



Vol. 8, N° 14, junio 2025





UMC
UNIVERSIDAD
MIGUEL DE CERVANTES



CENTRO DE ESTUDIOS
EN EDUCACIÓN

Revista Estudios en Educación
Vol. 8, N° 14, junio 2025 • 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

Dr. Luis Araya Castillo, Académico de la Escuela de Negocios, Universidad Adolfo Ibáñez, Chile

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

Dra. Raquel Peña Peinado, docente Instituto Universitario de Tecnología Elías Calixto Pompa, Venezuela.

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 Mitillo. 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. Cabi-
mas, 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. Kirenia 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, ERIHPLUS

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 2025, Vol. 8, Núm. 14.

ÍNDICE

ARTÍCULOS

**FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES CIENTÍFICAS EN PRIMARIA
MEDIANTE EL ENFOQUE STEAM**

José Gabriel Otálvaro García & Adriana Janneth Acevedo Andrade

12 – 28

**GAMIFICACIÓN APLICADA AL DESARROLLO DE HABILIDADES DE
LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Chess Emmanuel Briceño Núñez

29 - 42

**INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL DOCENTE ANTE LOS DESAFÍOS
EDUCATIVOS DE LA POST PANDEMIA EN ECUADOR**

Luis Fernando Jaramillo Rivadeneira & Vicente Leonardo Sornoza Mendoza

43 – 60

**AULA INVERTIDA COMO ESTRATEGIA DOCENTE EN EL DESARROLLO
DE LA LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES**

Gloria Viviana Paredes Barrigas & Darío Israel Ojeda Sánchez

61 – 79

**LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL DOCENTE PARA LA INTERCULTU-
RALIDAD EN EL SECTOR EDUCATIVO DE ECUADOR**

*Zulma Dalila Chimbo Avilés, Viviana Maribel Chisaguano Taipe &
Ricardo Tapuy Grefa*

80 – 99

**GESTIÓN DOCENTE PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE
ESTUDIANTES DE BÁSICA GENERAL EN ECUADOR**

100-121

Marco Patricio Sevillano Arias & Neredy Mariely Ortega Escalona

**DREAMBUILDER Y ANDRAGOGÍA: UNA EXPERIENCIA TRANSFORMA-
DORA EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA**

122 – 135

Evelyn Angélica Hiller Garrido

**VISIÓN INTERGENERACIONAL Y GEOGRÁFICO ESPACIAL EN LAS
EXPECTATIVAS DE CONTINUIDAD DE ESTUDIOS EN ENTORNOS PRE-
CARIOS**

136 – 153

Ariel Adrián Yévenes Subiabre

**ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA DESARROLLAR LA VOZ CANTADA EN
NIÑOS DE QUINTO AÑO DE VIDA**

154 – 170

*Lázara Milagros García Cueto, Juan Roberto Mena Galvez, María Ele-
na Pérez Rivera & Yeran León Morejón*

**LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO ESTRATEGIA DE DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE BASADO EN LAS NECESIDADES SENTIDAS.**

171-189

Cinthia Karina Cuadrado Losada

**DE LA IMPROVISACIÓN AL LIDERAZGO: EL CURRÍCULO COMO
BRÚJULA DOCENTE**

190-203

Esmeralda Villegas Ruvalcaba

**IMPACTO DEL MICRO-LEARNING EN LA MEJORA DE HABILIDADES
DIGITALES DE DOCENTES EN ECUADOR**

204-224

Lorena Paulina Andino Najera & Olga María Cabrera Tocto



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.

FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES CIENTÍFICAS EN PRIMARIA MEDIANTE EL ENFOQUE STEAM.

José Gabriel Otálvaro García
Adriana Janneth Acevedo Andrade

Recibido: 10-12-2024
Aceptado: 10-01-2025
Publicado: 30-06-2025



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

Autor

José Gabriel Otálvaro García

Colombiano
Licenciado en Ciencias Naturales. Facultad de Educación, Universidad de La Sabana

Correo:
joseotga@unisabana.edu.co

ORCID:
<https://orcid.org/0009-0005-7236-4529>

Adriana Janneth Acevedo Andrade

Colombiana, Maestría en Educación. Universidad de La Sabana. Secretaría de Educación Distrital de Bogotá

Correo:
adriana.acevedo@unisabana.edu.co

ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-4364-5111>

FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES CIENTÍFICAS EN PRIMARIA MEDIANTE EL ENFOQUE STEAM.

Strengthening scientific skills in primary school through the steam approach.

Resumen

El desarrollo de las habilidades científicas es fundamental en la enseñanza de ciencias. Este estudio implementó el enfoque STEAM para fortalecer las habilidades de observación y planteamiento de preguntas en estudiantes de primero a tercero de primaria de la institución ASPAEN Almería (n = 8). Se aplicó un diagnóstico inicial que incorporó elementos del entorno para evaluar estas habilidades de manera precisa. Los resultados mostraron que el 63% de los estudiantes tenía un nivel intermedio en observación, mientras que el 72% estaba en el nivel básico en formulación de preguntas. Para abordar estas áreas, se integraron actividades artísticas, como el dibujo y la solución de rompecabezas, diseñadas en torno a los temas centrales de las clases. Estas actividades permitieron a los estudiantes explorar, representar ideas y resolver problemas desde una perspectiva creativa, fomentando su pensamiento crítico. Tras implementar las estrategias, se realizó un diagnóstico final cuyos resultados reflejaron un progreso significativo: el 75% de los estudiantes alcanzó un nivel avanzado de observación, y el 57% avanzó hacia niveles superiores en el planteamiento de preguntas. Los hallazgos confirman que el arte, combinado con el enfoque STEAM, es una herramienta eficaz para desarrollar habilidades científicas y despertar el interés por la ciencia desde una edad temprana.

Palabras Clave

Educación en Ciencias, Ilustración científica, Observación, Pensamiento crítico, Planteamiento de Preguntas, Resolución de problemas.

Cómo citar este artículo:

Otálvaro-García, J. & Acevedo-Andrade, A. (2025) Fortalecimiento de habilidades científicas en primaria mediante el enfoque STEAM. Revista Estudios en Educación (REeED), 8(14), 12 – 28

Abstract

The development of scientific skills is essential in science education. This study implemented the STEAM approach to enhance observation and questioning skills in first to third-grade students at ASPAEN Almería (n = 8). An initial assessment, incorporating environmental elements, was conducted to evaluate these skills accurately. Results showed that 63% of students demonstrated an intermediate level in observation, while 72% were at a basic level in question formulation. To address these gaps, artistic activities such as drawing and puzzle-solving were integrated into lessons, aligning with the main class topics. These activities encouraged students to explore, represent ideas, and solve problems creatively, fostering critical thinking. After implementing these strategies, a final assessment revealed significant progress: 75% of students achieved an advanced observation level, and 57% advanced to higher levels in question formulation. The findings confirm that art, combined with the STEAM approach, is an effective tool for developing scientific skills and sparking interest in science from an early age.

Keywords

Science Education, Scientific Illustration, Observation, Critical Thinking, Question Formulation, Problem Solving.

Descripción y Conceptualización General de la Experiencia

El colegio ASPAEN Almería forma parte de la red de colegios más grande de Colombia, la cual, hasta la fecha, cuenta con alrededor de 36 sedes en 10 ciudades del territorio colombiano. Esta sede se encuentra ubicada en el municipio de Chía, Cundinamarca, sobre la vía Guaymaral; la red de colegios de ASPAEN (Asociación Para la Enseñanza) trabaja de forma característica, debido a que sus instalaciones se encuentran distribuidas de tal forma que los hombres y las mujeres de la institución cuentan con espacios propios de aprendizaje, desde básica primaria hasta básica media (Asociación para la Enseñanza, 2023)

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) se centra en el desarrollo y formación integral de la persona a través de la educación diferenciada. En este enfoque, los estudiantes se organizan en grupos específicos: los de primero a tercero comparten un salón, mientras que los de cuarto y quinto grado están en otro. Dado que el PEI está orientado hacia una educación personalizada, los padres juegan un papel activo en el proceso formativo, contribuyendo al desarrollo de habilidades y competencias esenciales para enfrentar los retos de la sociedad actual. De esta manera, se busca una formación integral que permita a los estudiantes convertirse en personas capaces de aportar positivamente a la sociedad (Asociación para la Enseñanza, 2023)

Esta investigación se enfoca en los estudiantes de la sede Almería, específicamente aquellos de los grados primero a tercero de primaria, con el objetivo de fortalecer sus habilidades científicas, particularmente en observación y planteamiento de preguntas. Para ello, se ha implementado el enfoque STEAM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas), que, como su acrónimo indica, integra estas áreas del conocimiento para preparar a los estudiantes a enfrentar los desafíos del Siglo XX (Meiliasari et al., 2024; Sánchez-Jiménez et al., 2024) I.

A través de STEAM, se busca desarrollar tanto habilidades científicas como competencias humanas, que incluyen observación, indagación, planteamiento de preguntas y pensamiento crítico, así como habilidades específicas en áreas como la lógica matemática, el pensamiento computacional y el pensamiento artístico (Ellianawati et al., 2025). Este enfoque fomenta una visión holística del aprendizaje, en la cual los estudiantes son capaces de conectar diversas disciplinas y aplicar su conocimiento de manera práctica e innovadora.

Además, el enfoque STEAM está alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU, especialmente en lo que respecta a la educación de calidad, la igualdad de género y la acción por el clima (Mang et al., 2023; Sánchez-Jiménez et al., 2024). Para alcanzar estos objetivos, se ha incorporado el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), una metodología que permite llevar los conceptos tratados en clase a situaciones reales y actuales, promoviendo la sensibilización de

los estudiantes ante problemas cotidianos y globales. El ABP fomenta el pensamiento crítico y la resolución de problemas a través de la investigación, involucrando a los estudiantes activamente en su proceso de aprendizaje (Portillo-Blanco et al., 2023).

Es fundamental resaltar que las artes juegan un papel crucial en esta investigación. La integración de las artes en el enfoque STEAM no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también estimula la creatividad y la innovación en los estudiantes. A través de métodos artísticos como el dibujo, la pintura y la escultura, los estudiantes pueden abordar los problemas y conceptos tratados en clase de una manera única, creativa e innovadora (Caeiro et al., 2024). Las artes permiten a los estudiantes desarrollar habilidades de observación detallada y pensamiento divergente, esenciales para el planteamiento de preguntas científicas (Sari et al., 2024).

De este modo, la pregunta central de esta investigación es: ¿de qué manera los estudiantes de primero a tercero de primaria pueden desarrollar las habilidades científicas de observación y planteamiento de preguntas a través del arte? Esta pregunta guiará el análisis y la aplicación de las metodologías, con el fin de identificar las mejores prácticas para integrar las artes y el enfoque STEAM en el desarrollo de competencias científicas en los estudiantes más jóvenes.

Referentes teóricos y conceptuales

La metodología de esta investigación es de carácter cualitativo-descriptivo, con un enfoque en el estudio de la evolución de grupos (Aravena et al., 2006). Esta aproximación permite categorizar las habilidades científicas de observación y planteamiento de preguntas en los estudiantes mediante la recopilación de datos cuantitativos, los cuales se utilizan para medir el progreso de estas habilidades antes y después de la implementación de estrategias pedagógicas.

El objetivo es observar un cambio positivo en dichas habilidades tras el uso de enfoques centrados en el arte y el enfoque STEAM. Además, se incluye una breve descripción de las actividades realizadas durante las diferentes sesiones de clase, lo que permite comprender de manera detallada cómo se desarrollaron las competencias científicas en el contexto del aula (Müggenburg & Pérez, 2007). Esta metodología no solo facilita un análisis riguroso del impacto de las estrategias, sino que también proporciona una visión holística del proceso de aprendizaje y el crecimiento de los estudiantes en términos científicos y creativos.

Para dar inicio, es importante resaltar que, en el ejercicio de la práctica pedagógica realizada, se ha implementado la Lesson Study como fuente de reflexión de los docentes en formación, con el fin de realizar de forma adecuada el Ciclo PIER (planear, implementar, evaluar, reflexionar), como se puede evidenciar de forma más precisa en la figura 1.

Figura 1

Ciclo PIER implementado en la práctica pedagógica.



Asimismo, las Lesson Study surgieron en el siglo XIX con el objetivo de construir de manera significativa el conocimiento de los docentes y fomentar el perfeccionamiento constante de su práctica en el aula (Fauziah et al., 2025). Este enfoque se basa en el proceso de realimentación entre pares, donde los docentes reflexionan y analizan la planeación e implementación de las estrategias pedagógicas propuestas inicialmente. Además, promueve la profundización del conocimiento pedagógico de cada maestro dentro de la institución (Hevia et al., 2019). En este contexto, las reflexiones realizadas por el cuerpo docente son clave para la implementación del ciclo PIER, ya que, como señalan Cajicá Velandia et al. (2023), contribuyen a la construcción efectiva de las sesiones de clase. Estas reflexiones permiten incorporar tanto la experiencia del estudiante como su respuesta frente a las actividades y temas planteados por el docente, lo que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje y facilita la adaptación continua de las estrategias educativas.

Con base en lo mencionado anteriormente, se ha realizado una prueba diagnóstica a los estudiantes de primero a tercero de primaria conforme a las habilidades científicas de observación y planteamiento de pregunta; esta prueba se realizó en la clase de ciencias, con cuatro estudiantes de grado primero, un estudiante de grado segundo y tres de grado tercero, de esta manera se incorporaron elementos reales del entorno como lo fueron una flor de hibisco (*Hibiscus Rosa-Sinensis*)

y una hoja de papayuela (*Vasconcellea pubescens*), para posteriormente realizar las actividades de evaluación de las habilidades de los estudiantes. En primera instancia, en la tabla 1 y Figura 2 se encuentran los niveles de observación y descripción planteados por Rodríguez Osorio & Barreto-Tovar (2021) los cuales funcionaron como rúbrica para evaluar el diagnóstico realizado previamente con los estudiantes.

Tabla 1

Rúbrica de evaluación rutina OCA; Observar- Capturar- Analizar.

CRITERIO	NIVEL INICIAL	NIVEL INTERMEDIO	NIVEL AVANZADO	NIVEL SUPERIOR
Competencia para la observación.	En la observación realizada se mencionan y enumeran algunas características sin entrar en detalle.	La observación incluye una descripción más detallada en cuanto a algunas características físicas (formas, colores, tamaños, etc.)	En la observación realizada se utilizan varios sentidos para describir la situación agregando información cuantitativa.	La observación se centra en los detalles de la situación, manteniendo al margen las opiniones.
Uso de imágenes	La imagen no cuenta con los elementos de calidad mínimos, está desenfocada, y no muestra claramente una situación descrita.	La imagen es de buena calidad y presenta algunos elementos relevantes sobre alguna problemática ambiental del contexto.	La imagen registrada posee buena calidad y expresa claramente la situación ambiental descrita.	La imagen registrada tiene gran calidad y contenido visual y expresa con originalidad una situación ambiental observada en el contexto.
Análisis de situaciones	No se evidencian elementos de análisis, más allá de la descripción de la situación.	Faltan elementos claros para analizar la situación en cuanto a causas, consecuencias y posibles soluciones.	Se evidencia un nivel de análisis y argumentación básico en cuanto a la situación observada.	Se muestran con claridad argumentos frente a la problemática observada indicando causas, consecuencias y posibles soluciones.

Figura 2

Niveles de observación inicial de los estudiantes de primero a tercero.



Para comprender de manera más clara los resultados obtenidos durante la sistematización, el análisis se centró en la zona destacada de la tabla 1. En la figura 2 se observa que los estudiantes de primer grado se encuentran en un nivel avanzado de observación y descripción, mientras que el 13% restante se ubica en un nivel intermedio. En segundo grado, se destaca que solo un estudiante se encuentra en un nivel intermedio. Por otro lado, en tercer grado, la mayoría de los estudiantes se encuentran también en un nivel intermedio. Esto implica que el 63% de los estudiantes están en este nivel intermedio de observación. Según Rodríguez & Barreto-Tovar (2021), los estudiantes en este nivel tienden a centrarse en registrar datos básicos sobre los elementos observados, pero no profundizan en análisis cuantitativos ni exploran otros factores que podrían influir en el objeto de observación.

Por lo tanto, al orientar estas habilidades hacia un enfoque STEAM, se busca integrar el dibujo como una herramienta clave para fortalecer la observación y descripción de los estudiantes. Según Gómez & Gavidia (2015), el dibujo no debe considerarse una actividad secundaria en la enseñanza de las ciencias, ya que desempeña un papel crucial en la comprensión de cómo los estudiantes conciben los modelos, teorías y experimentos propios de las ciencias naturales. Además, el dibujo facilita el desarrollo de soluciones para problemas que afectan a la comunidad en la actualidad. La implementación del dibujo, como señala (Lavalli & Abate, 2024) implica realizar una observación profunda de los elementos en cuestión, acompañada de una descripción detallada que permita entender cómo los estudiantes perciben y analizan esos elementos. En este sentido, los hallazgos obtenidos durante la implementación del enfoque STEAM evidencian cómo los estudiantes, a través de la observación y el dibujo, logran comprender mejor los procesos que subyacen en los objetos que observan a diario en su entorno (véase imagen 1 y 2). Esta metodología no solo fomenta la creatividad, sino que también profundiza en la comprensión científica del mundo que les rodea.

Imagen 1

Dibujo de planta escolar realizado por estudiante de grado segundo.



Imagen 2



Continuando con la habilidad de planteamiento de pregunta, se encuentra que, como lo proponen Pulido Serrano & Romero Rincón (2015), se pueden dar tres categorías que se ven reflejadas en la Tabla 2, junto con la categorización de los estudiantes en la gráfica 2, en donde durante el diagnóstico realizado se encontraron los siguientes resultados:

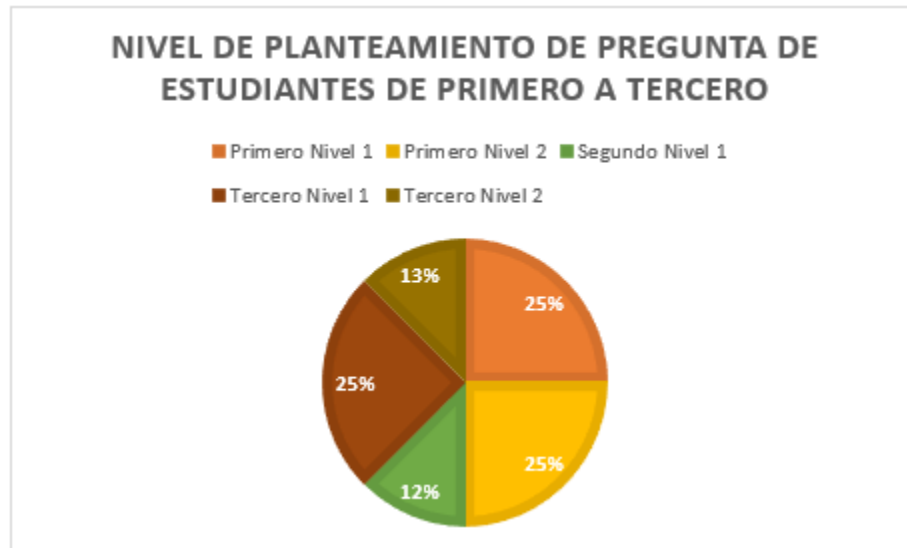
Tabla 2

Categorización de preguntas realizada por Furman & García (2014) Adaptada de Roca, Márquez y Sanmartín (2013), tomado de Pulido & Romero (2015).

Categoría	Definición de la Categoría	Preguntas
Preguntas Orientadas a obtener un dato o concepto.	Preguntas que piden información sobre un fenómeno, proceso o concepto concreto.	¿Cómo? ¿Dónde? ¿Quién? ¿Cuántos? ¿Qué es? ¿Cómo pasa?
Preguntas que piden información sobre un fenómeno, proceso o concepto concreto.	Preguntas que cuestionan acerca del porqué de un hecho o fenómeno.	¿Por qué? ¿Cuál es la causa? ¿Cómo es que?
Preguntas Investigables	Preguntas que invitan a realizar una observación, una medición o una investigación.	¿Cómo se puede saber? ¿Cómo lo saben? ¿Cómo se hace? ¿Qué pasaría?

Figura 3

Niveles de planteamiento de pregunta de estudiantes de primero a tercero.



Según lo observado en la Figura 3, los estudiantes de primer grado se encuentran distribuidos entre los niveles 1 y 2, con un 25% de estudiantes en cada uno de estos niveles. De manera similar, en segundo grado, un estudiante se ubica en el nivel 1, mientras que en tercer grado, un 25% de los estudiantes se encuentra en el nivel 1, y el 13% restante está en el nivel 2 de planteamiento de preguntas. En total, el 72% de los estudiantes del grupo focal se sitúan en el nivel 1, lo que destaca la necesidad de fortalecer esta habilidad mediante la implementación del arte. Según Novo (2002), la ciencia nos muestra lo que podemos observar, probar y realizar de manera constante para obtener los mismos resultados, mientras que el arte revela aquello que no se puede ver, tocar ni observar directamente. Por ello, el arte se convierte en una herramienta valiosa para que tanto el estudiante como el docente puedan expresar las preguntas que surgen durante las sesiones de clase. Además, se busca fortalecer esta habilidad al incorporar otros sentidos, como el olfato y el tacto, lo que permitirá a los estudiantes reproducir sus observaciones a través del arte y formular preguntas más profundas. Así, se promueve el desarrollo de habilidades científicas dentro del enfoque STEAM.

Logros y retos de la Implementación

Durante las sesiones de clase, se incorporaron los temas a desarrollar de acuerdo con las habilidades a fortalecer. Para ello, se implementaron diversos elementos didácticos como rompecabezas, plantillas de dibujo y actividades manuales, tales como recorte y coloreado, con el objetivo de fomentar el uso del arte en la educación científica, como se evidencia en las imágenes 4 y 5. Posteriormente, se aplicó el diagnóstico final a los estudiantes, utilizando una metodología similar a la del diagnóstico inicial, que incluyó el uso de objetos reales en el aula. Sin embargo, se tuvo en cuenta el

proceso de aprendizaje de los estudiantes, por lo que el resultado obtenido en la prueba final no fue el único factor considerado. La evaluación de la habilidad de observación también se realizó teniendo en cuenta las actividades desarrolladas durante las clases, las cuales fueron diseñadas específicamente para fortalecer esta habilidad. Esto permitió obtener los resultados reflejados en la Figura 4.

Imagen 4

Rompecabezas de bosque (Ilustración propia)



Imagen 5

Desierto Antártico realizado por los estudiantes.



Figura 4

Niveles de observación final de los estudiantes de primero a tercero.



Como se observa en las tablas mencionadas previamente, se evidencia un avance en las habilidades de observación de los estudiantes, logrando que el 75% de ellos hayan movilizado esta habilidad hasta su punto máximo. En este nivel, según Rodríguez & Barreto-Tovar (2021), los estudiantes son capaces de centrarse en los detalles de la situación observada, sin que sus opiniones influyan directamente en la observación. No obstante, aún es necesario continuar trabajando en el fortalecimiento de esta habilidad, ya que el 25% de los estudiantes no ha alcanzado este nivel. Sin embargo, es importante destacar que se ha logrado un desarrollo más profundo de la habilidad en comparación con el diagnóstico inicial, en el que los estudiantes se encontraban en un nivel intermedio de observación. Este progreso es atribuible a la incorporación del dibujo como técnica de observación. Al permitir que los estudiantes plasmen el entorno o el fenómeno observado durante la clase a través del dibujo, se fortalece la capacidad de observación, ya que deben considerar todos los factores que influyen en el entorno. Esto implica no discriminar ningún elemento que forme parte de la zona experimental u observable, pues cada uno de estos elementos puede mantener o cambiar la perspectiva del estudiante sobre lo visualizado previamente. De este modo, no solo se refuerza la habilidad de observación a través del arte, sino que también se demuestra que el arte y la ciencia están más interrelacionados de lo que inicialmente podría parecer, como lo señala Cachapuz (2007).

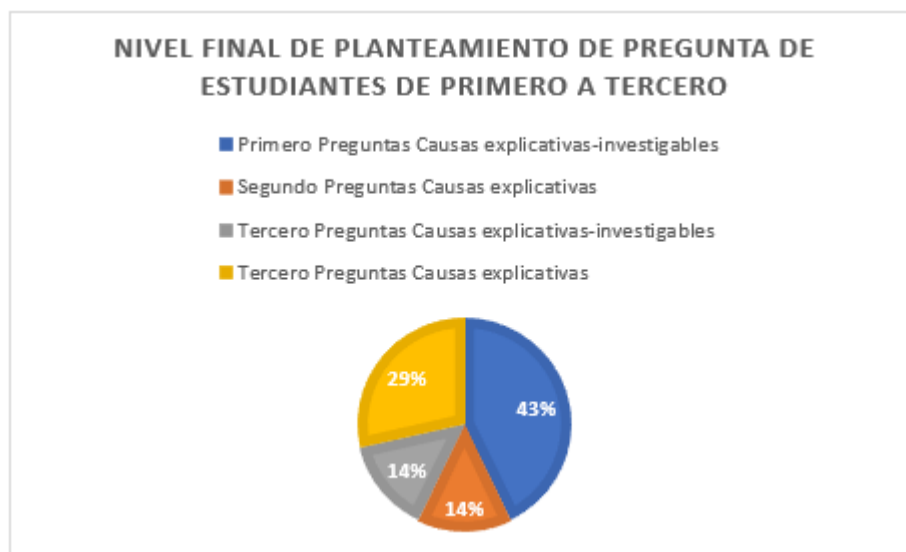
De igual manera, la incorporación de los rompecabezas, como se muestra en la imagen 4, representa un factor clave en el desarrollo de la habilidad de observación. No solo favorecen este aspecto, sino que también fomentan la autonomía y el trabajo en equipo, especialmente al ser aplica-

dos con estudiantes de primaria. De esta forma, los estudiantes comienzan a desarrollar habilidades que les permitirán abordar y resolver problemas en el futuro (Becerra et al., 2012). Además, durante la implementación de este recurso, se observó un avance significativo en los estudiantes, ya que, al resolver los dos rompecabezas, pudieron realizar un ejercicio de observación, comparación y contraste, logrando así diferenciar entre un bosque y una selva. Por lo tanto, es relevante destacar el papel del rompecabezas como una herramienta que potencia la observación en los estudiantes, promoviendo no solo la capacidad de distinguir elementos visuales, sino también el desarrollo de habilidades cognitivas clave para su aprendizaje.

Continuando con la habilidad del planteamiento de pregunta, se realizó el mismo ejercicio de evaluación que en la habilidad anterior, es por esto que, la Figura 5 muestra el resultado final conforme al nivel de desarrollo de las preguntas de los estudiantes.

Figura 5

Niveles de planteamiento de pregunta final de los estudiantes de primero a tercero.



Con base en los resultados evidenciados previamente, se observa un nivel notable de desarrollo en el planteamiento de preguntas por parte de los estudiantes. En este sentido, el 43% de los estudiantes formula preguntas de causa explicativa, mientras que el 57% restante está avanzando hacia el nivel máximo de preguntas, es decir, aquellas que son investigables. Esto subraya la necesidad de que los docentes continúen fortaleciendo esta habilidad científica, ya que la capacidad de formular preguntas investigables es esencial para el ingreso al mundo de las ciencias. Cabe resaltar que la ciencia se ha edificado desde preguntas fundamentales; a partir de ellas, hemos logrado investigar desde el origen de la vida hasta el funcionamiento del cosmos (Cajicá et al., 2023; Triana, 2022)

En este mismo orden de ideas, la observación y el planteamiento de preguntas están intrínsecamente relacionados. Primero, es necesario realizar una observación detallada del entorno, para que, al identificar todos los elementos involucrados, el estudiante pueda formular una amplia gama de preguntas. Estas preguntas, a su vez, deben ser clasificadas en diferentes categorías, lo que permitirá investigar más a fondo lo observado. De esta manera, se contribuye al proceso de formación de los científicos del futuro, quienes, a través de la observación y el cuestionamiento, podrán avanzar en sus investigaciones (Ferrés-Gurt, 2017).

A través del fortalecimiento de las habilidades abordadas, se contribuye al cumplimiento de las metas establecidas por el enfoque STEAM, el cual fomenta en los estudiantes el gusto y la pasión por la ciencia. Este enfoque busca que, en el futuro, los estudiantes se sientan motivados a estudiar y orientar sus vidas hacia carreras en áreas STEAM (Caeiro et al., 2024; Ellianawati et al., 2025; Meilia-sari et al., 2024; Sari et al., 2024). De igual manera, en consonancia con los objetivos de la institución, se pretende formar individuos capaces de aportar al avance de la sociedad. En paralelo, durante las sesiones de clase, se trataron temas ambientales dentro de este enfoque, con el propósito de generar una cultura y un pensamiento sostenibles que contribuyan a la lucha contra el cambio climático.

Es relevante señalar que las sesiones también se abordaron desde una perspectiva interdisciplinaria, permitiendo a los estudiantes analizar distintas problemáticas desde diversos puntos de vista (Caeiro et al., 2024; Ellianawati et al., 2025). Este enfoque favoreció que las soluciones propuestas fueran igualmente valiosas e innovadoras. Todo ello se logró mediante la integración de habilidades artísticas en el proceso, que enriquecieron el aprendizaje y promovieron un desarrollo integral de los estudiantes (Casal, 2019).

Reflexión y discusión

Inicialmente, se observó que el 63% de los estudiantes se encontraba en un nivel intermedio de observación. Como respuesta a esta situación, se implementaron estrategias centradas en el arte y herramientas como los rompecabezas para incentivar ejercicios prácticos que desarrollaran esta habilidad. A partir de estas acciones, el 75% de los estudiantes avanzó a un nivel superior de observación, mientras que el 25% restante alcanzó un nivel avanzado. Este avance demuestra la importancia de incluir actividades artísticas en el proceso de enseñanza, ya que al realizar observaciones detalladas y plasmar lo observado en el papel, los estudiantes lograron mejorar su capacidad de observación. Para continuar este avance, sería útil integrar ejercicios adicionales que combinen la observación con la creación artística, como la realización de dibujos de fenómenos observados en su entorno natural, con el fin de afianzar aún más la atención a los detalles y la reflexión crítica sobre los objetos observados.

