta propuesta compromete un trabajo colaborativo entre los docentes y la coordinación de las carreras técnicas, quienes seleccionarán los aprendizajes relevantes, establecerán las correlaciones entre estos aprendizajes y las estrategias didácticas estableciendo la pertinencia de las actividades para el logro de los aprendizajes, Así, se entrelazan experiencias significativas con los conocimientos que deben incorporar los estudiantes para dar cuenta de las competencias del perfil de egreso. Esta iniciativa surge para dar respuesta a las competencias claves de cada plan de estudio y comprometer un estándar acorde con las exigencias del sector productivo para un desempeño efectivo en el mundo del trabajo, siendo profesionales responsables y comprometidos en mejorar su entorno laboral, apoyando el desarrollo del sector productivo de la región y del país.

Referencias

- Barbena, A., Ruvalcaba, M.E. & García, X. (2014). Diseño de plan estratégico para que el aprendizaje por competencia sea significativo en la unidad de aprendizaje de inglés. *Revista Internacional de alfabetización y aprendizaje de idiomas*, 1, 1- 15. https://www.cgscholar.com/bookstore/works/disenodeplanestrategico-para-que-el-aprendizaje-por-competencias-sea-significativo-en-la-unidad-de-aprendizaje-de-ingles?category_id=cgrn-es&path=cgrn-es%2F320%2F321
- Bringas, F., Curiel, C, & Secunza, E. (2008). Las competencias básicas en el área de la Lengua Castellana y Literatura. *Cuadernos de Educación*. https://www.educantabria.es/documents/39930/291491/Cuadernos_Educacion_3.pdf/dd4dac7e-84a9-adb4-5d11-b7699bbcdfb0?t=1635345045600
- Compartir Palabra Maestra. (14 de octubre, 2017). *Aprendizaje y didáctica: posibilidades de transformación en la práctica pedagógica*. <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/blog/aprendizaje-y-didactica-posibilidades-de-transformacion-en-la-practica-pedagogica>
- Cuello, R. (2009). *Métodos de ponderación para la selección de proyectos*. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://labatalladelebre.files.wordpress.com/2011/05/selecciondeproyectos1.doc&ved=2ahUKEwjyo5a0xuiGAxVyJrkGHaKbDMIQFnoECBMQAQ&usq=AOvVaw37UKs38bUVErycmR5B0LIK>
- Díaz, J. (2013). *Criterios de selección y organización de contenidos educativos para cursos y talleres en educación superior sobre Bibliotecología Social: una visión argentina*. VI Jornadas de Bibliotecología “Usuarios del Siglo XXI: ¿cómo satisfacer sus demandas?”, San Salvador de Jujuy, Argentina. <https://www.aacademica.org/julio.diazjatuf/129.pdf>
- Educación en movimiento. (2021). *Aprendizajes indispensables y contenidos curriculares. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*. 1 (2). 1 – 26. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/Boletin2-2022.pdf>.
- Fernández, D., Barnay, J., De La Cruz, D. & Alegre, J. (2022). Logros de aprendizaje y desarrollo de competencias a través de la evaluación formativa. *Horizontes*, 6 (23). pp. 416 – 428. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/481/932>
- Ferreira, H & Peretti, G. (2010). Competencias Básicas. Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida. Congreso Iberoamericano Metas 2021. – 12. https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/COMPETENCIASBASICAS/RLE3476_Ferreira.pdf
- Fundación Chile. (2004). *Formación con enfoque en Competencias laborales*. Fundación Chile Gobierno de Chile - Ministerio de Educación. (2009). Bases para una política de Formación Técnico Profesional en Chile, Informe Ejecutivo. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2257/mono-589.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gómez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas Cuadernos de Educación* 1. https://www.educantabria.es/documents/39930/291491/Cuadernos_Educacion_1.pdf/2bc6ce09-3c3a-fa9d-cc76-a67efc050b52?t=1635344698129
- Gómez, L., Muriel, L. & Londoño, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17 (2). 118 – 131. <https://www.redalyc.org/journal/4766/476661510011/>

Aprendizajes relevantes en la formación técnica profesional.
Verónica Lorca Caro & Gonzalo Cofré Aravena.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 130-149

- González, V., Ruiz, P. & Hornilla, T. (2014). La evaluación del aprendizaje por competencia mediante el método de proyecto. Un caso práctico. *Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior*, 1 (1). 34 – 48. https://www.cgscholar.com/bookstore/works/la-evaluacion-del-aprendizaje-por-competencias-mediante-el-metodo-de-proyectos-un-caso-practivo-vol-1-issue-1-2014?category_id=common-ground-espanol&path=cgrn-es%2F320%2F323
- González, H. (2019) Formación permanente para el fortalecimiento de las competencias laborales del analista de laboratorio de cromatografía de gas natural. *Redhecs*, 27(14), 67 – 90. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9138754.pdf>
- Jabif, L. (2007). *La Docencia Universitaria Bajo un Enfoque de Competencias*. Universidad Austral de Chile.
- Llego, M. A. (2022). *How to Make Learning More Relevant for Students*. TeacherPH. <https://www.teacherph.com/make-learning-relevant-students/>
- OCDE. (2019). *Mejores criterios para una mejor evaluación. Definiciones revisadas de los criterios de evaluación y principios para su utilización*. <https://www.oecd.org/development/evaluation/Criterios-evaluacion-ES.pdf>
- Open College. (2014). *How To make Learning Relevant to your students (And why it's crucial to their success)*. <https://www.opencolleges.edu.au/blogs/articles/how-to-make-learning-relevant-to-your-students-and-why-it-s-crucial-to-their-success>
- Palacios, M., Toribio, A., & Deroncele, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 134-145. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2219>
- Perrenoud, F. (2002). *Competencias desde la escuela*. <https://es.slideshare.net/conysuarezh/construir-competencias-desde-la-escuela-perrenoud>
- Rangel, A., Mas, M. & Civitillo, F. (2020). Estrategias didácticas para expresar la información técnica a las comunidades de bajos recursos bajo el enfoque de la responsabilidad social. *Revista Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad* 8 (1). 9-19. <https://doi.org/10.18848/2474-588X/CGP/v08i01/9-19>.
- Rivera, J. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de investigación educativa*, 8(14). 47 – 52. http://online.aliat.edu.mx/adistancia/dinamica/lecturas/El_aprendizaje_significativo.pdf.
- Rodríguez, M. (2023). Rol docente en el modelo híbrido: simbiosis del aprendizaje continuo con la educación convencional - a distancia. *Revista científica FAREM – Estelí*, 12 (46), 108 – 127. <https://doi.org/10.5377/farem.v12i46.16478>.
- Ruiz, M. (s/f). *La evaluación basada en competencias*. http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/mag_competencias.pdf.
- Sanhueza, F., Cornejo, P. & Leyton, J.L. (2015), La educación como agente de movilidad social. *Convergencia Educativa*, 6. 95 – 106. <https://revistace.ucm.cl/article/view/299/281>.
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *La selección de los aprendizajes fundamentales*. <https://1library.co/article/la-selección-de-los-aprendizajes-fundamentales.y8go8k90>
- UNESCO. (2022). *Qué debe saber acerca de las competencias para el trabajo y la vida*.

Aprendizajes relevantes en la formación técnica profesional.
Verónica Lorca Caro & Gonzalo Cofré Aravena.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 130-149

<https://www.unesco.org/es/skills-work-life/need-know>.

- Vargas, X. & Ortiz, R. (2015). Estrategias de aprendizaje en estudiantes del nivel medio superior: un estudio exploratorio en un colegio de bachilleres del estado de Oaxaca, México. *Revista Internacional de Pedagogía y Currículo*, 2 (1). 37-47. https://cgscholar.com/bookstore/works/es-trategias-de-aprendizaje-en-estudiantes-del-nivel-medio-superior-un-estudio-exploratorio-en-un-colegio-de-bachilleres-del-estado?category_id=cgrn-es&path=cgrn-es%2F320%2F329.
- Villalobos, A. & Paredes, K. (s/a). *Las Competencias en la Educación Técnico-Profesional*. <http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/Las%20CompetenciasenlaEducaci%F3nT%E9cnico-Profesional.pdf>.
- Zapata, B. & Restrepo, J. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1). 217-227. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77325885003>.

GESTIÓN DOCENTE DESDE EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES EN EL POSTGRADO DE ENDODONCIA

Ludiana Andreina Isler López &
Andreina Beatriz Curiel Álvarez

Recibido: 15-05-2024
Aprobado: 24-06-2024
Publicado: 31-07-2024



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

Ludiana Andreina Isler López*
Andreina Beatriz Curiel Álvarez**

Venezolana*

Odontólogo especialista en Ortopedia Dentofacial y Ortodoncia- Magister en Gerencia Educativa.

Universidad de Carabobo, Valencia - Venezuela

Correo :

ludianaisler@gmail.com

Orcid:

<https://orcid.org/0000-0002-4192-378X>

Venezolana **

odontólogo especialista en Endodoncia - Magister en Gerencia Educativa

Universidad de Carabobo, Valencia-Venezuela

Correo:

andreinabcuriel@gmail.co

Orcid:

<https://orcid.org/0000-0002-3026-6251>

GESTIÓN DOCENTE DESDE EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES EN EL POSTGRADO DE ENDODONCIA.

TEACHING MANAGEMENT FROM INTERDISCIPLINARY TEAMS IN THE DEVELOPMENT OF SKILLS IN THE POSTGRADUATE OF ENDODONTICS.

RESUMEN

Para la salud integral del ser humano es necesario contar con muchos elementos, uno muy importante, es disponer de la atención de un profesional en odontología, con el fin de atender distintas problemáticas comunes a lo largo de la vida, lo cual requiere del especialista el actuar con diversas destrezas y capacidades, adquiridas a lo largo de su formación académica. Por ello, el artículo aborda como objetivo general analizar la gestión docente desde equipos Interdisciplinarios en el desarrollo de habilidades en participantes del postgrado de endodoncia en la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo. La metodología se asumió desde el paradigma positivista, enfoque cuantitativo, en un estudio de campo con nivel descriptivo, tomando como población trece (13) profesionales que conforman dichos equipos. La información recopilada con un instrumento tipo cuestionario validado en su contenido y con alta confiabilidad, fue analizada con la estadística descriptiva; procedimiento que, permitió concluir que existe debilidad en los docentes en el cumplimiento de las funciones, dejando así de fortalecer la formación integral de los especialistas.

Palabras Clave: gestión docente, equipos interdisciplinarios, habilidades, postgrado, endodoncia.

Gestión docente desde equipos interdisciplinarios en el desarrollo de habilidades en el postgrado de endodoncia.

Ludiana Andreina Isler López & Andreina Beatriz Curiel Álvarez.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 150-164

Cómo citar este artículo:

Isler, L.& Curiel, A. (2024). Gestión docente desde equipos interdisciplinarios en el desarrollo de habilidades en el postgrado de endodoncia. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, (7) 12, p.p. 150-164

Abstract

For the comprehensive health of the human being, it is necessary to have many elements, one very important one is to have the attention of a dental professional, in order to address different common problems throughout life, which requires the specialist to act with diverse skills and abilities, acquired throughout their academic training. Therefore, the general objective of the article is to analyze teaching management from Interdisciplinary teams in the development of skills in participants of the endodontics postgraduate program at the Faculty of Dentistry of the University of Carabobo. The methodology was assumed from the positivist paradigm, quantitative approach, in a field study with a descriptive level, taking as the population thirteen (13) professionals who make up said teams. The information collected with a questionnaire-type instrument validated in its content and with high reliability, was analyzed with descriptive statistics; procedure that allowed us to conclude that there is weakness in teachers in the fulfillment of their functions, thus failing to strengthen the comprehensive training of specialists.

Key words: teaching management, interdisciplinary teams, skills, postgraduate, endodontics.

Gestión docente desde equipos interdisciplinarios en el desarrollo de habilidades en el postgrado de endodoncia.

Ludiana Andreina Isler López & Andreina Beatriz Curiel Álvarez.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 150-164

Introducción

A lo largo de la historia, la universidad, como institución, ha tomado protagonismo al constituirse como centros para la construcción del saber, la transmisión y formación de profesionales, que la sociedad demanda para su progreso en diversas áreas de la vida pública. En este particular, se trae a colación el aporte de Yovera (2020), para quien la visión de las universidades debe estar dirigida en la promoción de actividades propias de la docencia que colinden en la "generación de actividades creativas, innovadoras, intelectuales que evidencien la calidad de educación suministrada, debe ir de la mano con la convergencia de las unidades curriculares propias de cada carrera" (p. 542), para trascender en la interactividad transdisciplinar, donde diversos puntos de vistas direccionen su aplicabilidad a una acción general, dando aportes importantes en la concreción de un fin común.

Al interpretar la postura del citado autor, la actuación del docente en los espacios universitarios va más allá de impartir conocimientos teóricos, según el currículo del programa que administra. Requiere conocer las necesidades de los participantes, también del entorno, para favorecer experiencias que permitan un aprendizaje integral. De modo tal que, los egresados puedan responder con éxito a los requerimientos del entorno laboral.

Se trata de argumentar desde esta postura, la relevancia que toma la gestión de este profesional, en estos tiempos de globalización y de constante transformación. Con tal argumento, se define la gestión docente desde la postura de Vargas (citado en Alfageme, 2010), como un conjunto de "...procesos teóricos-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos formales, en donde la gestión debe ser entendida como una forma de comprender y conducir la organización escolar" (p. 68), por medio de la planificación, organización, dirección y evaluación.

Es importante señalar que esta actuación del profesional requiere atender diversas funciones, en el marco de la planificación de actividades y proyectos que favorezcan la calidad en la formación del egresado. Igualmente, organizar contenidos programáticos, recursos disponibles, grupos y equipos de trabajo; entre otras prioridades para llevar a cabo los planes diseñados. Seguidamente, asumir la dirección que se manifiesta en la motivación, coordinación de las actividades. Todo ello, en el monitoreo de la actuación de los estudiantes (evaluación), para verificar el cumplimiento o no metas al favorecer un egresado con competencias y habilidades, desde lo general, a lo particular, es aquí donde entra en juego la conformación y actuación de equipos interdisciplinarios.

En efecto, son diversas las opciones con la que cuenta el docente para optimizar su gestión en las universidades, proponiéndose desde la perspectiva de la presente investigación los denominados equipos interdisciplinarios, que para Zamar (2015), se refieren a "...la conjunción de diferentes disciplinas profesionales, cada una aportando de manera independiente su experiencia, para realizar el abordaje de una situación concreta." (p. 3).

Gestión docente desde equipos interdisciplinarios en el desarrollo de habilidades en el postgrado de endodoncia.

**Ludiana Andreina Isler López & Andreina Beatriz Curiel Álvarez.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 150-164**

Agrega el citado autor que, la coordinación entre los profesionales, en este nivel, es meramente informativa, sobre avances, retrocesos o vacíos de atención. En otras ocasiones, la labor informativa se traduce en la referencia de situaciones de intervención profesional que se detectan. Así, la gestión docente requiere con estos equipos interdisciplinarios abordar la complementariedad, un enfoque integral, con la debida gestión curricular para que la universidad se vincule con ese mercado laboral, para la formación integral del participante en el nivel universitario.

Es señalar que en diversos contextos, las universidades atienden áreas prioritarias; tal es el caso del sector salud que contempla como carrera la odontología, ciencia que implica para Otero (2015), "...garantizar la salud, ya que forma parte de la medicina que estudia las enfermedades de los dientes, su prevención y tratamiento" (p. 12), con el fin de abordar distintas problemáticas dentro de la cavidad bucal que presenten los pacientes, por malformación alrededor de la dentadura, en su parte interna, la posición correcta de esta, tanto en niños, adolescentes como adultos, se incluye según la autora mencionada.

La misma posee diversas especialidades, en el caso concreto de la endodoncia se trata específicamente los problemas que afectan al nervio de los dientes y el dolor asociado. Están calificados para hacer tratamientos de conducto que pueden ser necesarios cuando hay caries alrededor del nervio del diente, según De Castro (2006). A la vez, es la técnica conservadora más garantista para la dentadura original, los resultados son inmediatos, permite tratar patologías derivadas de la acumulación de pulpa necrótica en el canal radicular.

Por lo cual, la endodoncia requiere de parte del profesional desplegar habilidades que para Martínez (s/f), "Se trata de técnicas o procedimientos de acción que la persona interioriza (y a menudo convierte en automatismos) y que le permiten la realización de actividades prácticas que pueden ser de diferente tipo: manipulativo, relacional (social) e intelectual. (p. 3). En el caso de la odontología, contemplan destrezas, conocimientos para brindar tratamiento adecuado, de calidad a cada paciente.

Es importante señalar que, en el caso del profesional de odontología especialista en endodoncia, requiere habilidades académicas como hábitos de estudios e identificar un estilo de aprendizaje que le permita asimilar los conocimientos, y luego ponerlos en práctica. Otro tipo de destrezas son las técnicas con esa habilidad manual y la tendencia a la actualización en diversas estrategias, procedimientos o tratamientos para brindar calidad al paciente. No menos importantes son las denominadas habilidades personales, pues el endodoncista como menciona Castro (ob. cit.), requiere interactuar positivamente con el paciente, a fin de obtener en un ambiente agradable, la información que le permita un diagnóstico certero. Basándose en todo esto en una comunicación con destrezas de saber escuchar y expresarse con el paciente.

De modo tal que, en un escenario ideal la gestión del docente universitario es efectiva, desde equipos interdisciplinarios desarrolla habilidades académicas, técnicas y personales, buscando con

Gestión docente desde equipos interdisciplinarios en el desarrollo de habilidades en el postgrado de endodoncia.

**Ludiana Andreina Isler López & Andreina Beatriz Curiel Álvarez.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 150-164**

ello potenciar la formación integral del participante del posgrado de endodoncia, con destrezas que le permitan atención de calidad en beneficio del paciente y de la sociedad. Sin embargo, una revisión de la realidad da cuenta de la debilidad en lo que respecta a la formación de los especialistas en el área de odontología. Al respecto, se cita el caso de Toledo (2021), quien evidenció déficit de competencias para la toma de decisiones, comunicación y conformación de equipos de trabajo en los profesionales del servicio de odontología del Hospital del Día Azogues, Provincia Cañar de Ecuador; lo que a su juicio dificultaba el logro del servicio de calidad de atención de calidad al usuario, así como un clima de trabajo que invitara a estos pacientes a concretar las citas para su respectivo tratamiento.

En el caso de Venezuela, concretamente la facultad de odontología de la Universidad de Carabobo en el área de postgrado de endodoncia, donde el coordinador en conversaciones informales manifestó su preocupación por el informe de algunos docentes que señalan dificultades a la hora de desarrollar los contenidos programáticos, así como habilidades personales y académicas en los participantes del postgrado de endodoncia.

En este sentido, al profundizar en conversaciones informales con algunos docentes, estos manifiestan que prefieren referir casos puntuales a la coordinación, dejando de dar una formación integral con especialistas que brindan y ejercen funciones en la facultad, tal es el caso de psicólogos, orientadores, trabajadores sociales e incluso departamento legal, que forman parte del equipo interdisciplinario que debe funcionar en la facultad. Esto se presume pudiera afectar la productividad y competitividad de la facultad. Por lo cual, se formuló como objetivo general analizar la gestión docente desde equipos Interdisciplinarios en el desarrollo de habilidades en participantes del postgrado de endodoncia en la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo en Venezuela.

Marco Teórico y antecedentes

Vinculado con lo anterior, se hizo una revisión de diversos autores en cuanto al estado del arte del tema en estudio, en el contexto de Venezuela, resalta Mogollón (2019), quien reflexionó que, la institución educativa universitaria, es una organización multidimensional, compleja, formadora de talentos humanos profesionales, valores éticos y sociales, aprestos a la efectividad, pues en los momentos actuales la realidad de la universidad venezolana es compleja e incierta, por diversos factores de orden presupuestario, político, social, ético, cultural, divergencia entre la oferta y la demanda, se ha entrado en momentos de turbulencias, por ende afectan el normal desarrollo de las actividades administrativas, educativas y a la vez responder a las instancias sociales de formación humana integral-científica.

Por ello, en su discurso analítico, recomendó a los docentes vincular su enseñanza, a partir del análisis, acción, reflexión pedagógica- didáctica, revisar, repensar, los principios gerenciales de planificación, administración, organización- evaluación, unido a políticas educativas, su formación inicial y profesional, este proceder lo afianza en gestor de aprendizaje, en su propio conocimiento,

Gestión docente desde equipos interdisciplinarios en el desarrollo de habilidades en el postgrado de endodoncia.

**Ludiana Andreina Isler López & Andreina Beatriz Curiel Álvarez.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 150-164**

con apoyo en los aportes de diversos equipos interdisciplinarios, para un respuesta efectiva desde la cosmovisión en beneficio de los estudiantes de diversas especialidades.

Al mismo tiempo, destaca Cuéllar (2020), quien en un estudio doctoral logró establecer unos "lineamientos para la enseñanza desde un enfoque interdisciplinar investigativo en un programa de pregrado teniendo en cuenta como pilares fundamentales tres elementos denominados: fundamentación teórica organizacional, estructura curricular y elementos didácticos" (p. 3), los cuales se articulan para obtener el objetivo integrativo por parte de los estudiantes. Dando protagonismo a la gestión docente que asuma el apoyo y conocimientos de diversas disciplinas, en equipos que puedan contribuir a la formación integral de los participantes.

De allí que, el docente está llamado a desplegar una gestión óptima en la funcionalidad del aula, para que cada estudiante pueda lograr el alcance de los objetivos y dominios de los criterios concernientes a cada área curricular; lo que en términos de Blanco y Quesada (s/f), corresponde a "la dinámica que se establece en el aula de clases, docente a través de acciones, dominio de criterio y aplicación de estrategias; direcciona las actividades académicas con un propósito establecido, evidenciando a través de los hechos la obtención de resultados favorables en el rendimiento académico de cada estudiante" (p. 3).

Igualmente, se interpreta la relevancia de la gestión docente en el logro de metas al administrar de manera eficiente y constante las pautas y elementos que constituyen un significativo avance y establecimiento de la práctica pedagógica, lo que a su vez se traduce en el operativo rendimiento escolar de los estudiantes, como resultado de las funciones planificación, organización, dirección y evaluación, las cuales se detallan a continuación:

En cuanto a la planificación, para Bowman (2006), permite a los sujetos desarrollar la definición y estipulación de los objetivos de la organización (misión, propósito, visión), además de desglosar las conceptualizaciones e interpretaciones de las acciones esenciales para el logro de cada uno de los criterios abordados, fijando un rumbo. Seguidamente, la organización, corresponde a un sistema social complejo e interdependiente cuya dinámica implica el diseño de la estructura formal para el desarrollo de la gestión, facilitando la integración y coordinación de las actividades y el empleo de los recursos para desarrollar los procesos, programas y proyectos.

Se añade como función docente la dirección, la cual en términos de Chiavenato (2009) constituye al hecho de influir en los individuos para que contribuyan "a favor del cumplimiento de las metas organizacionales y grupales; por lo tanto, tiene que ver fundamentalmente con el aspecto interpersonal de la administración". (p.172), lo cual debe caracterizar al docente, al motivar, seguir el trabajo de los estudiantes, en la gestión desde los equipos interdisciplinarios.

En complemento, la evaluación, como menciona Robbins y Coulter (2005), la evaluación consiste en "verificar las actividades cumplidas para asegurarse de que se estén llevando a cabo como se

Gestión docente desde equipos interdisciplinarios en el desarrollo de habilidades en el postgrado de endodoncia.

**Ludiana Andreina Isler López & Andreina Beatriz Curiel Álvarez.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 150-164**

planearon, con el objetivo de corregir cualquier desviación significativa que altere la consecución de los objetivos” (p.374). De lo anterior se infiere, la importancia que tiene la aplicación de esta función para verificar el cumplimiento de las actividades planificadas desde los equipos interdisciplinarios en el desarrollo de habilidades en los cursantes del postgrado de endodoncia.

Es importante considerar que, las citadas funciones son esenciales en la gestión docente, más aún ante lo expresado por Perrenoud (2012), para quien un profesional en este sector, requiere organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, envolver a sus alumnos en sus aprendizajes y trabajos, otorgándoles un papel activo en su propio proceso en la formación continua para contribuir desde los equipos interdisciplinarios, para la formación integral de los estudiantes universitarios.

De ahí, la importancia de estos espacios para generar procesos cognitivos internos, subjetivos para desarrollar la capacidad intelectual de integración o transferencia de conocimientos de diferentes disciplinas académicas y aprendizaje en los estudiantes, que luego permitirán al profesional desenvolverse en su vida social y laboral. Inclusive, para García (2013), un equipo interdisciplinario supone la integración de diferentes enfoques para (es decir previa a) la delimitación de una situación específica; con las siguientes características:

Es importante la corresponsabilidad, trabajar en equipos de alto desempeño, implica responsabilidad de los miembros del equipo hacia las tareas, lo que abarca la responsabilidad compartida, compromiso compartido, manejan un compromiso global, porque según Portillo (2008), la responsabilidad no es individual, sino que se comparte con otra u otras personas y exige la voluntad de ambas partes de trabajar juntas. Otra característica es el establecimiento de objetivos, con el trabajo de personas con formación que alude a conocimientos teóricos y prácticos muy diversos que se aúnan para lograr una meta. Igualmente, el trabajo compartido, la selección de cursos de acción, es importante asumir como proceso la toma de decisiones, es más complejo y amplio que simplemente elegir entre alternativas, incluye identificar un problema, elegir una opción y evaluar la eficacia de dicha solución.

Desde los equipos interdisciplinarios, se puede optimizar la gestión de los docentes de la facultad de odontología en el postgrado de endodoncia, pues como menciona Mogollón (ob. cit.), “Las universidades, desde todos los ámbitos en el presente milenio, era del conocimiento, requieren una gerencia, dinámica, activa, en consonancia a los cambios y transformaciones” (p. 260), en este caso en los participantes del postgrado de endodoncia en la Universidad de Carabobo.

La odontología en sí, posee diversas especialidades, una de ellas la endodoncia, que para la Universidad de Carabobo (2020), “...se ocupa de la prevención, el diagnóstico y el tratamiento del tejido blando existente dentro del diente, que contiene los nervios y los vasos sanguíneos, y es la causante del desarrollo dental” (p. 4). En otras palabras, se requiere una endodoncia cuando hay una infección profunda en el diente. La sangre o el suministro de nervios pueden infectarse debido a una lesión o una caries grave. Es posible que el paciente no experimente ningún dolor o malestar durante las primeras etapas de una infección.

Gestión docente desde equipos interdisciplinarios en el desarrollo de habilidades en el postgrado de endodoncia.

**Ludiana Andreina Isler López & Andreina Beatriz Curiel Álvarez.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 150-164**

Ante ello, es importante que el especialista en endodoncia posea diversas habilidades, que para Márquez (2004), son "Formaciones psicológicas mediante las cuales el sujeto manifiesta en forma concreta la dinámica de la actividad con el objetivo de elaborar, transformar, crear objetos, resolver situaciones y problemas, actuar sobre sí mismo: autorregularse" (p. 22). En el caso del endodoncista, las habilidades que requiere parten de las académicas como la organización del tiempo para estudiar. Igualmente, selección de técnicas de estudio.

Entre las competencias técnicas, desde la postura de Oviedo y González (2016), representa trabajar con determinadas herramientas, saber cómo operar un instrumento, utilizar instrumentos de medición, manipular con bastante pericia las herramientas básicas. En el caso de un odontólogo especialista en el área debe poseer como habilidad técnica el construir diagnósticos con el conocimiento de las tecnologías, más avanzadas y la aplicación de la evidencia científica para resolver problemas de origen endodóntico. Mientras que, las personales son consideradas como cualidades o rasgos intangibles que mejoran las interacciones. Integran el carácter en este caso del odontólogo, son atributos que se suman a la formación académica. Destacando, la empatía, para relacionarse asertivamente con los demás y resiliencia al persistir en el logro de metas.

Metodología

En el desarrollo del objetivo general de la investigación: analizar la gestión docente desde equipos Interdisciplinarios en el desarrollo de habilidades en participantes del postgrado de endodoncia en la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo en Venezuela; se tomaron en cuenta los principios del paradigma positivista, pues la objetividad es muy importante, el investigador debe observar, medir y manipular variables del objeto de estudio, de esta manera, queda descartado como objeto de estudio, aquello que no se puede observar o medir. Al respecto, Ferreres y Gonzales (2006), expresan que "el positivismo mantiene que todo conocimiento científico se basa sobre la experiencia de los sentidos sólo puede avanzarse mediante la observación y el experimento, asociados al método científico". (p. 117).

En cuanto al enfoque de esta investigación, fue cuantitativo. Tamayo y Tamayo (2012), dice que la metodología cuantitativa consiste en el contraste de teorías ya existentes a partir de una serie de hipótesis que surgen de la misma, siendo necesario obtener una muestra, ya sea en forma aleatoria o discriminada, pero representativa de una población o fenómeno objeto de estudio. Por lo tanto, para realizar estudios cuantitativos es imprescindible tener una teoría ya construida.

Esta investigación, fue de campo debido a que la información se obtuvo en el mismo contexto en el cual se enmarca o desarrolla el objeto de estudio. En este caso, los datos fueron obtenidos directamente del personal docente que labora en la institución; lo cual permitió cumplir con un nivel descriptivo, en el registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos.

Gestión docente desde equipos interdisciplinarios en el desarrollo de habilidades en el postgrado de endodoncia.

Ludiana Andreina Isler López & Andreina Beatriz Curiel Álvarez.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, p.p 150-164

Además, el diseño fue no experimental transversal. Es decir, no se manipuló la variable y se aplicó una sola vez el instrumento a la población en estudio, representada por trece (13) sujetos que conforman los equipos interdisciplinarios del programa de Endodoncia en la facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo, concretamente, (10 docentes, 1 especialista, 1 sociólogo, 1 psicólogo y 1 epidemiólogo), constituyendo así una población finita, determinada por la totalidad de las unidades que la integran:

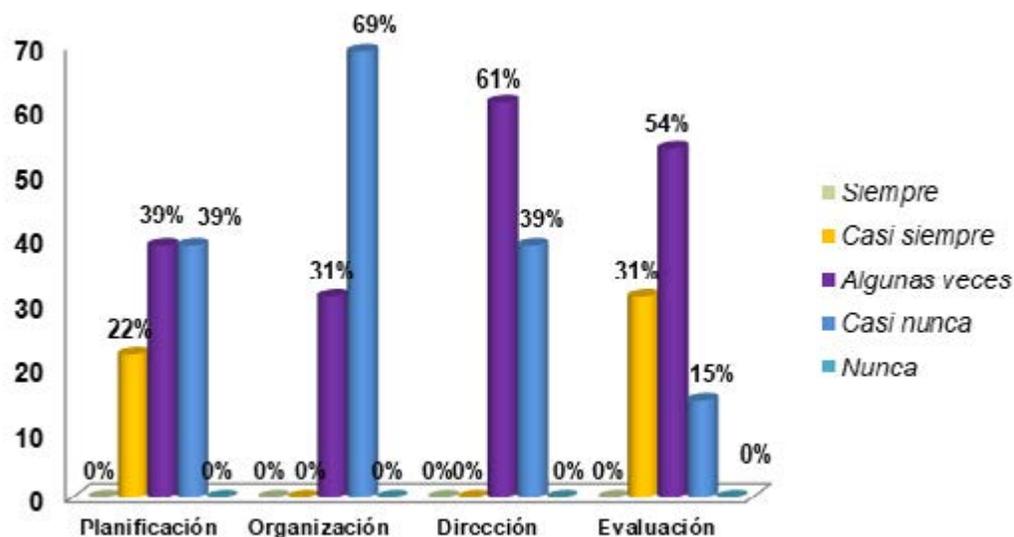
Respecto a la técnica de recolección de información se aplicó la encuesta, por medio de un instrumento tipo cuestionario, estructurado en veintidós (22) ítems cerrados con alternativas de respuesta siempre(S), casi siempre(Cs), algunas veces(Av) casi nunca(Cn) y nunca(N); el cual fue validado en su contenido por el juicio de expertos y con alta confiabilidad con el método de consistencia interna Alpha de Cronbach.

Resultados

Los resultados con la aplicación del instrumento de recolección de datos se sometieron a un proceso de análisis, mediante el uso de las herramientas tecnológicas del programa Microsoft Excel y la estadística descriptiva que permitió mostrar los resultados en frecuencias absolutas y relativas, mediante los cuales se ejecutó tanto la tabulación de los datos, como la representación gráfica de dicha información, con el respectivo análisis, como se presenta a continuación.

Figura 1

Porcentajes Dimensión Funciones de la Gestión Docente.



Según lo anterior, en el indicador planificación, los consultados reflejan 39% en casi nunca, algunas veces con 39% y casi siempre un 22%. La función organización casi nunca se cumple desde

Gestión docente desde equipos interdisciplinarios en el desarrollo de habilidades en el postgrado de endodoncia.

Ludiana Andreina Isler López & Andreina Beatriz Curiel Álvarez.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 150-164

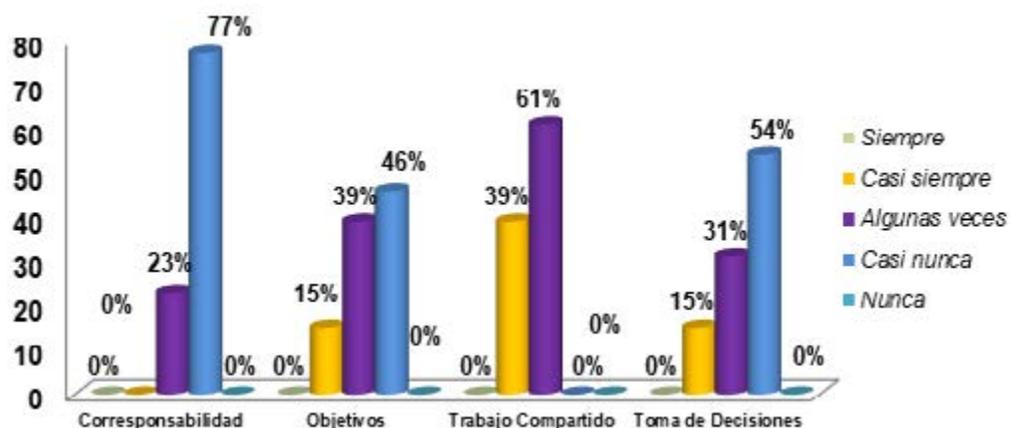
la gestión docente según 69% de los encuestados y para el otro 31% la frecuencia es algunas veces. En lo que refiere a la dirección, la mayoría de los consultados en 61% contestaron algunas veces, pero para el otro 39% casi nunca se atiende esta función en la gestión docente desde los equipos interdisciplinarios. En complemento, la mayoría de los consultados en un 54% contestaron solo algunas veces apreciar el cumplimiento de la función evaluación, 31% refieren como frecuencia casi siempre y el otro 15% se ubicaron en casi nunca.

Los valores promedios obtenidos en la dimensión funciones de la gestión docente son: algunas veces con 46%, casi nunca en 41% y 13% en casi siempre. La mayoría de docentes solo algunas veces cumplen con las funciones de planificación, organización, dirección y evaluación desde los equipos interdisciplinarios para el desarrollo de habilidades en los estudiantes del postgrado de endodoncia en la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo en Venezuela.

Las discusiones de estos resultados señalan lo siguiente: Es decir, los docentes no planifican actividades para la atención integral de los estudiantes limitando el desarrollo de diversas habilidades para un servicio de calidad al paciente. En la organización no se atiende el calendario institucional, ni actividades extracte para fomentar el mejor desempeño de los participantes. Los educadores no lideran actividades enfocadas desde los equipos interdisciplinarios, con escaso seguimiento de la evaluación formativa para verificar que se sigan las instrucciones de los especialistas involucrados en las clases de la especialidad. Esto se interpreta como debilidad por parte de los docentes en el cumplimiento de la gestión, que de acuerdo con lo señalado por Blanco y Quesada (ob. cit.), corresponde a la dinámica que se establece en el aula de clases a través de acciones, dominio de criterio y aplicación de estrategias; cuando el docente direcciona las actividades académicas con un propósito establecido, desde los equipos interdisciplinarios.

Figura 2

Porcentajes Dimensión Equipos Interdisciplinarios.



Gestión docente desde equipos interdisciplinarios en el desarrollo de habilidades en el postgrado de endodoncia.

Ludiana Andreina Isler López & Andreina Beatriz Curiel Álvarez.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 150-164

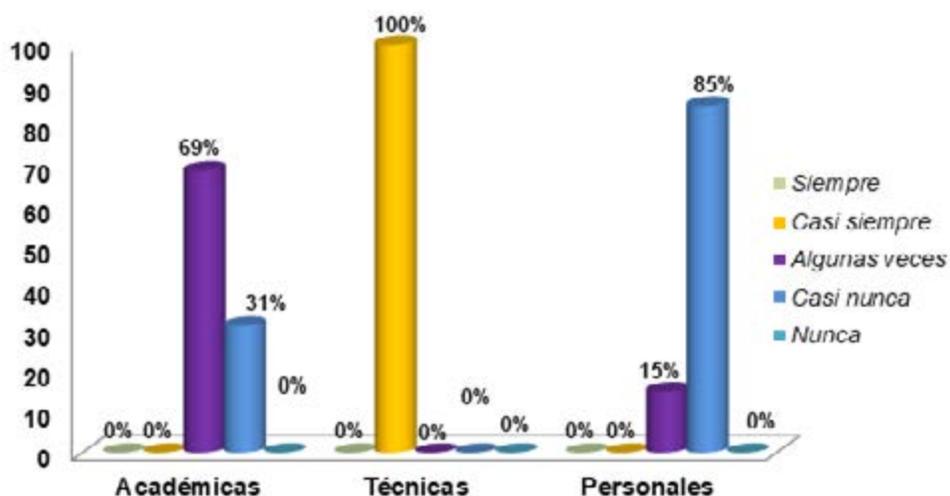
En sintonía con lo señalado, en la corresponsabilidad, la tendencia fue 77% en casi nunca y 23% algunas veces. Respecto al logro de objetivos los consultados en 46% promediaron casi nunca, 39% en algunas veces y casi siempre reflejando 15 % de las respuestas aportadas por los profesionales consultados con el instrumento aplicado. En el indicador trabajo compartido, el mayor porcentaje está reflejado en la alternativa algunas veces con 61% y 39% en el criterio casi siempre. Pero ya en la toma de decisiones la mayoría en un 54% se ubicaron en la opción, casi nunca, seguida de 31% en algunas veces y 15%, en casi siempre.

De manera que, los valores promedios de la dimensión equipos interdisciplinarios son los siguientes: 44% refleja casi nunca, 39% algunas veces y cierra la opción, casi siempre concentrando 17% de las respuestas aportadas por los docentes y profesionales consultados con el instrumento aplicado. Estos resultados conducen a la siguiente discusión: Se limita la responsabilidad compartida en el área de posgrado de endodoncia, con falta de coordinación en el cumplimiento de los objetivos clínicos establecidos para los estudiantes de la especialidad. Inclusive, no se asume en los equipos interdisciplinarios el trabajo compartido, limitando el desarrollo de las capacidades individuales, al no permitir que cada integrante aporte ideas para la toma de decisiones en colectivo que permitan la formación integral de los participantes.

Estos resultados se interpretan como una tendencia desfavorable, denotando falta de constancia de la gestión docente en alcanzar las metas propuestas en los equipos interdisciplinarios, lo que sumado al 40% que reflejan la alternativa casi nunca, da cuenta de la mayoría de educadores que no propician diversos aspectos esenciales en estos equipos que de acuerdo con García (ob. cit.), supone la integración de estos diferentes enfoques para el logro de un objetivo común.

Figura 3

Frecuencias y Porcentajes de la Dimensión Habilidades en Participantes de Endodoncia.



Gestión docente desde equipos interdisciplinarios en el desarrollo de habilidades en el postgrado de endodoncia.

Ludiana Andreina Isler López & Andreina Beatriz Curiel Álvarez.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 150-164

Sobre la dimensión habilidades en participantes de endodoncia, en el indicador académicas, la mayoría de los profesionales consultados equivalente al 69% contestaron algunas veces y el otro 31% casi nunca. En las destrezas técnicas la tendencia es favorable con 100% en casi siempre. Pero, en las habilidades personales, se refleja 85% de profesionales consultados con el instrumento aplicado que contestaron casi nunca desarrollarlos y el restante 15% para algunas veces,

Lo señalado se resume en los siguientes valores promedios de la dimensión habilidades en participantes de endodoncia: la opción con mayor selección fue casi nunca con 39%, casi siempre con 33% y 28% para el criterio algunas veces. Es decir, que la mayoría en un 37% casi nunca aprecia que la gestión docente desde los equipos interdisciplinarios contribuya a desarrollar en los estudiantes de endodoncia.

La discusión de estos resultados implica docentes cuya gestión se enfoca en el abordaje de habilidades técnicas en los participantes del postgrado de endodoncia en cuanto al manejo instrumental o la destreza en procedimientos para la atención, lo cual es favorable. Pero no se desarrollan habilidades académicas como la organización del tiempo y la práctica de técnicas de estudio para el dominio de diversos contenidos programáticos, ni destrezas como la resiliencia y empatía necesaria para la relación positiva odontólogo paciente.

Lo anterior se interpreta como una tendencia desfavorable, al no presentarse una gestión eficiente del docente, con escaso apoyo de los equipos interdisciplinarios, dejando de desarrollar desde la responsabilidad compartida diversas destrezas que le permitan al especialista un manejo y abordaje integral a los pacientes en cuanto a habilidades académicas y personales. En otras palabras, se enfocan en destrezas técnicas, que, si bien son relevantes, el no atender los otros aspectos se infiere como una limitante en el logro de los objetivos de la facultad de odontología, como lo establece la filosofía de la Universidad de Carabobo (ob. cit.).

Conclusiones

Una vez analizada la información recopilada por parte de los docentes y los integrantes de los equipos interdisciplinarios del postgrado de endodoncia de la Facultad de Odontología en la Universidad de Carabobo Venezuela, se evidencia tendencia de educadores que no son constantes en la planificación de actividades o procesos de formación para la atención integral de los estudiantes. En la organización son esporádicas las iniciativas en cuanto a estructurar el calendario institucional con estos equipos para fomentar el desempeño de los educandos. Al mismo tiempo los educadores no dirigen ni lideran actividades en el aula ni institucionales con la participación de los integrantes de dichos equipos, presentando debilidad en la evaluación formativa y sumativa de los educandos.

En el escenario investigado, escasamente se fomenta la responsabilidad compartida en estos escenarios no se coordina el cumplimiento ni el logro de los objetivos con estas instancias, dejando de asumir de manera constante el trabajo compartido para el desarrollo de las capacidades y habilidades en los participantes del posgrado de endodoncia, limitándose la efectiva toma de decisiones.

Gestión docente desde equipos interdisciplinarios en el desarrollo de habilidades en el postgrado de endodoncia.

Ludiana Andreina Isler López & Andreina Beatriz Curiel Álvarez.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 150-164

Es evidente que, la actuación de los profesionales enfatiza destrezas técnicas en cuanto a procedimientos y manejo instrumental para el abordaje de los pacientes. Sin embargo, no se atiende con la misma intensidad elementos en el orden académico y personal, limitando la formación integral de los profesionales, por la escasa gestión desde los equipos interdisciplinarios.

En términos generales, los educadores no cumplen la gestión con eficiencia diversas funciones de planificación, organización, dirección y evaluación, no fomentan la corresponsabilidad, trabajo compartido, toma de decisiones ni el logro de objetivos con los equipos interdisciplinarios afectándose el fortalecimiento de destrezas académicas, técnicas y personales en los profesionales en formación.

Referencias

- Alfageme M. (2010). *Introducción al Aprendizaje*. <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10768/Alfageme2de3.pdf?sequence=2>
- Blanco, I. y Quesada, V. (s.f.). *La gestión académica: criterio clave de la calidad de gestión de las instituciones de educación superior*. http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_1/Blanco_y_Quesada.pdf
- Bowman, C. (2006.). *La esencia de la administración estratégica*. México: Prentice Hall. <https://mestradoadmin.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/01/la-esencia-de-la-administracion-estrategica-180711.pdf>
- Chiavenato, I. (2009). *Administración de Recursos Humanos*. (9ª ed.). México: Mc Graw Hill. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/bitstream/54000/1145/1/Chiavenato-Recursos%20humanos%209na%20ed.pdf>
- Cuéllar, Z. (2020). *Lineamientos para la enseñanza interdisciplinar en un programa de pregrado*. [Trabajo de fin de grado, Universidad Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UAM. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/694032>
- De Castro, L. (2006). *Odontología: ciencia o arte*. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0001-63652006000300024
- Ferreres, V. y González, A. (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid: Praxis. <https://books.google.co.ve/books?id=T0LYMARzGeYC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>
- García, R. (2013). *Sistemas complejos. Concepto, método y fundamentación epistemológica de la investigación transdisciplinaria*. México: GEDISA. https://www.perlego.com/es/book/2046517/sistemas-complejos-conceptos-mtodos-y-fundamentacion-epistemologica-de-la-investigacion-interdisciplinaria-pdf?utm_source=google&utm_medium=cpc&campaignid=21066210217&adgroupid=162481585194&gad_source=1&gclid=CjwKCAjw1emzBhB8EiwAHwZZxa568Sy_3ly7SvC0IE9r5g_-gdDf3sBfObelh6VLRdu8-49XlcJkWYhoCqxEQAvD_BwE
- Márquez, J. (2004). *La comunicación pedagógica. Una alternativa metodológica para su caracterización*. [Trabajo de fin de grado, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Cuba]. <https://www.calameo.com/read/000233168244dca264fba>

Gestión docente desde equipos interdisciplinarios en el desarrollo de habilidades en el postgrado de endodoncia.

Ludiana Andreina Isler López & Andreina Beatriz Curiel Álvarez.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 150-164

- Martínez, A. (s/f). *Habilidades Vs. Capacidades*. <https://aduma.cat/aduma/sites/default/files/pdf/docs/Habilidades%20y%20Capacidades.pdf>
- Mogollón, Y. (2019). Gerencia, docencia y gestión del conocimiento en la educación universitaria venezolana. *Revista Ciencias de la Educación*, 29(53), 289-318.
- Otero, J (2015). *¿Cómo aumentar la calidad en el servicio odontológico?*. <https://www.doctocliq.com/blog/problemas-en-la-odontologia>
- Oviedo, J. & González, M. (2016). Formación y desarrollo de habilidades técnicas en el bachillerato técnico. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6651448>.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*. Barcelona: Graó. https://ugel01agp.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/08/cuando_la_escuela_pretende_preparar_para.pdf
- Portillo, I. (2008). *Paradigma de la Gerencia Social*. <https://ojs2.urbe.edu/index.php/forumhumanes/article/view/2516>
- Robbins, S. & Coulter, M. (2005). *Administración*. (8ª ed.). México: Pearson Prentice Hall. https://frrq.cvg.utn.edu.ar/pluginfile.php/15549/mod_resource/content/0/Robbins-Administracion.pdf
- Tamayo y Tamayo, M. (2012). *El Proceso de Investigación*. México: Limusa. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/227860/El_proceso_de_la_investigacion_cientifica_Mario_Tamayo.pdf
- Toledo, S. (2021). *Estrategias gerenciales para la calidad en la atención del adulto mayor en el servicio de odontología del Hospital del Día Azogues, Provincia Cañar de Ecuador*. [Trabajo de fin de grado, Universidad Yacambú de Venezuela]. Repositorio Institucional de la UNY. https://biblioteca.uny.edu.ve/Bonline/TG/TEG_EGS_245.pdf
- Universidad de Carabobo (2020). *Endodoncia*. Venezuela: Facultad de Odontología. <http://www.bc.uc.edu.ve/>
- Yovera, J. (2020). *La gestión educativa universitaria venezolana: un planteamiento desde la acción transcompleja*. <https://www.redalyc.org/journal/993/99364425005/99364425005.pdf>
- Zamar, S. (2015). *Evaluación de la calidad en la atención odontológica de la dirección de salud de la secretaria de asuntos estudiantiles*. https://lildbi.fcm.unc.edu.ar/lildbi/tesis/ZAMAR_serjio_agustin.pdf.

ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE USOS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA Y TAREAS ESCOLARES

Fabio Saz-Pérez &
Bartolomé Pizà

Recibido: 26-01-2024
Aprobado: 23-04-2024
Publicado: 31-07-2024



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

Fabio Saz-Pérez*
Bartolomé Pizà-Mir**

Español* Licenciado en Biología y Bioquímica, PhD Student. Programa de Doctorado en Tecnología Educativa de la Universitat de les Illes Balears Palma, España.

Correo:

fabio.saz@uib.es

Orcid:

<https://orcid.org/0009-0002-7109-5388>.

Español** Doctor en Ciencias de la Educación PhD Supervisor. Programa de Doctorado en Tecnología Educativa de la Universitat de les Illes Balears Palma, España

Correo:

bartolome.piza@uib.es

Orcid:

<https://orcid.org/0000-0001-7140-8933>

ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE USOS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA Y TAREAS ESCOLARES

EXPLORATORY STUDY ON USES OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND SCHOOL ASSIGNMENTS.

RESUMEN

Este estudio examina la integración de herramientas de inteligencia artificial generativa, como ChatGPT, en educación, evaluando su uso por docentes y estudiantes y su impacto en las metodologías de enseñanza. Se utilizó un diseño mixto con encuestas y entrevistas a 345 participantes, incluyendo docentes y estudiantes. Los resultados indican una adopción creciente de estas tecnologías, que mejora la personalización del aprendizaje, pero presenta retos como la integridad académica. Se concluye que es esencial desarrollar estrategias personalizadas para integrar efectivamente la IA, manteniendo un equilibrio entre tecnología y desarrollo de habilidades críticas.

Palabras Clave: IAG (inteligencia artificial generativa), Enseñanza, ChatGPT, Tecnología en Educación, Tareas

Cómo citar este artículo:

Saz-Pérez, F.& Pizà-Mir, B. (2024). Estudio exploratorio sobre usos de inteligencia artificial generativa y tareas escolares. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, (7)12,165-183

Abstract

This study examines the integration of generative artificial intelligence tools, such as ChatGPT, in education, assessing their use by teachers and students and their impact on teaching methodologies. A mixed-methods design was employed, including surveys and interviews with 345 participants, involving both teachers and students. The findings indicate an increasing adoption of these technologies, which enhance personalized learning but present challenges such as academic integrity. It concludes that it is essential to develop personalized strategies for effectively integrating AI, maintaining a balance between technology and the development of critical skills.

Keywords: GAI (generative artificial intelligence), Learning, ChatGPT, Tech in Education, Assignments

Introducción

La accesibilidad del aprendizaje en la educación superior ha sido uno de los grandes avances impulsados por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Atiaja Atiaja y García Martínez, 2022). La inteligencia artificial (IA), que se describe como la habilidad de las máquinas para aprender de la experiencia y adaptarse a situaciones no programadas previamente, ha emergido como un componente vital, especialmente en el ámbito del aprendizaje automático (Duan et al., 2019).

En la actualidad, la introducción de herramientas generativas de inteligencia artificial, como ChatGPT para la generación de texto y Dall-E para la creación de imágenes, entre otras, ha provocado un impacto considerable en el sector educativo, iniciando debates sobre las posibilidades y beneficios que estas tecnologías pueden ofrecer (García-Peñalvo, 2023; Saz-Pérez y Pizà-Mir, 2024a).

A pesar de esto, se observa una baja participación e interés en proyectos de investigación educativa (Pizà-Mir et al., 2023), especialmente en lo que respecta a las tecnologías de inteligencia artificial generativa, cuyo impacto se hizo notablemente visible desde el 30 de noviembre de 2022 con el lanzamiento de ChatGPT. La llegada de la web 3.0 y la creciente adopción de tecnología multimedia han revolucionado los entornos educativos, creando nuevas oportunidades para el aprendizaje (Rebollo-Catalán y Vico-Bosch, 2014).

La capacitación de los educadores en el uso de estas tecnologías generativas requiere la integración de tres aspectos fundamentales del conocimiento: el tecnológico, el pedagógico y el disciplinario (Cózar et al., 2015). La autoeficacia percibida, definida como la valoración personal de la capacidad propia para alcanzar objetivos, juega un papel esencial en la motivación, alentando a las personas a esforzarse y persistir frente a las dificultades (Bandura, 1987; López et al., 2014).

La utilización de la inteligencia artificial permite adaptar el aprendizaje a cada estudiante, ofreciendo contenido personalizado y feedback instantáneo que puede enriquecer considerablemente la experiencia educativa (Tapalova y Zhiyenbayeva, 2020). Sin embargo, para que su integración sea efectiva en entornos académicos, es esencial tener en cuenta tanto las potencialidades como los desafíos de esta tecnología (Zawacki-Richter et al., 2019).

Es un hecho que muchos educadores aún carecen de la formación necesaria para integrar adecuadamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en sus métodos de enseñanza (Chai et al., 2010; Torres-Díaz y Infante-Moro, 2011). Además, la adopción de ChatGPT en la educación ha levantado polémica y enfrentado restricciones por temores de uso indebido por parte de los alumnos (Dwivedi et al., 2023; Herman, 2022; Marche, 2022; Meckler y Verma, 2022; Ropek, 2023; Saz-Pérez y Pizà-Mir, 2024b; Stokel-Walker, 2022), así como por críticas a los errores y limitaciones del sistema en sus respuestas (Llorens-Largo y ChatGPT, 2022).

Estudio exploratorio sobre usos de inteligencia artificial generativa y tareas escolares
Fabio Saz-Pérez & Bartolomé Pizà-Mir.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 165-183

Estudios recientes (Chang y Ginter, 2024; Pinto et al., 2023; Mindner et al., 2023; Jukiewicz, 2024; Latif y Zhai, 2024) han explorado el uso de ChatGPT para la evaluación de trabajos estudiantiles, destacando ventajas como:

-**Eficiencia:** ChatGPT ha demostrado reducir el tiempo de corrección de los profesores, permitiéndoles dedicar más esfuerzos a la planificación pedagógica y al contacto directo con los estudiantes.

-**Consistencia:** A diferencia de los evaluadores humanos, que pueden verse afectados por la fatiga y la subjetividad, ChatGPT ofrece evaluaciones uniformes basadas en el entrenamiento recibido, disminuyendo el sesgo en las calificaciones.

-**Escalabilidad:** ChatGPT puede gestionar grandes cantidades de evaluaciones de manera eficiente, siendo especialmente útil en contextos educativos masivos o en cursos con múltiples tareas.

-**Calidad del feedback:** ChatGPT es capaz de proporcionar comentarios detallados que ayudan a los estudiantes a comprender sus errores y facilitan el aprendizaje, ofreciendo además la posibilidad de personalización para cada entrega.

-**Integridad académica:** Gracias a su capacidad para diferenciar entre textos creados por humanos y por máquinas, ChatGPT contribuye a preservar la integridad académica detectando posibles casos de plagio o trabajos externalizados.

Este estudio tiene como objetivo investigar la relación entre los docentes, tanto aquellos en activo como los que están en formación, y el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa, partiendo de la hipótesis de que el uso creciente de estas tecnologías, como ChatGPT, por parte de los estudiantes está transformando significativamente las prácticas educativas actuales.

Esta integración de la IA en los entornos educativos plantea la necesidad urgente de adaptar las tareas escolares para garantizar que se mantenga la integridad académica y se fomente un aprendizaje efectivo. Esta investigación nace de la necesidad de reconsiderar las tareas educativas en un contexto de aprendizaje caracterizado por entornos de pensamiento complejos y la Educación 4.0, tal como señalan Ramírez-Montoya et al. (2022), Fidalgo-Blanco et al. (2022) y Miranda et al. (2021).