En cuanto al planteamiento de preguntas, se evidenció que el 72% de los estudiantes inicialmente formulaba preguntas orientadas a obtener conceptos básicos (nivel 1). Gracias a las actividades implementadas, el 57% de los estudiantes logró avanzar al nivel 3, es decir, comenzaron a realizar preguntas investigables que requieren investigación para ser respondidas. Con el fin de fortalecer aún

más esta habilidad, sería beneficioso continuar trabajando con los estudiantes en el planteamiento de preguntas de investigación más profundas, mediante el uso de métodos como la lluvia de ideas o el análisis de casos reales donde los estudiantes deban plantear preguntas clave para resolver un problema o fenómeno.

En conclusión, la integración del enfoque STEAM en el aula ha permitido que los estudiantes desarrollen habilidades científicas fundamentales, como la observación detallada y el planteamiento de preguntas investigables. Estas habilidades no solo facilitan el aprendizaje de las ciencias, sino que también contribuyen al cumplimiento de las metas del enfoque STEAM, como la preparación de los estudiantes para carreras STEM. De este modo, con el objetivo de asegurar la sostenibilidad de estos avances, es crucial realizar un seguimiento continuo de los progresos de los estudiantes, mediante evaluaciones periódicas que midan el impacto de las estrategias implementadas y ajusten las actividades según las necesidades observadas, promoviendo la innovación y el pensamiento crítico en todo el proceso educativo.

REFERENCIAS

- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I MINISTERIO DE EDUCACION*, 9–187.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4687>
- Asociación para la Enseñanza. (2023). Aspaen - Educación de Calidad. <https://aspaen.edu.co/>
- Becerra, F., Pezutti, F. del R., & Pichilingue, M. (2012). *Aplicación de rompecabezas iconográficos como material didáctico para mejorar el aprendizaje de los alumnos en el Área de Ciencia Tecnología y Ambiente en la Institución Educativa “Estados Unidos”. distrito de Comas*. Año 2012. Repositorio Institucional - UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/146799>
- Cachapuz, A. F. (2007). Arte y ciencia: ¿Qué papel juegan en la educación en ciencias? *Rev. Eureka. Enseñ. Divul. Cien*, 4(2), 287–294.
- Caeiro, M., Fuentes, S., & Alonso-Sanz, A. (2024). Looking for the Art in the A of STEAM projects: a critical review from Arts Education | Buscando el Arte en la A de proyectos STEAM: una revisión crítica desde la Educación Artística. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 99(38.1), 13–36. <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.1.102900>
- Cajicá, L., Acevedo, A., Romero, Y. & Carreño, M. (2023). Enseñanza de las ciencias naturales desde la observación y planteamiento de preguntas en estudiantes de tercer grado. *Revista Latinoamericana de Educación Científica, Crítica y Emancipadora*, 2(1), 39–54. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.8096899>
- Casal, J. (2019). STEM: Oportunidades y retos desde la Enseñanza de las Ciencias. Universitat Tarraconensis. *Revista de Ciències de l'Educació*, 2, 154–168.
<https://doi.org/10.17345/ute.2019.2>
- Ellianawati, E., Subali, B., Putra, B. R., Wahyuni, S., Dwijananti, P., Adhi, M. A., & Yusof, M. M. M. (2025). Critical thinking and creativity in STEAM-based collaborative learning on renewable energy issues. *Journal of Education and Learning*, 19(1), 112–119.
<https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i1.21638>

- Fauziah, M., Fauziah, Y., & Dzulkurnain, M. I. (2025). Development of lesson study-based learning materials to enhance reading skills of elementary school students. *Multidisciplinary Science Journal*, 7(1). <https://doi.org/10.31893/multiscience.2025062>
- Ferrés-Gurt, C. (2017). El reto de plantear preguntas científicas investigables. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias - 2017*, 14 (2) - Pp. 410-426, 14(2), 410–426. <https://rodin.uca.es/handle/10498/19226>
- Gómez, V., & Gavidia, V. (2015). Describir y dibujar en ciencias. La importancia del dibujo en las representaciones mentales del alumnado. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias - 2015*, 12 (3), 441-455. <https://rodin.uca.es/handle/10498/17601>.
- Hevia, I., Fueyo, M. A., & Belver, J. (2019). Revista Complutense de Educación La Lesson Study. Una metodología para reconstruir el conocimiento docente universitario. *Rev. Complut. Educ*, 30(4), 1067–1081. <https://doi.org/10.5209/rced.60076>.
- Lavalli, K. & Abate, M. (2024). Analyzing Artwork to Introduce Ecology Concepts and Tools. *Journal of College Science Teaching*, 53(4), 322–333. <https://doi.org/10.1080/0047231X.2024.2366138>.
- Mang, H. , Chu, H.-E., Martin, S. N., & Kim, C.-J. (2023). Developing an Evaluation Rubric for Planning and Assessing SSI-Based STEAM Programs in Science Classrooms. *Research in Science Education*, 53(6), 1119–1144. <https://doi.org/10.1007/s11165-023-10123-8>
- Meiliasari, M., Rahmawati, Y., Irwanto, Utami, A. D., Subekti, M., Permana, H., Nasbey, H., & Suryanda, A. (2024). Using a Dilemma-STEAM Teaching Model to Engage Students in 21st Century Learning. *AIP Conference Proceedings*, 2982(1). <https://doi.org/10.1063/5.0183689>.
- Müggenburg, M. & Pérez, I. (2007). Tipos de estudio en el enfoque de investigación cuantitativa. *Revista Enfermería Universitaria ENEO-UNAM*, 4(1).
- Novo, M. (2002). *Ciencia, arte y medio ambiente*. https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=ukq0MoCitWsC&oi=fnd&pg=PA4&dq=Ciencia,+arte+y+medio+ambiente&ots=kldm2aUT_J&si-g=aS3ic8gmudFd_58D2CMqP0YIs_w#v=onepage&q=Ciencia%2C%20arte%20y%20medio%20am-biente&f=false
- Portillo-Blanco, A., Gutierrez-Berraondo, J., Trombetti, L., Zuza, K., Sirmakessis, S., Moriconi, A., Iturbe-Zabalo, E., Barelli, L., & Pasqua, S. (2023). *Innovative teaching methods in engineering education: the STEAM-Active project. EAEIE 2023 - Proceedings of the 2023 32nd Annual Conference of the European Association for Education in Electrical and Information Engineering*. <https://doi.org/10.23919/EAEIE55804.2023.10181478>
- Pulido, G., & Romero, Y. (2015). *Incidencia de las rutinas de pensamiento en el fortalecimiento de habilidades científicas: observar y preguntar en los estudiantes de grado cuarto, ciclo II del colegio rural José Celestino Mutis I.E.D.* Universidad de La Sabana. <https://core.ac.uk/download/pdf/326433743.pdf>.
- Rodríguez, N., & Barreto-Tovar, C. (2021). Caracterización de los niveles de observación mediante las rutinas de pensamiento Observar, Sentir, Opinar (OSO) y Observar, Capturar, Analizar (OCA) en estudiantes de Educación Media. *Bio-Grafía*. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/articulo/view/14789>.
- Sánchez-Jiménez, M., Fernández-Arias, P., Vergara, D., Antón-Sancho, Á., & Orosa, J. A. (2024). Teachers' Perception of the Gender Gap in STEAM Subjects in Pre-University Stages. *Education Sciences*, 14(8). <https://doi.org/10.3390/educsci14080829>

Fortalecimiento de habilidades científicas en primaria mediante el enfoque STEAM.
José Gabriel Otálvaro García & Adriana Janneth Acevedo Andrade.
(REeED). V. 8, N.14, 12-28

- Sari, A., Putri, R. I. I., & Zulkardi. (2024). *Development of Learning Environment Using STEAM for Primary Pre-Service Teacher: A Systematic Literature Review. AIP Conference Proceedings, 3052(1)*. <https://doi.org/10.1063/5.0201092>
- Triana, A. L. (2022). Las preguntas de indagación como nuevo reto de la educación en la Institución Educativa Rural Departamental La Fuente, Tocancipá. *Revista Huellas, 8(1)*. <https://doi.org/10.22267/HUELLAS>.

GAMIFICACIÓN APLICADA AL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Chess Emmanuel Briceño Núñez

Recibido:12-12-2024
Aprobado:24-02-2025
Publicado: 30-06-2025



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

Autor

**Chess Emmanuel Briceño
Núñez.**

Venezolano, Licenciado en Educación Lenguas Extranjeras, Licenciado en Educación Integral, Magister Scientiarum en Ciencias de la Educación, Magister en Lingüística. Docente-Investigador Independiente. Doctorando en Gerencia Evaluativa Tecnológica, Empresarial y Educativa. Universidad Nacional Experimental del Táchira. Venezuela.

Correo:

chess.briceno.nunez@gmail.com

Orcid:

<https://orcid.org/0000-0002-1712-4136>

GAMIFICACIÓN APLICADA AL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Gamification applied to the development of
critical reading skills in university students

Resumen

Aunque la gamificación se utiliza ampliamente en la educación superior para aumentar la motivación y el compromiso, su efecto en la lectura crítica ha sido poco explorado. Este estudio investiga la aplicación de la gamificación en el desarrollo de habilidades de lectura crítica en estudiantes universitarios. Se empleó un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo y correlacional, evaluando a 100 estudiantes de Pedagogía en una universidad pública de Sao Paulo, Brasil. Los resultados preliminares indican que la gamificación mejora la motivación, participación, comprensión y análisis de textos, así como las habilidades de evaluación crítica. La mayoría de los estudiantes reportó un incremento en su interés por la lectura crítica y en su capacidad para analizar y evaluar textos. Estos hallazgos sugieren que la gamificación es una estrategia eficaz para desarrollar competencias críticas en el ámbito educativo, sentando las bases para futuras investigaciones y prácticas pedagógicas.

Palabras clave: aprendizaje, evaluación, gamificación, motivación, participación

Cómo citar este artículo:

Briceño-Núñez, Ch. (2025) Gamificación aplicada al desarrollo de habilidades de lectura crítica en estudiantes universitarios. Revista Estudios en Educación (REeED), 8(14),29 – 42

Abstract

Although gamification is widely used in higher education to enhance motivation and engagement, its effect on critical reading has been underexplored. This study investigates the application of gamification in the development of critical reading skills in college students. A quantitative approach was employed with a descriptive and correlational design, evaluating 100 students from a Pedagogy program at a public university in Sao Paulo, Brazil. Preliminary results indicate that gamification improves motivation, participation, comprehension, and analysis of texts, as well as critical evaluation skills. Most students reported an increase in their interest in critical reading and their ability to analyze and evaluate texts. These findings suggest that gamification is an effective strategy for developing critical competencies in the educational context, laying the groundwork for future research and pedagogical practices.

Keywords: activities; evaluation; gamification; motivation; participation

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la gamificación se ha convertido en una estrategia pedagógica ampliamente utilizada en la educación superior, con el objetivo de mejorar la motivación y el compromiso de los estudiantes (Saleem & Mirza, 2024; Khaldi et al., 2023; Murillo-Zamorano et al., 2023). Esta técnica, que incorpora elementos de juego en contextos educativos, ha demostrado ser efectiva para fomentar la participación activa y el aprendizaje interactivo (Briceño, 2022). Sin embargo, su impacto en el desarrollo de habilidades de lectura crítica, un componente esencial para el pensamiento analítico y la comprensión profunda de textos académicos aún no ha sido suficientemente explorado.

La lectura crítica es una habilidad esencial que permite a los estudiantes no solo comprender textos complejos, sino también evaluarlos, identificar argumentos implícitos y explícitos, y formar opiniones fundamentadas (Medranda-Morales et al., 2023). El desarrollo de esta habilidad es crucial para el éxito académico y profesional, especialmente en carreras como la Pedagogía, donde los futuros educadores deben ser capaces de analizar y evaluar materiales educativos con rigor (Williamson et al., 2020). La combinación de gamificación y lectura crítica presenta una oportunidad para innovar en los métodos de enseñanza, potencialmente mejorando la efectividad de la formación pedagógica (Herrera Cano et al., 2023). Este estudio, por tanto, busca contribuir a la literatura académica mediante la exploración de este vínculo y la evaluación de su relevancia en contextos educativos.

Epistemológicamente, esta investigación se basa en la premisa de que el conocimiento se construye a través de la interacción activa con el entorno, en este caso, mediante la integración de la gamificación en el proceso de aprendizaje (Parrales al., 2023). La ontología subyacente considera que la realidad educativa es dinámica y que las prácticas pedagógicas pueden ser transformadas a través de la innovación metodológica (Tafur-Méndez et al., 2023). Axiológicamente, este estudio valora la importancia de fomentar habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes, reconociendo que estas competencias son esenciales no solo para el éxito académico, sino también para el desarrollo de ciudadanos críticos y responsables (Kollo et al., 2024; Angelelli et al., 2023).

El objetivo de esta investigación es evaluar el impacto de la gamificación en el desarrollo de habilidades de lectura crítica en estudiantes de primer año de Pedagogía en una universidad pública. La importancia de este objetivo radica en su potencial para aportar nuevas perspectivas sobre cómo integrar la gamificación de manera efectiva en la educación superior, con el fin de mejorar no solo el compromiso y la motivación, sino también las competencias críticas necesarias para el éxito académico y profesional. Este estudio busca ofrecer una solución innovadora y efectiva a los desafíos actuales en la enseñanza de la lectura crítica, con el potencial de influir en prácticas pedagógicas futuras.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

En términos de antecedentes, la literatura sobre gamificación ha mostrado un creciente interés en su aplicación en diversos niveles educativos. Estudios recientes han documentado sus efectos positivos en la motivación y el compromiso de los estudiantes (Gaspar Huamaní, 2022; Polisgua Galarza, 2022; Prieto Andreu, 2020), mientras que otros han señalado la necesidad de más investigación sobre su impacto en competencias específicas como la lectura crítica (Soler, 2020). Aunque existen investigaciones que exploran la gamificación en contextos educativos, un número no tan significativo se ha centrado en su efecto específico sobre la lectura crítica, especialmente en el contexto de la formación pedagógica.

Diversos autores (Jurado, 2023; Batistello & Cybis Pereira, 2019) han destacado la necesidad de investigaciones más específicas sobre los efectos de la gamificación en habilidades académicas clave, lo que subraya la relevancia de la presente investigación. Sin embargo, la investigación que conecta directamente la gamificación con la mejora de la lectura crítica en estudiantes de Pedagogía es limitada, lo que resalta la pertinencia de este estudio. Este análisis permitirá aportar datos empíricos que puedan informar y guiar futuras prácticas pedagógicas, contribuyendo a la innovación en la enseñanza de la lectura crítica mediante estrategias gamificadas.

MÉTODOLOGÍA

La presente investigación adopta un enfoque cuantitativo con un diseño de tipo descriptivo y correlacional, cuyo objetivo es evaluar la relación entre la gamificación y el desarrollo de habilidades de lectura crítica en estudiantes de educación superior. Este diseño fue elegido por su capacidad para describir y analizar las características de una población específica y para identificar correlaciones entre las variables, en este caso, la implementación de estrategias de gamificación y la efectividad en el aprendizaje crítico.

El estudio fue de carácter transversal y observacional, recolectando datos en un solo punto temporal. Esto permitió observar y analizar las percepciones y habilidades de los estudiantes sin manipular las variables, brindando una instantánea precisa de cómo la gamificación afecta su capacidad de lectura crítica.

La población del estudio estuvo compuesta por 100 estudiantes de primer año de una universidad pública del estado de Sao Paulo, Brasil, todos inscritos en programas de Pedagogía. La totalidad de los estudiantes de la población fue seleccionada para la muestra, dado que todos tenían un conocimiento básico y familiaridad con la estrategia analizada.

Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, eligiendo a los participantes que voluntariamente decidieron participar y que cumplieran con los criterios de inclusión. Los criterios de

inclusión fueron ser estudiante de primer año en la carrera de Pedagogía y haber participado en actividades gamificadas como parte de su currículo académico. Se excluyeron aquellos estudiantes que no cumplieron con estos requisitos o que no consintieron en participar.

La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario estructurado basado en una escala Likert de 5 puntos, donde los participantes evaluaron 20 proposiciones divididas en cuatro categorías: motivación y participación, comprensión y análisis de textos, habilidades de evaluación crítica, y experiencia general y preferencias. El cuestionario fue diseñado para capturar de manera precisa las percepciones de los estudiantes sobre la influencia de la gamificación en su proceso de aprendizaje, permitiendo un análisis detallado de cada categoría.

La escala de Likert utilizada en este estudio se clasifica en cinco niveles, que permiten a los participantes expresar su grado de acuerdo o desacuerdo con cada proposición. Estos niveles se representan mediante las siguientes abreviaciones: "TA" para Totalmente de acuerdo, que indica una fuerte aceptación de la proposición; "A" para De acuerdo, que denota una aceptación general, pero con menor intensidad; "NI" para Ni de acuerdo ni en desacuerdo, reflejando una postura neutral o indecisa respecto a la proposición; "D" para En desacuerdo, que señala una postura contraria, aunque no absoluta; y "TD" para Totalmente en desacuerdo, que representa una fuerte oposición a la proposición. Esta escala permite capturar un rango detallado de opiniones y actitudes, facilitando un análisis más matizado de las percepciones de los estudiantes sobre la gamificación en actividades de lectura crítica.

El cuestionario fue previamente validado para asegurar su claridad y relevancia, y fue administrado en un entorno controlado para minimizar el sesgo de respuesta. Se utilizó el software estadístico SPSS para analizar los datos, aplicando técnicas de análisis descriptivo y correlacional para identificar tendencias y relaciones significativas entre las variables.

En cuanto a las consideraciones éticas, se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los participantes, quienes fueron informados exhaustivamente sobre los objetivos del estudio y firmaron un consentimiento informado antes de participar. Se cumplieron todas las normativas éticas vigentes para la realización de investigaciones con seres humanos. Además, se reconocen como limitaciones de este estudio la posibilidad de sesgo en las respuestas debido a la autoselección de los participantes y la restricción de la muestra a una única institución educativa, lo que puede limitar la generalización de los resultados a otros contextos educativos.

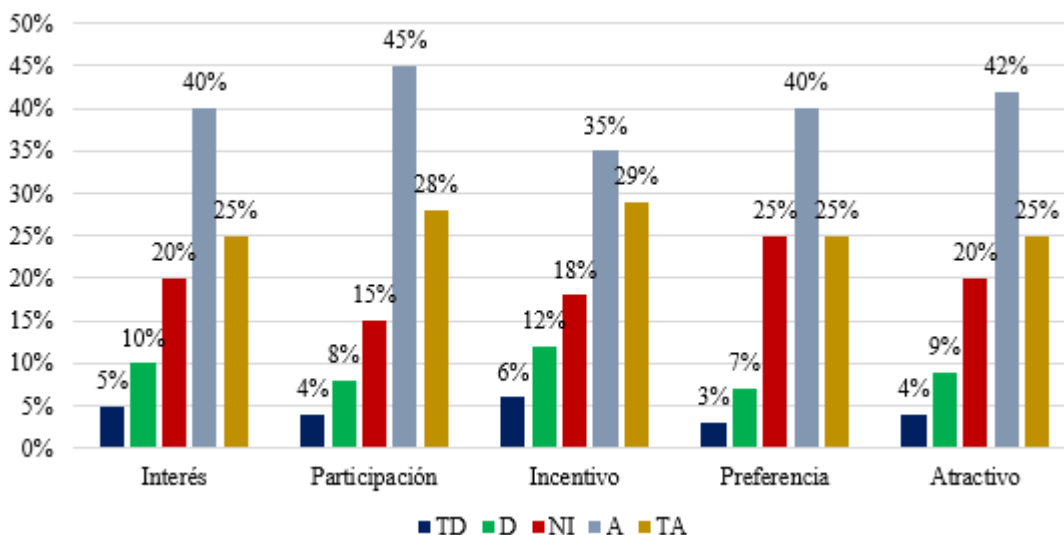
ANÁLISIS DE RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados preliminares del estudio. Los datos han sido organizados en cuatro categorías clave: motivación y participación, comprensión y análisis de textos, habilidades de evaluación crítica, y experiencia general y preferencias. Cada categoría proporciona una visión integral de cómo las técnicas de gamificación afectan diferentes aspectos del proceso de lectura crítica.

Motivación y participación

Los resultados de la categoría de motivación y participación muestran que una mayoría significativa de los estudiantes experimenta un aumento en su interés y participación en actividades de lectura crítica cuando se emplean técnicas de gamificación, lo que puede apreciarse en la figura 1. Un 65% de los estudiantes está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que la gamificación incrementa su interés en las actividades de lectura crítica, y el 50% afirma que las recompensas y logros asociados con la gamificación incentivan su participación.

Figura 1
 Motivación y participación



En detalle, el 25% de los estudiantes está totalmente de acuerdo en que las tareas de lectura crítica se vuelven más atractivas y entretenidas con la gamificación, mientras que el 40% prefiere actividades que incluyen elementos de juego en lugar de métodos tradicionales. Estos resultados reflejan una preferencia por la gamificación y una percepción de mayor atractivo en las actividades gamificadas de lectura crítica.

Las respuestas a las proposiciones en esta categoría indican que los estudiantes encuentran las actividades gamificadas significativamente más motivadoras en comparación con las actividades tradicionales. La mayoría de los participantes reporta que los elementos de juego, como recompensas y desafíos, fomentan un mayor interés y compromiso en las tareas de lectura crítica.

Estos hallazgos corroboran la teoría de la gamificación, que sostiene que la inclusión de elementos lúdicos puede aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes. La preferencia

por las actividades gamificadas resalta la eficacia de estos métodos para mejorar la participación y el interés en la lectura crítica, sugiriendo que la gamificación puede ser una estrategia efectiva para captar la atención de los estudiantes.

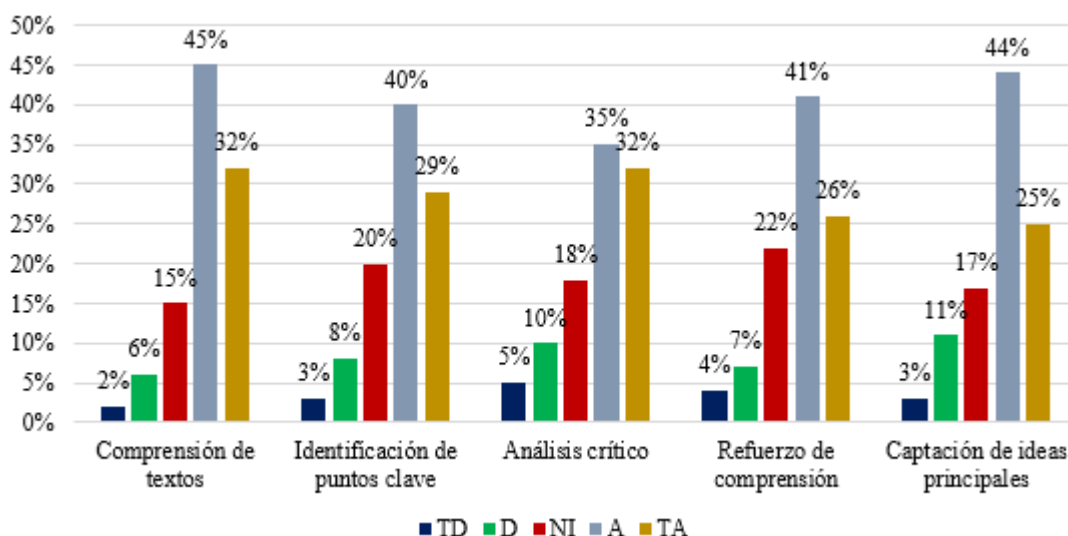
Por lo tanto, la gamificación muestra un impacto positivo en la motivación y participación de los estudiantes en actividades de lectura crítica. La alta proporción de estudiantes que prefieren y se sienten más motivados por las actividades gamificadas subraya la importancia de integrar estas técnicas en el proceso educativo para aumentar el compromiso y la eficacia en la lectura crítica.

Comprensión y análisis de textos

Los resultados en la categoría de comprensión y análisis de textos muestran que las actividades gamificadas tienen una influencia favorable sobre la capacidad de los estudiantes para entender y analizar textos, tal y como se aprecia en la figura 2. Un 65% de los estudiantes está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que las actividades gamificadas ayudan a comprender mejor los textos, y un 69% considera que las mecánicas de juego facilitan la identificación de puntos clave en los textos.

Figura 2

Comprensión y análisis de textos



En términos numéricos, el 32% de los estudiantes está totalmente de acuerdo en que la gamificación mejora su habilidad para analizar críticamente los contenidos leídos, mientras que el 41% cree que los desafíos y quizzes en actividades gamificadas refuerzan su comprensión de los textos. Estos resultados destacan la percepción positiva de la gamificación en el desarrollo de habilidades analíticas y de comprensión.

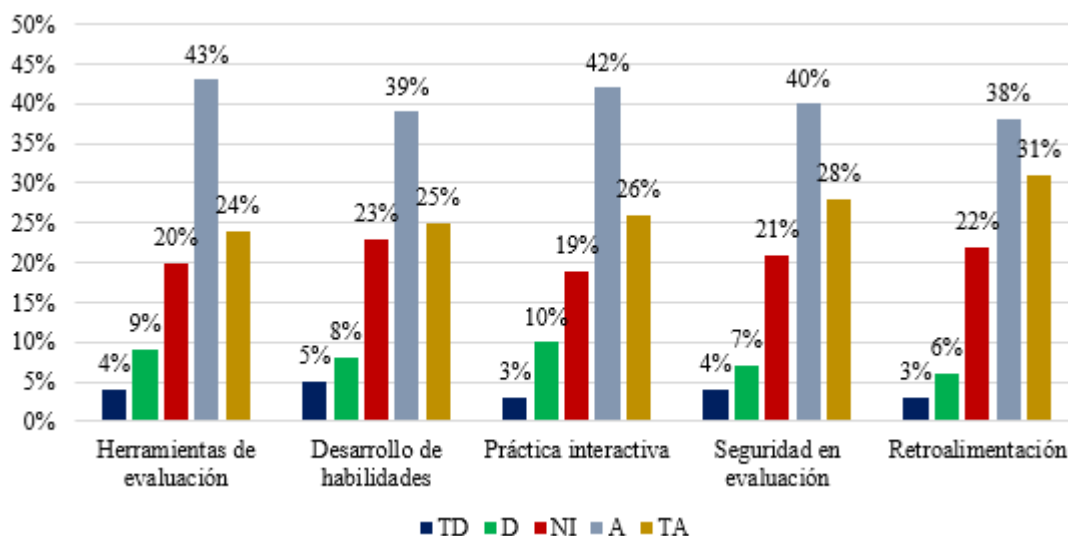
Las respuestas específicas indican que los estudiantes valoran las actividades gamificadas por su capacidad para facilitar la comprensión y el análisis crítico de textos. Los desafíos y quizzes proporcionan una forma interactiva y efectiva de practicar estas habilidades, lo que resulta en una mejor captura de las ideas principales y una mayor comprensión del contenido leído.

Estos resultados son consistentes con la teoría que sugiere que la gamificación puede mejorar la comprensión y el análisis crítico al hacer el aprendizaje más dinámico e interactivo. La incorporación de mecánicas de juego permite a los estudiantes aplicar y reforzar sus habilidades de comprensión de una manera más envolvente y atractiva. De manera que, la gamificación parece tener un efecto beneficioso en la comprensión y el análisis de textos por parte de los estudiantes. La tendencia positiva en la mejora de estas habilidades destaca la eficacia de las actividades gamificadas en el desarrollo de capacidades críticas y analíticas, validando la integración de estos métodos en los procesos educativos.

Habilidades de evaluación crítica

En la categoría de habilidades de evaluación crítica, los resultados indican que los estudiantes perciben que la gamificación proporciona herramientas útiles para evaluar la calidad de los textos, tal como se muestra en la figura 3. Un 67% de los estudiantes está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que la gamificación les ayuda a desarrollar habilidades más efectivas para la evaluación crítica. El 25% de los estudiantes está totalmente de acuerdo en que las actividades gamificadas les permiten practicar la evaluación crítica de manera más interactiva, y el 28% se siente más seguro en la evaluación crítica después de participar en estas actividades. Además, el 31% opina que la retroalimentación obtenida durante los juegos mejora sus habilidades de evaluación crítica.

Figura 3
 Habilidades de evaluación crítica



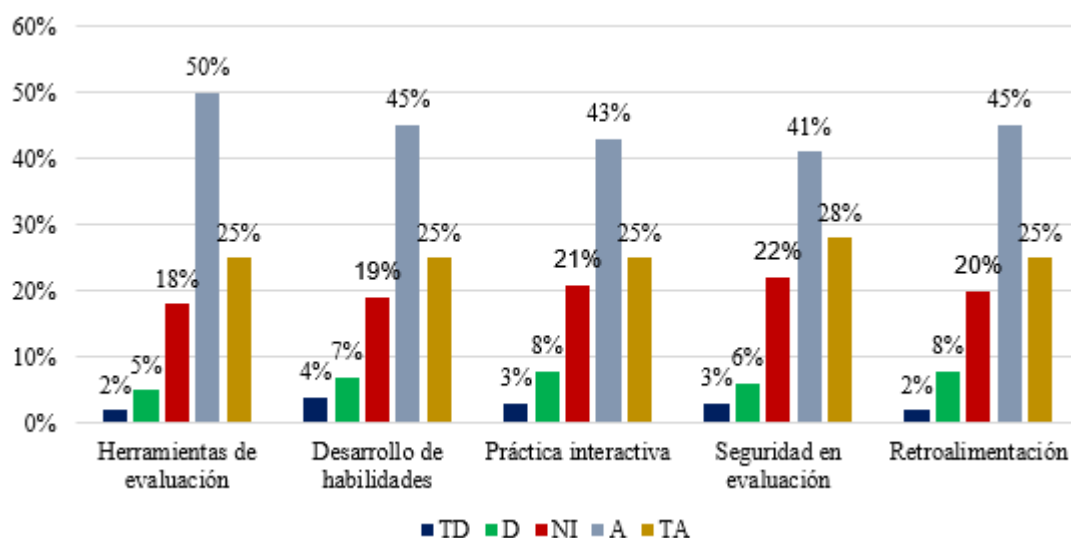
Las respuestas detalladas muestran que los estudiantes valoran la gamificación por su capacidad para proporcionar herramientas prácticas y retroalimentación en la evaluación crítica. La interacción lúdica y las recompensas ofrecen un entorno en el que los estudiantes pueden practicar y perfeccionar sus habilidades de evaluación de manera más efectiva. Estos hallazgos respaldan la teoría de que la gamificación puede enriquecer las habilidades de evaluación crítica al ofrecer un entorno de aprendizaje interactivo y dinámico. La retroalimentación continua y la práctica a través de juegos contribuyen al desarrollo de habilidades críticas más robustas y confiables.