El objetivo principal es explorar cómo estas herramientas de IA están siendo incorporadas por alumnos y docentes y evaluar el impacto de dicha integración en las metodologías de enseñanza y en la interacción en las aulas. Mediante el análisis de datos cuantitativos y cualitativos recogidos de diversas fuentes, se busca identificar las principales tendencias en el uso de la IA y desarrollar recomendaciones específicas para la adaptación de tareas escolares en diferentes disciplinas académicas. Investigar la interacción entre los educadores y las tecnologías de inteligencia artificial dentro de los programas de formación docente facilitará una comprensión más profunda del impacto y las consecuencias de estas innovaciones en la educación actual.

Metodología

El estudio se desarrolló en dos fases: la primera fase consistió en una evaluación cuantitativa de las percepciones y usos de herramientas de IA entre estudiantes, docentes en formación y docentes en ejercicio. La segunda fase abordó un análisis cualitativo centrado en cómo se pueden adaptar las tareas escolares a la creciente implementación de estas herramientas como ChatGPT. Se encuestó a un total de 345 individuos relacionados con la educación, incluyendo 156 docentes activos (profesores), 141 docentes en formación, y 48 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (ESO/BTO) enviando un correo electrónico a diferentes centros educativos y difusión por redes sociales. Además, se involucró a expertos de diversas disciplinas académicas, seleccionados por su experiencia y uso previo de IA en el ámbito educativo.

Para la segunda fase del estudio, se seleccionaron expertos mediante una convocatoria realizada en redes sociales. Estos expertos contaban con más de 10 años de experiencia en la docencia de diversas materias, integrando tecnologías de la información y comunicación (TIC) en sus clases, y habiendo utilizado ChatGPT en sesiones recientes del último año académico. Se organizaron grupos especializados para cada materia: Matemáticas, Ciencias Naturales (Biología y Geología - Física y Química), Lengua y Literatura, y Lenguas Extranjeras (inglés). Cada grupo estaba compuesto por 10 miembros: 5 docentes en ejercicio con los criterios mencionados, 4 docentes en formación y 1 especialista o profesor universitario en didáctica específica de la asignatura.

Instrumentos

En la primera fase se realizó un estudio exploratorio a través de una encuesta ad hoc diseñada para evaluar el conocimiento y uso de herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG) entre docentes, docentes en formación y estudiantes. Este estudio se basó en los hallazgos de varios investigadores, incluyendo Llorens-Largo y ChatGPT (2022), Herman (2022), Bowman (2022), Meckler y Verma (2022), Ropek (2023), García-Peñalvo (2023), Stokel-Walker (2022), Marche (2022), Pearl (2022), y Dwivedi et al. (2023). Los resultados se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Conocimiento sobre herramientas de inteligencia artificial generativa

Ítem	Descripción del Ítem
1	¿Te interesa la tecnología?: Para nada (1); Poco (2); Moderadamente (3); Bastante (4); Mucho (5)
2	¿Conoces qué es la inteligencia artificial (IA), como los programas ChatGPT, Dall-E, Bing, etc.?
3	¿Qué tipos de herramientas de IA has utilizado?
4	¿De qué manera utilizas la inteligencia artificial en el ámbito educativo?

5 ¿Usas dispositivos personales como Chromebook o Tablet en tus clases?

6 ¿Está permitido el uso de herramientas de inteligencia artificial en tu aula?
¿Permites que se usen herramientas de inteligencia artificial en tu aula?

7 General: ¿Consideras que realmente aprendes usando inteligencia artificial para hacer tus tareas?
Docentes: ¿Crees que tus estudiantes aprenden efectivamente usando inteligencia artificial para sus tareas?

8 ¿Con qué frecuencia usas la inteligencia artificial (IA) para realizar trabajos o tareas?: Nunca (1); Raramente (2); A veces (3); A menudo (4); Siempre (5)

9 General: ¿Piensas que el profesor puede detectar si has utilizado inteligencia artificial para hacer un trabajo?: Nunca (1); Raramente (2); A veces (3); A menudo (4); Siempre (5) Docentes: ¿Consideras que puedes identificar si los estudiantes han utilizado inteligencia artificial para sus trabajos?: Nunca (1); Raramente (2); A veces (3); A menudo (4); Siempre (5)

Procedimiento y dinámica de trabajo

Para la primera fase, se llevó a cabo el análisis del cuestionario, mientras que en la segunda fase, que consistió en el análisis de las tareas de diversas materias tanto del ámbito científico-tecnológico como del lingüístico, se utilizó una dinámica de grupos de discusión dirigida por un moderador del equipo de investigación (Morgan, 1996; Krueger y Casey, 2015).

Basándose en los resultados obtenidos en la primera fase, el panel de expertos confeccionó varias tablas (Tabla 3, Tabla 4, Tabla 5 y Tabla 6) con la siguiente información: (1) Tarea: se identificaron los contenidos principales de las materias; (2) Estado Actual (Expertos): una breve descripción de cómo se abordan actualmente esas tareas; (3) Restricciones según Expertos: restricciones encontradas por los expertos al utilizar ChatGPT para dichas tareas; (4) Funciones y Beneficios de ChatGPT: aspectos positivos que ChatGPT podría aportar; (5) Limitaciones de ChatGPT: se solicitó a ChatGPT que identificara sus propias limitaciones en el uso para el desarrollo de tareas escolares; (6) Sugerencias Alternativas (Expertos): se describieron sugerencias para abordar las tareas sin recurrir al uso de software de IA.

Consideraciones éticas

El estudio fue diseñado respetando los principios éticos de la investigación, asegurando el anonimato y la confidencialidad de los datos de los participantes. Todas las participaciones fueron voluntarias y se recogió el consentimiento informado antes de recoger cualquier dato.

Análisis estadístico

Los datos cuantitativos fueron analizados utilizando estadísticas descriptivas, incluyendo medias y desviaciones típicas. Los resultados ayudaron a identificar tendencias generales y diferencias entre grupos en cuanto a la percepción y el uso de IA en la educación mediante el software Jamovi v2.5 (The Jamovi Project, 2024).

Resultados y discusión

En este apartado, se presentan de forma integrada los resultados de las fases 1 (cuantitativa) y 2 (cualitativa). La Tabla 2 muestra la media y la desviación estándar de las respuestas a las preguntas del cuestionario que tenían respuestas numéricas (escala Likert) o dicotómicas (Sí -1-; No -0-).

Tabla 2

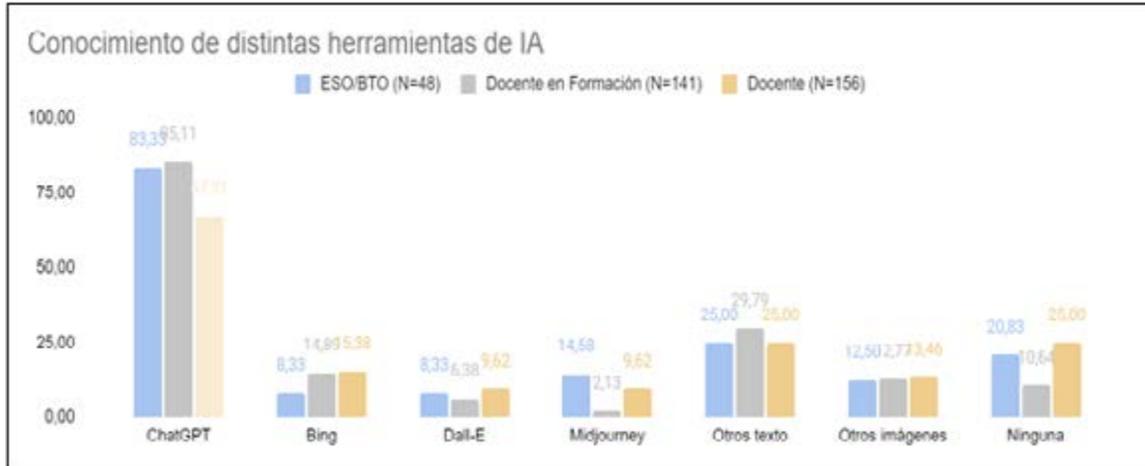
Estadísticos (media y desviación típica)

Grupo	Interés	Conocimiento						
		Dispositivos	Regulación	Procesos	Deberes	Plagio	Confianza	
ESO/BTO	3.50 ± 1.07	1.00 ± 0.00	1.00 ± .000	0.250 ± 0.375	0.438 ± 0.489	2.06 ± 1.21	3.25 ± 1.31	3.06 ± 1.36
Media Docentes en	3.43 ±	0.957 ±	0.979 ±	0.468	0.660 ± 0			
± D.E Formación	0.847	0.203	0.145	±0.501	.476	2.77 ± 1.19	2.98 ± 1.09	3.30 ± 0.969
Profesores	3.96 ± 0.901	0.885 ± 0.321	0.731 ± 0.445	0.577 ± 0.747	0.635 ± 0.483	1.69 ± 0.994		3.92 ± 0.950

El análisis de los datos revela un interés generalizado en la tecnología, con la mayoría de los encuestados familiarizados con herramientas de inteligencia artificial. En la Figura 1, se identifican las principales herramientas conocidas en este ámbito.

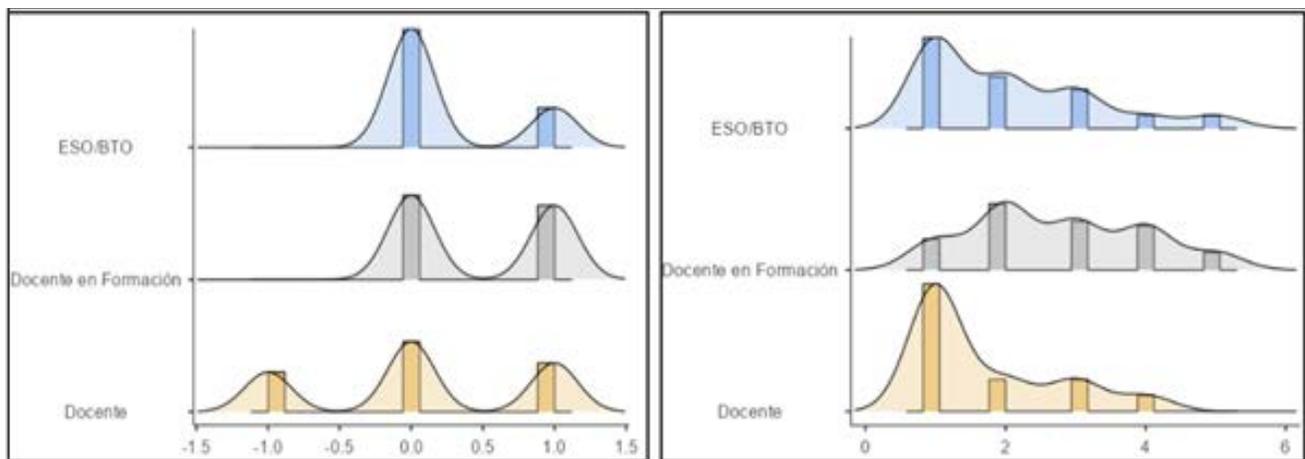
ChatGPT destaca como la más reconocida entre los tres grupos analizados para la generación de texto, aunque también se utilizan otras herramientas (entre un 25% y un 30%), siendo Bing la menos conocida. En cuanto a la producción de imágenes mediante inteligencia artificial, Midjourney es la más utilizada entre los alumnos, con un 14,58%, seguida de otras herramientas de generación de imágenes (no especificadas). Dall-E, la herramienta de IA de imágenes desarrollada por los creadores de ChatGPT, es conocida por entre un 6% y un 9% de los encuestados. Por otro lado, un 20,83% de los alumnos, un 10,64% de los docentes en formación y un 25% de los docentes en ejercicio desconocen esta tecnología y su uso.

Figura 1
Porcentaje de Herramientas Conocidas por los Participantes



La permisividad del uso de la IA en las aulas debe ser cuidadosamente supervisada, ya que puede generar dilemas relacionados con la ética y la integridad académica, además de ser susceptible a fenómenos de fraude (Day, 2023; Mills et al., 2023). Como se muestra en la Figura 2, la mayoría de los estudiantes tienen prohibido el uso de la IA, y en cuanto a los docentes, una parte de estas restricciones proviene de los equipos directivos. Aunque el software de detección de plagio no es común en las etapas de secundaria y bachillerato, es crucial abordar el posible plagio (Arce, 2023). Uno de los principales problemas actuales es la falta de herramientas confiables para detectar si un texto ha sido producido mediante inteligencia artificial.

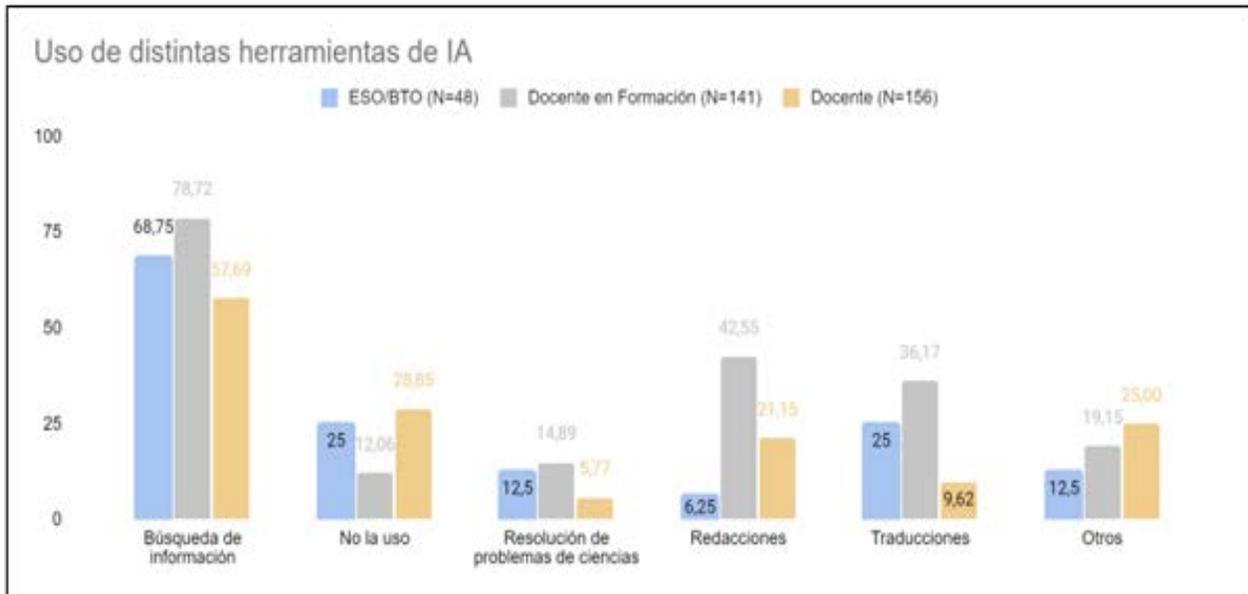
Figura 2
Análisis de las respuestas sobre la posibilidad de utilizar IA en las aulas y su empleo en la realización de tareas



Estudio exploratorio sobre usos de inteligencia artificial generativa y tareas escolares
Fabio Saz-Pérez & Bartolomé Pizà-Mir.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 165-183

En cuanto al uso que le dan los diferentes encuestados, como se observa en la figura 3 principalmente se centra en aquellos aspectos del lenguaje escrito, como la búsqueda de información, seguido por las redacciones y su uso como traductor.

Figura 3
Usos de la IA por parte de los participantes (en porcentaje)



Según se observa en la Tabla 3 (Lengua y Literatura) y la Tabla 4 (Idioma Extranjero), los expertos analizan el estado actual de estas materias y su capacidad de adaptación. Se observa que las herramientas de IA tienen un gran potencial para la elaboración de contenidos y corrección, aunque existe el riesgo de generar una dependencia tecnológica y una posible pérdida de comprensión y subjetividad. Por ello, se subraya la importancia de promover metodologías activas que impulsen el desarrollo creativo y las competencias de los estudiantes.

Es evidente que los jóvenes pueden interactuar de manera práctica con estos modelos, obteniendo retroalimentación inmediata y mejorando sus habilidades lingüísticas de forma efectiva (Chicaiza et al., 2023). Además, el uso de la traducción como herramienta pedagógica en la era de la inteligencia artificial ha sido ampliamente estudiado (Muñoz-Basols et al., 2023).

Este enfoque destaca tanto las oportunidades como los desafíos de la traducción automática en la educación de idiomas. Sin embargo, es crucial no sacrificar la creatividad personal, enfatizando la necesidad de equilibrar el uso de la tecnología con el desarrollo de habilidades individuales.

Estudio exploratorio sobre usos de inteligencia artificial generativa y tareas escolares
Fabio Saz-Pérez & Bartolomé Pizà-Mir.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 165-183

Tabla 3
Factores y actividades a evaluar en Lengua y Literatura Española

Actividad	Situación Actual	Restricciones Especialistas	según Capacidades ChatGPT	de Limitaciones ChatGPT	Alternativas de Propuestas (Especialistas)
Redacción Ensayos	Elaboración de ensayos argumentativos.	Falta de originalidad y estilo	Generación de ideas propias estructuras argumentos	No proporciona una voz auténtica	Estimular la creatividad mediante proyectos de escritura creativa
Análisis Literario	Interpretación y evaluación crítica de obras literarias.	Dificultades en análisis profundo	Realiza análisis literarios	No completamente subjetividad	Fomentar discusiones en clase para análisis más profundos y subjetivos
Gramática Ortografía	Perfeccionamiento de gramática y ortografía	Dependencia de correcciones automáticas	Ofrece correcciones gramaticales y ortográficas	No brinda explicaciones detalladas	Implementar ejercicios de gramática con contexto y explicaciones
Lectura Comprensión Textos	Entendimiento y análisis de textos con respuestas a preguntas.	Falta de comprensión contextualizada	Puede resumir textos automáticamente	No proporciona una comprensión profunda	Promover debates en clase para una comprensión contextualizada
Creación Historias	Creación de historias originales y creativas	Puede limitar originalidad expresión	Ayuda en la creación de tramas y personajes	No entiende completamente las intenciones	Fomentar proyectos colaborativos de escritura para mejorar la originalidad

En la enseñanza de lenguas extranjeras, ChatGPT sobresale en la práctica de habilidades orales y la corrección gramatical. Sin embargo, la falta de interacción humana real en las conversaciones y el riesgo de dependencia en las correcciones automáticas resaltan la necesidad de implementar estrategias que fomenten experiencias prácticas y contextos auténticos.

Dado que esta herramienta de inteligencia artificial utiliza lenguaje natural, proporciona un valioso apoyo tanto en el aprendizaje de idiomas como en la mejora de las habilidades de escritura (Castillo-González et al., 2022; Woo et al., 2023; Yan, 2023).

Tabla 4

Factores y actividades a evaluar en Lengua extranjera (inglés)

Actividad	Situación Actual	Restricciones según Especialistas	Capacidades de ChatGPT	Limitaciones de ChatGPT	Alternativas Propuestas (Especialistas)
Conversación y Práctica Oral	Desarrollo de habilidades de conversación verbal	Limitaciones en la interacción real	Facilita la práctica mediante diálogos simulados	No puede replicar situaciones de habla en la vida real	Promover intercambios culturales y actividades inmersivas
Lectura y Comprensión de Textos	Comprensión de escritos y respuesta a preguntas	Falta de comprensión en contexto	Uso de ChatGPT para generar resúmenes automáticos	No proporciona una comprensión profunda en contexto	Fomentar la lectura de textos auténticos y debates en clase para mayor profundidad
Gramática y Vocabulario	Mejora en el uso de gramática y vocabulario	Dependencia en corrección automática	Uso de ChatGPT para corrección gramatical y explicación	No da explicaciones extensas	Incorporar actividades interactivas para practicar en contexto
Traducción e Interpretación	Desarrollo de destrezas en traducción e interpretación	Limitaciones en la evaluación crítica	Ayuda de ChatGPT para asistencia en traducción e interpretación	No evalúa completamente la calidad de las interpretaciones	Fomentar la práctica de traducción en escenarios reales y evaluación entre pares
Estudio de Cultura y Literatura	Entender la cultura y literatura del idioma	Falta de inmersión cultural auténtica	Uso de ChatGPT para obtener información cultural	No ofrece experiencias culturales auténticas	Organizar eventos culturales y diálogos con hablantes nativos

Entre el 12,5% y el 14,89% de los estudiantes y docentes en formación indican haber utilizado herramientas de IA para intentar resolver problemas de ciencias y matemáticas.

La habilidad de ChatGPT para mejorar la resolución de problemas matemáticos y proporcionar explicaciones detalladas representa un recurso valioso. No obstante, es fundamental equilibrar este beneficio con el fomento del razonamiento crítico, evitando una dependencia excesiva de soluciones automáticas.

Estudios previos de Bowman (2022), Pearl (2022) y Llorens-Largo y ChatGPT (2022) han investigado las limitaciones de ChatGPT en la inferencia y la resolución de problemas científico-matemáticos, observando que, aunque la estructura lingüística es precisa y formal, existen deficiencias en el contenido matemático.

Tabla 5

Factores y actividades a evaluar en Matemáticas

Actividad	Situación Actual	Restricciones según Especialistas	Capacidades de ChatGPT	Limitaciones de ChatGPT	Alternativas Propuestas (Especialistas)
Solución de Problemas Matemáticos	Resolución de problemas usando métodos conocidos	Dependencia en técnicas tradicionales	Mejora la claridad en las explicaciones	No puede ofrecer soluciones fuera de patrones aprendidos	Estimular el pensamiento crítico en lugar de respuestas predefinidas
Ejercicios de Álgebra	Práctica intensiva con ecuaciones y expresiones algebraicas	Falta de variedad en los ejercicios	Proporciona enfoques alternativos	No sustituye la necesidad de práctica continua	Incorporar problemas aplicados en lugar de ejercicios repetitivos
Geometría	Estudio de formas y cálculos geométricos	Limitaciones en construcciones manuales	Explicaciones visuales y ejemplos	No puede realizar construcciones geométricas	Incluir proyectos prácticos con construcciones geométricas
Estadística	Análisis y presentación de datos	Superficialidad en el análisis	Ayuda a interpretar datos estadísticos	No puede proporcionar análisis avanzados	Fomentar proyectos de investigación estadística para análisis más profundos
Ejercicios de Cálculo	Práctica en cálculos diferenciales e integrales	Falta de ejercicios contextualizados	Proporciona soluciones detalladas	No puede enseñar intuiciones avanzadas	Incluir problemas de cálculo contextualizados para desarrollar intuiciones

En el ámbito de Ciencias Naturales, que incluye Biología, Geología, Física y Química, ChatGPT muestra ser eficaz para facilitar la investigación y estructuración de información, subrayando su potencial. Sin embargo, surge una inquietud respecto a la superficialidad en las investigaciones, lo cual subraya la importancia de desarrollar estrategias educativas que incentiven proyectos más detallados y críticos.

Estudio exploratorio sobre usos de inteligencia artificial generativa y tareas escolares
Fabio Saz-Pérez & Bartolomé Pizà-Mir.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 165-183

Tabla 6

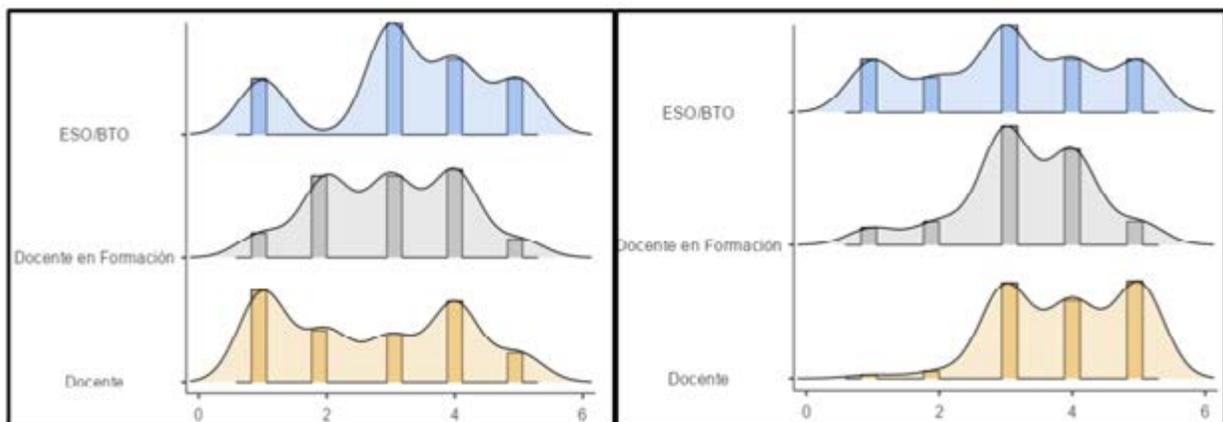
Factores y actividades a evaluar en Ciencias Naturales (Biología y Geología - Física y Química)

Actividad	Situación Actual	Restricciones según Especialistas	Capacidades de ChatGPT	Limitaciones de ChatGPT	Alternativas Propuestas (Especialistas)
Proyectos de Investigación Científica	Exploración autónoma de fenómenos.	Falta de profundidad en la investigación	Asiste en la recopilación y organización de datos	No proporciona análisis detallados	Fomentar investigaciones con un enfoque exhaustivo y crítico
Experimentos en Laboratorio	Ejecución y análisis de experimentos prácticos	No reemplaza la experiencia práctica y el análisis	Brinda conocimientos teóricos	Incapaz de realizar experimentos físicos	Implementar laboratorios virtuales para práctica experimental
Estudio de Biología	Entender conceptos y procesos biológicos	Puede limitar la observación y comprensión	Explica teorías biológicas	No proporciona experiencias prácticas	Incluir salidas de campo y actividades de observación directa
Ecología y Medio Ambiente	Estudio de interacciones ecológicas	Dependencia en información secundaria	Facilita la recopilación y organización de información	No evalúa completamente la calidad de las fuentes	Priorizar la evaluación crítica de fuentes y ofrecer experiencias prácticas

A partir de los datos presentados, surge la necesidad de evaluar la confianza que distintos grupos tienen en el uso de ChatGPT. Como se muestra en la Figura 4, los estudiantes en su mayoría creen que sus docentes pueden identificar si una tarea ha sido realizada con inteligencia artificial. Sin embargo, esta percepción contrasta con la de los propios docentes, muchos de los cuales sienten que carecen de las herramientas necesarias para hacerlo. Bahroun et al. (2023) llevaron a cabo una revisión exhaustiva sobre la incorporación de inteligencia artificial generativa en entornos educativos, concluyendo que, cuando se utiliza de manera adecuada, ChatGPT tiene el potencial de mejorar significativamente tanto la experiencia de aprendizaje como la enseñanza en diversos contextos.

Figura 4

Análisis de las respuestas sobre la capacidad de detección y la confianza en las respuestas obtenidas



Estudio exploratorio sobre usos de inteligencia artificial generativa y tareas escolares
Fabio Saz-Pérez & Bartolomé Pizà-Mir.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 165-183

También es relevante señalar la confianza que tanto alumnos como docentes en formación tienen en el uso de herramientas de IA. Esto coincide con la percepción de la mayoría de los docentes, quienes creen que sus estudiantes también confían en las respuestas proporcionadas por la IA.

Estos resultados ponen de manifiesto la dificultad de incorporar ChatGPT en el ámbito educativo, resaltando la necesidad de enfoques balanceados y adaptados a cada disciplina. La participación de especialistas en cada área proporciona una base sólida para decisiones educativas informadas. Estos hallazgos deben ser considerados como puntos de partida importantes para futuras investigaciones y desarrollos pedagógicos. En investigaciones separadas, Aguilar et al. (2023) y Chang et al. (2023) exploraron los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios al utilizar ChatGPT. Sus estudios destacan la importancia de esta herramienta en la mejora del desempeño estudiantil y la autorregulación. Otros investigadores, como Sarrazola (2023) y Baltazar (2023), también subrayan el valor de ChatGPT en la educación. Sarrazola examina cómo ChatGPT se ha convertido en un recurso valioso en las aulas, mejorando la experiencia de aprendizaje en entornos educativos tradicionales. Por su parte, Baltazar enfatiza el potencial de tecnologías como ChatGPT para personalizar el proceso de aprendizaje, adaptándolo a las necesidades específicas de los estudiantes. Al evaluar la integración de ChatGPT en las tareas escolares de educación secundaria, emergen como elementos críticos aspectos como el aprendizaje, la autonomía del estudiante, la privacidad y la confiabilidad del proceso educativo, los cuales requieren una consideración cuidadosa.