Por lo tanto, la gamificación demuestra ser una herramienta efectiva para mejorar las habilidades de evaluación crítica en los estudiantes. La integración de elementos lúdicos y la retroalimentación proporcionada en estas actividades destacan la eficacia de la gamificación en el perfeccionamiento de la evaluación crítica, confirmando su valor en el contexto educativo.

Experiencia general y preferencias

Los resultados de la categoría de Experiencia general y preferencias revelan que la mayoría de los estudiantes prefiere los métodos de lectura crítica que incorporan elementos de gamificación (ver figura 4). Un 65% de los estudiantes está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que la experiencia de lectura crítica es más positiva con técnicas de gamificación, y un 50% considera que estas técnicas hacen el aprendizaje más eficiente.

Figura 4.
 Experiencia general y preferencias



El 25% de los estudiantes está totalmente de acuerdo en que la gamificación es una estrategia efectiva para mejorar sus habilidades de lectura crítica, y un 28% encuentra que la gamificación hace que la lectura crítica sea más divertida en comparación con los métodos tradicionales. Estos datos reflejan una clara preferencia por la gamificación en las actividades de lectura crítica.

Las respuestas específicas destacan que los estudiantes valoran la gamificación por su capacidad para hacer que la lectura crítica sea más atractiva y efectiva. La combinación de elementos lúdicos y el aprendizaje interactivo contribuyen a una experiencia más satisfactoria y eficiente en comparación con los métodos convencionales. La preferencia por los métodos gamificados refleja una percepción positiva de su eficacia en la mejora de la lectura crítica y el aprendizaje en general. De modo que, la gamificación es vista como una estrategia valiosa para mejorar la experiencia y eficacia de la lectura crítica. La alta preferencia por las actividades gamificadas subraya efectos favorables sobre la satisfacción y efectividad del aprendizaje, reafirmando su importancia en el diseño de estrategias educativas.

La discusión de los resultados obtenidos en este estudio revela que la gamificación contribuye favorablemente con el desarrollo de habilidades de lectura crítica en estudiantes de Pedagogía, aunque con matices que merecen un análisis más profundo. Los datos sugieren que la gamificación no solo incrementa la motivación y participación de los estudiantes en actividades de lectura crítica, sino que también mejora su comprensión y capacidad de análisis de textos. Este hallazgo coincide con investigaciones previas que han subrayado el potencial de la gamificación para fomentar el aprendizaje interactivo y activo (Murillo-Zamorano et al., 2023; Briceño, 2022). El aumento en la motivación y participación observado entre los estudiantes que participaron en actividades gamificadas refuerza la idea de que los elementos lúdicos pueden transformar tareas que tradicionalmente se perciben como monótonas o desafiantes en experiencias más atractivas y significativas. Este resultado está alineado con estudios que han documentado cómo la gamificación puede crear un entorno de aprendizaje más dinámico y estimulante (Saleem & Mirza, 2024; Khaldi et al., 2023). Sin embargo, la variabilidad en las respuestas de los estudiantes, con un porcentaje significativo manteniéndose en una postura neutral o incluso en desacuerdo con la efectividad de la gamificación, sugiere que no todos los estudiantes responden de la misma manera a estas estrategias, lo que resalta la importancia de adaptar las técnicas gamificadas a las necesidades y preferencias individuales.

En cuanto a la comprensión y análisis de textos, los resultados indican que las mecánicas de juego incluidas en las actividades educativas pueden facilitar la identificación de puntos clave y mejorar la capacidad de análisis crítico. Esta observación apoya la literatura existente que destaca la gamificación como una herramienta eficaz para desarrollar habilidades cognitivas complejas (Gaspar, 2022; Polisgua, 2022). No obstante, es crucial considerar que, aunque la gamificación puede enriquecer la experiencia de aprendizaje, su implementación debe ser cuidadosamente planificada para asegurar que los elementos de juego no distraigan del objetivo principal: la comprensión profunda y crítica del contenido académico.

Una de las áreas más interesantes reveladas por el estudio es el desarrollo de habilidades de evaluación crítica. Los estudiantes reportaron sentirse más seguros al evaluar la calidad de los textos después de participar en actividades gamificadas. Este resultado es particularmente relevante en el contexto de la formación pedagógica, donde la capacidad de realizar evaluaciones críticas es fundamental para la creación y selección de materiales educativos efectivos (Williamson et al., 2020). La gamificación, en este caso, parece proporcionar un marco estructurado que guía a los estudiantes a través del proceso evaluativo, reforzando su confianza y competencia en esta área.

Sin embargo, los resultados también sugieren que la gamificación, aunque efectiva en muchos aspectos, no es una solución universal (Soler, 2020; Jurado, 2023; Kollo et al., 2024; Murillo-Zamora et al., 2023). La preferencia por métodos gamificados no fue unánime, lo que indica que algunas personas pueden encontrar estas técnicas menos efectivas o incluso contraproducentes en su aprendizaje. Este hallazgo subraya la necesidad de diversificar las estrategias pedagógicas, ofreciendo una combinación de enfoques tradicionales y gamificados para atender mejor a la diversidad de estilos de aprendizaje presentes en un aula universitaria.

Al comparar estos hallazgos con lo propuesto por los autores y las teorías citadas, se observa una consonancia general en cuanto a los beneficios de la gamificación en la educación superior. Sin embargo, también emerge la necesidad de realizar más investigaciones que aborden las limitaciones identificadas, como la resistencia de algunos estudiantes a las técnicas gamificadas y la potencial superficialidad en la comprensión del contenido, aspectos que han sido señalados por estudios previos (Soler, 2020). Este contraste pone de manifiesto la importancia de continuar explorando cómo la gamificación puede ser adaptada y perfeccionada para maximizar sus beneficios sin comprometer la profundidad y calidad del aprendizaje.

De manera que, la gamificación muestra un potencial considerable para mejorar el desarrollo de habilidades de lectura crítica en estudiantes de educación superior, especialmente en lo que respecta a la motivación, participación, y seguridad en la evaluación crítica. No obstante, la diversidad de respuestas subraya la necesidad de enfoques más personalizados que consideren las diferentes preferencias y estilos de aprendizaje. Los resultados de este estudio contribuyen a la creciente literatura sobre gamificación en la educación, ofreciendo una base sólida para futuras investigaciones que busquen optimizar el uso de esta estrategia pedagógica en contextos académicos variados.

Conclusiones, limitaciones e implicancias

Las conclusiones de este estudio reflejaron que la gamificación tiene un efecto valioso y significativo en el desarrollo de habilidades de lectura crítica en estudiantes universitarios de Pedagogía. A partir de los resultados obtenidos, se observó que la implementación de estrategias gamificadas contribuyó a aumentar la motivación y participación de los estudiantes en actividades de lectura crítica, lo que, a su vez, mejoró su comprensión y análisis de textos académicos.

Los datos indicaron que los estudiantes se sintieron más comprometidos y motivados para participar en actividades de lectura cuando estas incluían elementos de juego, lo cual facilitó una mayor retención de información y una mejor capacidad para identificar y evaluar los puntos clave de los textos. Además, las mecánicas de juego y las recompensas no solo incrementaron el interés de los estudiantes, sino que también potenciaron sus habilidades para realizar evaluaciones críticas más precisas y efectivas.

En términos de contribuciones al campo de estudio, este trabajo evidenció que la gamificación puede ser una herramienta poderosa en la educación superior, especialmente en la formación de competencias críticas fundamentales como la lectura crítica. Estos hallazgos sugieren que integrar elementos lúdicos en el proceso de enseñanza puede no solo enriquecer la experiencia de aprendizaje, sino también fomentar un desarrollo más profundo de habilidades académicas clave. Asimismo, el estudio abre nuevas líneas de investigación que podrían explorar la aplicación de la gamificación en otros contextos educativos y disciplinas, así como evaluar su impacto a largo plazo en el desarrollo de competencias críticas. La replicación de este estudio en diferentes entornos académicos y con muestras más diversas podría proporcionar una comprensión más amplia y generalizable de los efectos de la gamificación en la educación.

Finalmente, este estudio ha contribuido a la discusión sobre las metodologías innovadoras en la enseñanza universitaria, destacando el valor de la gamificación no solo como una estrategia de motivación, sino también como un medio efectivo para mejorar habilidades críticas en los estudiantes. Las implicaciones de estos hallazgos invitan a los educadores y diseñadores de currículo a considerar la integración de técnicas gamificadas como parte de una pedagogía más interactiva y efectiva en la formación superior.

REFERENCIAS

- Angelelli, C., de Campos Ribeiro, G., Severino, M., Johnstone, E., Borzenkova, G., & da Silva, D. (2023). Developing critical thinking skills through gamification. *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101354. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101354>
- Batistello, P., & Cybis Pereira, A. T. (2019). El aprendizaje basado en competencias y metodologías activas: Aplicando la gamificación. *Revista Científica de Arquitectura y Urbanismo*, 40(2), 31–42. <https://rau.cujae.edu.cu/index.php/revistaau/article/view/536>.
- Briceño, C. (2022). La gamificación educativa como estrategia para la enseñanza de lenguas extranjeras. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(1), 11–22. Recuperado de <https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/601>
- Gaspar, E. (2021). La gamificación como estrategia de motivación y dinamizadora de las clases en el nivel superior. *Educación*, 27(1), 33–40. <https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n1.2361>
- Herrera, N., Díaz, A., & Mejía, J. (2023). Exploring the benefits of information and communication technologies (ICT) and gamification in strengthening reading skills: A systematic review. *Multidisciplinary Reviews*, 6(1), 2023003. <https://doi.org/10.31893/multirev.2023003>.

- Jurado, J. (2023). La gamificación como herramienta para la enseñanza y aprendizaje. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 1846–1853. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.633>.
- Khaldi, A., Bouzidi, R., & Nader, F. (2023). Gamification of e-learning in higher education: A systematic literature review. *Smart Learning Environments*, 10, 10. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00227-z>
- Kollo, F., Bani, M., & Mahfud, T. (2024). The effect of gamification using Kahoot on students' critical thinking abilities: The role of mediating learning engagement and motivation. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(5), 953–963. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i5.1524>.
- Medranda-Morales, N., Palacios, V., & Villalba, M. (2023). Reading comprehension: An essential process for the development of critical thinking. *Education Sciences*, 13(11), 1068. <https://doi.org/10.3390/educsci13111068>
- Murillo-Zamorano, L., López-Sánchez, J., López-Rey, M., & Bueno-Muñoz, C. (2023). Gamification in higher education: The ECon+ star battles. *Computers & Education*, 194, 104699. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104699>
- Parrales, M., Fienco, J., Fienco, M., & Fienco, J. (2023). Gamificación en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje. *Revista Ciencia Y Líderes*, 2(1), 4–14. <https://doi.org/10.47230/revista.ciencia-lideres.v2.n1.2023.4-14>
- Polisgua, M., Espinel, J., Posligua, J., & Jiménez, S. (2022). La gamificación como motivación en el aprendizaje de la lectoescritura. *Uniandes Episteme*, 9(2), 231–243. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2563>.
- Prieto, J. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 32(1), 73–99. <https://doi.org/10.14201/teri.20625>.
- Saleem, A., & Mirza, B. (2024). Gamification in higher education: A literature review. *Pakistan Social Sciences Review*, 8(1), 188–195. [https://doi.org/10.35484/pssr.2024\(8-1\)17](https://doi.org/10.35484/pssr.2024(8-1)17).
- Soler, L. M. C. (2020). La gamificación como un espacio para la lectura crítica. *Experiencias Investigativas y Significativas*, 6(6), 14. <https://revistaeis.iejuliussieber.edu.co/index.php/Exp-inv/article/view/46>.
- Tafur-Méndez, F., Almao-Malvacias, V., & Zambrano-Chamba, M. (2023). *Conocimiento sobre la gamificación como técnica para reforzar el aprendizaje en la educación superior*. 593 Digital Publisher CEIT | ISSN 2588-0705, 8(3), 209–218. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.3.1628>.
- Villalustre, L., & Del Moral, M. (2015). Gamificación: Estrategia para optimizar el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias en contextos universitarios. *Digital Education Review*, 27, 13–31. <http://greav.ub.edu/der>.
- Williamson, B., Bayne, S., & Shay, S. (2020). The datafication of teaching in higher education: Critical issues and perspectives. *Teaching in Higher Education*, 25(4), 351–365. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1748811>

INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL DOCENTE ANTE LOS DESAFÍOS EDUCATIVOS DE LA POST PANDEMIA EN ECUADOR

Luis Fernando Jaramillo Rivadeneira
Vicente Leonardo Sornoza Mendoza

Recibido:27-01-2025
Aprobado:23-04-2025
Publicado: 30-06-2025



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

Autor

***Luis Fernando Jaramillo Rivadeneira**

Ecuatoriano, Licenciado en Educación, Magister en Innovación de la Educación, Doctorando en Gerencia. Docente de aula Ministerio de Educación de Ecuador. Docente tiempo convencional Universidad Estatal Amazónica.

Correo electrónico:

lf.jaramillor@uea.edu.ec

Orcid:

<https://orcid.org/0009-0007-6757-2459>

****Vicente Leonardo Sornoza Mendoza**

Ecuatoriano, Ingeniero en Diseño Gráfico, Magister en Gerencia Educacional, Doctorando en Gerencia. Asesor Gerencial en el ejercicio libre de la profesión

Correo electrónico:

leo.chente.87@gmail.com

Orcid:

<https://orcid.org/0009-0003-1420-782x>

INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL DOCENTE ANTE LOS DESAFÍOS EDUCATIVOS DE LA POST PANDEMIA EN ECUADOR

Emotional intelligence of teachers in the face of post-pandemic educational challenges in Ecuador

Resumen

El presente artículo planteó como objetivo analizar la inteligencia emocional del docente ante los desafíos educativos postpandemia en la Unidad Educativa Fiscomisional “Don Bosco”, Ecuador. Direccionado desde el paradigma positivista, enfoque cuantitativo, en un estudio de campo, nivel descriptivo, diseño no experimental transeccional. A una muestra de 46 educadores se les aplicó un instrumento tipo cuestionario de 18 ítems. El análisis de los resultados con la estadística descriptiva permitió concluir déficit de áreas clave y habilidades de inteligencia emocional en los educadores; todo lo cual limita afrontar con éxito desafíos como el uso intensivo de las TIC, liderazgo y conformación de redes de investigadores.

Palabras clave: inteligencia emocional del docente, desafíos postpandemia.

*: Inteligencia emocional del docente ante los desafíos educativos de la post pandemia en Ecuador.
Luis Fernando Jaramillo Rivadeneira & Vicente Leonardo Sornoza Mendoza.
(REeED). V. 8, N.14, 43-60*

Cómo citar este artículo:

Jaramillo -Rivadeneira, L. & Sornoza -Mendoza, V. (2025) Inteligencia emocional del docente ante los desafíos educativos de la post pandemia en Ecuador. Revista Estudios en Educación (REeED), 8(14), 43 – 60

Abstract

This article aimed to analyze teachers' emotional intelligence in the face of post-pandemic educational challenges at the "Don Bosco" Fiscomisional Educational Unit, Ecuador. The article was conducted from a positivist paradigm, using a quantitative approach, in a field study with a descriptive level and a non-experimental cross-sectional design. An 18-item questionnaire was administered to a sample of 46 educators. Analysis of the results using descriptive statistics revealed deficits in key areas and emotional intelligence skills among educators; all of which hinders their successful confrontation with challenges such as the intensive use of ICTs, leadership, and the formation of research networks.

Keywords: emotional intelligence, post-pandemic challenges.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de transformación constituyen un factor fundamental dentro de la dinámica educativa de cada sociedad. Así que, toda situación que se presente, aunque sea inesperada, puede asumirse como una oportunidad de innovar, con la gestión de desafíos, proyectos y procedimientos para encaminar desde la gerencia todas las áreas hacia la calidad institucional. Por ello, es relevante la participación constante de los profesionales de este sector como agentes promotores de acciones significativas en beneficio de los estudiantes y comunidad en general.

En esta intención, la direccionalidad de pautas transformadoras en el sistema educativo se manifiesta en diseños implementados para responder a las necesidades colectivas. Así, es importante la actuación del talento humano, con énfasis especial en los docentes, profesionales quienes por medio de sus habilidades desarrollan de manera funcional cada una de las responsabilidades otorgadas en el cargo, comprometidos con el proceso educativo de calidad que implica la formación integral de los educandos en todas las áreas curriculares.

Por lo señalado, el docente es primordial en la gestión educativa, con el logro eficaz en la funcionalidad de sus atribuciones dentro de la jerarquía organizacional. Pues, más que generar un proceso de enseñanza y aprendizaje, conlleva la dinámica participativa del aula hacia el desarrollo integral, académico e inclusive, social de los estudiantes. Actuando como modelo para los alumnos en las actividades, evidenciándose así cómo las actitudes y comportamientos del profesional aportan para la formación integral de los educandos.

Frente a este criterio, la dinámica educativa es un escenario que, por su naturaleza y versatilidad, es propicia a desarrollarse con eventualidades que deben motivar a cada docente para asumir con éxito esos desafíos. Es decir, ha de fortalecer sus capacidades en la toma de decisiones a través de las acciones, hacia un mejor desempeño laboral. Propiciando así la adaptabilidad, capacidad de respuesta, control emocional, empatía; entre otras, como una necesidad relevante en beneficio de los estudiantes y demás actores educativos. Ello en diversas circunstancias, por ejemplo, durante la Pandemia del COVID 19, demandas que permanecen en la actualidad.

Siguiendo tales ideas, durante tal situación que convulsionó al planeta, condujo a cada Estado a tomar previsiones en resguardo de la salud de la población, entre ellas medidas de aislamiento. Por ello, las actividades educativas pasaron de ser en algunos casos, exclusivamente presenciales a escenarios virtuales. Esto fue un cambio sin precedentes, cuyo impacto se vivenció en diversos contextos.

La pandemia COVID 19 generó una situación de incertidumbre en cada sociedad, puesto que al decretarse una emergencia de salud se comprometió la vitalidad de las personas (Organización Mundial de la salud, 2020). Las medidas tomadas fueron direccionadas hacia el resguardo del

bienestar de los individuos, evitando la mayoría de las posibilidades de contactos entre los sujetos. Esto desencadenó alteración y cambios de magnitud significativa en la dinámica cotidiana de cada ser humano. En este escenario, el proceso educativo no fue un factor exceptivo, cada sociedad se sometió a la obligación de generar adaptabilidad de la enseñanza y aprendizaje frente a esa realidad. Por cierto, sin dejar de cumplir los parámetros normativos de la educación de calidad.

En concreto, los docentes se vieron enfrentados a cambios repentinos, situaciones complejas. Los profesores no tuvieron tiempo para preparar recursos tecnológicos y didácticos o contar con una planificación pedagógica (Marsollier & Expósito, 2021). En este escenario convulsionado, hacer uso intensivo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) fue imprescindible. Al igual que, liderar respuestas para alcanzar las metas en el sector educativo. Esto les permitió afrontar en el momento las demandas vivenciadas en la práctica profesional.

Ahora bien, ya en postpandemia, persisten desafíos, retos para la práctica pedagógica, tales como el uso intensivo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), asumir un liderazgo transformacional y conformar redes de investigadores para la actualización y mejora continua. Algunos de los cuales, pueden ser considerados como estresores del profesorado (Marsollier & Expósito, 2021). Tal es el caso referido al manejo de los recursos tecnológicos, y en el aspecto emocional, estar preparados y fortalecidos para alcanzar o desarrollar con éxito la práctica pedagógica (Juárez, et al., 2024).

En efecto, la sociedad espera de los docentes un compromiso que trascienda de lo esperado y, con el auge de la adaptabilidad de recursos innovadores, debe propiciar que esos cambios son fundamentales y necesarios en la calidad escolar. En su deber, "...se centra las acciones en promoción de la virtualidad como recurso de cambio y sustento de la calidad formativa" (Valle, et al., 2022, p.10), destacando que no solo se han de sentir cómodos y conscientes en su utilización, sino transmitir esos sentimientos y evidencias con sus estudiantes para un correcto uso y manejo de las Tecnología de Información y Comunicación (TIC) como apoyo tanto a la enseñanza, como al aprendizaje.

Por lo tanto, la realidad de la educación junto con sus cambios (recursos tecnológicos, a distancia, entre otros), desencadenan un impacto relevante en la sociedad en general. Esto demostrará la capacidad de los docentes en el desarrollo de estas tecnologías y las nuevas directrices procedimentales del sistema educativo. También, es necesaria la evaluación y seguimiento de los resultados para modificar las acciones, destacar nuevas estrategias y herramientas que permitan el acceso eficaz de la educación, versando la importancia del educador en el desempeño con habilidades de inteligencia emocional.

Lo anterior, lleva a destacar cómo ha de ser el comportamiento o actitud del profesional de la enseñanza y aprendizaje frente a diversas eventualidades, entre ellas el retorno a la presencialidad en el sector educativo, una vez declarada la postpandemia. Con el ejercicio de la práctica pedagógica basada en habilidades y destrezas que pueden resumirse técnicamente en la inteligencia emo-

cional. Esta trata de la “habilidad para identificar, comprender y manejar los propios sentimientos y emociones, así como las de los demás, discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones de uno” (Salovey & Mayer, 1990, p. 185).

Por lo cual, es fundamental que cada ser humano, pueda tener control de estas para un eficaz desarrollo en la toma de decisiones y manejo de acciones frente a diversos escenarios. Apreciándose como una habilidad que permite la gestión de sentimientos al igual que la influencia de criterios en las acciones a ejecutar. La inteligencia emocional es necesaria dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que cada docente no solo es un modelo para sus estudiantes, el mismo ha de incidir en la promoción de un manejo asertivo de sentimientos y emociones. Ello en consideración a la identificación, facilitación, comprensión y regulación.

En términos concretos, desde el presente artículo científico, se desea destacar la importancia de un docente que posea inteligencia emocional, al tratarse de una herramienta fundamental para estos profesionales, manifestada en áreas y habilidades, que le permitan interacciones positivas con el colectivo, favorecer un ambiente de aprendizaje óptimo y contribuir al desarrollo integral de sus estudiantes. Tomando en consideración lo planteado en los párrafos anteriores, se procede con el hilo discursivo en el desarrollo de la temática en el contexto de la Unidad Educativa Fiscomisional “Don Bosco”, ubicada en el cantón Morona, provincia Morona Santiago, Ecuador. En este escenario el directivo refiere registros de casos de educadores quienes durante la pandemia informaron sentirse estresados, rebasados emocionalmente por los cambios bruscos y demandas de dar de forma exclusiva las clases en línea.

Incluso, los docentes manifestaron a los investigadores, no sentirse preparados. Y ahora que retornaron a las instituciones consideran que tienen debilidad en competencias tecnológicas, con escaso apoyo institucional para las redes de investigación con otros colegas que, según el distrito escolar se deben implementar. Por lo cual, consideran experimentar emociones como miedo, tristeza o ira, manifestando incremento de conflictos con los colegas, gerentes e incluso, algunos padres. Ante este escenario, es importante desarrollar el objetivo del presente artículo: analizar la inteligencia emocional del docente ante los desafíos educativos postpandemia en la Unidad Educativa Fiscomisional “Don Bosco”, ubicada en el cantón Morona, provincia Morona Santiago, Ecuador.

Esto es relevante y se justifica, pues existen acciones o emergencias que, dada la magnitud de esas eventualidades conllevan a transformar acciones, lineamientos y procesos hacia una sucesión más que innovadora es obligatoria. Puesto que, incentiva a emplear la adaptabilidad en respuestas oportunas para el logro de metas en el proceso educativo.

MARCO TEÓRICO

Dada la relevancia de la labor docente, es importante que este profesional reconozca sus sentimientos y emociones, así como las consecuencias que se derivan de estos. Es decir, se trata de actuar con destrezas de inteligencia emocional, ante diversas circunstancias, que pueden afec-

tar el cumplimiento de funciones profesionales. Por citar un ejemplo del argumento anterior, en Argentina, los docentes “hicieron su mejor esfuerzo para llevar adelante el funcionamiento de un sistema educativo de emergencia, mediado por la virtualidad. Fueron los educadores quienes estuvieron a cargo de transformar la enseñanza presencial en educación remota” (Marsollier & Expósito, 2021, p. 36). Inclusive, desde sus propios hogares, sus capacidades se vieron rebasadas por la sobrecarga laboral, desencadenando conflictos con el colectivo escolar. Para los citados autores, esto generó impacto negativo en la salud mental y el bienestar psicosocial de los educadores, secuelas que se mantienen en la postpandemia.

En México, la salud mental de los profesores se vio agravada en esta inmersión a las herramientas tecnológicas, ya que sus niveles de motivación estaban relacionados con el contacto de sus estudiantes, estos niveles descendieron cuando sentían que su capacidad para enseñar era insuficiente, les fue difícil establecer una relación con los alumnos, se sintieron aislados y buscaron afrontar tales demandas que afectaron su estabilidad emocional, cuyas condiciones se mantienen en la actualidad (Castillo et al., 2023).

En Ecuador, los docentes se enfrentaron la alta carga de actividades a cumplir. Esto les exigió flexibilidad cognitiva para afrontar la situación, enfocándose en resolver el problema de forma directa como mecanismo. Aplicando la resolución de problemas como estrategia (Torres et al., 2021). Con realce en fortalecer competencias y habilidades para la protección de la salud mental de estos profesionales, inclusive en la actualidad, ya en postpandemia, para afrontar con éxito los retos propios de la enseñanza y aprendizaje.

Tomando en cuenta las experiencias reportadas en otros países y en el propio Ecuador, se interpreta que la inteligencia emocional en el docente es una necesidad, puesto que él, como gerente de aula debe estar en sintonía con sus emociones y que estas no nublen el juicio para la realización de acciones y toma de decisiones que impliquen el futuro de los estudiantes (Extremera & Fernández-Berrocal, 2017).

Al profundizar en el tema, la inteligencia emocional contempla áreas clave, partiendo de la percepción, manifestada en esa identificación como habilidad básica, para reconocer correctamente las emociones de sí mismo y desde ahí, fortalecer el reconocimiento en las demás personas. Se refiere a la identificación para precisar las respuestas en expresiones faciales, tono de voz, gestos, posturas y otros indicadores no verbales (Goleman, 2022). Facilitando el autoconocimiento y el reconocimiento de estas respuestas en el colectivo escolar. Igualmente, está el uso de habilidades, direccionado hacia la facilitación emocional del pensamiento. Implica aprovechar las emociones para promover actividades cognitivas y de pensamiento (Abanades, 2020). En el caso de docente le facilita priorizar cursos de acción que, desde su propio ámbito considere más importante. Para facilitar ese tránsito hacia el pensamiento creativo y la memoria, en el logro de la comprensión, la cual tiene implícitas capacidades para aceptar y comprender emociones complejas e inclusive, transiciones de esta naturaleza. Es decir, entender las causas de las emociones y desde allí reflexionar para producir cambios en lo que es su expresión.

Una vez que el docente identifica, comprende las emociones, puede llegar a dominar un área clave como el manejo emocional, la más compleja (Goleman, 2022). Se refiere a la capacidad de regular tanto las propias emociones como las de las demás de manera efectiva (Acosta, 2024). Dicha destreza es crucial para manejar, modificar respuestas de esta naturaleza, en pro de adaptarse a las circunstancias y alcanzar sus objetivos (Panchana & Ventea, 2024).

Dichas áreas claves al ser atendidas por cada sujeto, caso especial en este artículo científico, los docentes en el cumplimiento de la práctica pedagógica ante los desafíos postpandemia en Ecuador, debe estar impregnada de diversas habilidades de esta naturaleza. Al respecto, Goleman (2022), destaca: autociencia, al reconocer “Nuestros propios estados emocionales, iniciando el proceso de entendimiento emocional personal” (Goleman, 2022, p. 4).

Es muy importante entonces, que cada educador conozca ante qué circunstancias expresa las emociones y cómo lo hace, para proceder con la siguiente destreza. En este hilo de ideas, toma protagonismo la autorregulación emocional, como parte de esa habilidad para controlar y manejar “Emociones de manera efectiva” (Goleman 2022, p. 5). Se trata de otra competencia que parte de lo interno se manifiesta hacia lo externo. Tomando realce la premisa de que tal inteligencia tiene una vertiente intra e interpersonal.

Al continuar con las habilidades de inteligencia emocional, corresponde mencionar la conciencia social. Esta, se centra en la capacidad de percibir, reconocer y valorar estas respuestas innatas en las otras personas. Son competencias sociales necesarias para establecer y mantener relaciones interpersonales saludables (Rodríguez, 2024). Sin embargo, cobran relevancia en el caso del docente, quien requiere poseer la inteligencia emocional que contribuye al “equilibrio mental y social de las personas, porque le ayuda a entender mejor su ambiente y tomar decisiones acertadas” (Romero, 2022, p. 6).

Por ello, un docente requiere poseer inteligencia emocional, manifestada en procesos clave y habilidades, que le permitan realizar una reflexión personal sobre las propias emociones y conductas, para una práctica constante de destrezas de esta naturaleza a la hora de interactuar con los estudiantes, colegas, padres, directivos y demás miembros del colectivo escolar. A la vez, se cumplirán las funciones con mayor satisfacción y desarrollo profesional. Todo lo cual es esencial para asumir los retos del sector educativo en Ecuador.

Significa que, en postpandemia, el proceso educativo requiere ser innovador, flexible, manifestado en el liderazgo del docente, con destrezas para adaptarse a con respuestas oportunas, sin concebir que divergencias o cambios inesperados, lo desmotiven o disminuyan sus capacidades. En esencia, se trata de afrontar tales retos o desafíos con habilidades de inteligencia emocional, constructo que denotará la adaptabilidad del sujeto frente a los cambios para obtener resultados favorables. Mientras, asume la mejora constante como una oportunidad en el logro de la excelencia educativa.

Aunado a ello, frente a esta diversidad de cambios de escenarios que con el pasar del tiempo disminuyeron las barreras de peligrosidad y fortaleció el regreso a las aulas presenciales. Vinculado a ello, se propició la relevancia de la integración de las tecnologías de Información y Comunicación (TIC), como un medio fortalecedor para la educación tradicional. Siendo así una herramienta que busca brindar soporte en el proceso educativo para la eficacia formativa. Así, la educación ha de promover la transformación y adaptabilidad, "...cada uno de los recursos tecnológicos son fundamentales en la adaptabilidad de los cambios de la sociedad como también un proceso transformador de la gestión de aula" (Cuantindioy et al., 2020, p. 4).

En otras palabras, dicho profesional debe direccionar las acciones y la planificación hacia la integración de estos medios para agilizar y optimizar la enseñanza y el aprendizaje con sus alumnos. Sobre esto, Venegas (citado por Villanueva, 2022), señala "...no solo se busca generar un cambio en lo que concierne a herramientas, recursos y medios, sino también elevar la capacidad del docente" (p. 6). Es decir, al recibir información y preparación con relación a estos instrumentos, puede hacer funcionar significativamente las acciones con un nuevo modelo de ejecución en la búsqueda de resultados eficaces.

Tal argumento no implica invalidar o menoscabar la función de la educación tradicional (modalidad presencial). Al contrario, llama a reflexionar sobre la necesidad de adaptar nuevos modelos estratégicos pedagógicos para fomentar la gestión de aula en concordancia con los objetivos institucionales. Es decir, establecer una integración operativa en la formación académica de los estudiantes en diversos entornos y circunstancias. Por lo tanto, la práctica pedagógica en esta era globalizada requiere del docente asumir un rol protagónico, materializado en el Liderazgo. En ese sentido, se trata de asumir una responsabilidad en el trabajo y deber de sus funciones con los estudiantes, no solamente en el aspecto académico, sino que se debe de orientarlos (Juárez et al., 2024).

En este nuevo contexto, el liderazgo docente se ha vuelto más crucial que nunca, por ejemplo, para impulsar la modalidad híbrida, con la combinación de clases presenciales y virtuales. A la vez, contribuir a disminuir la brecha digital, pues no todos los estudiantes tienen acceso a las mismas herramientas tecnológicas, lo que requiere estrategias diferenciadas. Por ello, los educadores deben desarrollar nuevas habilidades para trabajar con herramientas digitales y metodologías pedagógicas innovadoras.

Por consiguiente, ante los retos educativos que se mantienen en postpandemia, los docentes requieren conformar redes de investigadores, como un elemento esencial para catalizar la colaboración, el intercambio de ideas y la creación conjunta de saberes (Román & Barón, 2023). Es decir, para ser agentes de cambios, por medio de sus habilidades y capacidades establecer directrices o planificación estratégica que permitan incentivar a los estudiantes al rol protagónico en el aprendizaje. Frente a todo esto, cobra relevancia la inteligencia emocional del docente en la gestión de los lineamientos normativos que abogan por la calidad, eficiencia, constancia e innovación participativa del sistema escolar. Desde esta postura, resalta la demanda social de un profesional comprometido hacia la mejora continua de la práctica pedagógica. Al asumir el liderazgo para la transformación de

la sociedad. Integrado a redes de investigadores para la mejora continua, en respuesta a las políticas vigentes en Ecuador.

De acuerdo con los lineamientos normativos de esta nación, el proceso educativo debe estar dispuesto a la sociedad para responder a sus necesidades y demandas (Constitución de la República de Ecuador, 2008). Precepto que resalta la importancia de los docentes con habilidades de inteligencia emocional en el cumplimiento de funciones para la formación estudiantil. Por su parte, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) desarrolla en su Artículo 2, específicamente en el ordinal 24 el principio de la integralidad. El mismo aboga que promueve la relación “entre cognición, reflexión, emoción, valoración, actuación y el lugar fundamental del diálogo, el trabajo con los otros, la disensión y el acuerdo como espacios para el sano crecimiento, en interacción de estas dimensiones” (p. 14). Por lo que, para el logro eficaz de estos propósitos, el docente debe desarrollar y promover la inteligencia emocional como un factor esencial en la calidad del sistema educativo ecuatoriano. En complemento, el Ministerio de Educación de Ecuador (2012), destaca que la calidad educativa se propicia en el nivel de compromiso de los facilitadores en la acción y construcción del proceso educativo, encaminando las actuaciones a responder a las necesidades del contexto. Al aportar cada docente a la efectiva toma de decisiones, mientras está motivado a la mejora continua de la práctica pedagógica.

METODOLOGÍA

El presente artículo busca contribuir al conocimiento científico, sustentado con evidencia acumulada por diversas teorías en cuanto a la inteligencia emocional del docente ante los desafíos postpandemia del proceso educativo en Ecuador. Para ello, fue necesario atender una serie de procedimientos en cuanto a metodología, concepto que hace referencia al plan de investigación que permite cumplir ciertos objetivos en el marco de una ciencia, marcan el rumbo (Pineda, 2022).

De ahí, la metodología del presente proceso se direccionó desde el paradigma positivista, asumiendo una realidad construida, en la cual hay separación entre el sujeto y objeto. Enfocándose en la verificación de posturas conceptuales. Es decir, asume una realidad objetiva, la cual existe independientemente del observador. El conocimiento se obtiene a través de la observación y la experimentación (Jiménez, 2021). Igualmente, es necesario destacar que dicha postura atendió al enfoque metodológico cuantitativo, implementando procedimientos estadísticos y matemáticos en cuanto a la variable inteligencia emocional del docente ante los retos postpandemia en Ecuador. En concreto, fue necesario recopilar información del sitio donde se manifiesta esta temática, asumiendo un trabajo de campo, con nivel descriptivo en el cual se midieron las dimensiones e indicadores de la variable mencionado. Al mismo tiempo, implicó un diseño no experimental, en el cual no hay manipulación de variable, simplemente se describe comportamiento de esta, al recopilar una sola vez la información en un diseño trasversal (Jiménez, 2021).

En adición, se hace mención a la población conformada por 140 profesionales que están adscritos a la nómina de la Unidad Educativa Fiscomisional “Don Bosco”, ubicada en el cantón Morona,

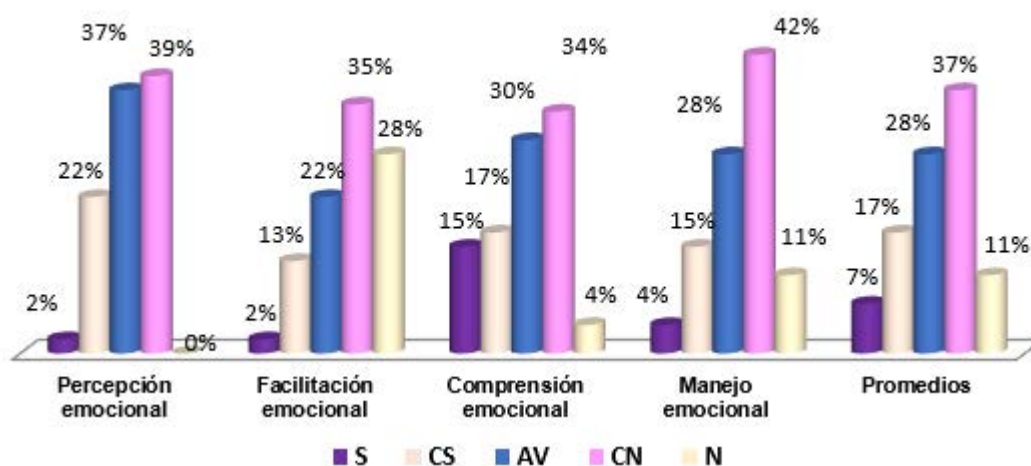
provincia Morona Santiago, Ecuador. Es importante señalar que en vista del tamaño de la población fue necesario aplicar procedimientos de muestreo. Concretamente se seleccionó una muestra probabilística, en la cual todas las unidades de análisis tuvieron oportunidad de ser seleccionadas y, para que fuera representativa se trabajó con el 30 %. Quedando conformada la muestra por 46 profesionales que cumplen sus funciones en dicho contexto. En torno a estos procedimientos metodológicos, se aplicó un instrumento tipo cuestionario, estructurado, con opciones de respuesta, siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca. Este fue validado en su contenido por medio del juicio de 3 especialistas en gerencia educativa, metodología de la investigación y comportamiento organizacional. Además de ello, el cuestionario fue sometido a una prueba piloto, que, al ser aplicado el método de consistencia interna, obtuvo un coeficiente de 0.90. De manera que, el instrumento cumplió con tales requisitos esenciales en el paradigma positivista, antes de ser aplicado a la muestra y proceder al análisis de la información con la estadística descriptiva, atendiendo frecuencias y porcentajes obtenidos en cada indicador.

RESULTADO Y DISCUSIÓN

Al fin de completar los procedimientos en el desarrollo de objetivo planteado referido a analizar la inteligencia emocional del docente ante los desafíos postpandemia del proceso educativo en la Unidad Educativa Fiscomisional “Don Bosco”, ubicada en el cantón Morona, provincia Morona Santiago, Ecuador. la información recopilada se resumió en figuras, en las cuales se aprecian los valores promedios de cada indicador y el de la respectiva dimensión. Se hace el análisis de la data, contrastando los resultados con la teoría que sustentó la investigación. Cumpliendo de esta manera con la discusión de las tendencias detectadas.

Figura 1

Áreas clave de inteligencia emocional del docente



En la figura 1, se aprecian los valores promedios correspondientes a cada indicador de la dimensión áreas clave de la inteligencia emocional del docente, evidenciándose sobre la percepción de esta área a 39 % de profesionales que refieren casi nunca reconocer las propias emociones que experimentan en los desafíos educativos postpandemia, refiriendo 37 % algunas veces conocer los propios puntos fuertes y débiles en cuanto a la gestión que le compete en el aula. Mientras que 22 % señalan casi siempre y 2 % siempre percibir las emociones que experimentan ante el cumplimiento de funciones en el sector educativo.

En el indicador facilitación emocional del pensamiento, referido al uso de esta habilidad ante el desafío del sector educativo, se aprecia 35 % de docentes que contestaron casi nunca y 28% nunca adaptarse al cambio para manejar el estrés que le desencadena pensamientos negativos sobre la educación en estos tiempos. Identificando estas cogniciones solo algunas veces 22 % de los profesionales, contestando casi siempre 13 % y 2 % siempre.

Seguidamente está indicador comprensión de las emociones en el cual 34 % de los educadores contestaron casi nunca y 4 % nunca comprender los sentimientos de los colegas ante los retos de la práctica pedagógica en estos tiempos, lo cual le limita dar diferentes perspectivas para ponerse en el lugar de otras personas que comparten las funciones docentes. Planteamiento en los educadores el 30 % marcaron el criterio algunas veces, 17 % casi siempre y 15 % siempre. En complemento, está el indicador manejo emocional, refiriendo en este los profesionales en 42 % casi nunca y 11 % nunca controlan los impulsos negativos que experimentan en el cumplimiento de funciones, con para regular la expresión de tales respuestas. Algunas veces lo hacen 28%, 15 % casi siempre y 4 % siempre.

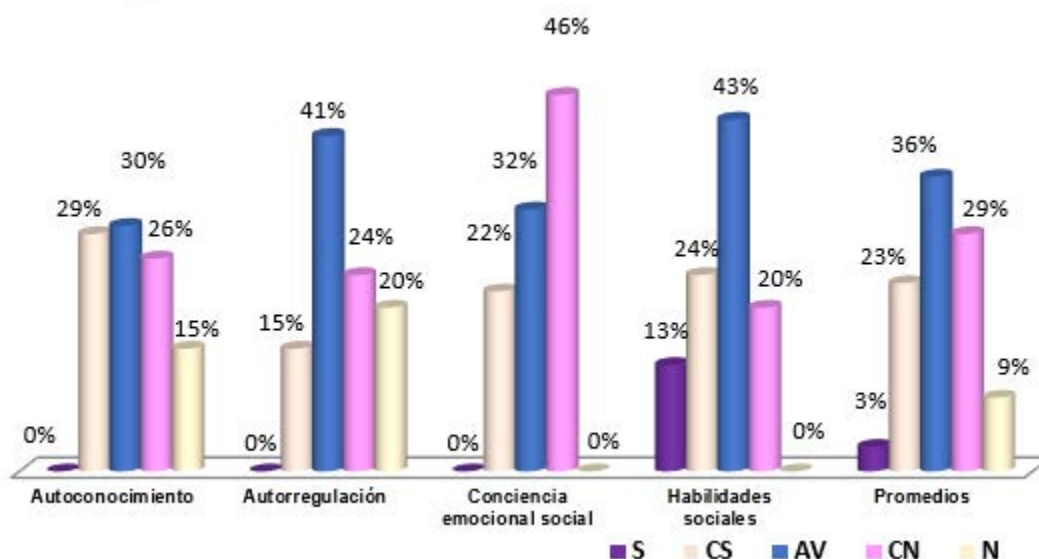
Tomando en cuenta lo mencionado en los párrafos anteriores, los valores porcentuales promedios de la dimensión áreas claves de la inteligencia emocional del docente, son: La alternativa con mayor selección de respuestas correspondió a casi nunca, concretamente 17 profesores equivalentes al 37% marcaron dicha frecuencia. Algunas veces fue seleccionada por 13 maestros que reflejan 29%. Por su parte, 8 profesionales contestaron casi siempre representando 17%. Seguidamente, 5 educadores reflejan 11% nunca y finalmente, 3 profesores en una proporción del 6% contestaron siempre.

Esto lleva a precisar que el mayor número de respuestas se concentró en la opción casi nunca. Lo cual se interpreta como déficit de habilidades de percepción, facilitación y manejo de las emociones en los docentes consultados. Es decir, con debilidad para afrontar los diversos desafíos postpandemia de la educación en Ecuador.

Según lo señalado en los párrafos anteriores, los resultados contradicen lo mencionado por Goleman (2022), para quien es importante esta destreza con un rol transcendental en la educación, porque desarrolla la motivación, controla los impulsos, regula las emociones y fomenta la integración de los alumnos. También es necesaria, para el desarrollo de habilidades personales, sociales, mejora la autoestima, autonomía, comunicación, la empatía y el autocontrol (Pachana & Venet, 2024), que son esenciales para el éxito de la enseñanza y aprendizaje en la actualidad.

Figura 2

Habilidades de inteligencia emocional del docente



La figura 2, presenta los valores promedios de cada indicador correspondiente a la dimensión habilidades de inteligencia emocional del docente, refiriendo lo siguiente: en cuanto a la autoconciencia, se obtuvo que algunas veces 30% los educadores conocen las consecuencias de experimentar emociones ya sea ira, tristeza, miedo o alegría ante los desafíos educativos postpandemia. Casi nunca conocen estas respuestas 26% y 15% de los profesionales contestaron nunca. Refiriendo 29% casi siempre poseer esta competencia referida en los planteamientos del cuestionario aplicado.

Sobre el siguiente indicador, más allá de tener conciencia de las emociones es importante llegar a la regulación, habilidad que refieren 41% de los docentes manifestaron algunas veces, contestando casi nunca implementar esta destreza 24% y nunca otro 20%. Quedando 15% de profesionales que casi siempre controlan las expresiones emocionales que experimentan ante los desafíos propios de la educación postpandemia en Ecuador. Seguidamente, como habilidad está la conciencia emocional social. Es decir, asumir a todos los integrantes del colectivo escolar como personas y seres sociales que también experimentan y expresan las emociones. Sin embargo, dada la importancia de reconocer estas reacciones los educadores en 46% consideran casi nunca experimentarlo de esa manera. Algunas veces asumen esa destreza 32% de los profesionales consultados, reflejando 22% el criterio casi siempre.

En lo concerniente a las habilidades sociales de los consultados, 43% refieren sólo algunas veces comunicarse de manera efectiva, con respeto e interactuar positivamente con los integrantes del colectivo escolar, mientras 13% contestaron siempre, casi siempre 24%, reflejando 20% la alternativa casi nunca. En concreto, a pesar de la relevancia de tales destrezas para que el maestro afronte con

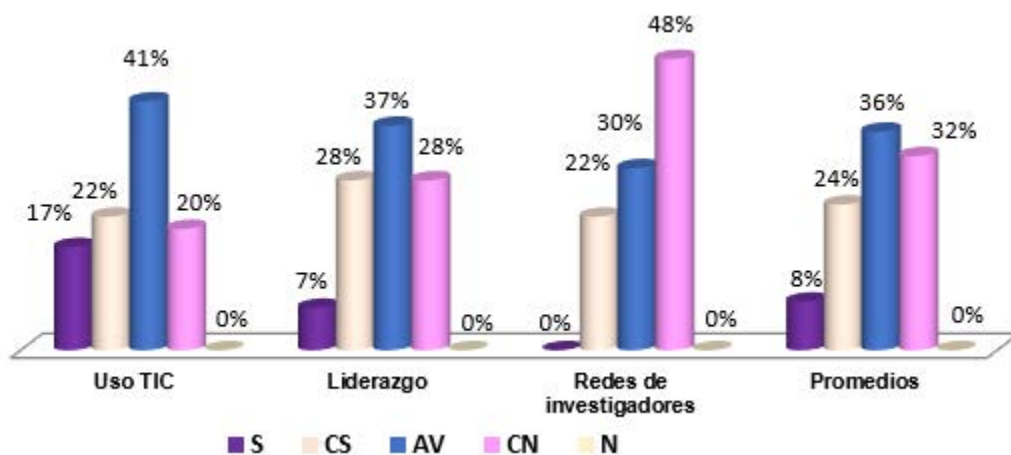
éxito los desafíos del sector educativo en Ecuador, los educadores seleccionaron con preeminencia la opción algunas veces en estos planteamientos.

Tomando en cuenta los valores en cada indicador, los promedios de la dimensión habilidades de inteligencia emocional del docente son: 17 de los educadores equivalentes al 36% marcaron algunas veces, 13 personas en 29% concentraron sus respuestas en casi nunca y 4 personas en 9% señalan nunca. Por su parte, 10 de profesionales que refieren 23% contestaron casi siempre y 2 profesionales en 3% para siempre.

La discusión de estos resultados permite evidenciar 38% de educadores (al sumar casi nunca y nunca), que en promedio escasamente conocen sus emociones. Inclusive, solo algunas veces las regulan 36%. Aunado a ello, no experimentan esa conciencia emocional social, dejando de asumir que el resto de las personas que hacen vida en la institución como seres sociales poseen y expresan emociones. Es decir, se precisa déficit de habilidades sociales en los encuestados. Todo ello, se interpreta como una limitante para afrontar con éxito los desafíos postpandemia del sector educativo en Ecuador. No se puede olvidar que el docente es un modelo para seguir, como un punto de referencia del estudiante desde lo cognitivo o académico, además de serlo desde lo personal y ético. (Abanades, 2020). Ello implica ser empáticos, tener competencias digitales, ser eficaces en su labor, hacer ejercicio, tener resiliencia, en general; es decir; poseer inteligencia emocional.

Figura 3

Desafíos postpandemia de la educación en Ecuador



Sobre la figura 3, presenta de manera resumida la data aportada por los docentes consultados acerca de la dimensión desafíos de la educación postpandemia. Estos profesionales respondieron un cuestionario, señalando lo siguiente: en el indicador uso de las TIC, se aprecia 41% de estos señalan sólo algunas veces integrar diversas aplicaciones y herramientas de esta naturaleza a la práctica pedagógica. Casi siempre lo hacen de esa manera 22% y 17% siempre. Reflejando 20% la alternativa

casi nunca. Es decir que, a pesar de ser un reto en esta época, los profesionales consultados sólo algunas veces toman en cuenta diversas estrategias con las TIC.

Otro desafío postpandemia que presenta el sector educativo es referido al liderazgo que están llamados a asumir los docentes para guiar al colectivo hacia las transformaciones sociales que demanda el entorno. No obstante, en este indicador 37% de educadores expresan sólo algunas veces orientar, motivar e inspirar a padres, estudiantes o colegas en el logro de la mejora continua. Casi nunca asumen este reto 28% de los educadores, quienes en un 28% contestaron casi siempre y otros 7% siempre.

En cuanto a conformar redes de investigadores, llama la atención que 48% de los educadores consideran casi nunca integrar estos equipos que permitan enfocarse en la innovación y actualización necesarias para responder con éxito a los desafíos de la educación. Algunas veces lo hacen con dicha intención 26% y casi siempre sólo 24% de estos educadores consultados con el instrumento aplicado. Tomando en cuenta los valores de cada indicador, los valores promedio de la dimensión desafíos de la educación postpandemia, son los siguientes: la alternativa con mayor concentración de respuestas es algunas veces con 17 profesionales que equivalen a 36%. Seguida de 14 maestros que reflejan 32%, casi siempre 11 respuestas para un 24% y cierra siempre con 4 selecciones de educadores que equivalen al 8%. Según ello, casi nunca es la opción que reflejó mayor selección por parte de los profesionales quienes escasamente asumen con habilidades de inteligencia emocional desafíos como uso de las TIC, liderazgo y conformar redes de investigadores, siendo este último indicador el que presenta menor tendencia a ser desempeñado por los profesionales consultados con el instrumento aplicado.

La discusión de estos resultados permite evidenciar profesionales que casi nunca conocen sus emociones, no las regulan, ni asumen con conciencia emocional social las interacciones con el colectivo escolar, presentando debilidad en diversas habilidades sociales. Al mismo tiempo, según las respuestas aportadas, señalan inconstancia en asumir el liderazgo que les compete como parte de esos desafíos del sector educativo en Ecuador. Esto contradice la importancia de ser conscientes de las emociones y saber manejarlas. Así, se experimenta un mayor bienestar emocional, logrando cultivar relaciones, comunicarse, resolver conflictos y reducir el estrés (Torres, 2024).

La discusión en cuanto a las redes de investigadores permite evidenciar tendencia desfavorable, con 48% de profesionales que casi nunca conforman este tipo de redes, a pesar de las ventajas que reportan para estar actualizados, innovar y poder responder a las necesidades y particularidades tanto individuales y colectivas, en la postpandemia que afronta el sector educativo en Ecuador. Estos grupos comparten información y recursos especializados que son relevantes para la investigación y el desarrollo de nuevos conocimientos (Román & Barón, 2023).

Por lo cual, en términos generales los resultados analizados y discutidos, apuntan a profesionales quienes sólo algunas veces atienden diversas áreas claves y habilidades; lo que se interpreta como una debilidad para afrontar con éxito los retos propios del sector educativo postpandemia en Ecuador. Confirmándose lo mencionado por Juárez, et al. (2023), sobre la persistencia de dificultades.

des de los docentes en el uso de las herramientas digitales, o resistencia de no querer trabajar por la razón que no es parte de sus funciones presenciales.

Esto es una limitante para el logro de metas educativas, pues los docentes del siglo XXI deben asumir un compromiso de propiciar aprendizajes en los diversos contextos, tanto presenciales como virtuales, liderando cambios y desafíos que ha dejado en este caso la pandemia (Juárez, et al., 2023).

CONCLUSIONES

Según el análisis de la información y la discusión de los datos, se procede a concluir lo siguiente: los docentes presentan debilidad de la inteligencia emocional ante los desafíos postpandemia del proceso educativo en Ecuador, reflejando que solo algunas veces atienden áreas claves como la percepción, facilitación del pensamiento, comprensión y manejo de las emociones. Esto dificulta la identificación, uso, comprensión y regulación de respuestas innatas del repertorio conductual del ser humano. Es decir, emociones básicas de alegría, miedo, tristeza e ira. Al mismo tiempo, los educadores presentan debilidad en destrezas de autoconciencia y regulación de las emociones.

A estas conclusiones se añade la siguiente: los educadores consultados no actúan con inteligencia emocional ante los desafíos de la educación postpandemia vinculados con el uso intensivo de las TIC. No asumen el liderazgo que se amerita en estos escenarios para poder guiar y motivar el colectivo hacia la calidad educativa y en esencia, las transformaciones que la sociedad demanda para su progreso. Aunado a ello no conforman redes de investigadores, dejando de aportar a la mejora profesional e innovación esencial para la calidad educativa.

Finalmente, ante las conclusiones ya redactadas, se insta a los docentes a realizar talleres, diplomados, cursos; entre otras opciones que les permitan fortalecer y desarrollar diversas habilidades en áreas claves de percepción, facilitación del pensamiento, la comprensión y el manejo emocional. También, es importante que estos educadores conformen redes de investigadores, para estar actualizados, innovar y hacer uso intensivo de las Tecnologías de Información y Comunicación. Reflexionando sobre el liderazgo que les compete para transformar el proceso educativo, brindar un servicio de calidad y responder con éxito a los desafíos postpandemia de este sector en la República del Ecuador.

REFERENCIAS

- Abanades, M. (2020). *La crisis de salud, de bienestar emocional y de competencias para ser un buen docente. Revista de Comunicación y Salud*, 10(2), 249-263. <https://www.revistadecomunicacionysalud.es/index.php/rcys/article/view/226>
- Acosta, S. (2024). *La inteligencia emocional de los docentes para el aprendizaje de la biología en los estudiantes universitarios. Revista de Investigación y Postgrado*, 3(9), 41-58. <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/91?articlesBySimilarityPage=2>

- Castillo, G., Pérez, L., Reynoso, O., & Portillo, S. (2023). Aspectos socioemocionales del profesor ante el Covid-19. *Universidad Y Sociedad*, 15(2), 102–109. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3610>
- Constitución de la República de Ecuador (2008). Registro Oficial 449, octubre 8, 2008.
- Cuantindioy, J., González, L., Muñoz, J. & Díaz, I. (2020). Plataformas virtuales de aprendizaje: Análisis desde su adaptación a estilos de aprendizaje. *Revista Venezolana De Gerencia*, 24(2), 488-501. <https://doi.org/10.37960/revista.v24i2.31505>.
- Extremera, N. Fernández-Berrocal, P. (2017). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-9. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/759Extremera.PDF>.
- Goleman, D. (2022). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual* Buenos Aires: EDICIONES B. ISBN: 9789585654310. <https://books.google.co.ve/books?id=ml-JaEAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>.
- Jiménez, S. (2021). *Recolección de datos, técnica e instrumentos en la investigación cuantitativa* Venezuela: Fondo Editorial UBA. <https://uba.edu.ve/wp-content/uploads/2022/03/6.-LIBRO-PARA-DIGMAS-Y-M%C3%89TODO-SERIE-NODO-13-09-2021.pdf>
- Juárez, P., Sosa, L. Ruiz, A. & Gómez, K. (2024). Perspectivas y desafíos del liderazgo docente en tiempos de post pandemia. *Revista Koinonía*, 8(1), 577-589. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2819>.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011). I Registro Oficial No. 417, 2011.
- Marsollier, R. & Expósito, C. (2021). Afrontamiento Docente En Tiempos De Covid-19. *Revista CienciAmérica*, 10(1), 35-54. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/135101>
- Ministerio de Educación de Ecuador (2012). *Estándares de Desempeño Profesional Docente: Propuesta para la Discusión Ciudadana*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/down-loads/2012/08/Estandares_Desempeno_Docente_Propedeutico.pdf.
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Brote de Enfermedad por Coronavirus (Covid19)*. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>.
- Panchana, N. & Venet, R. (2024). La integración de la inteligencia emocional en la formación de docentes: un enfoque pedagógico para el desarrollo de habilidades emocionales. *Portal de la Ciencia*, 5(1), 102-116, DOI: <https://doi.org/10.51247/pdlc.v5i1.432>
- Pineda, E. (2022). *Metodología para la medición de impacto de programas y proyectos de las funciones sustantivas de la Universidad Santo Tomás*. Bogotá. 978-958-782-520-6. <https://www.ustavillavicencio.edu.co/images/investigacion/publicaciones/2022/Libro MIUSTA.pdf>.
- Rodríguez, J. (2024). *Inteligencia Emocional como Factor Determinante en el Rendimiento Académico en Estudiantes*. *Revista Internacional Tecnológica Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 300-411. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/496/1124>.
- Román, D. & Barón, B. (2023). Del conocimiento individual a la sinergia colectiva: potenciando la colaboración en las redes de investigación. *Revista Estrategia y Gestión Universitaria*, 11(2), 221-251. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10085278>.
- Romero, B. (2022). Competencias interpersonales de la inteligencia emocional. Caso: Complejo Petroquímico. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 3(6), 61-70. <https://redip.iesipedu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/56/64>.

- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). *Emotional intelligence as a construct: The case for the development of a new measure*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Torres, A. (2024). *El papel de la inteligencia emocional en el bienestar de los docentes*. *Gaceta de Pedagogía*, 49(1), 188-205. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/2623/2881>.
- Torres, S., Hidalgo, G. & Suárez, A. (2021). Estrategias de afrontamiento en confinamiento por la COVID 19. *Polo del Conocimiento*, 6(7), 2-19. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2866/6149>.
- Villanueva, A. (2022). *12 tendencias educativas en México que veremos aún más en el futuro*. <https://tec.mx/es/noticias/nacional/educacion/tendencias-educativas-en-Mexico>.
- Valle, M., Martínez, C., Álvarez, M. & Chauca, L. A. (2022). *Educación y gestión en tiempos de pospandemia*. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*, 27(7), 236-247. <https://doi.org/10.52080/rvg-luz.27.7.16>.