ChatGPT puede mejorar significativamente la experiencia educativa en varias áreas al interactuar con esta tecnología. Los estudiantes pueden practicar habilidades lingüísticas y de argumentación, mejorando así su fluidez y capacidad de pensamiento crítico en situaciones controladas (Yee et al., 2023; Zawacki-Richter et al., 2019). Estas interacciones pueden también servir como un catalizador para la exploración independiente, estimulando la curiosidad y el autoaprendizaje.

Para asegurar un desarrollo educativo integral, es crucial que los estudiantes lleven a cabo tareas que desarrollen habilidades que no pueden ser asistidas por inteligencia artificial generativa (IAG), como se detalla en las tablas 3, 4, 5 y 6. Estas habilidades incluyen la capacidad de evaluar críticamente la información, conectar teorías con prácticas sin ayuda tecnológica, y realizar reflexiones personales profundas y análisis críticos, promoviendo un entendimiento que trascienda la simple repetición de datos. Estas actividades fomentan que los estudiantes actúen de manera independiente y creativa, posicionando a la tecnología como un soporte, y no como un sustituto de habilidades esenciales. Además, es vital que las evaluaciones confirmen que los trabajos han sido realizados sin la asistencia de IAG, validando así la competencia real del estudiante y su capacidad para aplicar conocimientos en contextos no asistidos (Forman et al., 2023).

Conclusiones

El uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) como ChatGPT en el ámbito educativo demuestra ser una doble vertiente de potencialidades y desafíos. A lo largo de este estudio, hemos obser-

Estudio exploratorio sobre usos de inteligencia artificial generativa y tareas escolares

Fabio Saz-Pérez & Bartolomé Pizà-Mir.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 165-183

vado que ChatGPT puede servir como un recurso valioso para los estudiantes, proporcionando apoyo en la comprensión y la realización de tareas académicas de manera eficiente. No obstante, también es crucial que los estudiantes se comprometan con tareas que desarrollen habilidades críticas que la IA no puede replicar.

1. **Potenciación del Aprendizaje con IA:** ChatGPT ha mostrado ser eficaz para mejorar la interacción de los estudiantes con el material de estudio, permitiéndoles explorar y comprender conceptos complejos con mayor facilidad.

2. **Desarrollo de Habilidades Críticas Independientes:** Es esencial que los educadores sigan diseñando actividades educativas que promuevan habilidades analíticas y críticas independientes de la IA. Estas incluyen la evaluación crítica de la información, la capacidad de conectar teorías con prácticas reales, y la realización de análisis y reflexiones profundas que ChatGPT no puede realizar. Este enfoque asegura que la tecnología complemente la educación sin reemplazar las habilidades fundamentales necesarias para el desarrollo académico y profesional.

3. **Implicaciones para la Evaluación Educativa:** Además, los hallazgos sugieren la necesidad de estrategias de evaluación que confirmen que los trabajos estudiantiles se realizan sin asistencia de IA, para garantizar una medida auténtica de la competencia del estudiante. Esto subraya la importancia de integrar tareas que requieran un pensamiento original e independiente, lo cual es crucial en la evaluación del aprendizaje y las habilidades del estudiante.

4. **Recomendaciones para Futuras Investigaciones:** Finalmente, este estudio destaca la necesidad de más investigaciones que exploren cómo las herramientas de IA, como ChatGPT, pueden ser integradas de manera más efectiva en el sistema educativo sin comprometer el desarrollo de habilidades esenciales independientes. Se recomienda realizar estudios longitudinales y con muestras más amplias para entender mejor los efectos a largo plazo de la IA en la educación.

Referencias

- Aguilar, O. G., Delgado-Delgado, F., Meza-Málaga, J., Turpo-Gebera, O., & Apaza, F. T. (2023). Predictores del desempeño académico mediante el uso del chatgpt en estudiantes universitarios. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 21(2), 411-421.
- Arce, D. D. (2023). Inteligencia artificial vs. Turnitin: Implicaciones para el plagio académico. *Revista Cognosis*, 8(1), 15-26.
- Atiaja Atiaja, L. N., & García Martínez, A. (2020). Los MOOC: Una alternativa para la formación continua. *Revista Scientific*, 5(18), 120-136. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.6.120-136>.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Martínez Roca.
- Bahroun, Z., Anane, C., Ahmed, V., & Zacca, A. (2023). *Transforming Education: A Comprehensive Review of Generative Artificial Intelligence in Educational Settings through*

Estudio exploratorio sobre usos de inteligencia artificial generativa y tareas escolares

Fabio Saz-Pérez & Bartolomé Pizà-Mir.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 165-183

- Bibliometric and Content Analysis. *Sustainability*, 15(17), 12983. <https://doi.org/10.3390/su151712983>.
- Baltazar, C. (2023). Herramientas de IA aplicables a la Educación. *Technology Rain Journal*, 2(2), 15-15.
- Bowman, E. (2022). *A new AI chatbot might do your homework for you. But it's still not an A+ student*. NPR. <http://bit.ly/3QL6z8A>
- Castillo-González, W., Lepez, C. O., & Bonardi, M. C. (2022). *ChatGPT: a promising tool for academic editing*. *Data and Metadata*, 1, 23-23.
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C. C. (2010). Facilitating preservice teachers' development of technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK). *Journal of Educational Technology y Society*, 13(4), 63-73.
- Chang, D. H., Lin, M. P. C., Hajian, S., & Wang, Q. Q. (2023). Educational Design Principles of Using AI Chatbot That Supports Self-Regulated Learning in Education: Goal Setting, Feedback, and Personalization. *Sustainability*, 15(17), 12921. <https://doi.org/10.3390/su151712921>
- Chang, L. H., & Ginter, F. (2024). Automatic Short Answer Grading for Finnish with ChatGPT. *In Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence (38)* 21, 23173-23181.
- Chicaiza, R. M., Castillo, L. A. C., Ghose, G., Magayanes, I. E. C., & Fonseca, V. T. G. (2023). Aplicaciones de Chat GPT como inteligencia artificial para el aprendizaje de idioma inglés: Avances, desafíos y perspectivas futuras: Applications of Chat GPT as Artificial Intelligence for English Language Learning: Advances, Challenges, and Future Perspectives. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 2610-2628.
- Cózar, R., Zagalaz, J., & Sáez, J. M. (2015). Creating digital curricular contents of Social Sciences for Primary Education. A TPACK experience for future teachers. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 147-167. <http://doi.org/10.6018/j/240921>.
- Day, T. (2023). A Preliminary Investigation of Fake Peer-Reviewed Citations and References Generated by ChatGPT. *The Professional Geographer*, 1-4. <https://doi.org/10.1080/00330124.2023.2190373>.
- Duan, Y., Edwards, J. S., & Dwivedi, Y. K. (2019). *Artificial intelligence for decision making in the era of Big Data—evolution, challenges and research agenda*. *International journal of information management*, 48, 63-71. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.01.021>
- Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., Baabdullah, A. M., Koochang, A., Raghavan, V., Ahuja, M., Albanna, H., Albashrawi, M. A., Al-Busaidi, A. S., Balakrishnan, J., Barlette, Y., Basu, S., Bose, I., Brooks, L., Buhalis, D., ... Wright, R. (2023). Opinion paper: "So what if ChatGPT wrote it?" Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 71, 102642. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642>.
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., & García-Peñalvo, F. J. (2022). Education 4.0-based Method to Improve Learning: Lessons Learned from COVID-19. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 49-72. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32320>.
- Forman, N., Udvaros, J., & Avornicului, M. S. (2023). ChatGPT: A new study tool shaping the future for high school students. *Future*, 5(6), 7.
- García-Peñalvo, F. J. (2023). La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el

Estudio exploratorio sobre usos de inteligencia artificial generativa y tareas escolares
Fabio Saz-Pérez & Bartolomé Pizà-Mir.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 165-183

- lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, e31279. <https://doi.org/10.14201/eks.31279>.
- Herman, D. (2022). The End of High-School English. *The Atlantis*.
- Jukiewicz, M. (2024). The future of grading programming assignments in education: The role of Chat GPT in automating the assessment and feedback process. *Thinking Skills and Creativity*, 101522.
- Krueger, R., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied researchers*. (5^{ed.}). Sage.
- Latif, E., & Zhai, X. (2024). *Fine-tuning chatgpt for automatic scoring*. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100210.
- Llorens-Largo, F. & ChatGPT. (2022). *Cavilaciones invernales*. Universidad. <http://bit.ly/3XGk0Jn>.
- López, O., Sanabria, L. B., & Sanabria, M. (2014). Logro de aprendizaje en ambientes computacionales: autoeficacia, metas y estilo cognitivo. *Psicología desde el Caribe*, 31(3), 475-494. <https://doi.org/10.14482/psdc.31.3.5366>.
- Marche, S. (2022). *The College Essay Is Dead*. Nobody is prepared for how AI will transform academia. *The Atlantis*. <http://bit.ly/3iEoPEd>
- Meckler, L., & Verma, P., (2022). *Teachers are on alert for inevitable cheating after the release of Chat GPT*. *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/education/2022/12/28/chatbot-cheating-ai-chatbotgpt-teachers>.
- Mills, A., Bali, M., & Eaton, L. (2023). How do we respond to generative AI in education? Open educational practices give us a framework for an ongoing process. *Journal of Applied Learning y Teaching*, 6(1), 16-30. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.34>.
- Mindner, L., Schlippe, T., & Schaaff, K. (2023). Classification of human-and ai-generated texts: Investigating features for chatgpt. *In International Conference on Artificial Intelligence in Education Technology* (pp. 152-170). Springer Nature Singapore.
- Miranda, J., Navarrete, C., Noguez, J., Molina-Espinosa, J. M., Ramírez-Montoya, M. S., Navarro-Tuch, S. A., Busta-mante-Bello, M. R., Rosas-Fernández, J. B., & Molina, A. (2021). The core components of education 4.0 in higher education: Three case studies in engineering education. *Computers y Electrical Engineering*, 93, 107278. <https://doi.org/10.1016/j.compeleceng.2021.107278>.
- Morgan, D. L. (1996). *The Focus group guidebook*. Sage.
- Muñoz-Basols, J., Neville, C., Lafford, B. A., & Godev, C. (2023). Potentialities of Applied Translation for Language Learning in the Era of Artificial Intelligence. *Hispania*, 106(2), 171-194. <https://doi.org/10.1353/hpn.2023a899427>
- Pearl, M. (2022). *ChatGPT from OpenAI is a huge step toward a usable answer engine*. Unfortunately its answers are horrible. *Mashable*. <https://mashable.com/article/chatgpt-amazing-wrong?>
- Pinto, G., Cardoso-Pereira, I., Monteiro, D., Lucena, D., Souza, A., & Gama, K. (2023). Large language models for education: Grading open-ended questions using chatgpt. *In Proceedings of the XXXVII Brazilian Symposium on Software Engineering*, 293-302.
- Pizà-Mir, B., Moreno-Vecino, B., & Monserrat-Monserrat, M.-V. (2023). Interest of non-university teachers in educational research projects. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 16(2), 1–13. <https://doi.org/10.1344/reire.42438>.
- Ramírez-Montoya, M. S., Castillo-Martínez, I. M., Sanabria, Z. J., & Miranda, J. (2022). Complex Thinking in the Framework of Education 4.0 and Open Innovation-A Systematic Literature Re

Estudio exploratorio sobre usos de inteligencia artificial generativa y tareas escolares
Fabio Saz-Pérez & Bartolomé Pizà-Mir.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 165-183

- view. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 8(1) <https://doi.org/10.3390/joitmc8010004>.
- Rebollo-Catalán, A., & Vico-Bosch, A. (2014). El apoyo social percibido como factor de inclusión digital de las mujeres de entorno rural en las redes sociales virtuales. *Comunicar*, 43(22), 173-180. <https://doi.org/10.3916/C432014-17>.
- Ropek, L. (2023). *New York City Schools Ban ChatGPT to Head Off a Cheating Epidemic*. Gizmodo. <http://bit.ly/3kp8Ha9>.
- Sarrazola, A. (2023). Uso de ChatGPT como herramienta en las aulas de clase. *Revista EIA*, 20(40), 4020, 1–23. <https://doi.org/10.24050/reia.v20i40.1708>.
- Saz-Pérez, F., & Pizà-Mir, B. (2024a). Desafiando el estado del arte en el uso de ChatGPT en educación en el año 2023. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 17(1), 1-13. <https://doi.org/10.1344/reire.44018>.
- Saz-Pérez, F., & Pizà-Mir, B. (2024b). Needs and perspectives on the integration of generative artificial intelligence in Spanish educational context. *UTE Teaching y Technology (Universitas Tarraconensis)*, (2), e3803. <https://doi.org/10.17345/ute.2024.3803>.
- Stokel-Walker, C. (2022). *AI bot ChatGPT writes smart essays — should professors worry? Nature*. <https://doi.org/10.1038/d41586-022-04397-7>.
- Tapalova, O., & Zhiyenbayeva, N. (2020). Artificial Intelligence in Education: AIED for Personalised Learning Pathways. *European Journal of ELearning*, 18(5), 361-373. <https://doi.org/10.34190/ejel.20.5.2597>.
- The Jamovi project (2024). *Jamovi (Version 2.5) [Computer Software]*. <https://www.jamovi.org>.
- Torres-díaz, J. C., & Infante-Moro, A. (2011). Digital divide in universities: Internet use in Ecuadorian universities. *Comunicar*, 19(37), 81- 88. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-02-08>.
- Woo, L. J., Henriksen, D., & Mishra, P. (2023). Literacy as a Technology: A Conversation with Kyle Jensen about AI, Writing and More. *TechTrends*, 67(5), 767-773. <https://doi.org/10.1007/s11528-023-00888-0>
- Yan, D. (2023). *Impact of ChatGPT on learners in a L2 writing practicum: An exploratory investigation. Education and Information Technologies*, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11742-4>.
- Yee, K., Whittington, K., Doggette, E., & Uttich, L. (2023). *ChatGPT Assignments to Use in Your Classroom Today*. <https://stars.library.ucf.edu/oer/8/>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27.

ECONOMÍA SOLIDARIA Y EDUCACIÓN: UNA ALIANZA PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Dustin Tahisin Gómez Rodríguez, Ehyder Mario Barbosa Pérez,
Carlos David Martínez Ramírez & Zulma Avellaneda Avellaneda

Recibido: 01-02-2024
Aprobado: 03-06-2024
Publicado: 31-07-2024



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

Dustin Tahisin Gómez Rodríguez*

Ehyder Mario Barbosa Pérez**

Carlos David Martínez Ramírez***

Zulma Avellaneda Avellaneda****

Colombiano* PhD en Agrociencias,
Universitaria Agustiniiana, Bogotá, Colombia

Correo:

dustin.gomez@uniagustiniana.edu.co

Orcid:

<https://orcid.org/0000-0001-5359-2300>.

Colombiano** Magister en Estudio y Gestión del
Desarrollo Corporación Universitaria Minuto de
Dios, Bogotá, Colombia

Correo:

ehyder.barbosa@uniminuto.edu

Orcid:

<https://orcid.org/0000-0002-0039-3356>

Colombiano*** Magister en Educación
Universitaria Agustiniiana, Bogotá, Colombia

Correo:

carlos.martinezr@uniagustiniana.edu.co

Orcid:

<https://orcid.org/0000-0002-0313-0113>

Colombiana**** Magíster en docencia
Universitaria Agustiniiana, Bogotá, Colombia

Correo:

zulma.avellaneda@uniagustiniana.edu.co

Orcid:

<https://orcid.org/0000-0003-4199-8711>

ECONOMÍA SOLIDARIA Y EDUCACIÓN: UNA ALIANZA PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

SOLIDARITY ECONOMY AND EDUCATION:
A PARTNERSHIP FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

RESUMEN

El artículo explora los diálogos entre la economía solidaria y los sistemas educativos como catalizadores para el desarrollo sostenible. La metodología es cualitativa e implementa dos métodos complementarios para la obtención de información. El primer método consiste en la formulación de ecuaciones de búsqueda mediante el análisis bibliométrico, mientras que el segundo se centra en una revisión documental respaldada por PRISMA. La principal conclusión es que los diálogos entre la Economía Solidaria y la Educación emergen como fundamentales para forjar un futuro sostenible y equitativo.

Palabras claves: educación para el desarrollo sostenible, economía colectiva, sistema social, sociología de la educación.

**Economía solidaria y educación: una alianza para el desarrollo sostenible.
Dustin Tahisin Gómez Rodríguez, Ehyder Mario Barbosa Pérez,
Carlos David Martínez Ramírez & Zulma Avellaneda Avellaneda.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 184-204**

Cómo citar este artículo:

Gómez, D., Barbosa, E., Martínez, C.& Avellaneda, Z. (2024). Economía solidaria y educación: una alianza para el desarrollo sostenible. *Revista Estudios en Educación* (REeED), (7)12, 184-204

Abstract

The article explores the dialogues between the solidarity economy and educational systems as catalysts for sustainable development. The methodology is qualitative and implements two complementary methods to obtain information. The first method consists of the formulation of search equations through bibliometric analysis, while the second focuses on a documentary review supported by PRISMA. The main conclusion is that dialogues between the Solidarity Economy and Education emerge as fundamental to forging a sustainable and equitable future.

Key words: education for sustainable development, collective economy, social system, sociology of education.

Introducción

Los diálogos entre la economía solidaria y la educación se configuran como una sinergia esencial para forjar sociedades más equitativas y resilientes en el siglo XXI (Gómez, 2022; Rodríguez et al., 2021). Aunque estas dos categorías pueden parecer inicialmente dispares, convergen de manera integral en la construcción de un tejido social más fuerte y sostenible (UAEOS, 2022; Vesga & García, 2020). En efecto, la economía solidaria, erigida como alternativa a los discursos hegemónicos económicos (Gómez et al., 2021), se centra en la cooperación, la participación activa y la búsqueda del bienestar común (Crespo & Sabín, 2014). En este escenario, las cooperativas y asociaciones emergen como pilares fundamentales de la economía solidaria, buscando maximizar no solo los beneficios individuales sino también los colectivos, promoviendo la equidad y la inclusión social (Vargas & Sánchez, 2020; Fierro, 2020).

De la misma forma, la educación desempeña un papel trascendental en la consolidación de la Economía Solidaria (Gallo et al., 2016). Más allá de la transmisión de conocimientos, la Educación cultiva valores fundamentales como la solidaridad, cooperación y responsabilidad social (Johnson & Holubec, 1999), sentando las bases para la construcción de una sociedad más justa (Gómez & Velasco, 2021). Precisamente, la educación provee las habilidades necesarias para la participación activa en la economía solidaria (Osorio, 2017), desde competencias técnicas hasta habilidades blandas como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la resolución de problemas (Gallo & Hepp, 2022; Gaspar, 2021). La promoción de la educación desde este enfoque se presenta como esencial, empoderando a los estudiantes para iniciar y gestionar proyectos basados en principios solidarios (Laverde et al., 2020).

No obstante, estos diálogos entre economía solidaria y educación no están exentos de desafíos (Altuna, 2019; Gómez, 2006). La resistencia al cambio, la escasez de recursos y la necesidad de adaptar los currículos educativos representan obstáculos a superar. Sin embargo, estos desafíos no solo plantean dilemas, sino que también generan oportunidades para la innovación y el desarrollo de soluciones creativas (Ibagón & Gómez, 2018; Gallo et al., 2010). En particular, la globalización y la revolución tecnológica ofrecen oportunidades para ampliar la influencia de la economía solidaria a través de la educación, mediante plataformas en línea, recursos educativos abiertos y programas de intercambio internacional (Gómez, 2021; Rueda et al., 2018).

Acorde con estos argumentos, la interrogante central de este artículo es: ¿De qué manera pueden los diálogos entre la economía solidaria y los sistemas educativos impulsar el desarrollo sostenible? Para desarrollar esta cuestión, se estructura en una introducción, seguida de la metodología, los hallazgos y su discusión, culminando con unas breves conclusiones y las referencias pertinentes.

Metodología

La metodología aplicada en este estudio sigue un enfoque cualitativo, estructurado en dos métodos complementarios. En primer lugar, se inicia con una ecuación de búsqueda empleando la bibliometría de las categorías analíticas "Economía Solidaria" y "Educación". Este proceso tiene una ventana temporal desde el 2000 hasta el 2023 y se realizó mediante la consulta de bases e índices reconocidos a nivel nacional e internacional, como WOS, Scopus, Scielo, y bases de datos como Redalyc y DOAJ (Aguilera et al., 2020; Barbosa et al., 2020; Li & Zhao, 2015; véase en Tabla 1 y Tabla 2).

Tabla 1.

Ejemplo de ecuación de búsqueda de la categoría economía solidaria Or Solidarity Economy

Base de datos	Ecuaciones de Búsqueda
Wos	Tema: ("ECONOMÍA SOLIDARIA OR SOLIDARITY ECONOMY") Índices=SCI-EXPANDED, SSCI, Ay HCI, ESCI Período de tiempo=Todos los años Tema: ("ECONOMÍA SOLIDARIA OR SOLIDARITY ECONOMY") Refinado por: Años de publicación: (2016 OR 2017 OR 2010 OR 2013 OR 2015 OR 2012 OR 2009 OR 2011 OR 2014 OR 2008 OR 2020 OR 2021 OR 2022 OR 2019 OR 2018 OR 2006 OR 2005 OR 2004 OR 2003 OR 2002 OR 2001 OR 2000) Índices=SCI-EXPANDED, SSCI, Ay HCI, ESCI Período de tiempo=Todos los años Tema: ("ECONOMÍA SOLIDARIA OR SOLIDARITY ECONOMY") Índices=SCI-EXPANDED, ESCI, Ay HCI, SSCI Período de tiempo=Todos los años TITLE-ABS-KEY ("ECONOMÍA SOLIDARIA OR SOLIDARITY ECONOMY") TITLE-ABS-KEY ("ECONOMÍA SOLIDARIA OR SOLIDARITY ECONOMY") AND (LIMIT-TO (PUBYEAR, 2022) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2017) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2016))
Spocus	OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2015) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2014) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2013) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2012) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2011) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2010) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2007) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2006) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2005) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2004) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2009) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2008) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2000) OR LIMIT-

Tabla 2.

Ecuación de búsqueda de la categoría educación Or Education

<i>Base de datos</i>	<i>Ecuaciones de Búsqueda</i>
Wos	Tema: (("EDUCACIÓN OR EDUCATION ")) Índices=SCI-EXPANDED, SSCI, Ay HCI, ESCI Período de tiempo=Todos los años Tema: (("EDUCACIÓN OR EDUCATION ")) Refinado por: Años de publicación: (2007 OR 2016 OR 2017 OR 2010 OR 2013 OR 2015 OR 2012 OR 2009 OR 2011 OR 2014 OR 2008 OR 2020 OR 2021 OR 2022 OR 2019 OR 2018 OR 2006 OR 2005 OR 2004 OR 2003 OR 2002 OR 2001 OR 2000) Índices=SCI-EXPANDED, SSCI, Ay HCI, ESCI Período de tiempo=Todos los años Tema: ("EDUCACIÓN OR EDUCATION ") Índices=SCI-EXPANDED, ESCI, Ay HCI, SSCI Período de tiempo=Todos los años TITLE-ABS-KEY ("EDUCACIÓN OR EDUCATION ") TITLE-ABS-KEY ((EDUCACIÓN OR EDUCATION ")) AND (LIMIT-TO (PUBYEAR , 2018) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2017) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2016) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2015) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2014) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2013) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2012) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2011) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2010) OR LIMIT- TO (PUBYEAR , 2007) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2006) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2005) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2004) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2009) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2008) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2000) OR LIMIT-
Scopus	

Luego de ello, se lleva a cabo una revisión documental respaldada por PRISMA (Gómez & Rincón, 2023; Gómez, 2022; Cañas et al., 2013; Paramo, 2008).

1. Pregunta de investigación: se formuló una pregunta centrada en la relación entre Economía solidaria y Educación a lo largo de más de dos décadas.

2. Búsqueda documental: se realizó una búsqueda minuciosa en bases de datos como Scopus, Wos, Redalyc y Dialnet utilizando ecuaciones de búsqueda específicas para seleccionar documentos relevantes. Se encontraron 126 documentos relacionados con las categorías analíticas de interés.

Economía solidaria y educación: una alianza para el desarrollo sostenible.

Dustin Tahisin Gómez Rodríguez, Ehyder Mario Barbosa Pérez,

Carlos David Martínez Ramírez & Zulma Avellaneda Avellaneda.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 184-204

3. **Criterios de selección:** se aplicaron criterios de inclusión y exclusión para filtrar los documentos, asegurando identificar de manera simétrica las categorías analíticas de interés.

4. **Extracción de datos:** se registraron sistemáticamente datos relevantes de los documentos seleccionados, incluyendo artículos de investigación, documentos institucionales y reseñas. 79 artículos de investigación, 36 documentos institucionales y 11 reseñas.

5. **Integración de ecuaciones de búsqueda:** se utilizó el programa Vantage Point para garantizar una búsqueda exhaustiva y eficiente en las bases de datos.

6. **Análisis y síntesis:** se identificaron tendencias, patrones y relaciones relevantes entre seguridad y salud en el trabajo, competitividad y la actuación estatal a lo largo del tiempo (Gómez & Velasco, 2024; Gómez, 2024; Page et al., 2021; Castro et al., 2017; Urrutia & Bonfill, 2010).

Resultados

Tabla 3.

Triangulación de categorías analíticas y categorías emergentes

<i>Objetivo general</i>	<i>Categorías analíticas</i>	<i>Categorías emergentes</i>
Explorar los diálogos entre la Economía Solidaria y los sistemas educativos como catalizadores para el desarrollo sostenible.	Economía Solidaria. Educación	Innovación educativa para la economía solidaria. Economía solidaria en la práctica educativa: fomentando la conciencia social y económica Desarrollo de comunidades resilientes y sostenibles

Los diálogos entre la economía solidaria, sostenibilidad ambiental y educación se presentan como una senda esencial para construir un futuro sostenible. Esta sinergia no solo fomenta una economía más justa, sino que también contribuye a la preservación del medio ambiente y a la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos (Martínez, 2023). El desafío radica en adoptar una perspectiva compleja que reconozca los vínculos de estos elementos y trabaje hacia un equilibrio armonioso entre el bienestar humano, la prosperidad económica y la salud del planeta (Gómez & Velasco, 2024; Brondizio et al., 2009). A continuación, se desarrollan las categorías emergentes que son resultado de los resultados de las ecuaciones de búsqueda y de la Triangulación de las categorías analíticas (Véase en la Tabla 3)

Innovación educativa para la Economía Solidaria

La necesidad de alinear la formación académica con los principios fundamentales de la economía solidaria destaca la crucial importancia de la innovación educativa (Lima, 2017; Vaillancourt, 2011). En este sentido, es imperativo adoptar enfoques pedagógicos que vayan más allá de la simple transmisión de conocimientos, enfocándose en fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y la resiliencia. En efecto, el aprendizaje experiencial y las prácticas colaborativas se erigen como herramientas esenciales para preparar a los estudiantes para un entorno laboral que valora la cooperación y la solidaridad (Gómez, 2018; Coraggio, 2015).

De la misma forma, es crucial que los programas educativos evolucionen para incluir módulos específicos dedicados a la economía solidaria, destacando sus principios, modelos de negocio exitosos y casos de estudio inspiradores (Rodríguez & Dávila, 2020; Cruz et al., 2011). Esta inclusión no solo contribuiría a elevar la conciencia sobre las diversas alternativas económicas, sino que también jugaría un papel fundamental en la formación de una nueva generación de líderes comprometidos con la construcción de comunidades más equitativas y sostenibles (Rincón & Gómez, 2023; Angulo, 2017). En particular, la economía solidaria, lejos de ser solo un modelo económico, puede integrarse directamente en el ámbito educativo (Barbosa et al., 2021; Fajardo, 2012). Un ejemplo tangible de esta integración es la creación de cooperativas estudiantiles, donde los estudiantes participan activamente en la gestión y toma de decisiones. Estas cooperativas no solo cumplen con la función de ofrecer bienes y servicios a la comunidad escolar, sino que también sirven como laboratorios vivos donde los estudiantes pueden experimentar y aplicar los conceptos aprendidos en clase (Cabrera, 2012).

Con el mismo propósito, las instituciones educativas pueden fortalecer esta conexión mediante el establecimiento de alianzas con empresas y organizaciones que operan bajo los principios de la economía solidaria (Julia et al., 2015; Marcuello, 2014). Estas colaboraciones pueden abarcar desde pasantías y proyectos de investigación conjuntos hasta programas de mentoría, proporcionando a los estudiantes una perspectiva práctica y relevante en su educación (Mejía, 2019; UAEOS, 2017; Weinzimmer & Esken, 2017). Precisamente, la integración efectiva de la economía solidaria en la educación no solo amplía las oportunidades de aprendizaje práctico para los estudiantes, sino que también promueve una comprensión más profunda de los principios fundamentales de la cooperación y la solidaridad. Este enfoque, respaldado por la innovación educativa, representa un paso crucial hacia la formación de individuos comprometidos con la construcción de sociedades más justas y sostenibles (Martínez, 2016; Bertucci, 2010).

En suma, la incorporación de la economía solidaria en la formación académica, a través de métodos pedagógicos innovadores y la creación de cooperativas estudiantiles, junto con la colaboración con empresas y organizaciones afines, no solo enriquece el proceso educativo, sino que también fomenta una cultura de solidaridad y cooperación. Este enfoque integral no solo prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del entorno laboral actual, sino que también los capacita para ser agentes de cambio en la creación de un futuro más equitativo y sostenible (Téllez et al., 2022; Tadjudje, 2015).

Economía solidaria en la práctica educativa: fomentando la conciencia social y económica

La educación juega un papel esencial en la formación de valores y mentalidades que sustentan la economía solidaria, proporcionando una base sólida para la internalización de principios como la cooperación, la responsabilidad social y la equidad (Garzón et al., 2022; UAEOS, 2022). A través de la instrucción formal, los estudiantes tienen la oportunidad de internalizar conceptos fundamentales que no solo influyen en sus decisiones futuras, tanto en su vida personal como profesional, sino que también promueven una cultura de solidaridad y cooperación desde una edad temprana (Pozo et al., 2004; Gómez et al., 2021).

La educación actúa como un vehículo esencial para proporcionar herramientas y habilidades necesarias para la participación activa en la economía solidaria (Silva, 2017; Tirado & Viveros, 2015). Es imperativo que los sistemas educativos evolucionen para incluir programas que fomenten el pensamiento crítico, la creatividad y las habilidades de resolución de problemas (Chavarro et al., 2022; Arango, 2013). De la misma forma, es crucial que estos programas también destaquen el desarrollo de habilidades emprendedoras, capacitantes de individuos para iniciar y gestionar proyectos basados en los principios de la economía solidaria (Barbosa & Gómez, 2021; Albert, 2016).

La integración de la economía solidaria en la educación se puede lograr a través de proyectos colaborativos, cooperativas estudiantiles y experiencias de aprendizaje en entornos solidarios. Estos métodos no solo fortalecen la comprensión y aplicación de los conceptos de la economía solidaria, sino que también proporcionan a los estudiantes un terreno fértil para experimentar y aplicar los principios aprendidos en un entorno controlado (Dávila et al., 2018). Estas experiencias prácticas son fundamentales para preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real, permitiéndoles aplicar de manera efectiva los conocimientos y habilidades adquiridos en contextos laborales y sociales (Gaiger, 2020).

Por lo tanto, la educación en economía solidaria no solo implica la adquisición de conocimientos teóricos, sino también la formación práctica en contextos reales. Esto incluye la participación en cooperativas estudiantiles y otros proyectos colaborativos que permitan a los estudiantes vivir y practicar los principios de la solidaridad, la equidad y la cooperación. Al hacerlo, se crea una generación de individuos que no solo comprenden la teoría detrás de la economía solidaria, sino que también están equipados con las habilidades prácticas necesarias para implementarla efectivamente en sus comunidades y lugares de trabajo. Esta doble faceta de la educación, que combina teoría y práctica, es crucial para el desarrollo de una economía más justa y sostenible (Garzón et al., 2022; UAEOS, 2022).

Desarrollo de comunidades resilientes y sostenibles

Si la educación adopta un enfoque integral que incorpore la economía solidaria en sus fundamentos, el resultado será el desarrollo de comunidades más resilientes y sostenibles (Gómez, 2022; Maldonado, 2021). En este contexto educativo, los individuos no solo adquirirán las habilidades nece-

Economía solidaria y educación: una alianza para el desarrollo sostenible.
Dustin Tahisin Gómez Rodríguez, Ehyder Mario Barbosa Pérez,
Carlos David Martínez Ramírez & Zulma Avellaneda Avellaneda.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 184-204

sarias para prosperar en un entorno económico en constante cambio, sino que también se convertirán en agentes de cambio capaces de contribuir al bienestar común y a la construcción de sociedades más justas (Gómez, 2021; Becker, 2003).

Es esencial resaltar la existencia de variables que podrían afectar la implementación exitosa de esta integración entre economía solidaria y educación. Factores críticos como la resistencia al cambio en los sistemas educativos y la disponibilidad de recursos educativos pueden influir significativamente en la adopción y efectividad de esta propuesta (Gómez, Barbosa & Téllez, 2021; Monsalve, 2016). La resistencia al cambio puede manifestarse en diversos niveles, desde las estructuras administrativas hasta el personal docente, que puede mostrar reticencia a modificar prácticas establecidas. Asimismo, la disponibilidad y distribución de recursos educativos, tanto materiales como humanos, son determinantes clave que pueden facilitar o dificultar la implementación de programas de economía solidaria en el currículo educativo.

Aunque existen desafíos, también se presentan oportunidades significativas para la innovación y la colaboración entre diversos actores. Instituciones educativas, empresas sociales y gobiernos pueden unir fuerzas para superar resistencias y abordar las necesidades de recursos adecuados. Este tipo de colaboración intersectorial es crucial para la creación de un entorno favorable que promueva la economía solidaria. Alianzas estratégicas pueden facilitar la financiación de proyectos educativos innovadores, la capacitación de docentes en metodologías pedagógicas centradas en la solidaridad y la implementación de programas piloto que sirvan como modelos replicables (Gómez et al., 2021; Monsalve, 2016).

En última instancia, la integración plena de la economía solidaria en los cimientos de la educación no solo implica una transformación en la forma en que se imparten los conocimientos, sino que también representa una oportunidad para fomentar una nueva generación de ciudadanos comprometidos con la construcción de un futuro más equitativo y sostenible (Melo, 2017; Gómez & Barbosa, 2014).

Esta transformación educativa puede desencadenar un efecto multiplicador, donde los estudiantes formados bajo estos principios actúan como embajadores de la economía solidaria, aplicando y difundiendo estos valores en sus comunidades y lugares de trabajo. De este modo, la educación se convierte en un motor de cambio social, impulsando un desarrollo económico que prioriza el bienestar colectivo y la justicia social (Téllez et al., 2020; Rosas-Baños, 2017).

Discusión

La vinculación estratégica de la economía solidaria en los sistemas educativos puede actuar como un motor significativo para el desarrollo sostenible en las sociedades contemporáneas (Maldo-nado, 2023; 2014). Esta relación simbiótica entre economía solidaria y educación no solo fortalece la comprensión teórica de conceptos fundamentales, sino que también ofrece una plataforma práctica para la aplicación de estos principios en la vida cotidiana y en la toma de decisiones económicas. La

Economía solidaria y educación: una alianza para el desarrollo sostenible.
Dustin Tahisin Gómez Rodríguez, Ehyder Mario Barbosa Pérez,
Carlos David Martínez Ramírez & Zulma Avellaneda Avellaneda.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 184-204

economía solidaria, fundamentada en la cooperación, equidad y bienestar colectivo, se perfila como un modelo económico destinado a trascender las limitaciones del capitalismo tradicional, promoviendo la propiedad colectiva, las cooperativas y otras formas de organización inclusiva (Abad & Abad, 2014; Schüttz, 2009). De esta manera, se establece un marco para una distribución más equitativa de los recursos y la generación de beneficios sostenibles para las comunidades (Gómez, Aldana & Rodríguez, 2021; Sánchez, 2016).

La sostenibilidad ambiental se alinea de manera intrínseca con la economía solidaria, se suscribe por prácticas económicas respetuosas con los límites del planeta (Gómez, 2021; Naranjo, 2017). Al priorizar la cooperación sobre la competencia, la economía solidaria busca un equilibrio armonioso entre las necesidades económicas y la preservación del medio ambiente, integrando la gestión responsable de los recursos naturales y la promoción de prácticas sostenibles (Salathé, 2019; Acedo & Montes, 2016). En este sentido, la educación desempeña un papel fundamental como facilitadora de la síntesis entre economía solidaria y sostenibilidad ambiental. Es crucial que los sistemas educativos incorporen de manera integral la comprensión de los principios de la economía solidaria y la sostenibilidad ambiental en sus currículos, nutriendo habilidades críticas y pensamiento sistémico que capaciten a las generaciones futuras para abordar desafíos interconectados de manera holística (Álvarez & López, 2018; Stroher et al., 2018; Melo, 2017).

La creación de programas educativos específicos sobre economía solidaria y sostenibilidad ambiental es esencial para esta integración (Amrutha & Geetha, 2020; Martínez & Monroy, 2017). Estos programas deben no solo transmitir conocimientos teóricos, sino también fomentar la aplicación práctica de estos principios en proyectos estudiantiles y en la interacción con la comunidad. La incorporación de metodologías de aprendizaje experiencial y la participación activa en iniciativas locales sostenibles puede enriquecer significativamente la comprensión y el compromiso de los estudiantes (Alles, 2008; Brigido, 2006).

De igual modo, la educación desempeña un papel crucial en el desarrollo de la conciencia crítica y la responsabilidad social. Al cultivar la comprensión de los vínculos entre las acciones individuales y los impactos colectivos en el medio ambiente, la educación puede empoderar a los estudiantes para tomar decisiones informadas y responsables, fomentando un sentido de responsabilidad hacia la sostenibilidad tanto en el ámbito personal como en el profesional (Álvarez, 2010; Bourdieu, 2001).

La implementación exitosa de estos programas educativos requiere un enfoque colaborativo y multi-actor. Las instituciones educativas, en alianza con empresas sociales y gobiernos, pueden desarrollar e implementar currículos integradores que reflejen los principios de la economía solidaria y la sostenibilidad ambiental. Esta colaboración no solo facilita la financiación y los recursos necesarios, sino que también garantiza que las prácticas educativas estén alineadas con las necesidades y realidades locales. La formación continua del profesorado y la adaptación de las infraestructuras educativas son también aspectos fundamentales para asegurar que los programas educativos sean efectivos y sostenibles a largo plazo (Garzón et al., 2023; IPEA, 2017).

Economía solidaria y educación: una alianza para el desarrollo sostenible.
Dustin Tahisin Gómez Rodríguez, Ehyder Mario Barbosa Pérez,
Carlos David Martínez Ramírez & Zulma Avellaneda Avellaneda.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 184-204

En pocas palabras, la integración de la economía solidaria en la educación no solo fortalece la formación de individuos capaces de enfrentar los desafíos económicos y ambientales contemporáneos, sino que también promueve la construcción de comunidades más justas, equitativas y sostenibles. Al combinar la teoría y la práctica a través de metodologías pedagógicas innovadoras, se prepara a las nuevas generaciones para ser agentes de cambio comprometidos con el bienestar colectivo y la sostenibilidad del planeta (Maldonado, 2023; Gómez, 2022).

Conclusiones

Los diálogos entre la economía solidaria y la educación se erigen como fundamental para forjar un futuro sostenible y equitativo. La educación no solo proporciona las herramientas y habilidades necesarias para participar en la economía solidaria, sino que también moldea los valores y la mentalidad que sustentan este modelo económico. A su vez, la economía solidaria ofrece un marco práctico para aplicar los conocimientos adquiridos a través de la educación, cerrando así el círculo virtuoso de la colaboración y la solidaridad. La integración eficaz de estos dos conceptos no solo transformará la forma en que se concibe la economía y la educación, sino que también sentará las bases para una sociedad más justa, sostenible e inclusiva.

La incorporación de la economía solidaria en el ámbito educativo es esencial para el desarrollo de líderes comprometidos con la creación de comunidades equitativas y sostenibles. La innovación pedagógica debe superar la transmisión didáctica tradicional, enfocándose en estimular la creatividad, el análisis crítico y la capacidad de adaptación mediante metodologías de aprendizaje experiencial y colaborativo. Es imperativo que los currículos académicos se adapten para integrar módulos especializados en economía solidaria, resaltando sus fundamentos teóricos, modelos de negocio exitosos y estudios de caso que sirvan de inspiración. La implementación de cooperativas estudiantiles proporciona un entorno práctico para la aplicación de los conceptos teóricos, funcionando como laboratorios vivenciales de aprendizaje. De igual modo, el establecimiento de sinergias entre instituciones educativas y organizaciones que operan bajo los preceptos de la economía solidaria, a través de pasantías y proyectos colaborativos, enriquece la formación con experiencias prácticas, consolidando la comprensión de los principios de cooperación y solidaridad.

La educación constituye un eje transversal en la consolidación de la economía solidaria, inculcando valores esenciales como la cooperatividad, la responsabilidad social y la equidad. Es imperativo que los sistemas educativos se transformen para incorporar estos preceptos mediante programas que potencien el pensamiento analítico, la innovación y las competencias para la resolución de problemas complejos. La implementación de metodologías colaborativas y la creación de cooperativas estudiantiles son fundamentales para contextualizar teóricamente y aplicar prácticamente los principios de la economía solidaria. Un enfoque educativo complejo que integre la economía solidaria contribuirá al desarrollo de comunidades resilientes y sostenibles, posicionando a los educandos como catalizadores de cambio para un futuro más equitativo y sostenible. La sinergia entre instituciones educativas, entidades de economía social y entes gubernamentales es vital para superar barreras y maximizar las

oportunidades de innovación, garantizando la implementación efectiva de la economía solidaria en la educación.

Referencias

- Abad, J. & Abad, M. (2014). La economía social y solidaria como alternativa económica. Bienes comunes y democracia. *Recerca, Revista de Pensament i Anàlisi* (15),55-75. https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/105394/3_Abad.pdf?sequence=1.
- Acedo, I., & Montes, A. (2016). *La economía social y solidaria en Barcelona*. Marge books.
- Aguilera, M., Rincón, H., & Gómez, D. (2020). *Bioeconomía, una alternativa de investigación en administración y afines*. En M. Aguilera, H. Rincón, & D. Gómez, Temas y métodos de investigación en negocios, administración, mercadeo y contaduría, 193- 225. Bogotá: Editorial Uniagustiniana,
- Alles, M. (2008). *Desarrollo del talento humano*, Buenos Aires, Editorial Granica.
- Albert, M. (2016). *Vida más allá del capitalismo. Materializar la esperanza*. Barcelona, España: Icaria.
- Altuna, L. (2019). El valor de la solidaridad en clave de creatividad. *Otra Economía*, 12(21), 153-167. <https://www.revistaotraeconomia.org/index.php/otraeconomia/article/view/14765>.
- Álvarez, J., & López, M. (Comps.). (2018). *Apuntes para el fomento de la asociatividad solidaria y el logro de los objetivos de desarrollo sostenible*. Unidad Administrativa Especial de Organizaciones Solidarias (uaeos); Centro de Investigación, Documentación e Información de la Economía Social, Pública y Cooperativa (ciriec).
- Álvarez, J. (2017). Economía social y solidaria en el territorio: significantes y construcción de políticas públicas. *Pontificia Universidad Javeriana*, 1-82. <https://www.javeriana.edu.co/escuela-gobierno-etica-publica/wp-content/uploads/2021/10/N-2-Economi%CC%81a-social-y-solidaria-en-el-territorio-PDF-1.pdf>.
- Álvarez, C. (2010). *Economía social y educación de adultos*. Tesis de Maestría en Economía Social, Buenos Aires, Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS)-ICO.
- Angulo, R. (2017). Gestión del conocimiento y aprendizaje organizacional: una visión integral. *Informes Psicológicos*, 17(1), 53-70. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v17n1a03>.
- Amrutha, V., & Geetha, S. (2020). A systematic review on green human resource management: Implications for social sustainability. *Journal of Cleaner production*,247, 119131. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.119131>.
- Arango, R. (2013). Solidaridad, democracia y derechos. *Revista de estudios sociales*, (46), 43-53. <https://www.redalyc.org/pdf/815/81528084005.pdf>.
- Barbosa, E., & Gómez, D. (2021). Economía solidaria y construcción de paz. *Revista Sur*. <https://www.sur.org.co/economia-solidaria-y-construccion-de-paz/>.
- Barbosa, E., Gómez, D., & Téllez, C. (2021). Logística e internacionalización de las empresas antes y durante la pandemia del Covid-19. Breve revisión de literatura especializada. *Ciencia, Economía y Negocios*. 5:(1).71-96. <https://doi.org/10.22206/ceyn.2021.v5i1.pp71-96>.
- Barbosa, E., Rojas, J., & Gómez, D. (2021). Prueba piloto del Plan Nacional de Fomento de la Economía Solidaria y Cooperativa Rural - PLANFES. Estudio del caso del municipio de San Antero, Córdoba, Colombia. *Otra economía: revista latinoamericana de economía social y solidaria*. 14:

Economía solidaria y educación: una alianza para el desarrollo sostenible.

Dustin Tahisin Gómez Rodríguez, Ehyder Mario Barbosa Pérez,

Carlos David Martínez Ramírez & Zulma Avellaneda Avellaneda.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 184-204

- (25), 77-94. <https://revistaotraeconomia.org/index.php/otraeconomia/article/view/14924>
- Barbosa, E., Vargas, H. & Gómez, D. (2020). Breve estudio bibliométrico sobre economía solidaria. *Cooperativismo y Desarrollo*, 28(118), 1-20. DOI: <https://doi.org/10.16925/2382-4220.2020.03.05>
- Becker, G. (2003). *Capital Humano en la nueva sociedad*. Presentación en la Fundación DMR. <http://www.fundaciomr.org/textos/conferencias01d.htm>
- Bertucci, J. (2010). *A produção de sentido e a construção social da economia solidária*. (Tese de doutorado em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF).
- Brigido, A. (2006). *Sociología de la educación; temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Bourdieu, P. (2001). *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Manantial.
- Brondizio, E., Ostrom, E., & Young, O. (2009). Connectivity and the governance of multilevel social-ecological systems: the role of social capital. *Annual Review of Environment and Resources*, 34, 253-278. <https://doi.org/10.1146/annurev.environ.020708.100707>
- Cabrera, M. (2012). La mercantilización de la educación durante la década neoliberal Argentina. *Revista Debate Público*, 2(3), 10-20. https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/14_cabrera.pdf
- Cañas, G., Mazarrón, F., Pou, M., Calleja, P., & Díaz, R. (2013). Bibliometric analysis of research activity in the "Agronomy" category from the Web of Science, 1997–2011. *European Journal of Agronomy*, (50), 19–28. <https://doi.org/10.1016/j.eja.2013.05.002>
- Castro, L., Rincón, M., & Gómez, D. (2017). Educación para la salud: una mirada desde la antropología. *Revista Ciencias de la Salud*, 15(1), 145-163. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.5387>
- Chavarro, C., Barrios, D., & Jiménez, C. (2022). Aproximación conceptual del constructo de capacidades dinámicas: clasificación y relaciones. *Desarrollo Gerencial*, 14(1), 1–30. <https://doi.org/10.17081/dege.14.1.5158>
- Crespo, B., & Sabín, F. (2014). Los mercados sociales. La economía solidaria en acción transformadora. *Documentación social*. (174), 95-116. <https://www.economiasolidaria.org/sites/default/files/Los%20mercados%20sociales.pdf>
- CONPES 4051. (2021). *Consejo Nacional de Políticas económicas y social Republica de Colombia*. Departamento Nacional de Planeación. Política. Pública para el desarrollo de la economía solidaria. DNP. <https://www.uaeos.gov.co/sites/default/files/archivos/CONPES%204051.pdf>
- Coraggio, J. (2015). Desafíos en la formación profesional vinculados a la economía popular, las políticas públicas y el desarrollo local. El rol de la universidad, *Revista +E*, (5), 6-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7302457>
- Cruz, F., Cortegoso, A. Zanín, M., & Shimbo, I. (2011). Las incubadoras universitarias de economía solidaria en Brasil - Un estudio de casos. *REVESCO. Revista De Estudios Cooperativos*, (106), 74-94. Doi:10.5209/revREVE. 2011.v106.37373.
- Dávila, R., Vargas, A., Blanco, L, Roa, E, Cáceres, L., & Vargas, L. (2018). Características de la economía solidaria colombiana. Aproximaciones a las corrientes influyentes en Colombia, CIRIEC España. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 93, 85-113., DOI: 10.7203/CIRIEC-E.93.10327.

Economía solidaria y educación: una alianza para el desarrollo sostenible.
Dustin Tahisin Gómez Rodríguez, Ehyder Mario Barbosa Pérez,
Carlos David Martínez Ramírez & Zulma Avellaneda Avellaneda.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 184-204

- Fajardo, M. (2012) Educación desde y para la solidaridad. *Revista Cooperativismo y Desarrollo*, 20(100), 206-223. <https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/02a884db-2b1c-44a5-924b-380cbaa5ac31>.
- Gaiger, L. (2020). La reciprocidad y los colectivos de auto organización de la vida común. *Otra Economía*, 13(24), 3-24. <https://www.revistaotraeconomia.org/index.php/otraeconomia/article/view/14913>
- Gallo, G., & Hepp, M. (2022). El cooperativismo y mutualismo educacional y su dimensión social: Impacto educativo, cultural y comunitario de las experiencias de cooperación y reciprocidad durante el confinamiento preventivo. *Cooperativismo y Desarrollo*, 30(122), 1-16. <https://doi.org/10.16925/2382-4220.2022.01.02>
- Gallo, G., Cracogna, D. & otros. (2010). El desafío de la Educación Cooperativa en la hora actual. *Intercoop*. <https://www.fundacionuice.org.ar/documentos/panama-2012-desafios-educacion.pdf>
- Gaspar, M. (2021). La gestión de talento humano y su influencia en el desempeño laboral para el éxito de las empresas. *Polo del Conocimiento*. 6: (8), 318-329. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8042592>
- Gaiger, L. (2020). La reciprocidad y los colectivos de autoorganización de la vida común. *Otra Economía*, 13(24), 3-24. <https://www.revistaotraeconomia.org/index.php/otraeconomia/article/view/14913>
- Garfield, E. (2007). The evolution of the Science Citation Index. *International Microbiology*. 10, 65-69. DOI: 10.2436/20.1501.01.10
- Garzón, B., Barbosa, E., & Gómez, D. (2023). Las organizaciones comunales como gestoras de reactivación económica: mercados campesinos solidarios en el municipio el Playón, Santander. *CIRIEC Colombia*. (1), 245-257. DOI: <https://doi.org/10.58415/revciriec.v1n1a17>
- Garzón, B., Barbosa, E., & Gómez, D. (2022). Política pública en la pandemia desde la economía solidaria: circuitos cortos de comercialización- C.C.C. en Colombia (2020-2021). *Apuntes de Economía y Sociedad*, 3(1), 25–36. <https://doi.org/10.5377/aes.v3i1.14287>
- Gómez, D., & Velasco, N. (2024). Fortalecimiento empresarial en Colombia: la Seguridad y Salud en el Trabajo como posible pilar estratégico de competitividad. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 25(3). <https://revsaludtrabajo.sld.cu/index.php/revsytr/article/view/625>
- Gómez, D., & Velasco C, N. (2024). Diversidad en la comunicación organizacional. Chakiñan, *Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*. <https://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/1106>
- Gómez, D. (2024). Tendencias en la investigación: Biocultura, Metabolismo Social y Territorio en el Siglo XXI. *SCT Proceedings in Interdisciplinary Insights and Innovations*. 2:246. DOI: <https://doi.org/10.56294/piii2024246>
- Gómez, D. (2022). Economía solidaria apuntes para reconfigurar el tejido social desde la educación. *Revista Evulution*. (11), 27-32. <http://eduvirtual.uniagustiniana.edu.co/home/index.php/inicio/editorial>
- Gómez, D. (2021). La tecnología en la educación, aciertos y desaciertos frente a la pandemia. *Revista Evulution*. (9), 1-7. <http://eduvirtual.uniagustiniana.edu.co/home/index.php/inicio/editorial>
- Gómez, D. (2021). Sostenibilidad. Apuntes sobre sostenibilidad fuerte y débil, capital manufacturado

Economía solidaria y educación: una alianza para el desarrollo sostenible.

Dustin Tahisin Gómez Rodríguez, Ehyder Mario Barbosa Pérez,

Carlos David Martínez Ramírez & Zulma Avellaneda Avellaneda.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 184-204

- y natural. *Inclusión y Desarrollo*, 8 (1), 131-143. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/2470>
- Gómez, D., Barbosa, E., & Téllez, C. (2021). Transitions against the Problems of the 21 st Century the Ecological Economy. *Asian Journal of Agricultural Extension, Economics y Sociology*.39: (9), 76-84. <http://hdl.handle.net/20.500.12010/28009>.
- Gómez, D., & Velasco, N. (2021). las transformaciones digitales en las 1universidades. Breve revisión de literatura. *Revista Evulution*. (10),6-12. <http://eduvirtual.uniagustiniana.edu.co/home/index.php/inicio/editorial>.
- Gómez, D., Barbosa, E., & Merchán, Ó. (2021). La economía solidaria como dinamizadora del desarrollo rural y de la construcción de la paz en Colombia. *Revista Iberoamericana de Economía Solidaria e Innovación Socioecológica*. 4, 219-242. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/20420/4871-20361-1-PB.pdf?sequence=2>.
- Gómez, D., Barbosa, E., & Laverde, M. (2021). Los circuitos cortos de comercialización y la democracia directa en los territorios.: *Apuntes desde la economía solidaria. IyD*, 9(1), 3–12. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/2918>.
- Gómez, D., Aldana, K., & Rodríguez, R. (2021). Antropologías del desarrollo, enfoques alternativos y postdesarrollo. Breve revisión de conceptos y apuntes críticos. *Población y Desarrollo* . 27: (52),108- 122. <https://revistascientificas.una.py/index.php/rp/article/view/957>.
- Gómez, D. (2018). *Fundamentos y coyunturas para las ciencias económicas y administrativas*. Editorial Bonaventuriana. Bogotá: Colombia. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/entities/publication/1e7bb858-992a-4a18-b7f8-3eac0605f520>.
- Gómez, D., & Barbosa, E. (2014). *Situación laboral de los docentes colombianos desde la perspectiva del capital humano (2009 -2012)*. (Tesis de Maestría). Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad de la Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_gestion_desarrollo/45/
- Ibagón, N., & Gómez, D. (2018). El aumento de la escolarización en América Latina. Retos en contextos de exclusión social. *REVISTA TEMAS III (12)*, 143-154. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/902>.
- IPEA. (2017). A organização coletiva de catadores de material reciclável no Brasil: dilemas e potencialidades sob a ótica da economia solidária. Texto para discussão. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
- Laverde, M., Almanza, C., Gómez, D., & Serrano. (2020). El capital relacional como recurso diferencial y valioso para las empresas. *PÓDIUM*, (37), 57-70. <https://doi.org/10.31095/podium.2020.37.5>
- Li, W., & Zhao, Y. (2015). Bibliometric analysis of global environmental assessment research in a 20-yearperiod. *Environmental Impact Assessment Review*, 50, 158-166. <https://doi.org/10.1016/j.eiar.2014.09.012>.
- Lima, V. (2017). Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino aprendizagem. *Interface*, 21(61), 421-434. <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0316>.
- Julià, J., Melià, E. & Lajara, N. (2015). Tribuna de opinión: Universidad, ciencia y economía social. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, (119), 7-25. doi:10.5209/rev_REVE. 2015. v119.50007.
- Marcuello, C. (2014). La investigación y la docencia de la Economía Social en España. XV Congreso de investigadores en economía social 25 y 26 de septiembre, Santander. Ponencia. <http://ciriec.es/>

Economía solidaria y educación: una alianza para el desarrollo sostenible.