AULA INVERTIDA COMO ESTRATEGIA DOCENTE EN EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES

Gloria Viviana Paredes Barrigas
Darío Israel Ojeda Sánchez

Recibido: 20-02-2025
Aprobado: 22-04-2025
Publicado: 30-06-2025



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

Autor

* Gloria Viviana Paredes Barrigas*

*Ecuatoriana, Licenciada en Ciencias de la Educación, Magister en Innovación en Educación, Doctorante en Ciencias de la Educación. Docente del Ministerio de Educación de Ecuador.

Correo electrónico:

viviana.paredes@educacion.gob.ec

Orcid:

<https://orcid.org/0000-0002-5674-547X>

** Darío Israel Ojeda Sánchez

Ecuatoriano, Ingeniero en Alimentos, Master universitario en sistemas integrados de gestión de la prevención de riesgos laborales, la calidad, el medio ambiente y la responsabilidad social corporativa, Doctorante en Ciencias de la Educación. Docente del Ministerio de Educación de Ecuador.

Correo electrónico:

dario.ojeda@educacion.gob.ec

Orcid:

<https://orcid.org/0009-0007-3088-1696>

AULA INVERTIDA COMO ESTRATEGIA DOCENTE EN EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES

Flipped classroom as a teaching strategy in the development of critical reading in students

Resumen

Darle protagonismo a los estudiantes en su proceso académico, es un requerimiento latente en la actualidad. Ante tal necesidad, la presente investigación desarrollada en el contexto de la Unidad Educativa Rumiñahui, Ecuador, planteó como objetivo analizar el aula invertida como estrategia docente en el desarrollo de habilidades de lectura crítica en estudiantes de bachillerato. Se cumplió con directrices del paradigma positivista, enfoque cuantitativo, trabajo de campo, descriptivo, diseño no experimental transeccional. La población y muestra censal fue de 12 docentes, quienes respondieron un cuestionario de 16 ítems, validado en su contenido y con 0.84 de confiabilidad (Con el Alpha de Cronbach). Los resultados evidencian 50% de docentes que no toman en cuenta los pilares del aula invertida. Se concluye que los educadores no implementan dicha estrategia para fortalecer habilidades de lectura crítica como evaluar la información y reflexionar la postura del autor.

Palabras clave: aula invertida, lectura crítica, bachillerato

Cómo citar este artículo:

Paredes-Barrigas, G. & Ojeda-Sánchez, D. (2025): Aula invertida como estrategia docente en el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes. Revista Estudios en Educación (REeED), 8(14), 61-79

Abstract

Giving students prominence so that they are protagonists of their academic process is a latent requirement today. Given this need, the present research developed in the context of the Unidad Educativa Rumiñahui, Ecuador, aimed to analyze the flipped classroom as a teaching strategy in the development of critical reading skills in high school students. The guidelines of the positivist paradigm, quantitative approach, field work, descriptive, transectional non-experimental design were met. The population and census sample consisted of 12 teachers, who answered a 16-item questionnaire, validated in its content and with 0.84 reliability (With Cronbach's Alpha). The results show 50% of teachers who do not take into account the pillars of the flipped classroom. It is concluded that educators do not implement this strategy to strengthen critical reading skills such as evaluating information and reflecting on the author's position.

Keywords: flipped classroom, critical reading, high school

INTRODUCCIÓN

Dadas las características de la sociedad actual, en el sector educativo es urgente reorientar y modificar el enfoque, metodologías y estrategias, a fin de que la actuación del profesional docente se adapte a las particularidades de la sociedad actual, en la cual es imperante el uso de tecnologías de Información y Comunicación (TIC) con aplicaciones, herramientas, las cuales además de diversas, cambian a ritmos vertiginosos. Ello implica que el maestro, debe incorporar en la planificación curricular avances, cursos de acción que busquen optimizar la práctica pedagógica. Por tanto, es una opción para aportar hacia la transformación del proceso educativo que exige la sociedad actual (Campos-Martínez & Durán-LLaro, 2024).

Con tales enunciados, puede traerse a colación el auge en la actualidad tiene el aula invertida, por lo novedosa, dinámica y proactiva. Esta, permite en términos prácticos que, el estudiante sea aprobe del proceso académico. lo cual es vital para generar motivación, situaciones de aprendizaje dinámicas en donde el estudiante se interese, implemente estrategias, tome decisiones en pro del logro de competencias previstas para el año o nivel que cursa (Moreno, 2022). De ahí, es una opción para la mejora continua, con educadores que se actualizan para responder a los requerimientos de los educandos. Ello, le otorga una serie de beneficios, entre ellos es flexible, generando conductas de responsabilidad y autonomía, donde el estudiante aprende a su propio ritmo.

Al versar del aula invertida, Ventosilla, et al., (2021), la concibe como una metodología activa, que beneficia y motiva a los educandos. Incluso, un aspecto esencial, es que hace uso de las TIC con herramientas y aplicaciones que dinamizan el proceso educativo, tal como se manifestó en el párrafo introductorio del presente discurso. Ello es esencial, dado que al parafrasear al Ministerio de Educación de Ecuador (2016), el docente en el aula tiene una responsabilidad preponderante para el éxito académico de los educandos. Por ello, es muy importante que se indague en los aspectos pedagógicos y didácticos que lo lleven a encontrar el método de trabajo más idóneo para las necesidades de los estudiantes.

Con fundamento en lo expuesto, los autores del artículo consideran relevante implementar el modelo del aula invertida, como una opción para mejorar el proceso académico como lo señalan Pico & Vaca (2023). En su entorno educativo globalizado, en transformación y altamente demandante de formar ciudadanos con competencias y habilidades para afrontar con éxito la vida cotidiana. En palabras de Valenzuela, et al. (2024), el docente asigna las actividades construye esas situaciones y el estudiante repasa, accede al material y contenido.

De manera que las interacciones en el aula pueden ser más dinámicas, se aprovecha el tiempo de intercambio generando mayor participación. Porque un estudiante que ya tenga idea de lo que se va a desarrollar en clase puede aportar cuando se le solicite. Toda esta gama de beneficios encamina el aula invertida para un aprendizaje más profundo y significativo, contrario al

memorístico, de repetición, pues los estudiantes tienen tiempo para reflexionar los contenidos. Esto encamina el proceso académico hacia habilidades de pensamiento crítico, colaboración y comunicación (Moreno, 2022).

El aula invertida es una opción que puede aplicar el docente de bachillerato para generar aprendizajes perdurables en el tiempo, con motivación, autonomía y flexibilidad en diversas áreas académicas, una de ellas la lengua y literatura con el consecuente fortalecimiento de habilidades de la lectura crítica. Pues dicho nivel en la República de Ecuador es la etapa final de la educación obligatoria y se divide en tres años: Primero, Segundo y Tercero de Bachillerato. Existen 2 tipos principales de bachillerato: el técnico que brinda información especializada en diversas áreas, para que el egresado continúe estudios universitarios o se incorpore al campo laboral. Mientras, el general unificado, ofrece una formación integral.

Es en este último escenario que se desarrolló el artículo, buscando favorecer el logro del perfil del egresado, que contempla entre otras competencias, dominios de comprensión lectora desde el área de lengua y literatura, con postura valorativa, crítica y también creativa sobre las ideas del autor de un texto, para favorecer la propia construcción de opiniones (Ministerio de Educación de Ecuador, 2017). De ahí, lograr estas destrezas dirige la mirada hacia la lectura como proceso esencial en el ser humano.

Según lo anterior, esa formación integral del educando de bachillerato resalta la lectura como proceso a ser abordado desde los primeros años de escolaridad, para que, al transitar los educandos en los niveles del sistema educativo formal, sea exitoso, alcanzando aprendizajes esperados en todas las áreas curriculares. Es un proceso que, sin lugar a duda, permite decodificar el mundo y su realidad a través de las palabras y, de alguna manera es el medio que permite acceder a temas que de otra forma no sería posible (Sanabria, 2023).

En pocas palabras, se interpreta leer como un “vehículo para adquirir conocimientos, pero también comprender, procesar información, redactar y expresar posturas sobre diversos temas” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016, p. 160). Todos estos planteamientos convergen en la denominada lectura crítica, que implica estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión, implementadas por el lector.

En el caso de la lectura crítica, diversos autores presentan su conceptualización. Tal es el caso de Ospina (2024), para quien leer críticamente en la educación superior exige adquirir habilidades metacognitivas para comprender, interpretar y evaluar de manera objetiva la información que se encuentra en los textos. Dicho proceso se involucran diversos elementos como estrategia de lectura enseñada, la experiencia educativa del razonamiento, la argumentación de puntos de vista, la discusión, la perspectiva plural de las situaciones y el pensamiento autónomo; sin descuidar que el ambiente debe ser propicio al libre pensamiento debidamente sustentado (González, 2021).

Tomando en consideración los argumentos presentados, leer de manera crítica, implica cuestionar, interpretar y valorar las ideas presentadas. Ello, promueve el pensamiento crítico, formar opiniones, comprender mejor su significado e implicaciones de cada texto. Lo cual es fundamental en el escenario académico y otros contextos, para tomar decisiones informadas y actuar de manera independiente. Se trata de desplegar habilidades para aprender el conocimiento y también el mundo. Para ello toma relevancia la lectura crítica como proceso, más allá de la decodificación de signos, requiere un estudiante que se apropie de los contenidos, los analice, interprete y construya su propia cosmovisión. Es esta esencia la temática que se trata en el presente artículo, resaltando los beneficios con la aplicación de la metodología del aula invertida.

Esa intencionalidad tiene sustento en lo mencionado por Tuquerres, et al. (2024), para quien es importante desarrollar en los educandos una lectura crítica, reflexiva. Para ello, se cuenta con el aula invertida como estrategia del educador. Debe prevalecer la búsqueda y consecuente implementación de nuevas prácticas pedagógicas, resaltando el aula invertida por el protagonismo que otorga a los educandos. Sin embargo, a pesar de la relevancia de la lectura, con postura crítica que enriquezca la formación integral de los educandos, a juicio de Sanabria (2023), “Se evidencia en las instituciones educativas las dificultades que presentan los educandos en el acto de leer” (p. 161). Ello es una situación problemática que afecta sin lugar a dudas el desempeño y rendimiento académico, toda vez que este proceso va más allá de decodificar signos, pues favorece aprehender el mundo, el conocimiento en diversas áreas e inclusive, trasciende al aprendizaje, la evaluación y toma de decisiones con fines sociales y culturales (Sanabria, 2023).

Esa postura es compartida por Valero (2024), investigador que señala en su discurso la debilidad en lo referente a la lectura crítica, como una realidad latente en la mayoría de países de sur américa. Señalando como causa de esta situación, Del Junco (2022), señala las estrategias poco novedosas y repetitivas de los docentes, limitando así el logro de destrezas en este proceso vital para los educandos.

Dada la relevancia de la temática planteada, se abordó con profundidad en el contexto de la Unidad Educativa Rumiñahui ubicada en la parroquia de San Isidro, del cantón Guano en la provincia de Chimborazo, cuyo ideario apunta a brindar formación integral a los educandos, a cargo de 12 profesionales asignados a los programas curriculares del bachillerato general. Esta institución se encuentra ubicada en una zona rural, donde las estadísticas refieren que, al terminar el bachillerato, más del 50% de los estudiantes se incorporan a las actividades laborales en comercio o cómo ayuda a los núcleos familiares para generar recursos económicos. Por lo tanto, es importante dotar a los estudiantes de una serie de competencias y conocimiento que puedan aplicar en la vida diaria en los diversos escenarios en los cuales interactúa. Ante tal requerimiento producto de las vivencias y experiencias de este centro educativo, es importante desarrollar una lectura crítica como proceso que estimula el cerebro, fortalezca la memoria, concentración y esta capacidad de análisis con un pensamiento que les permita responder con éxito a las particularidades cotidianas ante las cuales deben enfrentarse en el nuevo mundo laboral o en el caso de aquellos que deciden continuar con estudios universitario o con la formación universitaria.

Sin embargo, el directivo refiere informes de acompañamiento y supervisión de docentes quienes no implementan actividades para la lectura crítica, a pesar de ser uno de los requerimientos establecidos en el plan institucional. Con directrices específicas en las cuales todo educador independientemente del área que trabaje, debe desarrollar habilidades de análisis, interpretación, comprensión en los estudiantes, a fin de desarrollar competencias habilidades necesarias en el proceso educativo y en otras actividades a las cuales se dediquen. Para el directivo, una de las causas podría radicar en educadores que no implementan estrategias novedosas, adaptadas a las particularidades de la sociedad actual, en la cual se les dé protagonismo al estudiante, como es el aula invertida, recomendada también por el respectivo distrito escolar para todos los niveles y modalidades.

En lo que respecta a los docentes encargados de las asignaturas de bachillerato general unificado de la institución, al comentar los informes, refieren falta de motivación de los estudiantes, en el hogar no realizan las actividades de lectura interpretación de textos que asignan, cuando realizan una exposición lee los contenidos, sin llegar a una interpretación o comprensión. Todo ello conduce a que no se alcancen competencias y habilidades de lectura crítica, dejando de aprovechar los beneficios de esta.

Las evidencias presentadas en los párrafos anteriores, permiten señalar sesgos de una problemática en lo que respecta a la debilidad de habilidades de lectura crítica por parte de los estudiantes de bachillerato. Con reportes del directivo del uso de estrategias tradicionales de parte de los educadores. Ello, se interpreta como una situación que limita la formación integral de los estudiantes de bachillerato del mencionado contexto. De manera, que, se planteó como objetivo del artículo analizar el aula invertida como estrategia docente en el desarrollo de habilidades de lectura crítica en estudiantes de bachillerato en la Unidad Educativa Rumiñahui.

Además, esta investigación se justifica y toma relevancia en la sociedad actual, cuyas características exigen al docente implementar metodologías que redimensionen la práctica pedagógica. Esto puede darse por medio del aula invertida, motivando a los educandos a ser responsables y regular su propio aprendizaje. Finalmente, el proceso educativo en la actualidad requiere visionarse más allá de la transmisión de información o generación de conocimientos en diversas áreas académicas. Es necesario formar ciudadanos responsables, con pensamiento crítico, habilidades y destrezas que puedan implementar en diversos escenarios de la vida diaria.

MARCO TEÓRICO

En la estructura de la investigación, es importante la construcción del marco teórico que permita desde la postura de diversos autores precisar aspectos esenciales del objeto de estudio. Para lo cual, se parten de seleccionar antecedentes vinculados con el tema, en diversos escenarios. Uno de ellos es Valero (2024), quien una vez que cumplió con el respectivo procedimiento, evidenció debilidades en la comprensión lectora de estudiantes concursantes del primer año. Fue una investigación cualitativa, que recurrió a la observación y registro para recopilar información que sustentó la planificación de actividades en las cuales fue fundamental la fábula para fortalecer habilidades de

comprensión lectora. Recomendó desde su propia experiencia, ejecutar iniciativas para el logro progresivo de ciudadanos que puedan ser tipificados como lectores eficientes.

En Ecuador, también se han desarrollado investigaciones sobre la temática de la lectura crítica, uno de ellos es el trabajo realizado por Granda et al. (2023), con la revisión sistemática de artículos que trataban el tema. Analizada la información, pudieron precisar 68% de educadores anclados al uso de estrategias tradicionales, mientras que los educandos prefieren textos, memorístico y cortos. Llamando a la reflexión de la urgente, necesidad de implementar metodologías innovadoras como el aula invertida.

Aula Invertida

El docente en su formación académica y praxis profesional, maneja información de diversos métodos y estrategias, quedando bajo su responsabilidad la selección de aquel curso de acción que, desde su bagaje de vivencias y un diagnóstico preciso de las necesidades, potencialidades e intereses de los estudiantes, le permita de manera objetiva, sistemática y con el debido seguimiento seleccionar la que corresponda mejor para propiciar el desarrollo tanto individual como colectivo.

Desde tales argumentos, es importante proceder a desarrollar contenido relacionados con la metodología aula invertida, asumiendo la postura de diversos autores versados en el tema. Entre ellos, Litardo, et al. (2024), consideran dicha metodología como de relevancia para la actualidad. Mientras, Gil (2023), exalta los aportes de la misma al elevar la participación motivación y protagonismo de los educandos. Interpretando los conceptos señalados, los investigadores del presente artículo consideran el aula invertida como una metodología que está disposición de los docentes, cuya intencionalidad es darles ese rol primordial a los estudiantes. Que se apropien y empoderen dejando atrás ese dominio casi exclusivo de posturas tradicionales en las cuales el docente era el centro o experto. Cuando en realidad dar un lugar de privilegio a los educandos, los motiva e incentiva ser protagonistas de la construcción de su aprendizaje, en el dominio de contenidos y competencias para cada año. Profundizando en el aula invertida, esta posee una serie de pilares: aprendizaje autorregulado, que en términos prácticos se evidencia cuando un educado es autónomo en el proceso de aprender, lo cual impacta positivamente su desempeño en diversas áreas del currículo (Campos-Martínez & Durán-Llano, 2024). En torno al ambiente flexible, es un aporte de la metodología en mención, contando el educador con las opciones de las TIC en el logro tanto individual como colectivo, enfatizando la parte emocional y afectiva del ser humano, con cultura de aprendizaje, centrado en el alumno, activando la participación y el pensamiento crítico.

Con dichos pilares, el aula invertida aporta tanto para la enseñanza, como el aprendizaje, con un objetivo definido. Su adecuada selección y aplicación, contribuye a solucionar diversos problemas académicos y finalmente, el estudiante desarrolla la actividad y plantea una reflexión para avanzar hacia el logro de competencias, destrezas en áreas como la lengua y literatura con el proceso esencial de la lectura crítica. Como valor agregado a lo mencionado, considerar dichos pilares es esencial para incorporar actividades y proyectos en la planificación curricular de cada docente. Esto en considera-

ción a los lineamientos del Ministerio de Educación de Ecuador (2016), acerca de la importancia de fomentar pensamiento crítico y destrezas de comprensión en los educandos del bachillerato, en la lectura crítica, tal cual se desglosa a continuación.

Lectura crítica

Como seres humanos una característica esencial es indagar en el entorno, enfocarse en la búsqueda de conocimientos, ampliar información; entre otras necesidades latentes que pueden solventarse por medio de la lectura. Es un proceso cognitivo que hace parte la dinámica social y, consiste en analizar la información, comprenderla y determinar implícitos como parte del proceso educativo significativo cognitivo, para fortalecer el pensamiento, apropiarse de la información y resolver problemas cotidianos (Morales, 2021). Visionada de esta forma, la lectura es una herramienta poderosa que permite expandir nuestros horizontes, adquirir conocimientos y desarrollar habilidades esenciales para la vida, lo cual amplía el abanico de opciones cuando se implementa de manera crítica.

Enlazando las ideas, la lectura crítica hace uso de la evaluación exhaustiva del discurso para promover la conciencia en diversos ámbitos de la vida como el educativo, el social, el científico, el tecnológico, el económico y el político a partir del estudio de la ideología en torno a la argumentación, la retórica y la persuasión tanto del autor como del lector (Bolívar, 2021). Si bien puede percibirse como un acto complejo, el docente puede desarrollarla desde habilidades simples a las que demanden mayor análisis. Compartiendo dicha postura, el autor Rodríguez (2021), enfatiza el analizar textos, argumentar, quizás disentir de las ideas del autor, hasta llegar a plantear la propia postura, recordando la información, evocándola cuando la situación la amerite. Estas acciones sistemáticas, como parte de los hábitos lectores, permite mayor entendimiento de los textos (Morales, 2021).

En sí, la lectura crítica es el resultado de habilidades del estudiante. Por eso los investigadores la asumen como una competencia fundamental que permite a las personas leer, analizar, interpretar y también evaluar información de diversos textos con una actitud reflexiva, que conduzca a cuestionar y valorar las ideas presentada. Esto contempla procedimientos como después de leer, identificar la idea principal, analizar la estructura del texto y cómo está organizada la información. Para reconocer el propósito del autor, cuestionar sus posturas y dar una posición propia.

Corresponde al docente con las estrategias seleccionadas, como es el caso del aula invertida, conducir al estudiante para la lectura crítica que posee una serie de habilidades como comprensión profunda, evaluar la información, interpretar y proceder a esa reflexión de lo leído. Esto es esencial no sólo en el área de lengua y literatura, sino que es un vehículo, herramienta y oportunidad para el dominio de contenidos en todas las áreas curriculares. Con estas destrezas, el acto de leer además de ser fuente de entretenimiento, aprendizaje y crecimiento personal, aportará para la formación integral de los estudiantes.

Al dilucidar las habilidades de lectura crítica, la comprensión profunda amerita según Morales (2021), captar el mensaje central del autor y los puntos de apoyo que lo sustentan, entender cómo está organizado el texto (introducción, desarrollo, conclusión, argumentos, ejemplos), con precisión del significado de palabras clave y términos técnicos, incluso buscando definiciones si es necesario. Respecto a evaluación de la información, es esencial como hace mención Morales (2021), determinar por qué el autor escribió el texto (informar, persuadir, entretener) y cuál es su objetivo. Proseguir con desglosar los argumentos presentados por el autor, identificando las premisas y las conclusiones. Cuestionar la calidad, relevancia y suficiencia de la evidencia o los datos que el autor utiliza para respaldar sus afirmaciones.

Como siguiente habilidad de la lectura crítica está la reflexión, manifestada en interpretación y reflexión. Cuando el estudiante lee, identifica la idea principal e intencionalidad del actor, es importante que la información ya validada, la pueda relacionar con conocimientos previos y experiencias personales (Tuquerres, et al., 2024). Esto facilita ir de la cognición a la metacognición, apropiarse de las ideas y generar sus propias posturas generadas de hacerse preguntas, cuestionar el tema, generando según posibles implicaciones o contradicciones que pudieran dar lugar. El clímax de este proceso es el desarrollo de una opinión propia argumentada del tema, formándose un juicio basado en la evidencia presentada y esa reflexión personal desglosada en el párrafo anterior. Aplicando en todo ello pensamiento crítico, comprensión profunda, visionando es autonomía para la interpretación, valoración y tomar decisiones informadas.

Todo esto va a favorecer ampliar el abanico de conocimientos del estudiante, acceder a diferentes perspectivas, enriquecer su comprensión del mundo. Para ello el autor, recomienda la lectura activa, subrayando, tomando notas, plantear preguntas y una reflexión profunda al texto (Zárate, 2019). Otro aspecto a considerar por el docente es colocar a disposición de los estudiantes diversidad de fuentes, plantear debates, incentivar esa participación contando por supuesto, con los pilares del aula invertida. En otras palabras, la lectura crítica es una habilidad fundamental para el éxito académico, profesional y personal de los estudiantes de bachillerato.

Bachillerato general unificado en Ecuador

Desde la perspectiva del presente artículo se profundizará en el bachillerato general unificado. Concerniente a ese nivel, el Ministerio de Educación de Ecuador en el año 2016 redactó el currículo que aún está vigente en esta nación, que debe ser considerado desde su postura macro en el nivel meso o institucional y también, en extensión al nivel micro curricular manifestado en la actuación de cada docente en el aula en las áreas curriculares, una de ellas lengua y literatura. Según el mencionado documento, el bachillerato general unificado en el área de lengua y literatura tiene diversos contenidos, uno de ellos la lectura crítica como proceso a ser desarrollado con un docente proactivo, enfocado en dar lo mejor de sí, en hacer seguimiento tanto a su actuación, como la de los propios educandos, para precisar estrategias y curso de acción que le permitan alcanzar los aprendizajes esperados para cada año (Baque & Portilla, 2021).

Por ello, en este nivel es importante el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes. Desde la postura de Tubay y Frutos (2024), es una de las habilidades lingüísticas que el sistema educativo ecuatoriano debe desarrollar prioritariamente, dado que es fundamental para el éxito académico. Solo así estarán en condiciones de aceptar o rechazar ideas, estar de acuerdo o en desacuerdo con los temas abordados.; demostrando motivación e interés en el proceso académico.

METODOLOGÍA

A continuación, se plantea el conjunto de procedimientos cumplidos para analizar el aula invertida como estrategia docente en el desarrollo de habilidades de lectura crítica en estudiantes de bachillerato en la Unidad Educativa Rumiñahui, ubicada en la parroquia de San Isidro, del cantón Guano en la provincia de Chimborazo, Ecuador. Esto partió del paradigma positivista que enfatiza el conocimiento objetivo, y basado en hechos observables, no en opiniones o creencias. Conectado con el enfoque cuantitativo, el cual estudia las variables con métodos matemáticos y estadísticos. En esta dirección, el tipo de investigación de campo, permitió evidenciar en el desarrollo y aplicación del cuestionario a los docentes, para obtener la información cuantitativa del producto, basada en las opiniones y diferentes puntos de vista de los pilares del aula invertida y habilidades de lectura crítica desarrolladas en los estudiantes. El nivel descriptivo, según Arias y Covinos (2021), precisa las características del objeto de estudio, ello para resaltar el comportamiento de la variable. De acuerdo con ello, se aplicaron procedimientos estadísticos y matemáticos en el análisis de los datos, en el desarrollo del objetivo planteado.

El diseño asumido fue el no experimental transeccional, al no manipular la variable y aplicar una sola vez el cuestionario a 12 docentes encargados del bachillerato general unificado en la Unidad Educativa Rumiñahui. Por ser un número de elementos manejables y de fácil acceso se trabajó con el total de profesionales, constituyendo una muestra censal, la cual al parafrasear el a Arias y Covinos (2021), se refiere a la inclusión de todos los miembros de una población en un estudio.

Respecto a la recolección de información, se cumplió con la encuesta, que consiste en realizar una serie de preguntas a una muestra de personas, con el fin de obtener datos de opiniones, actitudes, comportamientos o características (Hernández et al, 2018). El instrumento fue el cuestionario, contentivo de un conjunto de preguntas estructuradas que tienen como objetivo obtener información de una muestra de personas de un tema específico. En concreto, para medir los pilares del aula invertida se redactaron 8 ítems. E igual cantidad para la dimensión habilidades de lectura crítica, con opciones de respuesta siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca. El cuestionario de 16 ítems fue validado en su contenido por el juicio de 3 expertos, calculando la confiabilidad con el método de consistencia interna Alpha de Cronbach (0.88). El instrumento se aplicó a los 12 docentes de bachillerato, recopilando la data necesaria en el desarrollo de los objetivos planteados acerca del aula invertida como estrategia docente en el desarrollo de habilidades de lectura crítica en estudiantes de bachillerato en la Unidad Educativa Rumiñahui ubicada en la parroquia de San Isidro, del cantón Guano en la provincia de Chimborazo, Ecuador.

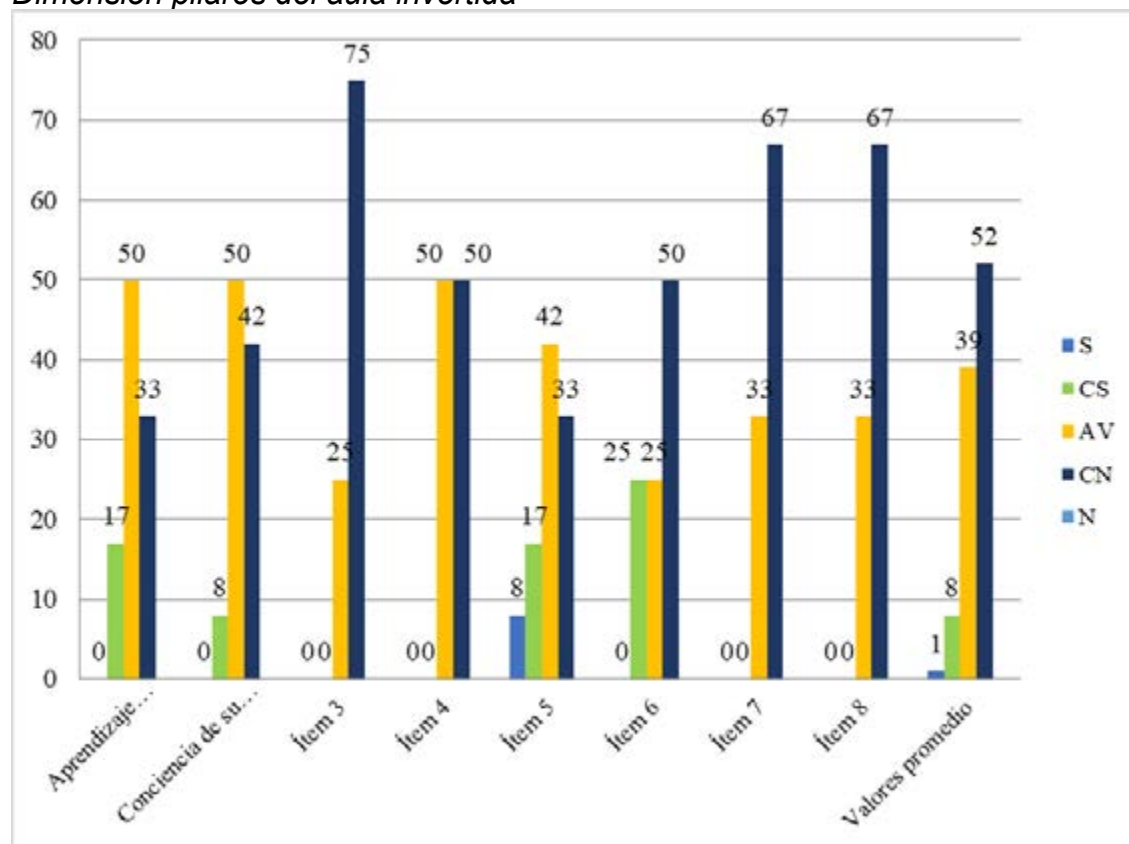
Es importante mencionar que el instrumento validado en su contenido y con alta confiabilidad, permitió atender con la rigurosidad científica de la investigación, tomando en cuenta que “El objetivo final de cualquier investigación es proporcionar evidencia objetiva suficiente para apoyar o refutar la o las hipótesis planteadas” (Rendón- Macias, et al., 2016, p.2). Este argumentó facilitó el uso de la estadística descriptiva en el análisis de la información, traducida en datos o cifras, en el desarrollo del objetivo del presente artículo.

Resultados y discusión

El análisis de resultados en un artículo científico es una etapa crucial del proceso de investigación. Su objetivo principal es interpretar los datos. Para ello, se tabuló la información en cuadros por dimensiones, de manera clara y organizada, apreciándose la frecuencia y porcentaje de cada ítem. Es decir, se hizo uso de procedimientos matemáticos y de estadística descriptiva, que de acuerdo con Rendón-Macias, et al. (2016), es la rama que formula recomendaciones de cómo resumir, de forma clara y sencilla, los datos de una investigación, en este caso por medio de figuras. Tomando en cuenta estas directrices, se desglosa a continuación, el análisis de los datos.

Figura 1

Dimensión pilares del aula invertida



Los pilares del aula invertida es la información que se presenta en la figura 1, según las respuestas de los docentes que laboran en bachillerato en el contexto abordado en la investigación. El análisis detallado de cada ítem e indicador, conduce a señalar lo siguiente: El aprendizaje autorregulado es uno de los pilares de la una invertida, el cual según el ítem 1, algunas veces es abordado por 50% de los educadores para que el educando a suma con responsabilidad su proceso académico. Esto casi nunca es atendido por 33% de profesionales y sólo 17% contestaron casi siempre. En el ítem 2, se mantiene 50% de profesores que algunas veces fortalecen en los estudiantes la conciencia de su pensamiento como para característica del aprendizaje autorregulador, respondiendo 42% casi nunca hacerlo y 8% casi siempre. Es decir, la mitad de los docentes algunas veces atienden este pilar del aula invertida.

El indicador ambiente flexible se midió en el ítem 3, reflejando 75% de docentes quienes casi nunca transforman el aula respetando el estilo y ritmo de cada estudiante, lo cual refieren hacer algunas veces 25% de los profesores. En el ítem, 4, la mitad de educadores refieren algunas veces con el aula invertida adaptar la práctica pedagógica a las necesidades individuales de los estudiantes, el otro 50% casi nunca flexibilizan el clima de aprendizaje. Estos resultados llevan a señalar que los docentes en su mayoría casi nunca atienden la importancia de un ambiente flexible como parte del aula invertida en el desarrollo de la lectura crítica en los educandos.

Continuando con los pilares del aula invertida, en el ítem 5, se consultó a los docentes fomentar el aprendizaje colaborativo para alcanzar metas comunes, ante lo cual 42% contestaron algunas veces, 33% casi nunca, 17% casi siempre y 8% siempre. En el ítem 6, la mitad (50%) de los educadores contestaron casi nunca presentar experiencias de aprendizaje colaborativo para que los estudiantes asuman su propia formación contribuyendo con sus compañeros, lo cual consideran hacer casi siempre 25% y algunas veces el otro 25%. Denotando educadores que refieren casi nunca atender para el desarrollo de la lectura crítica el pilar aprendizaje colaborativo con el aula invertida.

El pilar cultura de aprendizaje, según el ítem 7, casi nunca es atendido por 67% de profesores y 33% algunas veces forman a los educandos para valorar la mejora continua. El ítem, 8, refleja nuevamente 67% de docentes que refieren casi nunca buscar nuevas oportunidades para aprender y crecer como cultura en el aula, pilar que atienden 33% algunas veces. La mayoría de los docentes contestaron casi nunca favorecer esa cultura de aprendizaje en el desarrollo de habilidades de lectura crítica. En contraste, es importante en la actualidad que el docente asuma un rol de mediador, de guía, para planificar e implementar estrategias en las cuales los estudiantes son protagonistas de su propio aprendizaje, desarrollando autonomía en un ambiente flexible, de confianza y que en esencia los invita a participar activamente (Pinedo, et al., 2023).

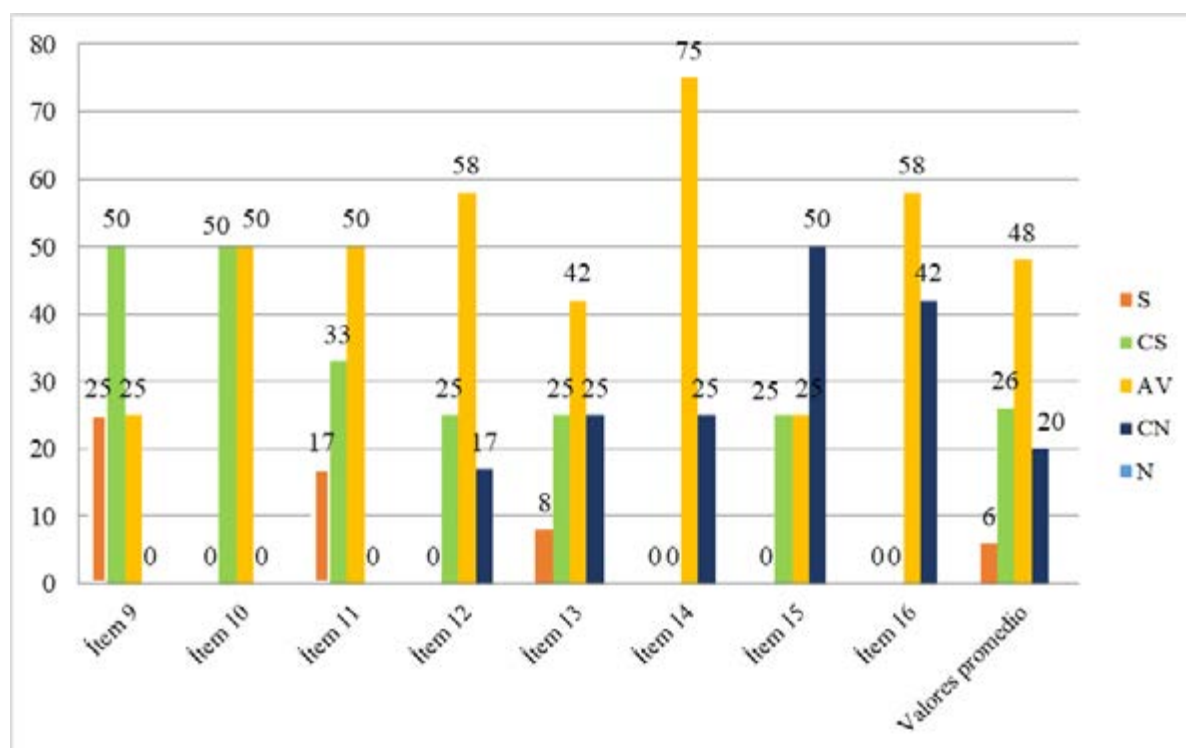
Según lo presentado en la figura 1, los valores promedios de la dimensión pilares del aula invertida reflejan 52% en casi nunca, algunas veces 39%, casi siempre 8% y 1% en siempre. Los educadores consultados refieren casi nunca atender pilares como aprendizaje autorregulado, ambiente flexible, aprendizaje colaborativo y cultura de aprendizaje. La discusión de estos resultados permite interpretar que los docentes no implementan pilares del aula invertida, los beneficios que la misma

reporta como indican Campos-Martínez y Durán-LLaro (2024), es flexible, generando conductas de responsabilidad y autonomía, donde el estudiante aprende a su propio ritmo. Esto porque el docente asigna contenidos, actividades y el educando repasa, puede hacer un resumen y desde ahí intervenir en clase.

Los resultados de la dimensión pilares del aula invertida contrastan con esa función del a práctica pedagógica en cuanto a promover el logro de aprendizajes en los educandos, como hace mención el Ministerio de Educación de Ecuador (2016), sobre el bachillerato en esta nación, a lo cual se añaden directrices que permitan responder a las necesidades de la matrícula de instituciones ubicadas en zonas rurales. Por lo tanto, se interpretan estos resultados como debilidad de los educadores en implementar metodologías activas como el aula invertida que le dan protagonismo a los educandos, en un entorno favorable para el desarrollo general de las competencias psicomotoras, cognitivas y afectivas, esenciales para el logro de habilidades de lectura crítica, esenciales para la formación integral de los educandos.

Figura 2

Habilidades de lectura crítica en estudiantes de bachillerato



En la figura 2 se resume la data correspondiente a diversas habilidades de la lectura crítica. En el indicador comprensión profunda, en el ítem 9 se obtuvo 50% de docentes que consideran casi siempre y 25 siempre desarrollarla para que los estudiantes identifiquen las ideas principales y también

los detalles del texto. Destreza que algunas veces manifiestan desarrollar 25% de educadores. La mayoría de profesores presentan tendencia hacia el abordaje de esta competencia de lectura crítica.

En el ítem 10 de este indicador se aprecia 50% de educadores que casi siempre desarrollan en los educandos el análisis de la estructura del texto en cuanto a la organización, lo cual refieren hacer algunas veces 50% de profesores en el aula. Esto lleva a mencionar que los educadores refieren casi siempre concentrarse en la comprensión profunda, pero un porcentaje significativo lo hacen algunas veces, dejando de favorecer esta meta con el uso del aula invertida como metodología que le da protagonismo al estudiante.

La habilidad evaluación de la información, en el ítem 11, los educadores señalan en 50% algunas veces guiar a los estudiantes para valorar la calidad de la información a fin de que utilicen fuentes confiables de un tema específico. Casi siempre refleja 33% y siempre 17%. Es decir, la mitad de los educadores consultados solo algunas veces implementan metodologías de aula invertida con sus diversos pilares para que los educandos avancen en la lectura crítica. En el ítem 12, se aprecia que los docentes en 58% contestaron algunas veces orientar a los estudiantes para evaluar la información contrastando la postura de un autor con diversas fuentes. Manifestando 25% casi siempre abordarlo y nunca según 17%. Nuevamente se aprecia tendencia de los educadores en no implementar siempre y casi siempre los pilares del aula invertida para que los estudiantes alcancen destrezas y habilidades de la lectura crítica con los beneficios que reporta para el logro académico en diversas áreas curriculares. Respecto a la reflexión como habilidad de la lectura crítica, según el ítem 13 algunas veces es desarrollada por 42% de docentes para que los estudiantes relacionen la información con las experiencias personales, lo cual casi nunca cumplen 25% de profesores, otro 25% contestaron casi siempre y 8% siempre. Al revisar con detalle los porcentajes del referido ítem, la mayoría de educadores no se abocan para atender en la práctica pedagógica que los estudiantes lean, interpreten y reflexionen sobre el tema analizado, a pesar de lo esencial que es fomentar esta habilidad para la formación integral de los educandos.

El ítem 14 refleja en la opción algunas veces 75% de educadores que con dicha frecuencia potencian la reflexión de los estudiantes al pedirle que cuestionen un tema generando posibles contradicciones a la postura del autor, contestando el otro 25% casi nunca hacerlo por medio del aula invertida. Esta habilidad escasamente es fortalecida por los docentes de bachillerato del contexto investigado, al ubicarse en la opción algunas veces, denotando debilidad de estos profesionales en el uso del aula invertida en pro del fortalecimiento de la lectura crítica en los educandos. Se complementan las habilidades de lectura crítica con el desarrollo de una opinión propia debidamente argumentada, lo cual según el ítem 15, casi nunca solicitan 50% de los docentes a los estudiantes. Algunas veces lo hacen 25% y el otro 25% contestaron casi siempre. El ítem 16, refleja 58% en algunas veces y 42% en casi nunca. Denotando los educadores sólo algunas veces atender esta habilidad esencial para el logro académico de todas las áreas curriculares. Pues más que leer y valorar un texto, es importante incentivar a que los estudiantes aporten su propia postura, cuestionen ideas y asuman con propiedad la lectura crítica, gracias al uso del aula invertida como metodología de la práctica pedagógica.

Los promedios de la dimensión reportan 48% en algunas veces, 26% casi siempre, 8% siempre y 20% casi nunca. Los profesores de manera inconstante implementan en aula invertida para atender habilidades esenciales como comprensión profunda, evaluar la información, reflexión y desarrollo de una postura propia. Es decir, se refleja falta de constancia de estos profesionales para implementar el aula invertida y desde allí desarrollar la lectura crítica, pues al hacerlo algunas veces, no hay consistencia en la práctica pedagógica, a pesar de los beneficios que ello reporta para elevar la calidad educativa (Campos-Martínez y Durán-LLaro (2024).

Estos resultados vienen a confirmar lo manifestado por Granda, et al. (2023), quien evidenció en Ecuador, mayoría de docentes que utilizan estrategias instruccionales y post instruccionales. Igualmente, la discusión de los resultados refiere educadores que no son constantes a la hora de incorporar en la planificación curricular el aula invertida para atender habilidades de lectura crítica, a pesar de la importancia que se otorga a este proceso en los postulados del Ministerio de Educación de Ecuador (2017), en lo que respecta al bachillerato general unificado en esta nación.

En términos generales, los resultados analizados y discutidos dan cuenta de educadores que no hacen uso del aula invertida para el desarrollo de la lectura crítica en los educandos. No presentan tendencia hacia la innovación y mejora continua, estando en riesgo la formación integral de los educandos en bachillerato. Todo ello a pesar de los beneficios que aportan los pilares del aula invertida en pro de la lectura crítica que en palabras de Tuquerres, et al. (2024), es esencial en el desarrollo integral de los educandos, sobre el pensamiento crítico, la reflexión con el consecuente análisis de textos. ejerce un valor significativo en el proceso del pensamiento debido a su capacidad para fomentar la reflexión y el análisis como aprendizajes relevantes para el educando de bachillerato.

CONCLUSIÓN

El procedimiento metodológico trazado fue cumplido en la presente investigación, tomando como contexto la Unidad Educativa Ruminahui, la cual es una institución de trayectoria en la provincia de Chimborazo en Ecuador. La información recopilada y su análisis permite concluir lo siguiente: Los Educadores escasamente toman en cuenta pilares esenciales del aula invertida, entre ellos favorecer la autorregulación en el aprendizaje, dejando de abordar ese pensamiento crítico como característica esencial que demanda no sólo el logro individual, sino también activar la construcción del conocimiento en grupos colaborativo, que tengan como base la responsabilidad del estudiante y el contribuir al logro de sus compañeros. Al mismo tiempo, los docentes consultados, no implementan con el aula invertida el pilar cultura de aprendizaje, obviando favorecer esas condiciones para que la búsqueda continua de estrategias y cursos de acción que sea para la mejora, Ello a pesar de los beneficios que aporta un ambiente flexible con conciencia del pensamiento. Enlazado con lo anterior, el escaso uso de los pilares del aula invertida se concluye como una limitante para que los educadores atiendan habilidades de lectura crítica como el desarrollo de una opinión propia, debidamente argumentada una vez que se analicen la evidencia, las posturas del autor de un texto.

Estos educadores se enfocan más hacia la destreza de comprensión identificando las ideas principales y secundarias. Pero no se aborda con la misma frecuencia identificar la estructura u organización de la información ya sea de manera cronológica, por comparación; entre otras. Algunas veces se orienta a los estudiantes para evaluar la información, pero no hay constancia en relacionar los conocimientos con las experiencias personales en un proceso de reflexión.

Por lo tanto, en el escenario investigado los docentes consultados no hacen uso del aula invertida como estrategia, no aprovechan los beneficios y aportes de esta para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes. Esto se concluye como limitante en el cumplimiento de directrices del bachillerato, más aún en la zona rural donde es necesario que los educandos posean destrezas que puedan utilizar ya sea al continuar con la formación en una universidad o incorporarse a las actividades propias del contexto, pero ya con pensamiento crítico, discriminando la información y desarrollando sus propias ideas.

Por último, se recomienda iniciar procesos de actualización a docentes en cuanto al aula invertida, con la intención de mejorar el desempeño de los profesionales, que permitan optimizar la formación de los educandos, para que regulen su aprendizaje y así revisen diversos materiales y recursos cuando lo requieran. Esto además motiva a que descubran, operen y se manifiesten acerca de la materia que se imparte con ayuda de la herramienta. Esta lógica permite capturar la atención del alumno y centrar su atención e interés en fomentar habilidades de lectura crítica en el bachillerato.

REFERENCIAS

- Arias, J., & Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf
- Baque, G., & Portilla, G. (2021). *El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje*. *Revista Polodel Conocimiento*, 6(5) 75-86. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/4447683>
- Bolívar, A. (2021). *El aporte científico de Giovanni Parodi y dos debates: Los géneros discursivos y la lectura crítica*. *Revista Signos*, 54(107), 687-710. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071809342021000300687&script=sci_abstract&tlng=es
- Campos-Martínez, H. & Durán.Llano, K. (2024). *Flipped classroom: Modelo pedagógico para desarrollar la competencia del aprendizaje autorregulado*. *Revista Koinonia*, 8(2). <https://ve.scielo.org/scielo.arttext&pid=S2542-30882023000400331>
- Gil, L. (2023). *Aula invertida: revolucionando la educación técnica universitaria*. *Revista Honoris Causa*, 4(2). <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/367/396>
- González, A. (2021). *La lectura crítica en la universidad*. *Revista Varela*, 21(58), 10-21. <http://revistavarelaucv.edu.cu/index.php/rv/article/view/101>
- Granda, J., Granda, L., Albarracín, M. & Granda, G. (2023). *Estrategias didácticas para el desarrollo de lectura crítica en estudiantes de básica media*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 10436-10459. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5223

- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. (7a. ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Aguirre, J. Zamora, K León, V., Cedeño, R. Macías, E. Cobeña, F & Arriagada, C. (2024). *Implementación del modelo del aula invertida: una estrategia educativa innovadora*. *Revista InveCom*, 5(1), 1–14. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000102018
- Ministerio de Educación de Ecuador (2016). *Currículo de Lengua y Literatura*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/LENGUA.pdf>
- Ministerio de Educación de Ecuador (2017). *Guía didáctica de implementación curricular para eGb y bGu. lenGua y literatura*. https://educacion.gob.ec/2017/05/Guia_de_implementaci%C3%B3n_del_curriculo_de_LyL-1.pdf
- Morales, J. (2021). *Lectura desde la pedagogía crítica: una propuesta para la intervención educativa significativa*. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(2), 1-13. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000200006
- Morales, A. (2021). *La lectura crítica en la universidad*. *Revista Varela*, 21(58), 10.21. <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/101>
- Moreno, Y. (2022). *Aula invertida y aprendizaje significativo en los estudiantes del nivel secundario de un colegio de la provincia de Huancayo*. (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/92957>
- Ospina, P. (2024). *Revisión Sistemática de las Estrategias de la Lectura Crítica en la Educación Superior desde las Habilidades Metacognitivas*. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, 4(3), 809–837. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i3.451>
- Pico, J., y Vaca, L. (2023). *Flipped classroom en procesos de enseñanza-aprendizaje en carreras de ingeniería: Revisión Sistemática*. *Episteme Koinonía*, VI(12), 61-102. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02822023000200061
- Pinedo Castro, J. H., Vela Shupingahua, N., & Ticllacuri Huamán, Y. (2023). *Aula invertida en el desempeño docente: una revisión sistemática*. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(29), 1278–1288. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1000>
- Rendón-Macías, M., Villasís-Keeve, M. & Miranda-Novales, M. (2016). *Estadística descriptiva*. *Revista Alergia México*, 63(4), 397-407. <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755026009.pdf>
- Rodríguez, A. (2021). *Lectura crítica y escritura significativa: Acercamiento didáctico desde la lingüística*. *Revista Laurus*, 13(25), 241-262. <http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/laurus/article/view/7690>
- Sanabria, D. (2023). *Enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica. Una revisión teórica*. *Encuentro Educacional*, 30(1), 161-180. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/40378>
- Túquerres, L. & Raygoza, P. (2024). *Estrategia didáctica para desarrollar la lectura crítica. Estudio de caso con estudiantes de séptimo año de la Escuela de Educación Básica Monseñor Leónidas Proaño 1*. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 5(4), 3023-3039. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/2472>

- Tubay, P. & Frutos, A. (2024). *La lectura crítica: Un enfoque para cultivar habilidades de pensamiento crítico*. *Ciencia Y Educación*, 6(1), 6 - 17.
<https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/572>
- Valenzuela, E., Centeno, M., Rodríguez, Á. & Martínez, I. (2024). *El impacto del aula invertida en la Comprensión de Textos Narrativos en estudiantes de 8° grado*. *Dominio De Las Ciencias*, 10(2), 1414–1455. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3885>
- Valero, I. (2024). *Fortaleciendo la competencia de lectura crítica y reflexiva, a través de fábulas clásicas de Esopo*. *Revista Scientific*, 9(32), 104–124. https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/724
- Ventosilla, D., Santa María, H., Ostos, F. & Flores, A. (2021). *Aula invertida como herramienta para el logro de aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios*. *Propós. Represent*, 9(1), 1.20. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992021000100016
- Zárate, A. (2019). *Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria*. *Revista Signos*, 2(99). <https://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/319> <https://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/319/118>

LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL DOCENTE PARA LA INTERCULTURALIDAD EN EL SECTOR EDUCATIVO DE ECUADOR

Recibido:30-12-2024
Aceptado: 24-04-2025
Publicado:30-06-2025

Ricardo Luis Tapuy Grefa
Zulma Dalila Chimbo Avilés
Viviana Maribel Chisaguano Taipe



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

Autor

* Ricardo Luis Tapuy Grefa

*Ecuatoriano, Licenciado en educación, Magister en Gerencia Educacional. Docente titular del Ministerio de Educación de Ecuador.

Correo electrónico:

tapuyricardo@gmail.com

Orcid:

<https://orcid.org/0009-0007-9926-2762>

** Zulma Dalila Chimbo Avilés

**Ecuatoriana, Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente titular del Ministerio de Educación de Ecuador.

Correo electrónico:

zulmachimbo60@gmail.com

Orcid:

<https://orcid.org/0009-0004-0164-7276>

*** Viviana Maribel Chisaguano Taípe

***Ecuatoriana, Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente titular del Ministerio de Educación de Ecuador.

Correo electrónico:

vivianachisaguano@yahoo.es

Orcid:

<https://orcid.org/0009-0002-9518-2160>

LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL DOCENTE PARA LA INTERCULTURALIDAD EN EL SECTOR EDUCATIVO DE ECUADOR

Transformational leadership for intercultural
teaching in Ecuador's education sector

Resumen

Respetar la diversidad, valorarla, es uno de los derechos fundamentales a ser garantizados por un proceso educativo de calidad. Por ello, el artículo planteó como objetivo analizar el liderazgo transformacional docente para la interculturalidad en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe "El Pano" del Cantón Tena, Provincia Napo, Ecuador; desde el paradigma positivista, enfoque cuantitativo, en un estudio de campo, descriptivo. La población y muestra de 30 educadores aportó la data al responder un cuestionario de 16 ítems; cuyo análisis concluye en educadores que no asumen las características del liderazgo transformacional con atención a los principios y elementos de la interculturalidad.

Palabras clave: liderazgo transformacional, liderazgo docente, interculturalidad, educación intercultural.

Cómo citar este artículo:

Tapuy-Grefa, L., Chimbo-Avilés, Z. & Chisaguano-Taipe, V. (2025): Liderazgo transformacional docente para la interculturalidad en el sector educativo de Ecuador. Revista Estudios en Educación (REeED), 8(14), 80-99

Abstract

Respecting diversity and valuing it is one of the fundamental rights to be guaranteed by a quality educational process. Therefore, the article aimed to analyze the transformational leadership of teachers for interculturality in the Bilingual Intercultural Community Educational Unit "El Pano" of the Tena Canton, Napo Province, Ecuador; from the positivist paradigm, quantitative approach, in a descriptive field study. The population and sample of 30 educators provided the data by answering a 16-item questionnaire; whose analysis concludes that educators do not assume the characteristics of transformational leadership with attention to the principles and elements of interculturality.

Keywords: transformational leadership, teaching leadership, interculturality, intercultural education.

INTRODUCCIÓN

El proceso educativo puede ser considerado metafóricamente, como el motor o eje que mueve las naciones hacia su progreso. Ello contempla, el desarrollo integral de cada ciudadano, gracias al trabajo mancomunado de escuela, familia y Estado. Por ello, las sociedades modernas aspiran cada vez más a ser inclusivas y pertinentes con su historia, es así que en la educación los enfoques de pluralismo y multiculturalidad son promovidos con énfasis, especialmente en el ámbito latinoamericano (Cgumaña, 2022).

Dicho proceso constituye en Ecuador un sector de vital relevancia, para brindar un servicio de calidad a la población, que conlleve a que esta nación sea justa, democrática, sostenible, con respeto a la valoración cultural de los pueblos centrales que hacen vida en la actualidad. Llevar a la práctica estos preceptos constitucionales, demanda del proceso educativo esas reformas, para enfocarse en la mejora continua. Teniendo como uno de los principales actores al docente, profesional cuya labor trasciende barreras de tiempo y espacio. Al ser considerado un líder nato de la sociedad. Favoreciendo las condiciones para las transformaciones que la era actual globalizada y del conocimiento exige a cada institución a lo largo del territorio nacional (Tapuy, 2022).

Al profundizar en este discurso sobre el papel del líder docente, es un tema de suma importancia en el campo pedagógico, tanto a nivel global como nacional. La efectividad de este desempeño ejerce una influencia considerable en el progreso del aprendizaje de los estudiantes y en el ambiente escolar en general (Gamarra, 2024). Se interpreta el liderazgo como una fuerza impulsora que ha moldeado la historia de la humanidad, alcanzando diversos sectores y procesos, uno de ellos el educativo.

En esta tónica, el liderazgo puede ser asumido desde diversos estilos, por ejemplo, autocrático con imposiciones y controles excesivo, paternalista con escaso seguimiento de las acciones de los seguidores. Democrático con cuotas de poder en la toma de decisiones. Mientras que el transformacional se centra en inspirar y motivar a los seguidores para que alcancen su máximo potencial, guía a la construcción de una visión compartida. Es decir, en un entorno de innovación y mejora continua (Camacho et al., 2024).

Sin lugar a duda, el docente como líder transformacional contribuye al avance de la sociedad. Este profesional desempeña un papel fundamental como agente de cambio, impulsando la innovación en respuesta a las cambiantes demandas del entorno educativo al dicho estilo (Pascual & Orrego, 2021). Esta actuación busca potenciar las políticas del Estado ecuatoriano, una de ellas vinculada a la interculturalidad como proceso, referido a la construcción cognitiva, procedimental y actitudinal de las relaciones entre las culturas; que no puede ser reducida a contextos áulico y curricular. En el ámbito educativo, requiere de políticas, programas, proyectos donde sean tomados en cuenta todos los rasgos culturales de los estudiantes (Espinoza & Ley, 2020).

Esto va a favorecer educar para convivir en sociedad, con respeto, solidaridad, equidad, ampliando los vínculos ente los grupos culturales con sus vivencias, experiencias, tradiciones en la sociedad. Por tanto, la interculturalidad puede ser definida como concepto y como práctica, expresada en la comunicación y relación entre diferentes culturas, que no se limita a solo un contacto entre ellas, sino a un intercambio equitativo, en condiciones de igualdad. Asimismo, se entiende “como un proceso constante de comunicación, reciprocidad y aprendizaje entre personas y grupos de diferentes tradiciones culturales” (Paredes & Carcausto, 2023, p.203), para potenciar la enseñanza y aprendizaje.

Se interpreta entonces, la interculturalidad como tema que requiere un “análisis sostenido conscientemente, acerca de la interrelación cultural que existe o sucede, debido a que no se trata de coincidencias en un espacio determinado entre culturas, sino el requerimiento es la comprensión de las diferencias de cada una de ellas, aprender de ellas y especialmente convivir” (Aceldo & Quito, 2021, p. 8). Planteamiento que lleva a destacar la relevancia del docente en liderar actividades y proyectos con esa idea, contemplado en los lineamientos del Ministerio de Educación de Ecuador (2019). Esto atañe al sistema que busca brindar atención integral, de calidad e inclusiva a las 14 nacionalidades: Shuar, Awá, Eperara siapidara, Chachi, Tsá'chi, Kichwa, A'í (Cofán), Pai (Secoya), Bai (siona), Waorani, Achuar, Shiwiari, Sapara, y Andoa.

De esta manera, el docente está llamado a asumir el liderazgo transformacional desde las directrices nacionales, planes institucionales, pero también los elementos esenciales de cada cultura y pueblo representado en el aula de clase por los estudiantes que allí intervienen. Si bien son preceptos que teóricamente están fundamentados, inclusive desde el ámbito legal, la aplicabilidad dista mucho de atender estos lineamientos (Espinoza & Ley, 2020).

Ello conlleva a mencionar la situación vivenciada en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “El Pano” del Cantón Tena, Provincia Napo, Ecuador. En este escenario el directivo presenta informes relativos a educadores que imponen sus ideas, limitan la participación de los estudiantes y representantes de los pueblos indígenas en la toma de decisiones o planificación de las actividades alusivas a este tema. Es decir, considera el gerente que estos profesionales asumen un liderazgo autoritario, en vez del transformacional, recomendado por el distrito escolar.

Por su parte, algunos educadores refieren escaso apoyo de la directiva institucional y autoridades de la provincia en lo que respecta a realización de actividades culturales, festivales de música y tradiciones; entre otras. También, consideran que, para cumplir con los requisitos inmersos en su desempeño, realizan actividades, asumiendo prácticamente la diligencia exclusiva de las mismas, por las escasas iniciativas de apoyo de los padres, familiares y miembros de la comunidad. Como se pudo apreciar, en los párrafos precedentes se presenta de manera resumida la postura de la gerencia institucional y algunos docentes en lo que respecta a asumir el liderazgo en las actividades vinculadas a la educación intercultural. Esto al prolongarse en el tiempo, se asume como una situación de riesgo en la cual los profesionales no estarán dando cumplimiento a los lineamientos nacionales, afectándose la valoración y respeto de diversas culturas. Por otra parte, se estarían

limitando las acciones para el buen vivir, la cultura de paz, así como la convivencia pacífica entre los pueblos. Afectando el logro de metas en lo que respecta a esta política implícita en la educación de calidad.

Por ello, el presente artículo planteó como objetivo analizar el liderazgo transformacional docente para la interculturalidad en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe El Pano del Cantón Tena, Provincia Napo, Ecuador. Esto conduce a la vez, a indagar las características del liderazgo de los educadores, los principios que estos aplican y los elementos que fortalecen en las interacciones con los estudiantes.