Dustin Tahisin Gómez Rodríguez, Ehyder Mario Barbosa Pérez,

Carlos David Martínez Ramírez & Zulma Avellaneda Avellaneda.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 184-204

wp-content/uploads/2014/12/ponencia-Carmen-Marcuello-mesa-redonda-ok.pdf.

- Maldonado C. (2023). La bioeconomía como un enfoque de complejidad y crítico de la función de producción. En Rincón-Ruiz A. (Ed). 2023. Bioeconomía: Miradas múltiples, reflexiones y retos para un país en crisis estructural. Un libro sobre economías diversas, y economías “otras” para la vida. Centro Editorial – Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Colombia. https://fce.unal.edu.co/media/files/CentroEditorial/documentos/Libro%20bioeconomi%CC%81a_17_10_23.pdf.
- Maldonado, C (2021). *Condiciones y modos de aprendizaje de complejidad, en la universidad. En necesidades y posibilidades de educación en complejidad. Una mirada prismática*. Editorial Universidad. Págs. 134-186. DOI: 10.2307/jj.5329348.6.
- Maldonado, C. (2014). Biodesarrollo y complejidad. Propuesta de un modelo teórico. En M. Eschenhagen, Un viaje por las alternativas al desarrollo: *perspectivas y propuestas teóricas (71-94)*. Bogotá: Universidad del Rosario. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt1f5g4f6>.
- Martínez, J. (2023). Políticas públicas para la economía social solidaria en Colombia en tiempos de pandemia y crisis del neoliberalismo. *Cooperativismo y Desarrollo*, 31(125), 1-24. <https://doi.org/10.16925/2382-4220.2023.01.04>.
- Martínez, J., & Monroy, V. (2017). Lineamientos para la investigación en economía solidaria. Bogotá, D.C., Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/16fc2fa2-6780-49c5-bf91-5751dd2cff7c>.
- Martínez, J. (2016). Políticas públicas para la economía solidaria en Colombia. Antecedentes y perspectivas en el postconflicto. *Revesco*, (123), 174-197. <https://bit.ly/36AaXiv>.
- Melo, R. Dos A. (2017). A educação superior e as metodologias ativas de ensino e aprendizagem: uma análise a partir da educação sociocomunitária. (Dissertação de mestrado em Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, americana, SP). https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5765926.
- Mejía, M. (2019). *Acción social colectiva y pedagogía*. Bogotá: Magisterio Naredo J. (2006). Economic roots of ecological and social deterioration. Beyond the dogmas. Madrid, Spain: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Monsalve, Z. (2016). Gestión de la innovación social cooperativa a través de una cultura solidaria innovadora. *Cooperativismo y Desarrollo*, 24(108), 27-38. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/co/article/view/1258>.
- Naranjo, C. (2017). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Barcelona, España: Ediciones La Llave.
- Osorio, M. (2017). *Modos de vida vivibles: Economía(s) Solidaria(s) y sostenibilidad de la vida*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/405465>.
- Page, M., et al. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas, *Rev Esp Cardiol*. 74:790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Paramo, P. (2008). *La Investigación en las Ciencias Sociales. Técnicas de recolección de Información*. Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia. <https://doi.org/10.2307/j.ctv7fmfjk>
- Rincón, H., & Gómez, D. (2023). Cambio y aprendizaje organizacional, revisión documental.

Economía solidaria y educación: una alianza para el desarrollo sostenible.
Dustin Tahisin Gómez Rodríguez, Ehyder Mario Barbosa Pérez,
Carlos David Martínez Ramírez & Zulma Avellaneda Avellaneda.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 184-204

- Revista CIES. 14:* (2),27-49. <http://revista.escolme.edu.co/index.php/cies/article/view/464>
- Rodríguez, N., & Dávila, M (2020). Buscando los caminos del sector cooperativo y solidario. *Cooperativismo y Desarrollo*, 28(118), 1-32. DOI: <https://doi.org/10.16925/2382-4220.2020.03.08>
- Rodríguez, D., Laverde, M., & Pérez, E. (2021). Short Commercialization Circuits in Local Supply Chains: Economic Revival in the Pandemic. *South Asian Journal of Social Studies and Economics*, 12:(2), 1-10.<https://doi.org/10.9734/sajsse/2021/v12i230299>
- Rosas-Baños, M. (2017). *Los retos de la educación superior para el siglo XXI: pensamiento crítico y sustentabilidad*. (Primera edición). México, Puebla: Instituto Tecnológico de Puebla
- Salathé-Beaulieu, G. (2019). *Sustainable development impact indicators for social and solidarity economy: State of the art*. <https://www.econstor.eu/handle/10419/246230>
- Sánchez, C. (2016). *La Legitimación del Cooperativismo y de la Economía Social y Solidaria en las Políticas Públicas de Iberoamérica. El fomento cooperativo desde el gobierno de la República de Colombia y la influencia de Naciones Unidas y la Organización Internacional del Trabajo* (Del 1913 a la actualidad). Tesis doctoral. Facultat d'Economia. Universitat de València. <https://roderic.uv.es/items/31fa4ae2-fe16-4814-9349-f1fdb1c5c15>
- Santos, E., & Dal Ri, N. (2021). Educación, trabajo productivo y la Pedagogía del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil. *Otra Economía*, 14(26), 133-151. <https://www.revistaotraeconomia.org/index.php/otraeconomia/article/view/14933>
- Silva, A. (2017). *Factores que explican el éxito de organizaciones de economía solidaria constituidas durante el proceso de los diálogos de Paz en Colombia: hallazgos de emprendimiento en el sector cooperativo*. España. Universitat de València. Tesis elaborada para obtener el título de doctora en Dirección de Empresas. <https://repositorio.comeva.com.co/items/0febb372-aa10-491e-a927-9c2ff7f975a6>
- Schüttz, G. (2009). Economía Social, Desarrollo Local y Alianzas Progresivas: análisis de las relaciones políticas entre actores/sujetos de movimientos populares, organizaciones sociales y gobierno municipal, en Rosario. *Otra Economía*, 3(4), 83-97. <https://revistaotraeconomia.org/index.php/otraeconomia/article/view/1126>
- Stroher, J., Gewehr, D., & Strohschoen, A. (2018) Estratégias pedagógicas inovadoras comprendidas como metodologias ativas. *Revista Thema*, 15(2), 734-747. <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/891>
- Téllez, C., Gómez, D., Ramos, C., & Bernal, E. (2020). Approximation from the Humanist Administration in a Case Study of Hotels in Villa De Leyva, Boyacá. *Journal of Environmental Management & Tourism*, 11(2), 366-376. <https://n9.cl/oq3ux>
- Téllez, C., Gómez, D., & Ramos, C. (2022). Corporate social responsibility of hotels in post-conflict: case of Apartadó, Urabá. *Revista de Administração da UNIMEP*, 19(11), 65-79. <https://n9.cl/yilff>
- Tirado, M., & Viveros, M. (2015). *Las microfranquicias en la economía solidaria. Emprendimiento para la generación de ingresos en Colombia*. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad de La Salle. [https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1077&context=maest_gestion_desarrollo#:~:text=La%20microfranquicia%20es%20un%20novedoso,BID%2DFO MIN%2C%202015\)](https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1077&context=maest_gestion_desarrollo#:~:text=La%20microfranquicia%20es%20un%20novedoso,BID%2DFO MIN%2C%202015))
- Tadjudje, W. (2015). *Le droit des coopératives et des mutuelles dans l'espace OHADA*. Luxembourg:

Economía solidaria y educación: una alianza para el desarrollo sostenible.
Dustin Tahisin Gómez Rodríguez, Ehyder Mario Barbosa Pérez,
Carlos David Martínez Ramírez & Zulma Avellaneda Avellaneda.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 184-204

Éditions Larcier, *Collection de la Faculté de Droit, d'Économie et de Finance de l'Université du Luxembourg.*

- UAEOS, (2022). *Educación solidaria*. UAEOS. <https://www.uaeos.gov.co/Tr%C3%A1mites-y-servicios/portal-educacion-solidaria/>
- UAEOS, (2022). *Investigaciones*. UAEOS. <https://www.uaeos.gov.co/Tr%C3%A1mites-y-servicios/portal-educacion-solidaria/>
- UAEOS, (2017). *ABC del sector solidario. Editorial: Unidad Administrativa Especial de Organizaciones solidarias*. Medellín: Colombia. Unidad Administrativa Especial de Organizaciones Solidarias - UAEOS y CIRIEC Colombia (2018). Apuntes para el fomento de la asociatividad solidaria y el logro de los objetivos de desarrollo sostenible. <https://cirieccolombia.org/wp-content/uploads/2019/05/Libro-Asociatividad-Solidaria-Final comprimido-1.pdf>
- Urrutia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y meta análisis. *Medicina Clínica*. 135(11), 507-511. https://es.cochrane.org/sites/es.cochrane.org/files/uploads/PRISMA_Spanish.pdf
- Vargas, A., & Sánchez, C. (2020). Análisis de evolución de la asistencia técnica y el fomento de cooperativas rurales en Colombia. *Cooperativismo y Desarrollo*, 27(116)1-22. doi: <https://doi.org/10.16925/2382-4220.2020.01.03>
- Vesga, J. & García, M. (Eds.). (2020). *Cultura organizacional y cambio: reflexiones y discusiones desde la psicología organizacional*. Editorial Universidad Católica de Colombia. <https://doi.org/10.14718/9789585133495.2020>
- Villalba, U., & Pérez-de-Mendiguren, J. (2019). La economía social y solidaria como vía para el buen vivir. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, vol.8(1):106-136. DOI: 10.26754/ojs_ried/ijds.338
- Vaillancourt, Y. (2011). La economía social en la coproducción y la co-construcción de las políticas públicas. *Revista del Centro de Estudios de Sociología del Trabajo*, (3), 31-69. http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/revcesot/revcesot_n3_02.pdf
- Weinzimmer, L. & Esken, C. (2017). Learning from mistakes: How mistake tolerance positively affects organizational learning and performance. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 53(3) 322-348. <https://doi.org/10.1177/0021886316688658>

CIBERCIUDADANÍA Y TECNOSOCIEDAD: NUEVOS CAMPOS DE ACCIÓN E INVESTIGACIÓN TECNOPOLÍTICA

Isabel Jiménez-Becerra, Mirta Yolima Gutiérrez&Carlos Valerio Echavarría

Recibido: 18-04-2024
Aceptado: 03-06-2024
Publicado: 31-07-2024



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

Isabel Jiménez-Becerra *

Mirta Yolima Gutiérrez -Ríos**

Carlos Valerio Echavarría- Grajales***

Colombiana* Doctora en Educación en la línea en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Coordinadora del Subsistema Ciencia, Cibercultura y Tecnosociedad del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.

Correo:

ijimenez@unisalle.edu.co

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-4263-1970>

Colombiana** Doctora en Educación y especialista en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos y Lingüística y Literatura por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Coordinadora del Subsistema Lenguajes, Comunicación y Subjetividades del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia

Correo:

mygutierrez@unisalle.edu.co

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-0461-4806>

Colombiano*** Doctor en Ciencias Sociales, niñez y juventud de la Universidad de Manizales. Director del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, Bogotá-Colombia

Correo:

caechavarria@lasalle.edu.co

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-7824-6567>

CIBERCIUDADANÍA Y TECNOSOCIEDAD: NUEVOS CAMPOS DE ACCIÓN E INVESTIGACIÓN TECNOPOLÍTICA

CYBERCITIZENSHIP AND TECHNOSOCIETY: NEW FIELDS OF ACTION AND TECHNOPOLITIC RESEARCH

RESUMEN

El presente artículo expone los resultados de una investigación centrada en deconstruir, construir y posicionar el concepto de ciudadanía en un mundo tecnologizado interconectado por las tecnologías. A través de un estudio exploratorio de alcance explicativo, se socavaron datos de 324 artículos publicados en los últimos 10 años dentro de un programa doctoral colombiano. Este ejercicio depuró un total de 108 artículos donde fue posible descifrar, construir y posicionar los nuevos campos de acción e interacción que configuran la Ciudadanía, bajo la lógica de su práctica en la cibercultura y la tecnosociedad que se consolida en el ciberespacio, el lenguaje y la comunicación en red. Sus resultados dejan las perspectivas del estudio de las categorías Tecnosociedad y Tecnopolítica en cuanto se configuran como escenarios de participación ciberciudadanía.

Palabras clave: ciudadanía, ciberciudadanía, cibercultura, tecnosociedad, tecnopolítica.

Cómo citar este artículo:

Jiménez, I. & Gutierrez, M, (2024). Aprendizajes relevantes en la formación técnica profesional. Revista Estudios en Educación (REeED), (7)12, 205-227

Abstract

This article presents the results of a research focused on deconstructing, constructing and positioning the concept of citizenship in a technological world interconnected by technologies. Through an exploratory study of explanatory scope, data from 324 articles published in the last 10 years within a Colombian doctoral program were undermined. This exercise refined a total of 108 articles where it was possible to decipher, construct and position the new fields of action and interaction that make up Citizenship, under the logic of its practice in cyberculture and technosociety that is consolidated in cyberspace, language and network communication. Its results leave the perspectives of the study of the categories Technosociety and Technopolitics as soon as they are configured as scenarios of cybercitizen participation.

Keywords: citizenship, cybercitizenship, cyberculture, technosociety, technopolitics.

Introducción

En el presente y el futuro de un mundo tecnologizado, comprender el ejercicio de la ciudadanía exige reconocer las dinámicas propias de los escenarios de libre interacción y de desafiante ocurridas dentro del ciberespacio. Asimismo, entender cómo las relaciones humanas están cada vez más interconectadas por la socialización ágil y sin prejuicios, los contextos de elección sin filtros, las diferentes maneras de integrarse, interactuar, interconectarse y comunicarse (Jiménez-Becerra-Becerra, 2022; Virilio, 2005). A partir de ahí, se identifica la emergencia de nuevos lenguajes y nuevas comunidades que generan diversas concepciones sobre la identidad, la subjetividad y la libertad.

Es por ello que, deconstruir la ciudadanía, de un pasado situado y estático escolar a un presente cibernético, implica mapear los contextos que ha generado la dupla "ciudadanía-tecnología". También, concebir la tecnología como un escenario donde se experimentan procesos de transformación de orden político, social, económico, cultural, científico. Igualmente, otras formas de interacción que a van de lo privado a lo público, de lo local a lo global, de medios de comunicación masiva unidireccional (radio y televisión) hacia múltiples y cada vez más convergentes medios en un gran hipertexto multimodal o ciberespacio.

Por lo anterior, este estudio se centra en el interés por deconstruir y descifrar la relación categorial entre ciudadanía y tecnología, para ubicar un posicionamiento integrado que permita estudiarlas en su conjunto. De modo que, se planteó un mapeo sobre diversas investigaciones doctorales, descifrando su comprensión y posicionamiento hacia una configuración subversiva y anti-instrumentalización de la tecnología. En estos estudios se fueron identificando una perspectiva sobre la tecnología definida como la trasposición de la ciudadanía en el ciberespacio, algo que desde el Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle (Bogotá-Colombia), se concibe como Tecnosocial.

Al respecto, Jiménez-Becerra (2022) concibe lo Tecnosocial concibe como un escenario desterritorializado y reterritorializado, bajo las nuevas lógicas del intercambio simbólico altamente mediado por códigos y relaciones de acción a distancia. Se comprende como el espacio donde emerge un sujeto heterogéneo y complejamente conexo a un entorno múltiple: virtual y actual, selectivo y masivo, local y global, posicional y nómada; quien navega dentro de una multitud entendida como cibernética. Basados en esta influencia, la pregunta que surge es: ¿cómo se deconstruye la categoría ciudadanía?

Siendo así, se comprende que la ciudadanía experimenta una deconstrucción y posicionamiento al estar influenciada por su entorno que se rige bajo la lógica de la multitud. Esta, a su vez, está conformada por un cuerpo singular y una unidad heterogénea constituido de distintos intereses, experiencias, afectos y relaciones producto de las urgencias ambientales, sociales, educativas y políticas y que son la base para su acción ciber política y ciber ciudadana en sinergia con la cibercultura y la ciber sociedad en la que habitan (Jiménez-Becerra, 2022; Lazzarato, 2006; Negri, 2000).

Economía solidaria y educación: una alianza para el desarrollo sostenible.

Dustin Tahisin Gómez Rodríguez, Ehyder Mario Barbosa Pérez,

Carlos David Martínez Ramírez & Zulma Avellaneda Avellaneda.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 205-227

Ahora bien, desde el interés por descifrar y comprender el presente de la categoría Ciudadanía para poder estudiar sus campos de acción e interacción a partir de la Tecnología, se planteó una investigación documental sobre los artículos publicados en el Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle entre los años 2013 al 2023 sobre la triada "ciudadanía-tecnología-comunicación". A partir de ahí, fue posible plantear el debate sobre la comprensión de la experiencia de una sociedad que se configura, ya no en contextos cerrados y homogéneos, gobernados y dominados: hacia una ciberciudadanía que se construye en las dinámicas de una sociedad en red.

De modo que, en busca de poder comprender este posicionamiento epistémico que reconfigura la comprensión de la "ciudadanía", dentro del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, se deconstruyó y descifró la categoría Ciudadanía, a partir de preguntas como: ¿cómo se concibe la ciudadanía en un mundo tecnologizado?, ¿cuáles son los nuevos desafíos y campos de estudio?

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un diseño de investigación basado en la revisión sistemática de la literatura de alcance reflexivo, orientado por la ruta metodológica de los tres "movimientos retóricos" (Gadamer, 2017): reconstrucción, deconstrucción y posicionamiento. A partir de ahí, fue posible demostrar la evolución de la categoría "ciudadanía" hacia "ciudadanías emergentes", analizando el papel de la subjetividad y las nuevas formas de interacción que contribuyen en el posicionamiento de la categoría "ciberciudadano".

Respecto al método de la revisión se llevó a cabo con base en los pasos mencionados por Okoli y Schabram (2010) usando para ello técnicas como el rastro documental y como instrumento la matriz de análisis cruzado donde se aplicaron, para su depuración y selección de documentos, dos criterios esenciales de inclusión y exclusión mediante lo que se conoce como proceso de abstracción, desde los siguientes aspectos: (1) Ciudadanía, (2) y Sociedad en RED o procesos de comunicación con mediación de las TIC. Como resultado de este proceso, se seleccionaron 108 documentos a analizar de los 324 producidos por el programa a 2023.

Este ejercicio permitió descifrar, construir y posicionar los nuevos campos de acción e interacción que configuran la Ciudadanía, bajo la lógica de su práctica en la cibercultura y la tecnosociedad que se consolida en el ciberespacio, el lenguaje y la comunicación en red aspecto que analizaremos en los resultados. Por eso, la apuesta metodológica se materializó en el siguiente cuadro ensamblado propuesto por Jiménez-Becerra (2020), donde se reconocen cada uno de sus componentes y se establece un diálogo entre las fases del diseño con los objetivos específicos de la investigación. Por eso, la apuesta metodológica se materializa en el siguiente cuadro ensamblado propuesto por Jiménez-Becerra (2020), donde se reconocen cada uno de sus componentes y se establece un diálogo entre las fases del diseño con los objetivos específicos de la investigación. Es importante considerar que para las tres fases se utilizó la revisión documental, con una matriz de análisis como instrumen-

Economía solidaria y educación: una alianza para el desarrollo sostenible.
Dustin Tahisin Gómez Rodríguez, Ehyder Mario Barbosa Pérez,
Carlos David Martínez Ramírez & Zulma Avellaneda Avellaneda.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 205-227

to que facilitó la organización de la información, donde observación es necesaria para el análisis de datos, su identificación, selección y articulación con el objeto de estudio.

Tabla 1

Ensamble metodológico

Tema	Cibercultura y tecnosociedad: el nuevo lienzo de los lenguajes, las subjetividades y las ciber ciudadanías emergente		
Problema	¿cuál es la relación entre los entramados “ciudadanías, lenguajes y tecnología” y su efecto en la categoría ciber ciudadanía emergentes?		
Objetivo general	Analizar la relación entre los entramados “ciudadanías, lenguajes y tecnología” y su efecto en la categoría ciber ciudadanía emergentes		
Posicionamiento de ciencia	Hermenéutico		
Diseño	Exploratorio		
Fases del diseño	Reconstrucción Subsistema éticas, políticas públicas y ciudadanías	Deconstrucción Subsistema lenguajes, comunicación y subjetividades	Posicionamiento Subsistema ciencia, cibercultura y tecnosociedad
	Objetivos específicos		
	Deconstruir el concepto de ciudadanía en un mundo tecnologizado	Descifrar y construir los nuevos campos de acción e interacción que configuran la “ciudadanía” en un mundo tecnologizado	Posicionar la discusión sobre el concepto de ciber-ciudadanía inmersa en el contexto “tecnosocial”, bajo la lógica del lenguaje y la comunicación en red.
Técnicas	Revisión documental		

Instrumento Matriz de análisis

Nota de la tabla: adaptada de Jiménez-Becerra (2024a).

Al ahondar en el diseño de investigación graficado en el cuadro ensamblado, la fase Reconstrucción estuvo centrada en recuperar la tradición investigativa, así como las prácticas en torno a una

Economía solidaria y educación: una alianza para el desarrollo sostenible.

Dustin Tahisin Gómez Rodríguez, Ehyder Mario Barbosa Pérez,

Carlos David Martínez Ramírez & Zulma Avellaneda Avellaneda.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 205-227

dinámica de producción de conocimiento, profundizó en las apuestas y los principales resultados que permiten posicionar la categoría Ciudadanía. Para la fase de la Deconstrucción, se ahonda en las nuevas formas de interacción a partir de la subjetividad e interacción en el ciberespacio. Se presentan las modalizaciones que permitieron posicionar categorías como Ciber sociedad y Ciber ciudadano, en cuanto son los principales elementos que dan origen al Subsistema de Ciencia, Cibercultura y Tecno-sociedad. A partir de ahí, se presentan categorías emergentes como Tecnosociedad, Ciber ciudadanía y Web actores.

Es importante considerar que para las tres fases se utilizó la revisión documental, con una matriz de análisis como instrumento que facilitó la organización de la información, donde observación es necesaria para el análisis de datos, su identificación, selección y articulación con el objeto de estudio. Los datos documentales surgieron de los 324 artículos publicados durante los 10 años (2013-2023) de tradición del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, los cuales dan cuenta de la calidad de su trayectoria bajo el objeto de estudio Educación y Sociedad.

Es de anotar que, durante estos 10 años, la producción investigativa del Doctorado en Educación y Sociedad no se limita, exclusivamente, a estos artículos que fueron el centro de análisis de esta investigación. Por la naturaleza del estudio no se tuvieron en cuenta otros modos de publicación como son los informes de investigación, capítulos de libro, boletines, congresos, ponencia, simposios, etc. De modo que, la unidad de análisis fue producción que circula en la comunidad científica a modo de revistas indexadas de alto impacto en comunidades como Scopus, Publindex y Latindex.

Por su parte, las líneas de investigación asociadas a estos artículos son "Ciudadana, Ética y Política para la paz" y "Educación y Sociedad", categorizadas ante el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCIENCIAS) con la máxima calificación de calidad investigativa y académica de Colombia.

En cuanto a los criterios de elección, exclusión y análisis, se aplicaron ecuaciones sobre los 324 artículos basadas en categorías de: "Ciudadanía", "Tecnología" y "Tecnología +Ciudadanía". La ecuaciones más destacadas fueron: "citizen education" OR "Citizen Education AND ethics"; "citizen education" OR "Citizen education" AND politics; governance AND globalization AND migration AND "Latin America"; citizenship AND emerging AND ancestral; citizenship AND ict.

Desarrollo

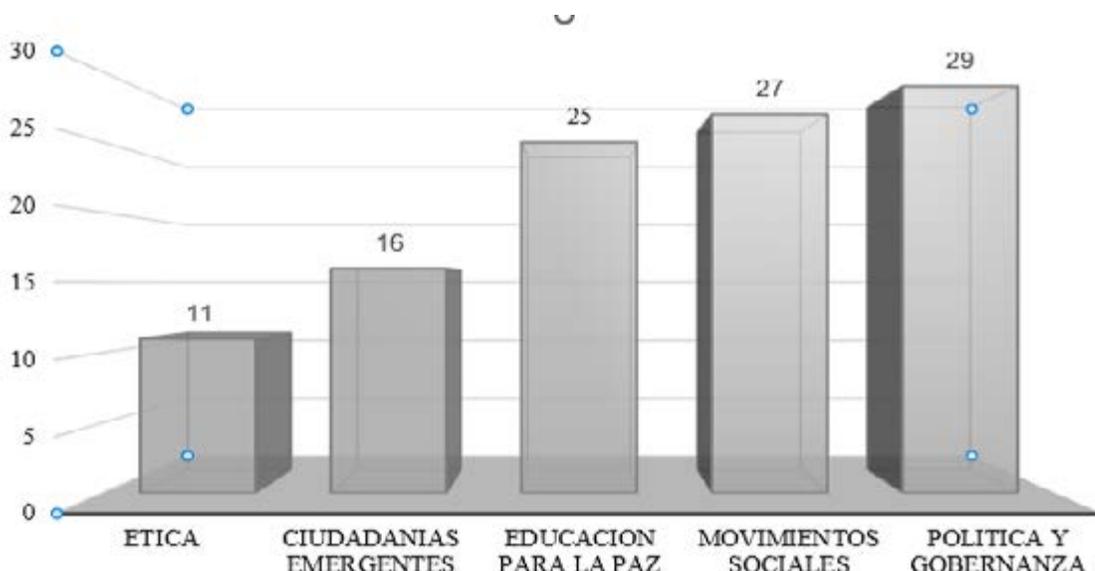
Dentro del análisis, clasificación y selección de los artículos, se depuró un total de 108 de los 324 descritos en el apartado del método. La base de esta exclusión fue el abordaje de dos categorías centrales Ciudadanía y Tecnología, en relación con los objetivos específicos de las fases del diseño, como se presenta a continuación:

Reconstrucción: categoría Ética y Ciudadanía

Dentro de esta fase se buscó recuperar la tradición investigativa, así como las prácticas en torno a una dinámica de producción de conocimiento, para reconocer las apuestas y principales resultados que posicionaron la categoría Ciudadanía. En principio, se encontró que, desde los orígenes del Doctorado en Educación y Sociedad, estuvo ausente el diálogo entre esta categoría y las tecnologías. Aunque desde el año 2013 se gestaron estudios sobre la ciudadanía, desarrollados por investigadores y estudiantes en formación, bajo la lógica de la formación en valores y el contexto escolar. La concepción epistemológica de esta línea "sin tecnología" estuvo centrada en compilar investigaciones que pudieran dar cuenta de la función educativa de la escuela, la familia, el Estado y la sociedad civil en la educación ciudadana. Sumado a esto, la comprensión, el análisis, la confrontación y la transformación de las problemáticas sociales, culturales y políticas que, como nicho de educación ciudadana, permitieran estudiar problemáticas que involucran los conflictos sociales y bélicos. De los 108 artículos de la producción identificada, implementando las ecuaciones presentadas, se identificaron y analizaron 85 que correlacionaban la categoría Ciudadanía.

Los datos socavados presentaron cuatro campos de estudio de la "Ciudadanía". El primero "Formación" con categorías emergente como Ciudadanía, Éticas, Convivencia, Institucionalidad y Estado, con 11 artículos de autores pertenecientes al Doctorado en Educación y Sociedad: Barragán et al., (2019), Casas et al. (2015), Novoa y Pirela (2020), Otálora (2016a), Reyes y Meza (2020), Rodríguez et al. (2019), Rodríguez (2016), Torres y Siciliani (2019), Triana (2015) y Vivas (2019). En la Figura 1, se presenta las categorías emergentes donde se evidencia la relación y los temas de interés de los investigadores sobre "ciudadanía" y sus campos.