Es importante mencionar que el desarrollo objetivo planteado, justifica el presente artículo, al recopilar información que estará a disposición para la actualización y mejora la práctica. Igualmente, se espera servir de insumo para procesos de reflexión a fin de fortalecer un liderazgo realmente transformacional por parte de cada profesional, para asumir con éxito los retos propios de la educación intercultural. Conduciendo este accionar con el beneficio que atañe para la formación integral de los educandos en el mencionado contexto, con alcance a la provincia y la nación.

MARCO TEÓRICO

Dada la relevancia del liderazgo docente, es importante hacer una revisión de investigaciones relacionadas con el tema. De hecho, diversos estudios demuestran una fuerte correlación entre el liderazgo y las comunidades educativas. En el caso de México, es importante reforzar en los docentes habilidades de liderazgo educacional para alcanzar la calidad educativa y que sobre todo los estudiantes puedan contribuir al desarrollo de sus competencias (Díaz, 2023).

En el caso de Perú, se demostró una relación positiva del liderazgo en las escuelas con el logro de metas académicas y de desarrollo profesional por medio de las denominadas comunidades de aprendizaje. Esto lo evidenció una prueba de correlación Rho de Spearman con un $r = 0,847$, en un trabajo de campo no experimental (Díaz, 2023).

En este sentido, en Ecuador, a pesar de ser aspecto prioritario como política vigente, son escasas las investigaciones que apuestan por la identificación de los factores que determinan la sinergia del proceso en la práctica escolar y el establecimiento de las relaciones de estos con los resultados que se experimentan en la realidad educativa nacional. Si bien se cuenta con un marco legal y teórico, no se visiona el reconocimiento de las características en pro de la concreción de una educación intercultural bilingüe en el país (Espinoza & Ley, 2020). Es decir, se interpreta debilidad en lo que respecta al liderazgo docente para la interculturalidad. Lo que conlleva señalar la importancia de abordar este proceso desde un liderazgo transformacional.

Igualmente, resalta el trabajo desarrollado por Tapuy (2022), quien enfatizó la necesidad de fortalecer en los docentes ecuatorianos un liderazgo transformacional puede ser visionado para el logro de metas del sector educativo en Ecuador. Al respecto, en un escenario ideal debe ser ejerci-

do a través de la motivación y de la inspiración, con el respeto de los ideales particulares y de la filosofía de gestión para el logro de los objetivos trazados en diversas políticas y programas educativos en la nación.

De manera que, los trabajos mencionados permiten señalar lo siguiente: atender los señalamientos y beneficios de un liderazgo transformacional de parte de cada docente, promueve cumplir con las metas de la interculturalidad, en una educación inclusiva, en una era globalizada, una sociedad del conocimiento, en la cual el llamado es a respetar las culturas, valorar la diversidad, con ciudadanos cuyos comportamientos así lo declaren.

Liderazgo transformacional del docente

El liderazgo en su estilo transformacional, como hace mención Chiavenato (2002), tiene su génesis en los postulados de Birds 1978. Luego se complementó con los aportes de Bass, en la década de 1980. No obstante, en este discurso se enfatiza el modelo propuesto por Bass y Avolio, en el año 2006, quienes lo consideran como un proceso que busca incentivar y motivar a las personas para ser productivo, manifieste sentido de pertenencia y compromiso con los logros de la organización.

Estos autores consideran cuatro componentes: influencia idealizada, se manifiesta cuando el líder es respetado, admirado, es un modelo de comportamiento para el resto de las personas. Sobre la motivación inspiración, en palabras de los citados teóricos quienes asumen este estilo, se consideran en modelos a seguir por las otras personas, comunican altas expectativas y demuestran compromiso con los objetivos. Lo cual es vital para optimizar el desempeño, productividad, tanto individual como del colectivo.

Otra característica o componente es la estimulación intelectual, al fomentar la creatividad e innovación. Por demás vitales en el sector educativo, dado el alcance que tienen en las personas y también en el colectivo. Esto también permite que los seguidores actúen de manera crítica, confronten ideas, analicen y encuentren soluciones creativas a los problemas que suelen presentarse.

En complemento, está la consideración individualizada, porque un líder transformacional, atiende de manera particular a cada trabajador o colaborador. Lo apoya para el desarrollo profesional y personal. Esto al delegar tareas, empoderando al colectivo. Es decir, fomentar el aprendizaje, aunque los resultados no sean los esperados y proceder a darle la respectiva realimentación, para que cada situación contribuya a la mejora continua.

Desde la postura de Bass y Avolio (2006), no se puede hablar de liderazgo, como un solo rasgo, sino un conjunto de componentes o comportamientos como los mencionados en los párrafos anteriores. El desempeño de un docente, con este estilo le va a permitir impactar positivamente al colectivo escolar, ejercer influencia idealizada, inspirarlos a la mejora continua, darles atención individualizada y activar esa estimulación intelectual. Para el empoderamiento, compromiso y sentido de pertinencia en diversas acciones o proyectos de la escuela, tal es el caso de la interculturalidad.

Lo mencionado en los párrafos anteriores, lleva resaltar como características del liderazgo transformacional una motivación inspiradora en sus seguidores. Cuando es desempeñado este estilo por un docente, se trata de incentivar a estudiantes, colegas, padres de familias y miembros de la comunidad, para actuar de manera desinteresada (Mendoza et al., 2023). A la vez, centrarse en inspirar y motivar a los seguidores a través de la creación de una visión compartida y la promoción del cambio positivo en la organización (Ormaza et al., 2023).

De esa manera, el docente como líder contribuye al logro de metas que beneficien al colectivo. Esto también implica crear un ambiente donde se valore la originalidad y se estimule la búsqueda de nuevas ideas para fortalecer, en este caso el respeto a las culturas, valorando la diversidad. Como parte de liderazgo transformacional es importante esa influencia idealizada del docente, para alcanzar las metas del proceso educativo. Esto como resultado de un educador que se caracteriza por la credibilidad, el respeto a las ideas ajenas, a la par de identificarse con las necesidades y requerimientos de los educandos, así como del colectivo (Gamarrá, 2024).

En lo concerniente a la visión compartida, se manifiesta con el docente guiando al colectivo hacia un destino común. Para el seguimiento y monitoreo de cada actividad según la planificación curricular, organización de los recursos, tiempo y programas curriculares disponibles, con la dirección de cada acción y la consecuente evaluación (Sagal-Alvear et al., 2024). Se trata de una imagen clara, concisa de ese futuro ideal en el cual se implementen principios y elementos de la interculturalidad.

Visionado de esa manera, en Ecuador, es importante implementar el liderazgo transformacional para el logro de metas de las políticas educativas de esta nación. Así, este estilo se erige como un elemento fundamental en la formación de estudiantes, orientando su influencia y motivación. Además, con la capacidad para brindar información actualizada sobre las diversas realidades institucionales y contextos educativos (Mendoza, et al., 2023), para atender los principios y elementos de la interculturalidad.

Interculturalidad

La interculturalidad no se limita a un concepto, sino a una manera de comportarse, la cual debe manifestarse más allá de lo teórico-legal, a la práctica en el aula. De ahí, se trata este proceso de uno de los desafíos que enfrenta la sociedad hoy, es “cómo abordar la diversidad cultural; esto, más que una parada al crecimiento es un factor enriquecedor para cualquier país”. (Ramos et al., 2022, p. 4). Se trata de un reto a ser asumido desde el liderazgo transformacional docente en Ecuador.

Una educación de calidad e inclusiva, debe atender a la interculturalidad, con principios esbozados en el ordenamiento jurídico vigente en la nación, apuntalando a la diversidad cultural, que se manifiesta en reconocer, valorar la riqueza y variedad de las culturas, sin jerarquizarlas, ni imponer

una sobre otra. Asume que todas las culturas tienen el mismo valor y derecho a existir, promoviendo la justicia social y eliminando cualquier forma de discriminación (Benalcaza et al., 2024).

En otras palabras, la interculturalidad acepta y aprecia las diferencias culturales como una fuente de enriquecimiento, evitando los prejuicios y estereotipos. Es lo que técnicamente se denomina aprendizaje mutuo, gracias al intercambio de conocimientos y experiencias entre culturas, enriqueciendo a todas las partes involucradas. Busca la participación de todos los grupos culturales en la sociedad, garantizando sus derechos y oportunidades.

Como principio fundamental de la interculturalidad están los derechos humanos. Alegando como necesario tener la capacidad de crear expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y el respeto mutuo, el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas a la tierra y el territorio. Aportando cada educador con mecanismos de participación ciudadana (Re Ceconi, 2021). En lo concerniente a ello, es menester mencionar la construcción de ciudadanía intercultural. Con un docente líder que fomenta en actividades y proyectos la formación de ciudadanos capaces de vivir en una sociedad diversa, respetando los derechos humanos.

Educación intercultural en Ecuador

La interculturalidad se basa en el Estado plurinacional e intercultural, en el marco de un desarrollo sostenible con visión de largo plazo (Constitución de la República de Ecuador, 2008). Significa que, ese respeto a los pueblos ancestrales, a las manifestaciones culturales, tradiciones y estructuras organizativas, no puede ser contenido exclusivo del área de ciencias sociales, sino que al contrario, debe ser asumido como un eje conductor de la práctica pedagógica

Precisada la interculturalidad, como un proceso, se trata de una política direccionada por el Ministerio de Educación de Ecuador con una serie de elementos a implementarse en la práctica pedagógica. Entre ellos, el buen vivir (Sumak Kawsay), consagrado en la Carta Magna de Ecuador, se presenta “como un paradigma alternativo al desarrollo tradicional, inspirado en la cosmovisión indígena y en la búsqueda de una relación armónica entre los seres humanos, la naturaleza y la sociedad” (Benalcazar et al., 2024, p.498). Este principio se fundamenta en principios de sostenibilidad, equidad y respeto a la diversidad cultural (Vásquez et al., 2021).

Ese buen vivir ha de vincularse en la cultura de paz, como procesos de socialización mediante el cual se asimila un sistema de valores que reflejan el respeto a la vida y al ser humano, propiciando el saber participar, comunicar y rechazar la violencia entre las personas (Colmenares, 2024). Es interactuar, compartir espacios de forma pacífica, aceptando la diversidad, con visión de multifocalidad.

A lo anterior, se añade la educación inclusiva, como un enfoque que busca que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o condiciones, puedan aprender juntos en un mismo entorno educativo (Prado et al., 2021). Tomando en cuenta que, el currículo ecuatoriano

se enfoca en la inclusión y valoración de las diferentes culturas, enseñando la historia, tradiciones y cosmovisiones de los pueblos indígenas y afroecuatorianos, así como desarrollando habilidades interculturales en los estudiantes (Salcedo-Quijije et al., 2023).

Por tanto, el buen vivir, la construcción de la cultura de paz se traducirá en una convivencia pacífica, al fomentar el respeto y la comprensión mutua. De ahí que la diversidad cultural, implica, “reconocer que lo común es la diversidad y esto, no se puede cambiar” (Escobar et al., 2022, p.12).

Esto enriquece el intercambio cultural, generador de nuevas ideas, perspectivas y formas de ver el mundo. Estos elementos deben estar también asociados a los ya mencionados principios fundamentales. Pues, la diversidad en Ecuador es notable, destacando los diferentes pueblos y nacionalidades en toda su amplitud territorial (Arteño et al., 2023).

Como concreción de estas ideas, la interculturalidad promueve la participación ciudadana y el diálogo, elementos fundamentales para combatir la discriminación, sea racismo, xenofobia o alguna otra forma, sobre la base del reconocimiento de la diversidad. Garantizando de ese modo la educación de calidad en un proceso educativo que atienda a los principios fundamentos en el ordenamiento jurídico vigente en Ecuador.

METODOLOGÍA

El proceso investigativo tendiente al análisis del liderazgo transformacional docente para la interculturalidad en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe El Pano, del Cantón Tena, Provincia Napo, Ecuador; atendió al paradigma positivista, también conocido como paradigma cuantitativo, empírico-analítico o racionalista, tiene como objetivo principal explicar, predecir y controlar los fenómenos mediante la verificación de teorías y leyes (Herrera, 2024). Este, se conecta con el enfoque metodológico cuantitativo, el cual hace uso de “métodos y técnicas rigurosas para recopilar y analizar datos numéricos y estadísticos con el fin de obtener resultados precisos y verificables” (Herrera, 2024, p.4).

En esta dirección, se cumplió con una investigación de campo, con la recolección de información en ambientes reales no controlados (Pontis, 2022). Ello requirió recopilar la postura de los docentes que laboran en la mencionada escuela, para destacar el comportamiento de la variable liderazgo transformacional docente para la interculturalidad, en un estudio de nivel descriptivo. Se complementó con el diseño no experimental transeccional, pues no se manipuló la variable, simplemente se describió el comportamiento de esta en el contexto donde se ocurren, con una sola medición (Pontis, 2022).

Otro elemento de la metodología empleada es la población, que implica el conjunto total de un fenómeno que se estudia, y en el que las unidades de población tienen una característica en común. Esta característica es la que se analiza y da origen a los datos de la investigación (Tamayo y Tamayo, 2019), conformada en este caso por 30 profesionales que laboran en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “El Pano” del Cantón Tena, Provincia Napo, Ecuador.

Sobre la muestra, Tamayo y Tamayo (2019), la define como: “el conjunto de operaciones que se realizan para estudiar la distribución de determinados caracteres en totalidad de una población universo, o colectivo partiendo de la observación de una fracción de la población considerada” (Tamayo & Tamayo, 2019, p.176). Al tomar en cuenta el número de elementos de la población, se decidió trabajar con la totalidad de esta, constituyendo una muestra censal, sin aplicar procesos de muestreo, integrada por los 30 docentes que laboran en el contexto estudiado.

Además, se implementó como técnica de recolección de información la encuesta, para responder al objetivo de la investigación cuyos resultados permiten la elaboración del artículo. Por medio de un instrumento, tipo cuestionario, el cual fue diseñado por los investigadores, estructurado en 16 ítems, con opciones de respuesta siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca. Estos abordaron las características del liderazgo transformacional docente (1 al 8), los principios de interculturalidad (9 al 12) y los elementos de la educación intercultural en Ecuador (13 al 16).

Es importante mencionar que, el instrumento diseñado fue sometido a la validez de contenido por el juicio de 3 expertos (en gerencia educativa y metodología de investigación, quienes lo aprobaron. Seguidamente, se calculó la confiabilidad del cuestionario, al aplicar una prueba piloto a 10 docentes de otra institución del cantón Tena, quienes no pertenecieron a la muestra, pero poseían características similares. Luego, estos cuestionarios fueron sometidos al método de consistencia interna Alpha de Cronbach, con un coeficiente de 0.88, que se interpreta como muy alta confiabilidad según Herrera (2024).

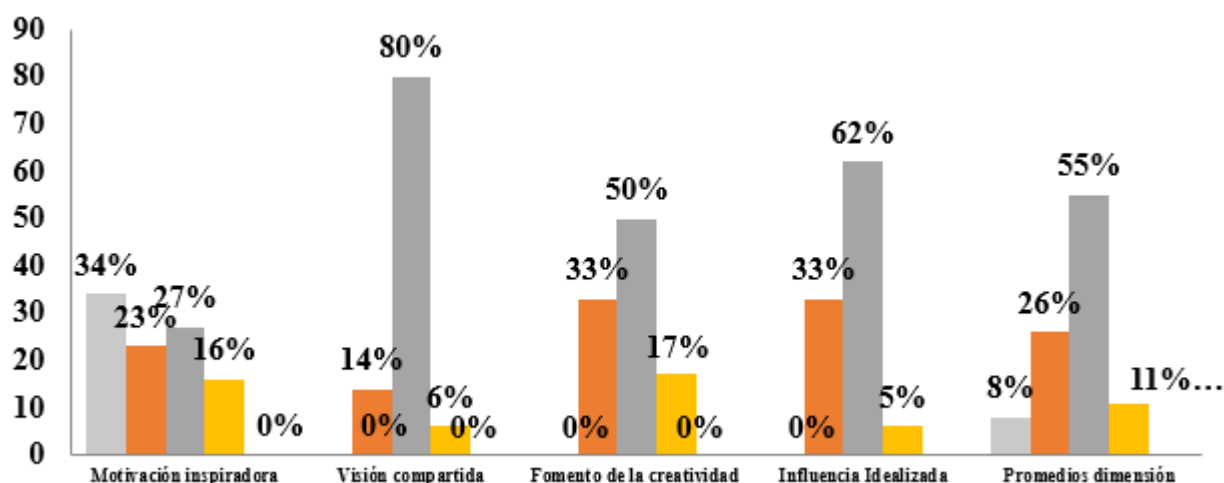
Así, se cumplieron con la validez y confiabilidad como requisitos esenciales en la construcción del conocimiento científico, desde el paradigma positivista (Herrera, 2024). Por lo cual, fue aplicado a la población y muestra de docentes, ya identificadas en los párrafos anteriores. Cuya data se analiza e interpreta en el siguiente apartado.

Resultados

Con la finalidad de dar respuesta al objetivo planteado, se recolectó información de parte de los docentes de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “El Pano”. La data, se clasificó según las dimensiones de la variable en estudio, representando en figuras los valores promedios de los indicadores y la respectiva dimensión. Al respecto, se procede al análisis de la información, implementando la estadística descriptiva, según la frecuencia y porcentaje de cada ítem, para la discusión de los resultados.

Figura 1

Dimensión características del liderazgo transformacional docente



En la figura 1, se aprecia lo siguiente: en cuanto al indicador motivación inspiradora (ítems 1 y 2), es importante señalar que, en este escenario, los educadores apuntan al 34% quienes consideran siempre y 23% casi siempre, incentivar a los estudiantes a compartir con respecto a las tradiciones culturales de los compañeros. Pero, 27% de profesionales solo algunas veces inspiran a los padres a tomar parte activa en los proyectos relacionados con la interculturalidad, señalando 16% de los maestros casi nunca y 0% nunca atender a dicho principio.

Es importante acotar que, la motivación inspiradora está estipulada en el modelo de liderazgo transformacional de Bass y Avolio (2006), quienes exaltan la importancia de un líder que se convierte en modelo a seguir por las otras personas, comunican altas expectativas y demuestran compromiso con los objetivos. Lo cual es vital para optimizar el desempeño, productividad, tanto individual como del colectivo. No obstante, en este caso llama la atención el 27% de educadores que marcaron la opción algunas veces, lo cual es una falta de constancia de ejercer dicha motivación inspiradora, confirmando este grupo los resultados de Mendoza, et al. (2023), en la investigación efectuada en Ecuador, que apuntaba a déficit de liderazgo transformacional en educadores de la nación.

En el indicador sobre una escuela inclusiva en la cual priva la construcción de una visión compartida de la interculturalidad (ítems 3 y 4), se aprecia 80% de educadores que algunas veces la promueven, 14% contestaron casi siempre, casi nunca 8%, reflejando 0% el criterio nunca. Estos resultados contrastan con la importancia de guiar al colectivo, como señalan Bass y Avolio (2006), inspirarlos y motivarlos hacia el logro de metas, que en el caso de la interculturalidad es importante asumir el

liderazgo transformacional docente siempre y casi siempre, pero en este caso los educadores concentraron sus respuestas en 80% para el criterio algunas veces.

Sobre el indicador fomento de la creatividad (ítems 5 y 6), se consultó la frecuencia con la cual los educadores incentivan que las personas involucradas actúen de manera creativa en el logro de metas de interculturalidad, respondiendo 50% hacerlo algunas veces, 33% casi siempre, 17% casi nunca y 0% nunca. Se aprecia de manera concreta la mitad de los docentes que señalan solo algunas veces fomentar la creatividad, esencial al darles atención personalizada como lo recomiendan Bass y Avolio (2006), lo cual ha de asumirse de forma constante, pero en este caso se manifiesta solo algunas veces, tomando en cuenta de manera literal las respuestas de los educadores consultados con el instrumento aplicado.

En el indicador influencia idealizada (ítems 7 y 8), se obtuvo 62% de profesores quienes reconocen sólo algunas veces actuar sobre la base a valores éticos que permitan ejercer una influencia idealizada en el colectivo. Mientras, 33% consideran hacerlo casi siempre, 5% casi nunca, con 0% reflejados en los criterios siempre y nunca. Nuevamente se aprecia preeminencia de la alternativa algunas veces, frecuencia con la cual los propios docentes respondieron implementar tal características y elemento del modelo de liderazgo transformacional de Bass y Avolio (2006). Ello, dificultaría lograr las metas de la interculturalidad, pues estos teóricos consideran vital cuando el líder es respetado, admirado, es un modelo de comportamiento para el resto de las personas.

Según lo mencionado, los porcentajes promedios de la dimensión son 55% en la opción algunas veces, 26% casi siempre, 11% casi nunca, siempre con 8% y 0% en nunca. Dichos valores representados en la figura 1, evidencian mayoría de respuestas concentradas en la alternativa algunas veces, frecuencia con la cual más de la mitad de los docentes (exactamente 55%) consideran asumir un liderazgo transformacional que se caracteriza por la motivación inspiradora, visión compartida, fomento de la creatividad e influencia idealizada. Presentando debilidad en este estilo que es conducente hacia las transformaciones sociales que demanda la sociedad ecuatoriana en la actualidad.

Para Bass y Avolio (2006), el liderazgo transformacional es un conjunto de componentes o comportamientos, siendo esencial brindar motivación inspiradora al colectivo hacia la construcción de una visión compartida, con la unión de esfuerzos hacia alcanzar metas que benefician como la interculturalidad. Fomentando a través de la atención individualizada esa creatividad esencial para asumir con éxito los retos propios del sector educativo. De esta manera, el docente puede convertirse en un modelo de influencia realizada y favorecer la calidad educativa en Ecuador.

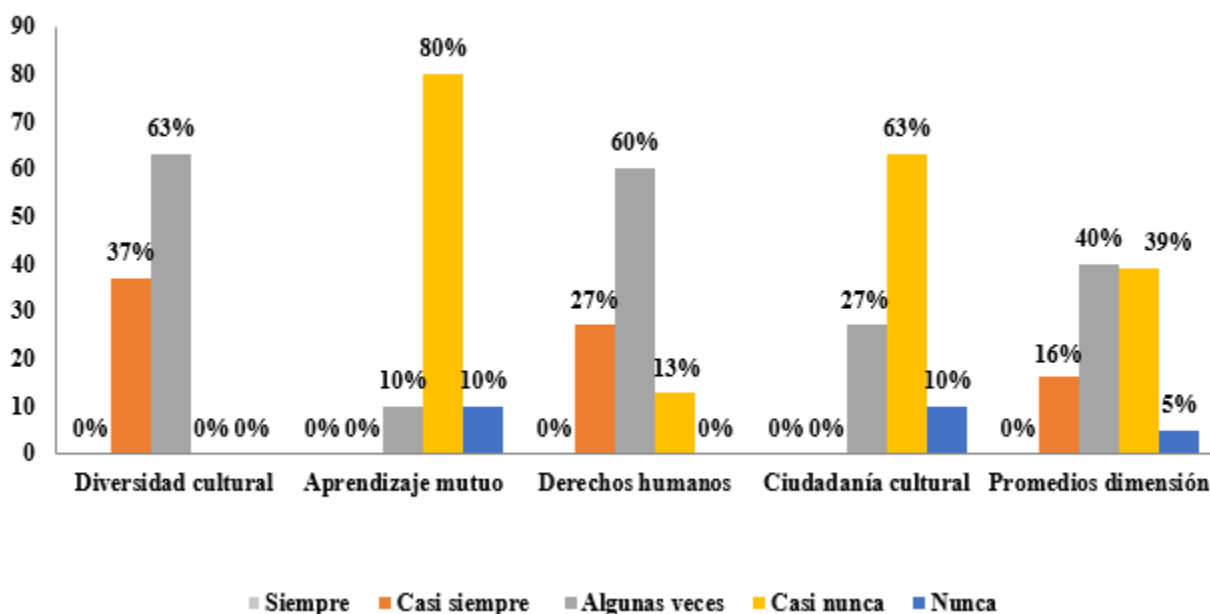
Los resultados de esta dimensión contrastan con ese escenario ideal en el cual el docente como líder transformacional se caracteriza por generar una motivación inspiradora en sus seguidores. Cuando es desempeñado este estilo por un docente, se trata de incentivar a estudiantes, colegas, padres de familias y miembros de la comunidad, para actuar de manera desinteresada, y así contribuir al logro de metas que benefician al colectivo (Gamarra, 2024), lo cual no se visiona en el escenario investigado. La discusión de los resultados presentados en los párrafos precedentes, llaman a la reflexión, pues

se trata de una institución en la cual, desde la información aportada por los propios educadores, no es constante el actuar de estos profesionales como líderes transformacionales (la alternativa algunas veces tuvo mayor porcentaje de respuestas), esto a pesar de los lineamientos y señalamientos del Ministerio de Educación de Ecuador. Lo cual, en esencia se interpreta que dificulta el logro de metas de la interculturalidad como principio o precepto constitucional de la nación.

Resalta también que, la institución contexto de la investigación está en una zona donde habitan diversas etnias indígenas de esta nación. Las cuales son reconocidas por el Estado, llevando a que se enaltezcan los elementos de estos pueblos. Pero en este escenario no se visiona en la práctica de esa manera, lo cual viene a confirmar los aportes de Espinosa & Ley (2020), quienes señalaron debilidad de los educadores al implementar diversos elementos y principios conducentes a la interculturalidad en este país. Confirmando la necesidad de fortalecer en los docentes un liderazgo transformacional, con el respeto de los ideales particulares trazados en diversas políticas y programas educativos en la nación.

Figura 2

Dimensión principios de la interculturalidad



En la figura 2, se presenta información relativa a diversos principios de la interculturalidad que requieren ser liderados por cada docente en el contexto investigado. A este respecto, en el ítem 9 del indicador diversidad cultural, se consultó la frecuencia con la cual se promueve la valoración de dicho precepto, señalando 63% de los educadores hacerlo algunas veces, mientras 37% refieren casi siempre al implementar diversas actividades con ese fin. La mayoría de los educadores que marcaron la

frecuencia algunas veces, no son constantes en promover esa diversidad característica de la nación y que debe ser valorada, respetada y compartida en las aulas de clase (Ministerio de Educación de Ecuador, 2019).

En el indicador del principio aprendizaje mutuo, según el ítem 10 cuyo planteamiento fue invitar a miembros de los pueblos indígenas para esta intención, la mayoría de los educadores en 80% consideran casi nunca y 10% nunca hacerlo. Algunas veces lo implementan como líderes el 10% de maestros que concentraron sus respuestas en ese criterio. En este indicador un porcentaje de 80% reconocen escaso abordaje de este principio de interculturalidad, dejando de asumir el liderazgo transformacional para enriquecer la práctica pedagógica, además de integrar a representantes de pueblos ancestrales, como se establece en el currículo vigente y los documentos emanados del Ministerio de Educación de Ecuador (2017), para la calidad educativa.

En el ítem 11 referido al indicador derechos humanos, se planteó el solicitar apoyo del colectivo escolar para superar prejuicios sobre la cultura. Principio es atendido algunas veces por 60% de los educadores, 27% respondieron casi siempre y 13% casi nunca garantizan este derecho humano establecido en el ordenamiento jurídico vigente en Ecuador, en el marco del respeto a las expresiones, creencias y tradiciones de los pueblos que habitan en la nación, en el marco del buen vivir como eje conductor de la enseñanza y aprendizaje (Ministerio de Educación de Ecuador, 2017).

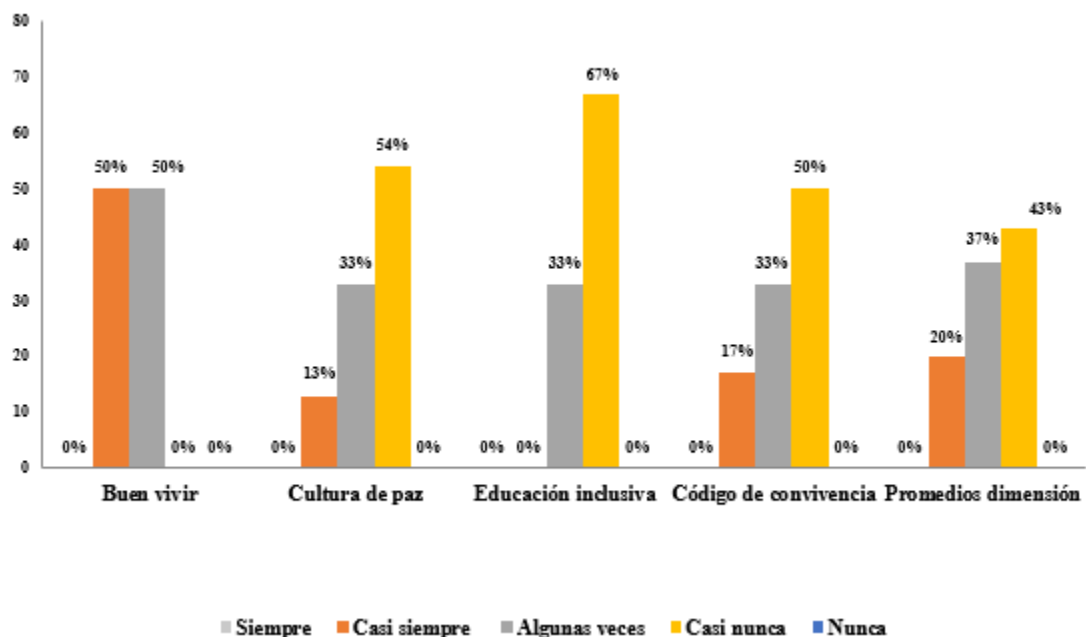
Finalmente, el indicador principio ciudadanía intercultural fue consultado en el ítem 12, en el cual 63% de los docentes contestaron casi nunca y 10% nunca fomentarlo desde un liderazgo transformacional, marcando algunas veces 27% de estos profesionales y 10% nunca. Según estas respuestas, la mayoría de los educadores consultados consideran desde su propia postura escasamente liderar el reconocimiento y ejercicio de la ciudadanía de esta naturaleza, a pesar de ser un lineamiento vigente en el modelo intercultural bilingüe del Ministerio de Educación de Ecuador (2019).