Figura 1



Economía solidaria y educación: una alianza para el desarrollo sostenible.
Dustin Tahisin Gómez Rodríguez, Ehyder Mario Barbosa Pérez,
Carlos David Martínez Ramírez & Zulma Avellaneda Avellaneda.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 205-227

En estos artículos se encuentran resultados enfocados en comprender, tanto las representaciones, concepciones y prácticas sobre la política, lo político, lo público y el ejercicio ciudadano de los actores dentro del campo educativo. Aunado a ello, cómo se vivencian y encarnan los escenarios de violencia en el contexto de las relaciones escolares. El punto de articulación de todos los trabajos es la escuela y la construcción de ciudadanía con gran tendencia en el tema de los valores y la convivencia escolar.

El vacío identificado en estas investigaciones está en cómo los mismos deja de lado el estudio de la ciudadanía desde la mirada del conflicto social y bélico y su ejercicio de la ciudadanía (Bobbio et al., 2002). Sin duda, este es un componente que conlleva a deconstruir, desde una perspectiva más amplia, este campo de investigación. Otro aspecto hallado en estos mismo 11 artículos fue el campo de estudio basado en los "Fundamentos", respecto a los estudios de "Ciudadanía", donde se mapearon categorías emergentes como Fundamentos Morales y Políticos de las Ciudadanas. Finalmente, la concepción sobre la categoría Participación que, para algunos de estos investigadores, fue asumida como una estrategia de aprendizaje fundamental para la conformación de la subjetividad moral y política. De ahí que, deba ser propiciada sistemáticamente en el conjunto de experiencias curriculares (Kohlberg, 1989).

Por otro lado, en este análisis documental se identificaron 29 artículos con coincidencia en el campo de estudio de la "Ciudadanía", a nivel de sus "Perspectivas", donde surgieron categorías como la Políticas y la Gobernanza. Estas investigaciones son producto del trabajo de Investigadores del Doctorado en Educación y Sociedad como: Acevedo (2020), Acevedo et al. (2023), Acevedo y Correa (2018a, 2018b), Aliaga (2020), Aliaga et al. (2016), Corrales et al. (2019), Echavarría et al. (2016), Echavarría y Carmona (2017), González (2019), González et al. (2020), Guerrero et al. (2018), Gutiérrez (2017), Isaza (2016), Méndez et al. (2020), Nieto y Rendón (2019), Novoa et al. (2019), Ojeda (2018), Ojeda et al. (2019), Ojeda y Garatejo (2018), Osorio y Univio (2017), Pinto et al. (2019), Puche et al. (2021), Restrepo y Guerrero (2016), Reyes et al. (2019), Robayo et al. (2019), Sepúlveda y Berbena (2019) Torres (2002), Torres y Muñoz (2016).

Estos estudios permitieron identificar la importancia de deconstruir esta categoría y posicionar las discusiones en un radar más amplio concebido ahora como la categoría de Política Pública. De manera que, se enfocaron en el análisis de la dialéctica entre las políticas y las formas de interacción de actores públicos y privados, con el fin de resolver problemas con una participación organizada en sistemas de redes no jerárquicos. Así, surgen perspectivas que cuestionan la política pública y el papel vigilante del ciudadano, donde el discurso de la ética se basa en legitimidad democrática. Por último, sobre el campo de conocimiento "Ciudadanía y Praxis", se identificaron 25 artículos que presentaron coincidencias en el estudio de la ciudadanía y su relación con la "Educación para la paz". 27 de estos artículos son acopiados hacia categorías emergentes como Identidad y Movimientos Sociales. Esta última es una intersección con la categoría "Ciudadanía- Comunicación", lo que ha generado categorías en prospectiva de la investigación capaces de deconstruir el concepto de participación política, frente a categorías emergente como Cibersociedad, Tecnopolítica, sociedad en red e interseccionalidades.

Economía solidaria y educación: una alianza para el desarrollo sostenible.
Dustin Tahisin Gómez Rodríguez, Ehyder Mario Barbosa Pérez,
Carlos David Martínez Ramírez & Zulma Avellaneda Avellaneda.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 205-227

A partir de estas discusiones, se posiciona un nuevo Subsistema el cual se presenta en la fase Construcción de este artículo, definido como Ciencia, Cibercultura y Tecnosociedad, donde se pone en diálogo la ciudadanía con la tecnología. Siendo así, en relación con los 25 artículos que compilan estudios de la categoría emergente de Ciudadanía y Educación para la paz, se encuentran los trabajos de Acevedo (2017), Acevedo y Correa (2017), Aliaga, Olmos, et al. (2017), Aliaga, Uribe, et al. (2017), Aliaga y Carretero (2016), Barrios et al. (2017), Bueno et al. (2020), Cruz y Romero (2021), de Castro et al. (2018), Gutiérrez-Ríos et al. (2018), Hernández (2017), Jaramillo (2017, 2020), Mutis y Otálora (2018), Ojeda y Romero (2022), Otálora (2016b), Ramírez y Roa (2017), Rendón y Gutiérrez (2019), Rodríguez (2019), Rozo et al. (2019), Sánchez (2019), Suelte y Jaramillo (2018), van der Linde (2019), Vanegas et al. (2020).

La tendencia de estas investigaciones ha sido la relación desde una mirada escolar, pues al estar correlacionada con la categoría de "formación en valores" ha sido estudiada en el marco de las relaciones sanas de diálogo, respeto y valores entre los seres humanos. Las estrategias propuestas son caminos posibles para construir la paz desde las escuelas, basado en la caracterización de los ambientes escolares conflictivos que requieren de intervención inmediata (Catzoli, 2016; Romero, 2020; Valdés et al., 2018); siendo la educación para la paz y la no violencia escolar el camino posible.

En cuanto a los 27 artículos sobre las categorías emergentes Identidad y Movimientos Sociales, se encuentran en los trabajos de los siguientes investigadores del Doctorado en Educación y Sociedad: Acevedo et al. (2019), Acevedo (2016), Acevedo y Correa (2017a, 2019), Acevedo y Lagos (2019a), Acevedo y Villabona (2016a, 2016b, 2016c), Aliaga et al. (2020), Aliaga y Carretero (2016), Carreño y Camargo (2019), Cifuentes (2021, 2022), Hernández (2019), Hernández y Mouly (2019), Jaramillo et al. (2020), Meza (2017), Rincón y Albors (2017), Rivera (2016), Tibocha et al. (2009), Torres (1993, 2019, 2020), Varela (2019), Villamil et al. (2019).

Estos estudios coinciden con las lógicas de Tarrow (1997) quien concibe la relación identidad-movimientos sociales desde aquellos "(...) desafíos colectivos planteados por personas que comparten objetivos comunes y solidaridad en una intención mantenida con las élites, los oponentes y las autoridades" (p. 21). Es así los temas de identidades que, en estas investigaciones, ahondaron en el estudio del lugar de horizontalidad para la conformación de colectivos que agencian acciones alrededor de ámbitos políticos. Además, los problemas de la educación y la sociedad como objeto de estudio del Doctorado, centran su mirada sobre el papel ético, social y políticos de los problemas de la supervivencia humana: medio ambiente e injusticias sociales. A partir de ahí, se han generado espacios de estudio que dinamizan comunidades de investigación que versan sobre: género, feminismo y memoria, y tecnologías e interseccionalidades; estableciendo diálogos sobre los posicionamientos Latinoamericanos sobre la comunicación en red, desde la cibercultura y la Tecnosociedad.

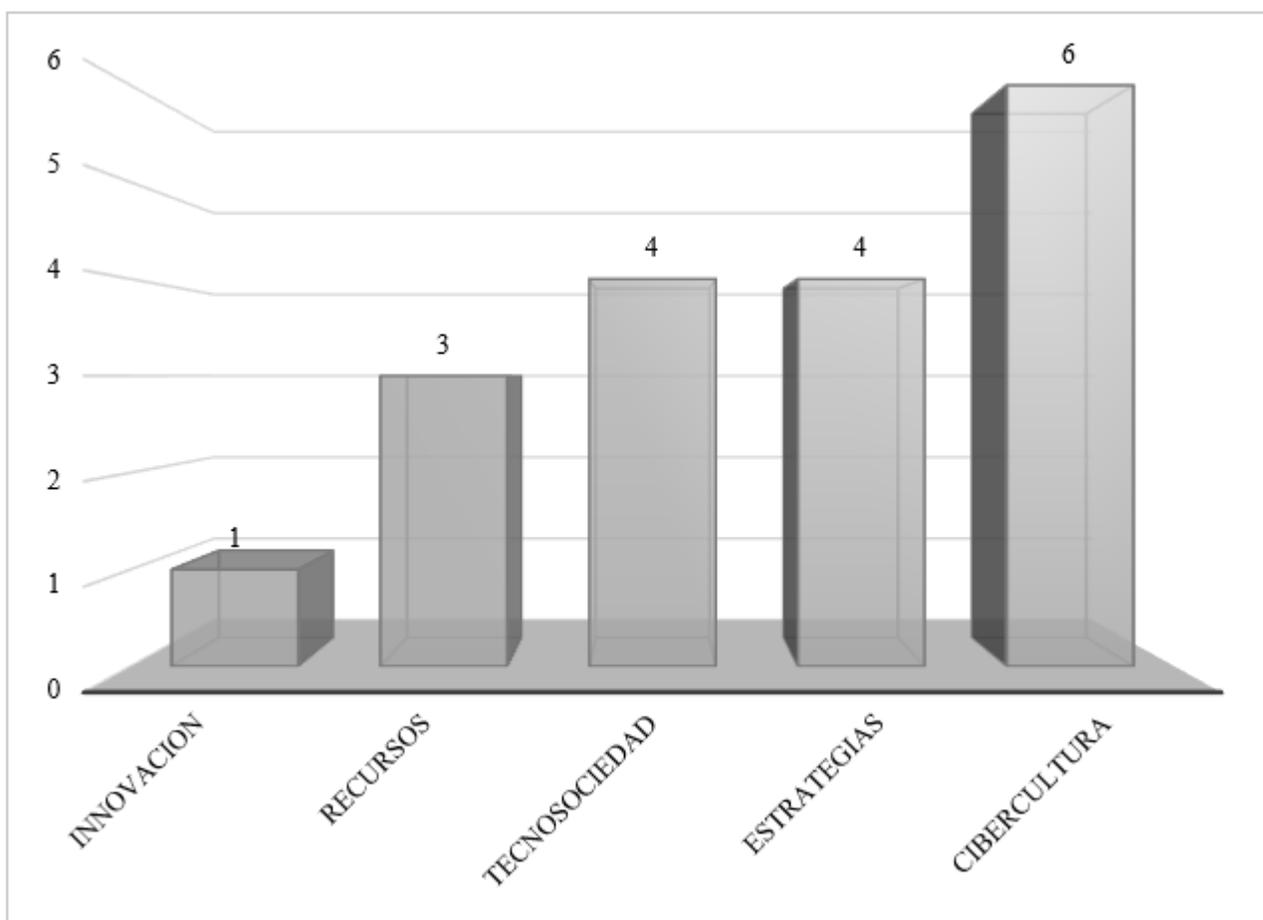
La base de estos posicionamientos son 16 artículos producto de las investigaciones previas del Doctorado en Educación y Sociedad sobre la categoría Ciudadanía emergentes, desde autores como: Acevedo (2017), Acevedo y Lagos (2019b), Acosta et al. (2016), Albán (2021), Aliaga et al.

(2018), Alonso et al. (2019), Blanco (2001), Castilla et al. (2022), Isaza y Reilly (2020), Mallarino y Jaramillo (2016), Muñoz (2017), Ojeda y Trujillo (2022), Ruiz et al. (2017), Siciliani et al. (2019), Torres (1995, 2018).

Estas investigaciones dejaron planteadas preguntas sobre la concepción y prácticas de la ciudadanía con o sin tecnologías. En la Figura 2 se presentan los datos producto de analizar a profundidad de la categoría Ciudadanía y Participación en relación con la comunicación y la tecnología, esbozaron discusiones que permitieron vislumbrar categorías que reconfiguran el concepto participación y política como lo es datos emergentes hacia los Tecnosociedad y la Tecnopolítica.

Figura 2

Categoría Ciudadanía- Identidades: datos emergentes hacia los Tecnosociedad y la Tecnopolítica



De acuerdo con la anterior información, la discusión de las tecnologías supera el tema de la instrumentalización. Esto es posible evidenciarlo en las investigaciones reducidas a ocho artículos de investigadores el Doctorado en Educación y Sociedad como: Acosta (2018), Almarza y Pirela (2016),

Bonilla et al. (2019), Cifuentes y Cortés (2022), Lancheros et al. (2017), Lancheros, Miranda y Rendón (2019). Estos estudios versan sobre temas como los Modelos didácticos mediados por TIC, ya sea en ambientes, recursos o materiales (Jiménez-Becerra & Segovia, 2020), cuyo análisis coincide con el papel del profesor frente al uso de las TIC. Aunado a ello, el reconocimiento de las tecnologías como un modo de fortalecer sus prácticas enseñanza y dinamizar la promesa de valor del currículo: creatividad, empatía, pensamiento crítico y habilidades de pensamiento.

Ahora bien, presenta un crecimiento interesante las investigaciones sobre las categorías Tecno-sociedad (Jiménez-Becerra, 2020) con cuatro artículos escritos por autores como Acosta (2018a, 2019), Almarza y Pirela (2016), Miranda y Rendón (2019). Sin situarse en esta categoría, estos autores fueron construyendo su ontología al coincidir con Jiménez-Becerra (2020, 2022b), al pensarse como investigaciones que se reconfiguran, epistemológicamente, con la incursión de las tecnologías que emergen de una sociedad mutada hacia una Tecnosociedad.

Para autores como Lazzarato (2006) y Negri (2000) esto conlleva diversas ideologías que buscan abordar múltiples problemas que aquejan al mismo al ser humano. Una "multitud", definida como tecnosocial, está conformada por un cuerpo singular constituido de distintos intereses, experiencias, afectos y relaciones, sin una unidad homogénea, que son la base para la acción política.

De ahí que los temas de movimientos sociales son vistos desde las tecnologías y las interseccionalidades, así como los temas de identidades en clave categorías como "Tecnopolítica y Cibersociedades" y "Ciudadanía Emergentes concebidas como Sociedad en red" y su operacionalización en los "Movimientos Sociales".

Deconstrucción: categoría "los nuevos campos de acción de la ciudadanía en un mundo tecnologizado"

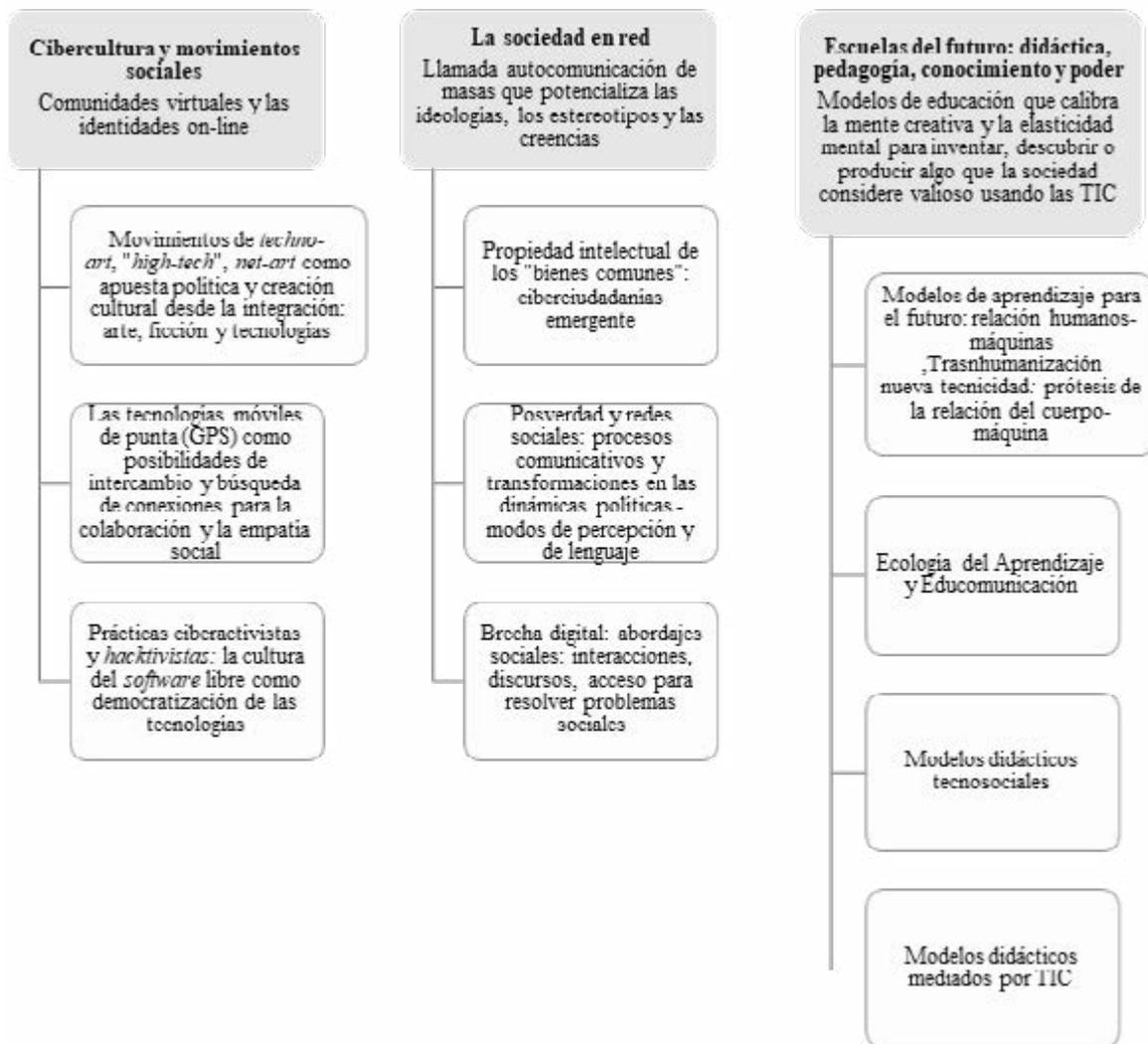
Para la fase de Deconstrucción, se buscó descifrar y construir los nuevos campos de acción e interacción que configuran la "ciudadanía" en un mundo tecnologizado, filtrando campos de investigación y desafíos comunes de investigación. Luego de generar un estudio sobre las concepciones e implicaciones del uso de las tecnologías en la Educación y la Sociedad, se identificó la relevancia del papel de la comunicación en dicha radiografía y el papel de las tecnologías en el estudio de la ciudadanía.

En la Figura 3 se presentan la construcción de los nuevos campos de acción e interacción, donde se configuran la ciudadanía en un mundo tecnologizado. Esta perspectiva ha permitido implementar investigaciones Doctorales y de Maestría al configurar el campo común de estudio, el Subsistema de Ciencia, Cibercultura y Tecnosociedad que ha dado paso a objetivo de posicionar el concepto de ciber-ciudadanía inmersa en el contexto Tecnosocial posicionada por la lógica del lenguaje y la comunicación en red.

Economía solidaria y educación: una alianza para el desarrollo sostenible.
Dustin Tahisin Gómez Rodríguez, Ehyder Mario Barbosa Pérez,
Carlos David Martínez Ramírez & Zulma Avellaneda Avellaneda.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 205-227

Figura 3.

Categoría sobre campos de acción de la ciudadanía en el mundo tecnologizado.



Esta propuesta Jiménez-Becerra (2022b) es resultado del descifrar y construir los nuevos campos de acción e interacción que configuran la "ciudadanía" en un mundo tecnologizado. Con ello, se evidenció cómo las tecnologías, deconstruidas y posicionadas más allá de lo instrumental, al estar transversas por la comunicación, la expresión y la interacción en un entorno múltiple (virtual y actual, selectivo y masivo, local y global, posicional y nómada), reconoce las nuevas formas de participación y expresión ciudadana.

Economía solidaria y educación: una alianza para el desarrollo sostenible.
Dustin Tahisin Gómez Rodríguez, Ehyder Mario Barbosa Pérez,
Carlos David Martínez Ramírez & Zulma Avellaneda Avellaneda.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 205-227

A partir de esta construcción que configuran la “ciudadanía” en un mundo tecnologizado, las categorías de comprensión, acción e interacción del Subsistema de Ciencia, Cibercultura y Tecnosociedad son: I “Escuelas del futuro: didácticas, pedagogías, conocimiento y poder”, cuyo núcleo de estudio son los modelos de educación que calibra la mente creativa y la elasticidad mental para inventar, descubrir o producir algo que la sociedad considere valioso usando las TIC (Aoun, 2017). En este marco, surgen desafíos por emplear estrategias docentes innovadoras respaldadas por la investigación, por las tecnologías las aplicaciones tomadas de la vida real.

La categoría “Cibercultura y los Movimientos Sociales” donde, según Jiménez-Becerra (2022b), los lenguajes y las subjetividades juegan un papel clave para gestar tales movimientos los cuales son el reflejo de la expresión política de los ciudadanos. Este es el caso de los “movimientos de techno-art, high-tech, net-art” como apuestas desde la integración arte, ficción y tecnologías (Escobar, 2005; Martín-Barbero, 2005). Por esta razón, se utiliza el arte como mediación tecnológica, donde se materializan las expresiones populares y locales de las distintas comunidades.

Finalmente, la categoría 3 “La sociedad en red y Educomunicación” cuyo eje es la comunicación de masas que potencializa las representaciones sociales, a través de las ideologías, los estereotipos y las creencias que enfrentan los ciberciudadanos (Jiménez-Becerra, 2018; Moscovici, 2000). Estas son la propiedad intelectual de los “bienes comunes” y las ciberciudadanías emergentes (Phillip, 2008), basadas en las representaciones sociales sobre las experiencias de ciudadanía, cultura política, cívica, sistemas políticos y pluralidad (Pagès y Santisteban, 2008). Este ejercicio permitió posicionar los nuevos estudios que permiten cuestionar hasta donde es posible seguir hablando de ciudadanía y por qué se hace necesario reconocer y ahonda, de manera más rigurosa en categorías como Ciberciudadanía en el contexto Tecnosocial, las cuales emergen por la comunicación y la interacción de los sujetos en la sociedad en red. En la siguiente fase se identificará su posicionamiento.

Conclusiones: posicionamiento: cibercultura, ciudadanías y política

En esta última fase se buscó saturar la categoría Ciber ciudadanías producto de la correlación del entramado entre “ciudadanías, lenguajes y tecnología” de las tradiciones y resultados de mapeo propuesto en el Subsistema Ciencia, Cibercultura y Tecnosociedad. Esto es producto de las nuevas apuestas del estudio de la ciudadanía desde los nuevos espacios donde interactúa y se dinamiza: la cibernsiedad respondiendo al objetivo de posicionar la discusión sobre el concepto de ciberciudadanía inmersa en el contexto Tecnosocial, situada en la lógica del lenguaje y la comunicación en red.

Al levantar el mapeo que hoy brinda los campos de acción e investigación del Subsistema de Ciencia, Cibercultura y Tecnosociedad, se parte por reconocer una ruptura con el concepto clásico de la ciudadanía, enmarcado un conjunto de derechos y deberes, de relaciones de poder estáticas u homogéneas. Contrario a ello, se entiende como una práctica basada en participación ciudadana (la escuela, los partidos políticos, la prensa) definidos por los Estados, transformando su concepción producto del vínculo con los procesos de globalización. Todo esto bajo las nuevas formas de construcción de comu-

nidades transnacionales, o de una “ciudadanía planetaria” que son logradas gracias a la tecnología como espacio cibernético.

Por lo anterior, se reconoce la ciudadanía no solo como ejercicio de participación, sino como práctica de interacción descritas como aquella que se produce en la infraestructura tecnosocial de internet, o en el ciberespacio. También, desde las posibilidades que brindan los nuevos medios para conectar información y experiencias de relacionamiento con los otros. Es por ello que, a partir del mapeo de la fase de esta investigación conocida como Construir, se concentra los espacios de la Cibercultura y la Tecnosociedad donde se genera una transposición del concepto de Ciudadanía por Ciberciudadanía. Sin duda, esto es producto de la interacción y la comunicación de los sujetos donde los ciudadanos eligen y construyen sus identidades producto de espacios de consumo que encierran sensación, saberes, experiencia, y emociones que varía según el nivel de información y compromiso.

Basado en este posicionamiento, se reconoce la razón por la cual ahora emerge la Ciberciudadanía por la conjugación de las categorías “ciudadanía, tecnologías-comunicación”, en el marco de un entorno cibercultura que produce otro tipo de prácticas culturales que surgen de y están alrededor de nuevos medios. Estos medios y prácticas se centran en la habilidad y el talento de argumentar, de usar otros lenguajes, diversas mediaciones, más cercanos a las vivencias a la cotidianidad y la identidad. Un ejercicio ciudadano que ahora posee otro tipo de cualidades más allá de la participación política que implica, por ejemplo, vivenciar los deberes y derechos, el gobierno y la gobernanza.

Los elementos socavados en esta investigación comprueban la existencia de nuevos campos de estudio e investigación del ciberciudadano, reconfigurado en la Cibercultura y la Tecnosociedad, liderados en el Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle (Bogotá-Colombia). Además, demuestra el tránsito que experimenta el estudio de la Ciudadanía, en diálogo permanente con categorías como Tecnología y Comunicación, hacia nuevos campos de estudio como lo es la Ciberciudadanía, la Cibercultura y la Tecnosociedad”.

Es de anotar como algunos investigadores plantean que, más allá de hablar de la reconfiguración de la Ciudadanía hacia la Ciberciudadanía, se necesita ahondar en el estudio de lo que ahora es el ejercicio de la ciudadanía basado en su vinculación a los procesos de globalización. Develar una identidad de consumo e interacción que se genera dentro de una infraestructura tecnosocial de internet, o en el ciberespacio que se dinamiza en la movilización de acciones en el espacio off-line y la expresión. Es decir, desde las prácticas políticas que brindan agencia y singularidad de los sujetos. La razón y desafíos de estudio frente a su complejidad está en que las concepciones tradicionales del Estado-nación ya no están definidas, visibles y delimitadas. Al trasponerlas al espacio Tecnosocial para implementar su práctica Tecnopolítico, parece ser que el Estado-nación se difumina pues su legitimidad disminuye y cede terreno a una gobernabilidad global donde los límites y fronteras están en las comunidades virtuales, sus posicionamientos políticos e intereses desde las reglas de los intereses y las identidades globales. También, donde las viejas estructuras sociales están siendo transmutadas, si no desplazado, por las estructuras informativas y comunicativas.

Economía solidaria y educación: una alianza para el desarrollo sostenible.
Dustin Tahisin Gómez Rodríguez, Ehyder Mario Barbosa Pérez,
Carlos David Martínez Ramírez & Zulma Avellaneda Avellaneda.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 205-227

Se puede concluir indicando la gran responsabilidad que tienen los espacios de formación posgradual frente al estudio de estas nuevas configuraciones ciudadanas y políticas, las cuales se transforman fugazmente sin oportunidad de reacción. Tal urgencia se sustenta en la responsabilidad de responder a estos nuevos escenarios, pues, la emergencia de esta nueva esfera pública está enraizada en procesos de comunicación y a un tipo de tecnología que no está predeterminada en su forma por ninguna clase de “predestinación” histórica o necesidad tecnológica. Es el resultado de una vieja lucha de la humanidad por la libertad o dominio de nuestras mentes, como es el caso actual de la Inteligencia Artificial.

Referencias

- Acevedo, Á. (2017). Avatares: la configuración de la acción colectiva local desde la lógica de las juventudes globalizadas. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 8(2), 115–128. <https://doi.org/10.18175/vys8.2.2017.07>
- Acevedo, Á. (2016). Ideología revolucionaria y sociabilidad política en los grupos universitarios maoístas de los años 60 y 70 en Colombia. *Historia Caribe*, 11(28), 149–175. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93745856007>
- Acevedo, Á., & Correa, A. (2017a). ¿Jóvenes e indignados? La movilización social colombiana en el año 2011. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 19(28), 53–70. <https://www.redalyc.org/journal/869/86952068004/html/>
- Acevedo, Á., & Correa, A. (2018a). Un siglo del Manifiesto Liminar: acción política y rebeldía en Defensa de la Universidad colombiana. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 20(30), 53–66. <https://doi.org/10.19053/01227238.7874>
- Acevedo, Á., & Correa, A. (2019). Pensar el cambio socioambiental: un acercamiento a las acciones colectivas por el páramo de Santurbán (Santander, Colombia). *Revista Colombiana de Sociología*, 42(1), 157–175. <https://doi.org/10.15446/rcs.v42n1.73070>
- Acevedo, Á., Correa, A., & Mejía, Y. (2023). Cultura, política y revolución en las universidades colombianas: el arte como vanguardia del cambio social a partir de 1968. *Escripta Revista de Historia*, 1(2), 23–44. <https://revistas.uas.edu.mx/index.php/Escripta/article/view/117>
- Acevedo, Á., & Lagos, E. (2019a). Los estudiantes universitarios en la revolución cubana de 1959. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 89–101. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17105>
- Acevedo, Á., & Lagos, E. (2019b). *Tulio Bayer, memoria de un revolucionario o el surgimiento de un nuevo tipo de rebelde en Colombia*. *El Ágora USB*, 19(2), 482–492. <https://doi.org/10.21500/16578031.3995>
- Acevedo, Á., & Villabona, J. (2016a). Juventudes universitarias de izquierda. De la lucha ideológica a la violencia política. *Hallazgos*, 13(25), 199–216. <https://www.redalyc.org/journal/4138/413843445010/html/>
- Acevedo, Á., & Villabona, J. (2016b). University of youth left. Ideological struggle to political violence. *Hallazgos*, 13(25), 199–216. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2016.0025.09>
- Acevedo, Á., & Villabona, J. (2016c). *Gonzalo Arango y el Nadaísmo: ¿un movimiento fracasado?* La Tercera Orilla, 17. <https://doi.org/10.29375/21457190.2955>
- Acosta, W. (2018a). Innovación social educativa: una metodología de innovación 3.0 para la educación. *Revista de La Universidad de La Salle*, 75, 39–53. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2170&context=ruls>
- Acosta, W. (2018b). Ruta para la construcción de un parque de innovación y emprendimiento social. *Revista de La Universidad de La Salle*, 77, 65–88. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2200&context=ruls>

Economía solidaria y educación: una alianza para el desarrollo sostenible.

Dustin Tahisin Gómez Rodríguez, Ehyder Mario Barbosa Pérez,

Carlos David Martínez Ramírez & Zulma Avellaneda Avellaneda.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 205-227

- Acosta, W. (2019). El laboratorio de innovación de la Universidad de La Salle para la formación integral de maestros rurales: un dispositivo interfaz universitario. *Revista de La Universidad de La Salle*, 79, 131–158. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2241&context=ruls>
- Aliaga, F. (2020). Theoretical approach to the integration of immigrants at three levels: Understanding, adaptation and inclusion. *Política, Globalidad y Ciudadanía*, 6(11), 224. <https://doi.org/10.29105/pgc6.11-10>
- Aliaga, F., Apolo, D., Carretero, E., & Cusot, G. (2016). La articulación entre comunicación política, imaginarios y emociones: un acercamiento a la Revolución Ciudadana en Ecuador. *Comunicología - Revista de Comunicação Da Universidade Católica de Brasília*, 9(2), 167–180. <https://doi.org/10.24860/comunicologia.v9i2.6693>
- Aliaga, F., Gissi, N., & Padilla, B. (2020). Monográfico Migraciones internacionales: procesos de incorporación en Iberoamérica. *Política, Globalidad y Ciudadanía*, 6(11), 11–18. <https://doi.org/https://doi.org/10.29105/pgc6.11-1>
- Aliaga, F., Olmos, A., & Duarte, C. (2017). La dignidad en el retorno de las víctimas del conflicto armado en Colombia. *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 16, 6–10. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6376465.pdf>
- Aliaga, F., Uribe, C., Blanco, J., Ballén, D., & Robayo, I. (2017). Imaginaries of the Return to Post-Conflict Colombia Discourses of Colombian Refugees in Ecuador. *Digithum*, 20. <https://doi.org/10.7238/d.v0i20.3097>
- Almarza, Y., & Pirela, J. (2016). Mediación tecnológica y apropiación del patrimonio cultural en estudiantes de Bibliotecología y Archivología. *Revista Códices*, 12(1), 55–72. <https://cnb.gov.co/ojs/index.php/codices/article/view/78/38>
- Aoun, J. (2017). *Robot-Proof: Higher education in the age of artificial intelligence*. The MIT Press.
- Barragán, D., López, C., Quiroga, L., & Neira, F. (2019). La formación ética en las universidades : el desafío de una investigación interinstitucional. *Ámbito Investigativo*, 4(2). <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1057&context=ai>
- Barrios, H., Siciliani, J., & Bonilla, B. (2017). Education Programs in Post-Conflict Environments: a Review from Liberia, Sierra Leone, and South Africa. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 199–220. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.11>.
- Blanco, N. (2001). *Educar en femenino y en masculino*. Akal.
- Bobbio, N., Matteuci, N., y Pasquino, G. (2002). *Diccionario de política*. Siglo XXI Editores.
- Bonilla, A., Velasco, H., Hernandez, Ó., & Bannwart, A. (2019). High spatial and temporal resolution film thickness planar sensor: comparison of geometries. *Sensor Review*, 39(1), 78–86. <https://doi.org/10.1108/SR-08-2017-0177>
- Bueno, A., Buitrago, M., Jiménez-Becerra, A., & Vélez, G. (2020). Democracia, violencias y subjetividad : perspectivas de análisis. *Ámbito Investigativo*, 1(7). <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1096&context=ai>
- Carreño, C., & Camargo, M. (2019). Hacer etnografía colaborativa con niños, niñas y jóvenes en Colombia. *Revista Del Cisen Tramas/Maepova*, 7(2), 201–222. <https://core.ac.uk/download/pdf/225617889.pdf>
- Casas, J., Suárez, G., & Reyes, J. (2015). ¿Religión en la escuela? Si es liberadora, sí: Repensar la educación religiosa a partir de la teología y la pedagogía de la liberación. *Revista Internacional de Educación Preescolar e Infantil*, 1(1), 1–16. <https://doi.org/10.18848/2443-9835/CGP/v01i01/1-16>
- Castells, M. (2000). La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad en red (3rd ed.). Alianza Editorial.
- Castilla, E., Cohen, E., & Cifuentes, J. (2022). Desarrollo de la expresión corporal en indígenas wayuú durante la emergencia educativa. *Tecnología Investigación y Academia*, 8(3), 147–158. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/tia/article/view/19134>
- Cifuentes, J. (2021). Escuela urbana y reconfiguración de identidades en la juventud rural. *Revista Colombiana*

Economía solidaria y educación: una alianza para el desarrollo sostenible.
Dustin Tahisin Gómez Rodríguez, Ehyder Mario Barbosa Pérez,
Carlos David Martínez Ramírez & Zulma Avellaneda Avellaneda.
Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 205-227

- de Educación*, 82, 131–150. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-10579>
- Cifuentes, J. (2022). Contexto sociocultural y construcción de identidades en jóvenes de escuelas rurales. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 13(2), 498–520. <https://doi.org/https://doi.org/10.21501/22161201.3724>
- Cifuentes, J., & Cortés, L. (2022). Incidencia de la disponibilidad de tecnologías en la promoción escolar en tiempos de pandemia. *Academia y Virtualidad*, 15(1), 45–63. <https://doi.org/10.18359/ravi.5556>
- Corrales, N., Bello, Á., & Gómez, C. (2019). La escuelas del río: una lectura del Plan Especial de Educación Rural. *Revista de La Universidad de La Salle*, 2019(79), 111–130. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2240&context=ruls>
- Cruz, A., & Romero, J. (2021). Acompañamiento a víctimas de desaparición forzada desde el testimonio, la narración y la escucha en el contexto de la violencia sociopolítica en Colombia Support for victims of enforced disappearance. *Revista de Treball Social*, 220, 53–79. <https://doi.org/10.32061/RTS2021.220.03>
- de Castro, S., Zanini, C., Torres, A., & Streck, D. (2018). Participation and Democratization of Knowledge: new convergences for reconciliation: a report from the 5th Conference of the Action Research Network of the Americas. *IJAR – International Journal of Action Research*, 1(14), 67–76. <https://doi.org/10.3224/ijar.v14i1.05>
- Echavarría, C., & Carmona, D. (2017). Juventud, ciudadanía y posicionamientos políticos: una lectura desde el aula de clase. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 153–178. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134152136008>
- Echavarría, C., Rodríguez, G., Bernal, J., & Meléndez, L. (2016). La formación avanzada: alcances y desafíos para el desarrollo social y político. *Ciencia y Poder Aéreo*, 11(1). <https://doi.org/10.18667/cienciaypoderaereo.520>
- Escobar, A. (2005). Other Worlds Are (already) Possible: Cyber-Internationalism and Post-Capitalist Cultures. *Revista Internacional de Aprendizaje y Cibersociedad*, 5. https://www.researchgate.net/publication/28083871_Other_Worlds_Are_already_Possible_Cyber-Internationalism_and_Post-Capitalist_Cultures
- Gadamer, H. (2017). *Verdad y método I* (A. Aparicio & R. de Agapito (trans.); 14th ed.). Ediciones Sígueme.
- González, R. (2019). Agua y saneamiento: desafíos vigentes de la Colombia contemporánea. *Ámbito Investigativo*, 4(3), 1–11. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ai>
- González, R., Romero, G., & Echevarría, M. (2020). Impacto ambiental en suelos sometidos a explosivos en San Luis, Tolima (Colombia). *Logos Ciencia & Tecnología*, 12(3), 47–56. <https://doi.org/10.22335/rlct.v12i3.1254>
- Guerrero, H., Moncada, P., & Cabra, A. (2017). *La Organización de Estados Americanos (OEA): una aproximación a su papel de verificación en el proceso de desmovilización paramilitar en Colombia*. Ciudad Paz-Ando, 10(2), 62–74. <https://doi.org/10.14483/2422278X.12423>
- Gutiérrez-Ríos, M. (2017). Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica. *Actualidades Pedagógicas*, 1(69), 15–47. <https://doi.org/10.19052/ap.3765>
- Gutiérrez-Ríos, M., Zapata, M., & Acosta, W. (2018). Concepciones sobre innovación educativa en docentes de Escuelas Normales Superiores: un estudio de caso. *Nodos y Nudos*, 6(45). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num45-8303>
- Hernández, E. (2017). Negociaciones de paz en Colombia: una mirada en perspectiva de construcción de paz. *Papel Político*, 21(1), 35. <https://doi.org/10.11144/javeriana.papo21-1.npcm>
- Hernández, E. (2019). Modelos propios de Mediación de Pueblos y Comunidades en Colombia. *Perspektive Mediation*, 16(4). <https://doi.org/10.33196/pm201904023401>
- Hernández, E., & Mouly, C. (2019). Namakasia yaqui: resistencia civil por la defensa del agua. *Revista de Paz y Conflictos*, 12(1), 205–226. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v12i1.7608>
- Isaza, J. (2016). Protección social y lucha contra la pobreza en Brasil, Colombia y Chile. ¿Graduarse de los PTC

Economía solidaria y educación: una alianza para el desarrollo sostenible.

Dustin Tahisin Gómez Rodríguez, Ehyder Mario Barbosa Pérez,

Carlos David Martínez Ramírez & Zulma Avellaneda Avellaneda.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 205-227

- o salir de la pobreza? *Estudios Internacionales*, 48(148). <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.42576>
- Isaza, J., & Reilly, B. (2020). Occupational Segregation by Gender: An Empirical Analysis for Urban Colombia (1986-2004). *Equidad y Desarrollo*, 1(35), 160–184. <https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss35.1>
- Jaramillo, J. (2017). *Vergangenheit und Gegenwart der Gewalt. Kolumbien Heute*, 175–194. https://publications.iai.spk-berlin.de/receive/riai_mods_00002670
- Jaramillo, J. (2020). La vida me dio otra oportunidad. Dinámicas sociales del conflicto armado interno en la región de los Montes de María, de C. A. Castiblanco y G. E. Narváez Jaimes (editores académicos). *Revista Colombiana de Sociología*, 43(1), 305–309. <https://doi.org/10.15446/rcs.v43n1.84285>
- Jaramillo, J., Parrado, É., & Mosquera, D. (2020). El paro cívico de 2017 en Buenaventura, Colombia. *Protesta social y transformación del poder político. Análisis Político*, 33(98), 136–166. <https://doi.org/10.15446/anpol.v33n98.89414>
- Jiménez-Becerra, I. (2018). *Representación Social del Conflicto Colombiano en los maestros de Básica Primaria* [Tesis de Doctorado] [Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/666686#page=1>
- Jiménez-Becerra, I. (2024a). *Metodología de la Investigación: Triángulos para su construcción*. Editorial: Ediciones de la U. Bogotá, Colombia.
- Jiménez-Becerra, I. (2020b). Modelo didáctico tecnosocial una experiencia de educación para la ciudadanía con jóvenes universitarios desde el estudio de los conflictos sociales. El Futuro Del Pasado. *Revista Electrónica de Historia*, 11, 637–658. <https://doi.org/10.14516/fdp.2020.011.021>
- Jiménez-Becerra, I. (2022a). Cibercultura y tecno sociedad: tendencias, retos y desafíos de investigación alternativos para consolidar ciudadanías posibles. *Sociología y Tecnociencia*, 12(2), 1–19. <https://doi.org/10.24197/st.2.2022.1-19>
- Jiménez-Becerra, I. (2022b). Modelos didácticos mediados por TIC para la resolución de problemas. In *¿Quién se apropia de qué? tecnologías digitales en el capitalismo de plataformas reales en contextos universitarios* (pp. 271–284). CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169745/1/Quien-se-apropia-de-que.pdf>
- Jiménez-Becerra, I., & Segovia, Y. (2020). Models of didactic integration with ICT mediation: some innovation challenges in teaching practices. *Taylor & Francis Online*, 32(3), 399–440. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1785140>
- Kohlberg, L. (1989). *Estadios morales y moralización el enfoque cognitivo-evolutivo*. In *El mundo social en la mente infantil* (pp. 71–100). Alianza Editorial.
- Lancheros, D., Galvis, B., & Pachón, J. (2017). Dispositivo electrónico portable para la medición de la contaminación del aire. *Ingenio Magno*, 8(1), 8–18. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/ingeniomagno/article/view/1386>
- Lancheros, D., Pérez, D., Bueno, M., & Marulanda, G. (2017). Monitoring platform for the consumption of electricity in a home. *International Journal of Web Information Systems*, 13(3), 222–240. <https://doi.org/10.1108/IJWIS-02-2017-0008>
- Lancheros, D., Tumialán, J., Otálvaro, Á., Rey, J., Peralta, E., Urbano, Á., Gamboa, Y., & Guerrero, J. (2017). Sistema computacional de búsqueda de información asociada a la inocuidad de alimentos en Colombia. *Biomédica - Revista Del Instituto Nacional de Salud*, 37(3). <https://doi.org/10.7705/issn.0120-4157>
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control* (P. Rodríguez (trans.)). Traficantes de Sueños.
- Mallarino, C., & Jaramillo, J. (2016). Las fronteras de la pobreza en bogotá. *Perfiles Latinoamericanos*, 24(48), 243–264. <https://doi.org/10.18504/pl2448-010-2016>
- Martín-Barbero, J. (2005). Cultura y nuevas mediaciones tecnológicas. *Otras Visiones Desde La Cultura*, 34–56. <https://acortar.link/IMDCdz>

Economía solidaria y educación: una alianza para el desarrollo sostenible.

Dustin Tahisin Gómez Rodríguez, Ehyder Mario Barbosa Pérez,

Carlos David Martínez Ramírez & Zulma Avellaneda Avellaneda.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 205-227

- Méndez, R., Mejía, A., & Acevedo, Á. (2020). Territorialidades y representaciones sociales superpuestas en la dicotomía agua vs. oro: El conflicto socioambiental por minería industrial en el páramo de Santurbán. *Territorios*, 42-Esp., 1–25. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.7563>
- Meza, J. (2017). Lectura teológica del derecho a la salud sexual. Desde la experiencia de un grupo de mujeres que vive con VIH. *Franciscanum*, 59(168), 355–385. <https://doi.org/10.21500/01201468.3406>
- Miranda, W., & Rendón, J. (2019). Ciudades y territorios inteligentes desde la perspectiva de la vigilancia tecnológica. *Dimensión Empresarial*, 17(4), 153–183. <https://doi.org/10.15665/17.4.2107>
- Moscovici, S. (2000). *Social representations. Explorations in social psychology*. Polity Press.
- Muñoz, A. (2017). Conciliating conservation and development in an Amazonian Biosphere Reserve, Ecuador ? *DIE ERDE – Journal of the Geographical Society of Berlin*, 148(2–3), 185–189. <https://doi.org/10.12854/erde-148-47>
- Mutis, C., & Otálora, A. (2018). La promoción del liderazgo rural para la paz a partir del aprendizaje experiencial. *Revista Científica General José María Córdova*, 16(21), 83–99. <https://doi.org/10.21830/19006586.313>
- Negrí, A. (2000). *Spinoza subversivo: variaciones (in)actuales* (R. Sánchez (trans.)). Akal.
- Nieto, P., & Rendón, J. (2019). ¿Es la integración regional un vehículo para la convergencia? : el caso del Mercosur, 1990-2014. *Revista Finanzas y Política Económica*, 11(1), 23–39. <https://doi.org/10.14718/revfinanzpolitecon.2019.11.1.2>
- Novoa, A., & Pirela, J. (2020). Acompañamiento desde una ética de la vida: Para educar en tiempos de pandemia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(4), 11–24. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7523185.pdf>
- Novoa, A., Pirela, J., & Inciarte, A. (2019). Educación en y para la democracia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(3), 60–74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27961483005>
- Ojeda, R. (2018). International and internal perspectives of the armed conflict in Colombia in the 20th and 21st centuries. *Journal of Historical Archaeology & Anthropological Sciences*, 3(4). <https://medcraveonline.com/JHAAS/JHAAS-03-00142.pdf>
- Ojeda, R., & Garatejo, N. (2018). Diálogos de paz de La Habana a la luz de los Acuerdos de Paz de Chapultepec para Colombia. *Iberoamérica Social: Revista-Red de Estudios Sociales*, 6(10), 100–122. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6494208.pdf>
- Ojeda, R., & Trujillo, D. (2022). Enjambres modernos con visiones coloniales, un vistazo a la diversidad cultural en Colombia. *Revista de La Fundación Diversidades*, 1(1). https://www.fundaciondiversidades.org/_files/ugd/9088d4_2bf9b4dc2a064387adc6f31a63f1d031.pdf
- Okoli, C., & Schabram, K. (2010). *A Guide to Conducting a Systematic Literature Review of Information Systems Research (SSRN Scholarly Paper No. ID 1954824)*. Rochester, Estados Unidos: Social Science Research Network.
- Osorio, M., & Univio, J. (2017). La evaluación externa: tensiones entre la educación pública y la educación privada. *Práxis Educativa*, 21(3), 58–68. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210307>
- Otálora, A. (2016a). Sobre la equidad y la vulnerabilidad. *Equidad y Desarrollo*, 26, 11–12. <https://doi.org/10.19052/ed.3926>
- Otálora, A. (2016b). Sobre la paz y la equidad. *Equidad y Desarrollo*, 25, 9–10. <https://doi.org/10.19052/ed.3748>
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2008). La educación para la ciudadanía hoy. In *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Guías para la enseñanza secundaria obligatoria*. Wolters Kluwer.
- Phillip, K. (2008). ¿Qué es la autoría tecnológica? La piratería y la propiedad intelectual. *Revista Nómadas*, 28, 66–81. <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n28/n28a7.pdf>
- Pinto, L., Baracaldo, & Aliaga, F. (2019). La integración de los venezolanos en Colombia en los ámbitos de la salud y la educación. *Espacio Abierto*, 28(1), 199–223. <https://www.redalyc.org/journal/122/12262976013/>

Economía solidaria y educación: una alianza para el desarrollo sostenible.

Dustin Tahisin Gómez Rodríguez, Ehyder Mario Barbosa Pérez,

Carlos David Martínez Ramírez & Zulma Avellaneda Avellaneda.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 205-227

html/

- Puche, O., Cervantes, L., & Serrano, Ó. (2021). Modelo de gestión docente para cualificar la enseñanza en las escuelas de formación de la policía nacional de Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 10(6), 208–228. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i6.1320>
- Ramírez, M., & Roa, C. (2017). De los lenguajes del poder a los lenguajes de la noviolencia. *Revista de La Universidad de La Salle*, 72, 115–136. <https://doi.org/10.15446/racs.v42n1.73070>
- Rendón, J., & Gutiérrez, S. (2019). Brechas urbano-rurales. Las desigualdades rurales en Colombia. *Revista Universidad de La Salle*, 1(82), 13–36. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss82.2>
- Restrepo, Y., & Guerrero, H. (2016). Los cambios legislativos en los territorios ocupados por Israel después de 1967. *Revista de Derecho*, 23(1), 199–231. <https://revistaderecho.ucn.cl/index.php/revista-derecho/article/view/1802>
- Reyes, G., Torres, J., Jiménez-Becerra, J., & Buitrago, M. (2019). Experiencia religiosa, ciudadanía y participación política. *Ámbito Investigativo*, 4(2). <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1059&context=ai>
- Reyes, J., & Meza, J. (2020). Intelección, intención y sentido de la educación religiosa en la escuela. Franciscanum. *Revista de Las Ciencias Del Espíritu*, 62(174). <https://doi.org/10.21500/01201468.4886>
- Rincón, C., & Albors, J. (2017). Research and technology organizations' mobilizers of the regional environment. *European Journal of Management and Business Economics*, 26(2), 180–198. <https://doi.org/10.1108/EJMBE-07-2017-011>
- Robayo, I., Aliaga, F., & Aguila, L. (2019). *Cultura política universitaria en Colombia: historia y nuevos retos*. *Runae*, 4, 37–60. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/87>
- Rodríguez, H., Olarte, A., Rodríguez, I., & Dejanon, P. (2019). La ciudadanía del hombre compasional. *Revista de La Universidad de La Salle*, 80, 171–180. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2265&context=ruls>
- Rodríguez, I. (2016). El cuerpo como principio de libertad en Spinoza. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 5, 727–735. <https://doi.org/10.6018/daimon/269451>
- Rodríguez, I. (2019). ¿Justicia global o reducción de las injusticias? *Ámbito Investigativo*, 4(2). <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1055&context=ai>
- Rozo, N., Becerra, A., Barroso, M., Román, M., Durán, E., & Martínez, M. (2019). El conflicto armado en Colombia y sus realidades invisibles. *Paradigmas Socio-Humanísticos*, 1(1), 10–17. <https://doi.org/10.26752/revistaparadigmash.v1i1.450>
- Ruiz, M., Torres, A., Lara, C., Torres, F., Rodríguez, A., & Parra, J. (2017). Estado nutricional de escolares de 4.º año de enseñanza básica y su relación con el ingreso económico, conocimiento en alimentación saludable, nutrición y percepción de sus madres. *Perspectivas En Nutrición Humana*, 18(2), 143–153. <https://doi.org/10.17533/udea.penh.v18n2a02>
- Sánchez, N. (2019). Cotidianidades y solidaridades políticas: una cartografía de la educación para la paz en Colombia. *Revista Nanduty*, 7(11), 17–45. <https://doi.org/10.30612/nty.v7i11.10769>
- Sepúlveda, A., & Berbena, M. (2019). Construcción de alternativas a problemáticas sentidas. Revisión de Modelo Educativo para el medio rural. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 3(4), 70–86. https://web.archive.org/web/20200320193927/http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/RLEEI_CRESUR/article/download/511/848
- Siciliani, J., Barrios, H., & Bonilla, B. (2019). Algunas tendencias importantes del enfoque narrativo en educación superior en el área francófona. *Actualidades Pedagógicas*, 73, 51–69. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.ss71.14>
- Suelt, V., & Jaramillo, J. (2018). La participación política en el acuerdo de paz: una revisión del sentido de la

Economía solidaria y educación: una alianza para el desarrollo sostenible.

Dustin Tahisin Gómez Rodríguez, Ehyder Mario Barbosa Pérez,

Carlos David Martínez Ramírez & Zulma Avellaneda Avellaneda.

Revista Estudios en Educación (2024), Vol. 7, Núm. 12, 205-227

- democracia en Colombia. ICADE. *Revista de La Facultad de Derecho*, 103. <https://doi.org/10.14422/icaede.i103.y2018.002>
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento: los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza Editorial.
- Tibocha, A., Jaimes, C., Martínez, L., Chamucero, P., & Echavarría, C. (2009). La participación ciudadana: un reto para la formación de comunicadores y periodistas. *Mediaciones*, 7(9), 31–45. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.7.9.2009.31-45>
- Torres, A. (1993). La educación popular: evolución reciente y desafíos. *Pedagogía y Saberes*, 4, 13–26. <https://doi.org/10.17227/01212494.4pys13.26>
- Torres, A. (1995). ¿Educar para el consumo y la ciudadanía? *Pedagogía y Saberes*, 6, 63–67. <https://doi.org/10.17227/01212494.6pys63.67>
- Torres, A. (2002). Las organizaciones populares y la política. *Folios. Revista de La Facultad de Humanidades*, 16, 43–66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3856301&orden=334555&info=link>
- Torres, A. (2018). Pedagogías emancipadoras y nuevos sentidos de comunidad en América Latina. *Praxis Pedagógica*, 18(22), 106–120. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.106-120>
- Torres, A. (2019). Pensar crítico y producción de conocimiento desde prácticas de transformación social. *Realis. Revista de Estudios Antiutilitaristas e Poscoloniais*, 9(1), 217–243. https://www.academia.edu/65144557/Pensar_crítico_y_producción_de_conocimiento_desde_prácticas_de_transformación_social
- Torres, A. (2020). Another social research is possible. From the collaboration between researchers and social movements. *IJAR – International Journal of Action Research*, 1, 23–39. <https://doi.org/10.3224/ijar.v16i1.03>
- Torres, J., & Siciliani, J. (2019). Entre la inmanencia y la trascendencia del Reino de Dios. Una comprensión desde la soteriología histórica. *Cuestiones Teológicas*, 46(106), 295–318. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7206591>
- Torres, P., & Muñoz, A. (2016). Gobernanza socioambiental en geografías urbanas. Estudios de caso en las ciudades de Quito y México. *Cuestiones Urbanas*, 4, 47–79. https://www.researchgate.net/publication/318969300_Gobernanza_socioambiental_en_geografias_urbanas_Estudios_de_caso_en_las_ciudades_de_Quito_y_Mexico
- Triana, J. (2015). Nuevos aprendizajes. Ejemplos de lectura praxeológica de la Biblia. *Polisemia*, 8(14), 110–121. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.8.14.2012.110-121>
- Van der Linde, C. (2019). El conflicto armado colombiano visto desde el cine y la literatura. *Ámbito Investigativo*, 2(2), 15–22. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1054&context=ai>
- Vanegas, J., Echavarría, C., González, L., & Bernal, J. (2020). Rumor del mal, escenarios de paz: narraciones de maestros rurales. *Educación y Educadores*, 23(1 SE-Pedagogía social), 9–28. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.1>
- Varela, E. (2019). La representación de la mujer en las novelas libertinas del Siglo XVIII francés: una aproximación al pensamiento ilustrado. *Actualidades Pedagógicas*, 1(74), 161–175. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss74.8>
- Villamil, M., Cabarcas, J., Vallejo, R., Soto, W., & Ramírez, A. (2019). El “post” y el “trans” como estructuras constitutivas de la cultura: hacia una perspectiva errática de la vida humana. *Revista Signos*, 40(2), 112–125. <https://doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v40i2a2019.2366>
- Virilio, P. (2005). *El Cibermundo, la política de lo peor (J. Luca (trans.))*. Ediciones Cátedra.
- Vivas, M. (2019). Una lectura de las bodas de Caná desde la mujer y la Iglesia. *Revista Clar. Revista Trimestral de Vida Religiosa*, 57(1), 102–109. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7067979&orden=0&info=link>