En consideración a lo mencionado, los porcentajes promedios de la dimensión señalan educadores que en 40% contestaron algunas veces, seguido de 39% casi nunca. 16% refleja la alternativa casi siempre. La opción nunca reporta 5% y siempre 0%. Esto conduce a mencionar que los educadores solo algunas veces atienden como líderes transformacionales los diversos principios de diversidad cultural, aprendizaje mutuo, derechos humanos y ciudadanía intercultural. Resultados que contrastan con los lineamientos de reciprocidad y aprendizaje entre personas y grupos de diferentes tradiciones culturales (Paredes & Carcausto, 2023), postulados vigentes y de aplicabilidad en Ecuador.

La discusión de estos resultados permite mencionar que en el escenario investigado hay carencias de parte de los profesionales al actuar como líderes transformacionales para promover la interculturalidad (al obtener mayoría de respuestas la opción algunas veces, según promedios de la figura 2). Esto contrasta con reconocer, valorar la riqueza y variedad de las culturas, sin jerarquizarlas, ni imponer una sobre otra, promoviendo la justicia social y eliminando cualquier forma de discriminación (Benalcazar-Ibujes et al., 2024).

Figura 3

Dimensión elementos de la educación intercultural en Ecuador



En el análisis y discusión de los resultados, se procede con la data presentada en la figura 3, alusiva a la dimensión elementos de la educación intercultural en Ecuador. Así, en el indicador buen vivir, el ítem 13 consultó la frecuencia con la cual los educadores con diversas actividades promueven la valoración del buen vivir entre los seres humanos y la relación hombre-naturaleza, reportando 50% en la alternativa casi siempre y otro 50% algunas veces implementan este elemento esencial, según las directrices del Ministerio de Educación de Ecuador. Incluso, el buen vivir es un eje curricular vigente en esta nación, implícito en el modelo intercultural bilingüe vigente desde el año 2019 en dicho país.

El ítem 14 indagó la promoción de la cultura de paz como un principio es esencial para interactuar con representantes de otras culturas, señalando algunas veces atenderlo 33% de los maestros, casi siempre 13%, reflejando la alternativa casi nunca 54% de las respuestas de estos profesionales, quienes reconocen escasamente atender este elemento implícito en el currículo vigente en la nación. Además de ser una política promovida desde el propio Ministerio de Educación de Ecuador (2019), a ser acatada en la práctica pedagógica de cada docente en el marco del liderazgo transformacional.

Seguidamente, el ítem 15, consultó el indicador educación inclusiva, señalando la mayoría de los docentes en 67% casi nunca conformar equipos interdisciplinarios con dicha intencionalidad. Algunas veces refieren hacerlo 33% de estos profesionales. La mayoría manifiesta debilidad en promover

de manera práctica los principios de una educación de calidad, equitativa e inclusiva, según se establece desde la máxima ley, entiéndase constitución de la República del Ecuador promulgada en el año 2008.

Como complemento, el indicador convivencia positiva fue abordado en el ítem 16, en el cual 50% de los educadores señalan casi nunca invitar a especialistas del distrito escolar para el asesoramiento en la redacción del código que contemple tanto los deberes como los derechos de los integrantes del colectivo escolar. Refieren hacerlo casi siempre 17% de los maestros y el otro 33% contestaron algunas veces. Según estos resultados, la mitad de los docentes respondieron casi nunca promover iniciativas para la cultura de paz, a pesar de ser una política y lineamiento de Ecuador, para garantizar la educación de calidad como derecho de los ciudadanos.

Con los valores mencionados en los párrafos anteriores, se calcularon los promedios de la dimensión (figura 3), señalando lo siguiente: la opción casi nunca reporta 43%, seguida de algunas veces con 37% y 20% para casi siempre. Los criterios siempre y nunca reflejan 0%. Son resultados cuya discusión permite apuntar a la opción casi nunca con la preeminencia de selección de parte de los educadores consultados, quienes (según su propia postura) no llevan a la práctica los elementos de la educación intercultural, estipulados por el Ministerio de Educación de Ecuador (2019), para la promoción de un servicio de calidad e inclusivo, según preceptos vigentes en esta nación.

CONCLUSIONES

El análisis de la información aportada por los educadores permite redactar las siguientes conclusiones: el liderazgo del sector educativo requiere ser desempeñado por cada docente en el aula, en un estilo transformacional que apunte al logro de las metas en políticas educativas, una de ellas la interculturalidad, principio rector en Ecuador. El tiempo, es importante esa influencia idealizada del profesional, despertando confianza, admiración y ese apoyo tan necesario para alcanzar las metas del proceso educativo, dada la credibilidad, el respeto a las ideas ajenas, a la par de identificarse con las necesidades y requerimientos de los educandos, así como del colectivo.

Vinculado con ello, en el escenario investigado, los resultados analizados, aportados por los propios docentes, permiten concluir que no se está asumiendo de manera constante diversas características y componentes del liderazgo transformacional, para brindar motivación inspiradora que incentive a los educandos y colectivo a compartir las tradiciones culturales de la zona donde viven. Dejando de aportar para construir una visión compartida, donde se fomente la creatividad para el éxito ante los retos del proceso educativo.

En concreto no hay esa atención individualizada, ni influencia idealizada que es esencial para generar desde la práctica pedagógica, diversas transformaciones sociales que el entorno demanda y que en el caso del contexto donde funciona la institución, es necesario atender a la interculturalidad como política y programa vigente en Ecuador.

Se enriquecen estas conclusiones al evidenciar la no aplicación de principios de interculturalidad, que guíen al colectivo a la aceptación y respeto de diversidad cultural, limitando el aporte para el aprendizaje mutuo, donde se garanticen los derechos humanos, entre los cuales está la educación de calidad y el ejercicio efectivo de una ciudadanía cultural. Ello, a pesar de ser lineamientos de aplicación y vigencia en lo que respecta al modelo intercultural bilingüe de Ecuador.

Vinculado con lo anterior, los educadores no lideran diversas actividades y proyectos implícitos en los principios del buen vivir, cultura de paz y educación inclusiva. Lo cual limita alcanzar los objetivos de la interculturalidad que atiende a elementos esenciales como el respeto a la lengua de las nacionalidades, las tradiciones de cada pueblo ancestral. Esto, en esencia limita el respeto, valoración e inclusión de los educandos que provengan de diversos pueblos ancestrales. Lo señalado, lleva a concluir que los educadores presentan debilidad en lo que respecta al liderazgo transformacional, esto limita alcanzar las metas de interculturalidad en una sociedad más justa, equitativa, donde todos tengan las mismas oportunidades de ese desarrollo integral que en la práctica maximice las potencialidades de cada ciudadano.

En concreto, en el escenario investigado, los docentes no están asumiendo un liderazgo, transformacional que les permita brindar influencia idealizada, motivación inspiradora, a fin de guiar al colectivo hacia una visión compartida, que atienda principios y elementos inmersos en la interculturalidad, como política y necesidad latente en la República del Ecuador, caracterizada por la riqueza y variedad de las expresiones culturales y de los pueblos ancestrales que allí habitan.

En vista de estas apreciaciones, se recomienda a los docentes iniciar procesos de reflexión para asumir un liderazgo que pueda ser calificado de transformacional, visionando la importancia de construir una visión compartida junto con padres, familiares y representantes de los pueblos indígenas. Esto conducente a implementar actividades y proyectos donde se exalten principios de la interculturalidad como el buen vivir, la cultura de paz, el respeto a la diversidad. Valorando y enaltecendo la lengua, costumbres y tradiciones de cada una de las 14 nacionalidades que hacen vida en esta nación, según se establece en los programas curriculares vigentes emanados por el Ministerio de Educación de Ecuador.

REFERENCIAS

- Aceldo, J., & Quito, L. (2021). *La interculturalidad en el Ecuador: un análisis crítico de sus fundamentos, aportes y desafíos en la educación*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 12116-12127. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1219
- Arteño, R., Barba, E., Cazorla, A., y Illicachi, J. (2023). *Interculturalidad en la educación universitaria del Ecuador: perspectivas de actores educativos*. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(41), 20-34. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia>
- Bass, B. & Avolio, B. (2006a). *Manual for the multifactor leadership questionnaire*. USA: Consulting Psychologist Press.

- Benalcazar, J., Padilla-Delgado, K., Carrera-Fajardo, Y. & Limaico-Mina, J. (2024). *Buen Vivir (Sumak Kawsay) en la constitución del Ecuador. Verdad y Derecho Revista Arbitrada de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 3(3), 498-505. <https://doi.org/10.62574/dr2j0f92>
- Camacho, R., Castro, A., Orbe, M. & Gavilanez, N. (2024). *Liderazgo Educativo Transformacional y su Impacto en el Rendimiento Académico: Un Análisis Empírico en Instituciones Educativas. Ciencia Latina Revista Científica*, 8(4), 6222-6239. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12823.
- Cgumaña, V. (2022). *Educación intercultural bilingüe en Ecuador: fundamentos y características. Revista Transformación*, 18(3), 1-120.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pi-d=S207729552022000300674
- Colmenares, F. (2024). *Educación y cultura de paz en escenarios universitarios. una vision de multifocalidad*. <https://revistasuba.com/index.php/POSTDOCTUBA/article/download/640/426/566>
- Constitución de la República de Ecuador (2008). *Normas Legales N o 449 Registro Oficial*, Octubre 20, 2008.
- Díaz, M. (2023). *Liderazgo educativo y comunidades de aprendizaje en una institución educativa pública*, Lima. 2022. Trabajo de Grado de Maestría. Universidad César Vallejo de Perú.
- Escobar, J., Grueso, A. & Aguirre, O. (2022). *La interculturalidad como herramienta para una sana convivencia escolar en Tumaco. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 8869-8885. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4045>
- Espinoza, E. & Ley, N. (2020). *Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática. Revista de Ciencias Sociales* 8(26). 1-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146018>
- Gamarra, J. (2024). *Liderazgo directivo en la educación: Una revisión literaria. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(24), 1897 - 1912.
<https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1656/2855>
- Herrera, C. (2024). Paradigma positivista. *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA*, 12(24), 29-32.
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icea/issue/archi-ve>
- Mendoza, A., Guadamud, J., González, R., Mera, K. & Vera, M. (2023). *Tendencias y Perspectivas Actuales del Liderazgo Educativo Revisión Bibliográfica. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 9796-9805. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8543
- Ministerio de Educación de Ecuador (2019). *Educación Intercultural Bilingüe*. <https://educacion.gob.ec/educacion-intercultural-bilingue-princ/>
- Ormaza, M., Lozano Jaramillo, G., Chávez, J. & Andrade, S. (2023). *Liderazgo transformacional: un enfoque efectivo para el rendimiento laboral de las pymes ecuatorianas. Revista Venezolana De Gerencia*, 28(10), 1678-1692. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.e10.50>
- Paredes, A. & Carcausto, W. (2023). *Interculturalidad en educación básica en países latinoamericanos: una revisión sistematizada. Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 17(1), 203-210. <https://www.redalyc.org/journal/5717/571772328013/html/>
- Pascual, J. & Orrego, V. (2021). *Liderazgo educativo en el nivel intermedio. Lecciones para Chile desde experiencias internacionales. Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(47), 336-354. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/1647/1143>

- Pontis, Sh. (2022) *Comprender la investigación de campo. Una guía práctica para diseñadores de información*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Cuajimalpa. ISBN 978-607-28-2648-9. https://www.researchgate.net/publication/382807218Pontis_Sh_2022_comprender_la_investigacion_de_campo_Una_guia_practica_para_disenadoresdeinformacion
- Prado, H., Mendez-Ilizarbe, G., Quispe, W. & Huaman, A. (2021). *Educación intercultural desde la perspectiva teórica*. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(6), 390-409. <https://doi.org/10.52080/rvg-luz.26.e6.24>
- Ramos-Merino, L., Erazo-Brito, G. & Chiriboga-Cevallos, A. (2023). *La interculturalidad: Una mirada desde las investigaciones del 2019 hasta la actualidad*. *Revista Científica Arbitrada De Investigación En Comunicación, Marketing Y Empresa REICOMUNICAR*. ISSN 2737-6354., 7(13), 62-84. <https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/201>
- Re Ceconi, J. (2021). *Reseña de Encrucijadas de la interculturalidad en tiempos multiculturales*, de Carolina Álvarez Ávila, José María Bompadre y César Marchesino. Prometeo Libros, Corpus, 11(2), 1-5. <https://doi.org/10.4000/corpusarchivos.5160>
- Sagal-Alvear, M., Cisneros-Quintanilla, D. & Ortega-Castro, J. (2024). *El rol del Liderazgo Transformacional como herramienta para el desarrollo en la Ciudad de Azogues*. *Revista MQRInvestigar*, 8(2), 2833–2848. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.2833-2848>
- Salcedo-Quijije, J., Delgado-Muñoz, M., & Villavicencio-Mera, A. (2023). *La interculturalidad como eje transversal en el currículo transformador del Ecuador*. *CIENCIAMATRIA*, 9(2), 366-378. <https://cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/1184/1983>
- Tamayo y Tamayo, M. (2019). *El proceso de la investigación científica*. (5a ed.). México: Limusa. S.A. ISBN:978-607-05-0138-8. https://www.sancristoballibros.com/libro/el-proceso-de-la-investigacion-cientifica_61295
- Tapuy, R. (2022). *Liderazgo del directivo en la gestión de los docentes de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “El Pano” del Cantón Tena, Provincia Napo, Ecuador*. Trabajo de Grado de Maestría. Universidad Yacambú de Venezuela.
- Vasquez, J., Orellana, J. & Rodríguez, J. (2021). *Del Sumak Kawsay al debate por el Buen Vivir: significados en disputa y disputa por los significantes*. *Revista Si Somos Americanos*, 21(2), pp.120-145. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482021000200120>

GESTIÓN DOCENTE PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE ESTUDIANTES DE BÁSICA GENERAL EN ECUADOR

Recibido: 03-02-2025
Aprobado: 18-04-2025
Publicado: 30-06-2025

Marco Patricio Sevillano Arias
Neredy Mariely Ortega Escalona



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

Autor

* **Marco Patricio Sevillano Arias**

Ecuatoriano, Licenciado En Ciencias de la Educación, Magister en Gerencia Educacional, Doctorante en Gerencia. Docente del Ministerio de Educación de Ecuador.

Correo electrónico:

marcosevi2212@gmail.com

Orcid:

<https://orcid.org/0009-0007-9452-7880>

** **Neredy Mariely Ortega Escalona**

Venezolana, Licenciada en Psicología, Magister en Orientación en Sexología, Especialista en Higiene Mental del Desarrollo Infantil y Juvenil, Doctorante en Ciencias de la Educación. Docente de la Universidad Yacambú de Venezuela..

Correo electrónico:

neredy.ortega@uny.edu.ve

Orcid:

<https://orcid.org/0009-0005-8500-2973>

GESTIÓN DOCENTE PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE ESTUDIANTES DE BÁSICA GENERAL EN ECUADOR

Teaching management for autonomous learning of
general basic students in Ecuador

Resumen

El objetivo de la investigación consistió en analizar la gestión docente para el aprendizaje autónomo de estudiantes de básica general en la Unidad Educativa “Luis Enrique Raza Bolaños”, de Quito, Ecuador. Por lo que, asumió el paradigma positivista, bajo el enfoque cuantitativo, en un estudio de campo descriptivo, diseño no experimental transeccional. La población totalizó 60 docentes. La técnica de recolección de datos fue la encuesta, para la cual se diseñó un (1) cuestionario, estructurado en 18 ítems, cuyas opciones de respuesta fueron siempre, algunas veces y nunca, el cual fue validado en el contenido con el juicio de expertos y calculada la confiabilidad de 0.92 con el método de consistencia interna Alpha de Cronbach. El análisis de los datos se realizó con la estadística descriptiva, lo cual permitió concluir lo siguiente: los docentes no implementan diversas estrategias didácticas para el aprendizaje autónomo, lo cual limita la formación integral de los estudiantes, pues 47% de los educadores algunas veces implementan estrategias didácticas con dicho fin. Se recomienda a los directivos capacitar a los docentes para la efectividad en la gestión que promueva la formación integral de los educandos.

Palabras clave: gestión docente, estrategias didácticas, aprendizaje autónomo

Cómo citar este artículo:

Sevillano-Arias, M. & Ortega-Escalona, N. (2025) Gestión docente para el aprendizaje autónomo de estudiantes de Básica General en Ecuador. Revista Estudios en Educación (REeED), 8(14), 100-121

Abstract

The general objective of the research was to analyze the teaching management for the autonomous learning of general basic students in the “Luis Enrique Raza Bolaños” Educational Unit, Quito, Ecuador. Therefore, it assumed the positivist paradigm, under the quantitative approach, in a descriptive field study, non-experimental transectional design. The population totaled 60 teachers. The data collection technique was the survey, for which one (1) questionnaire was designed, structured in 18 items, whose response options were always, sometimes and never, which was validated in content with the expert judgment and the reliability of 0.92 was calculated with Cronbach’s Alpha internal consistency method. Data analysis was performed using descriptive statistics, which led to the following conclusion: teachers do not implement various teaching strategies for independent learning, which limits students’ comprehensive development, as 47% of educators sometimes implement teaching strategies for this purpose. It is recommended that managers train teachers for effectiveness in management that promotes the comprehensive training of students.

Keywords: teaching management, teaching strategies, autonomous learning

INTRODUCCIÓN

La gestión en todas las organizaciones tiene su rol protagónico, al motivar al talento humano a dar lo mejor de sí en el cumplimiento de las funciones y roles inherentes a cada cargo. Todo esto permitirá en escenario ideal el logro de objetivos y metas de un colectivo. Por supuesto, que todo esto cobra relevancia en el sector educativo, como eje conductor del desarrollo de los Estados y sus ciudadanos.

Por lo cual, la sociedad actual requiere de profesionales polivalentes que sepan procesar diferente tipo de información y realizar diversas actividades en el ámbito profesional y personal (Herrera, et al, 2024). Potenciando en cada educando, el máximo desarrollo de sus capacidades, en una gestión eficiente, eficaz y con calidad. Apreciando que matiza de determinante la actuación del docente en el ejercicio de la gestión, planificando actividades y proyectos, organizando las actividades, contenidos y responsabilidades. Complementándose con la dirección y evaluación en el aula, conducentes esas funciones hacia el aprendizaje autónomo de los estudiantes en básica general. Tal acción puede darse con diferentes intencionalidades, pero siempre con el uso de estrategias didácticas que le permitan al estudiante asumir con responsabilidad y autonomía el aprendizaje de diversas áreas. Esto como resultado de la gestión docente dado su impacto para la sociedad, pues el énfasis que se ha puesto recientemente en la calidad de la educación surge en un contexto muy conveniente, en el cual el educador es relevante para que la enseñanza y aprendizaje responda a las exigencias de la sociedad (Gil, 2022).

Tal escenario otorga protagonismo a la gestión docente como conjunto de procesos y acciones que buscan asegurar la calidad y eficacia de la enseñanza y el aprendizaje en un contexto educativo específico. Abarca diversas funciones que son esenciales para el éxito de cualquier institución educativa y para el desarrollo integral de los estudiantes, con el diseño e implementación de planes que cumplan con los objetivos de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes, materializados en actividades extracurriculares y complementarias que enriquezcan la experiencia educativa.

Este profesional en la actualidad, está llamado a redimensionar la práctica pedagógica, para reducir esa brecha existente entre los países latinoamericanos y la educación global, pudiendo superar las desigualdades de las escuelas, mejorando su condición educativa (Gil, 2022). Contando el profesional con una serie de funciones con tal fin, mencionándose la planificación de actividades y proyectos que respondan a directrices del diseño curricular vigente en cada país, caso específico del artículo presente, la República del Ecuador.

Una vez que se diseñe la planificación, el docente procede a la organización de actividades, grupos de estudio, estructura de los contenidos curriculares, canales de comunicación, dirigiendo, guiando y coordinando en el aula diversas acciones en las cuales están implícitos momentos de

evaluación, que permitan precisar el logro de metas de aprendizaje autónomo o, caso contrario realizar ajustes pertinentes que permitan encauzar las interacciones en el aula hacia el fortalecimiento del pensamiento crítico, metacognición, con motivación y perseverancia en las tareas y responsabilidades del proceso académico.

A tal efecto, es preponderante la selección exhaustiva de estrategias didácticas, consistentes en “la estructura de actividad en la que se hacen reales los objetivos y contenidos” (Mansilla y Beltrán, 2013, p. 29). Estas, en la educación, generan un gran efecto en el desarrollo del aprendizaje por parte de los estudiantes, donde se reflejan resultados positivos que generan beneficio tanto al profesor como al alumno (Herrera y Villafuerte, 2023).

En efecto, son herramientas fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permiten a los docentes diseñar experiencias educativas significativas y efectivas para sus estudiantes. Los docentes hacen uso de estrategias didácticas para desarrollar los contenidos de un programa y transformarlos en un concepto con significado, a este proceso se le llama trasposición didáctica, porque es la herramienta que permite traspasar la información de manera didáctica (Orellana, 2017).

Entre dichas estrategias se pueden mencionar el estudio de casos, la resolución de problemas, para que cada participante identifique, analice e implemente alternativas de solución, planteándose preguntas, recurriendo a la lluvia de ideas para activar esa creatividad que pueda ser la base del trabajo colaborativo. La ejecución de estrategias didácticas basadas en aspectos reflexivos y cognitivos buscan desarrollar las habilidades académicas y métodos teóricos en base al proceso de análisis-síntesis e inductivo-inferencia, como medio de procesamiento de información y la necesidad de encontrar alternativas para la solución de problemas (Herrera y Villafuerte, 2023). De manera que, pueden potenciar en los estudiantes lo que es el aprendizaje autónomo también llamado “autorregulado”, el cual se caracteriza por el pensamiento crítico, la auto dirección, metacognición, motivación y perseverancia en la tarea.

Las mencionadas habilidades son esenciales para lograr el aprendizaje autónomo, sin ellas no es posible hablar de él, porque demandan autorreflexión. Es decir, es la capacidad de pensar sobre los propios pensamientos; identificar aquellas estrategias empleadas ya sean exitosas o precisar resultados fallidos y equivocaciones para hacer los correctivos pertinentes (González, 2021). Tal escenario ideal requiere ser parte de la capacitación de cada docente incluso desde el mismo momento en que se encuentra inscrito en esos institutos de formación superior encargados de atender al talento humano que una vez egresado, se incorpore con eficiencia a la práctica pedagógica en cada institución a lo largo del territorio nacional en Ecuador.

Vinculado con lo anterior, se visiona el aprendizaje autónomo como una forma estratégica en la que los estudiantes puedan tomar decisiones importantes sobre su aprendizaje autodirigiendo, autorregulando y autoevaluando sus propias necesidades, objeto o tareas en función de sus propios recursos de aprendizaje y escenarios. Se trata de una habilidad muy compleja que te permite

imaginar diferentes contextos ya sean educativos o profesionales y ofrecer alternativas de solución a los problemas que te puedan surgir (Herrera, et al., 2024). Este, fomenta y potencia la creatividad, la exigencia de la observación, con actividades y proyectos según contenidos curriculares, también en consideración de las necesidades individuales y grupales.

En la educación, el reforzamiento del aprendizaje autónomo son elementos fundamentales para el desarrollo de los educandos, ya que apoya a los niños y jóvenes a mejorar el nivel intelectual y personal de los estudiantes (Quispe, 2023). De ahí que ese docente que ha de asumir la gestión en el aula, requiere ser competitivo, proactivo, innovador y sobre todo autónomo en este proceso de aprendizaje permanente que requiere el proceso educativo para responder con éxito a las demandas de una sociedad globalizada y en constante transformación.

Es necesario no perder de vista que, las necesidades educativas actuales sobre el aprendizaje autónomo en el Ecuador y en todo el mundo requiere que los estudiantes desarrollen un pensamiento consciente y reflexivo para cumplir con su misión social como futuros profesionales capaces de trabajar de forma independiente, asegurando así a la excelencia en competencia y desempeño (Herrera, et al., 2024). Por ende, el educador debe desempeñarse con empatía, a objeto de despertar el interés en el aprendiz hacia su desarrollo holístico mediante un desenvolvimiento dinámico tanto dentro como fuera del aula (Coello-Cortez, et al., 2023).

No obstante, a nivel mundial, las tendencias educativas contemporáneas obligan a revisar todas las dinámicas educativas con las que hasta ahora se han desarrollado los procesos de enseñanza y aprendizaje, entran en escena aspectos pocos valorados como el aprendizaje autónomo (González, 2021). En cuanto a Ecuador resalta Herrera (2021), para quien, en la provincia de Loja, se poseen evidencias de que los docentes presentan déficit de competencias y habilidades para el autoaprendizaje y formación en la gestión profesional. Para este investigador, no logran con éxito las diversas funciones y estrategias didácticas que les permitan enfocarse en la mejora continua de la práctica pedagógica.

Siguiendo estas ideas, en la Unidad Educativa “Luis Enrique Raza Bolaños”, Quito, Ecuador, los docentes señalan registros anecdóticos y boletines de calificaciones que reflejan señala preocupación por la baja del rendimiento de la matrícula, aumentó el nivel de repitencia y deserción. Incluso, aproximadamente un 48% de la matrícula no alcanza las competencias mínimas en el año de básica general que cursan, según reportes que posee la dirección del plantel. Se dan casos de estudiantes desmotivados. Es decir, pareciera que hay limitaciones en cuanto a la gestión de los docentes, dejando de promover el autoaprendizaje de los educandos, lo que podría ocasionar escuelas que no respondan a la necesidad del entorno, no fortalecer diversas destrezas en los estudiantes, lo que afectaría su formación.

Esta situación se interpreta como problemática, pues estudios han identificado que los educandos que no desarrollan su adecuado aprendizaje y desarrollo personal, se caracterizan por un comportamiento pasivo en la vida cotidiana, poca participación o autoanálisis del aprendizaje, y un

mínimo comportamiento basado en el pensamiento crítico y autónomo (Cardona y Duarte, 2024). Asumir dichos argumentos, permitieron plantear como objetivo analizar la gestión docente para el aprendizaje autónomo de estudiantes de básica general en la Unidad Educativa “Luis Enrique Raza Bolaños” Quito, Ecuador.

El desarrollo de tal objetivo, requiere diagnosticar las funciones de la gestión docente. También, determinar las estrategias didácticas para el logro de características en el aprendizaje autónomo de estudiantes de básica general en el mencionado contexto. Por ello, se considera relevante ejecutar la presente investigación, al aportar información que conlleve a mejorar la actuación y desempeño de los educadores, para afrontar con éxito que guían el rumbo de la dinámica mundial, impulsando la necesidad de adquirir conocimientos y estar actualizados para la formación integral de los educandos.

Del mismo modo, es importante exaltar la gestión docente para el aprendizaje autónomo, respondiendo con éxito a los cambios, con una concepción emancipadora capaz de contribuir al progreso de la nación ecuatoriana. Los beneficios de las habilidades y características implícitas en este, se manifiestan en personas responsables de su propio proceso académico, lo cual conlleva a conocimientos de manera independiente y autodirigida. Respuestas que impactarán el ámbito escolar, familiar y en esencia, a la sociedad en general, con ciudadanos adaptándose a los cambios constantes en una realidad compleja y globalizada.

Al tomar en cuenta los argumentos presentados en los párrafos anteriores, se desglosa la estructura del artículo, contentiva del marco teórico, la metodología. Igualmente, se presentan los resultados del procedimiento metodológico cumplido, con la discusión de los mismos. Se complementa el discurso escrito con las conclusiones formuladas de acuerdo con los hallazgos y objetivo. Todo lo cual, se espera pueda ser tomado en consideración de parte de la gerencia y docentes de la institución, como aporte para elevar la calidad educativa.

MARCO TEÓRICO

En el desarrollo de la investigación es importante el sustento conceptual sobre el tema en estudio. Así, el marco teórico consiste en la exposición, análisis de teorías y enfoques teóricos que se consideren válidos para el correcto encuadre del problema abordado (Coronel-Carvajal, 2023). Este apartado contiene los estudios previos y bases conceptuales que fundamentan la variable en sus dimensiones e indicadores sobre la gestión docente en cuanto a las funciones y estrategias didácticas con la intención de fortalecer el aprendizaje autónomo estudiantil.

En seguimiento a ello, una revisión de diversos estudios del tema, permitieron seleccionar como aportes del estado del arte, los siguientes. Al respecto, Coello-Cortez, et al., (2023), presentaron un análisis exhaustivo sobre las Estrategias didácticas para optimizar el aprendizaje en el estudiantado ecuatoriano. Como metodología, se acudió a una perspectiva cuantitativa bajo el método descriptivo. La muestra estuvo conformada por 25 estudiantes pertenecientes a diversos niveles educativos de Ecuador, quienes participaron en diversas experiencias pedagógicas y una encuesta

para argumentar el estudio de acuerdo a sus realidades educativas. Los resultados indicaron que las estrategias ejercieron un impacto positivo en el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes ecuatorianos. Por consiguiente, se concluyó que la experiencia formativa generó un ambiente de aprendizaje participativo, motivador y orientado al desarrollo integral de los estudiantes.

De acuerdo con lo mencionado en el párrafo anterior, el docente debe conocer y disponer de ciertos componentes dinamizadores de esa gestión que conlleven a conocer mejor al educando, desarrollar destrezas individuales e incrementar la consecución de competencias tendientes a solucionar problemas de cualquier género. Para ello, son importantes las estrategias didácticas potenciadoras del aprendizaje autónomo de los educandos, como se hace mención o evidencia en la mencionada investigación ejecutada en Ecuador.

En tal sentido, De La Puente, et al. (2024), abordaron como objetivo de su investigación explicar la gestión educativa y desempeño docente: Mejora del aprendizaje de estudiantes en el área de matemática. Se cumplió con directrices del paradigma interpretativo, enfoque cualitativo. Se adoptó además el método hermenéutico que ayudó a la interpretación y análisis de los fundamentos cualitativos, buscando el significado del objeto estudiado, según la postura de los investigadores. Se concluyó que, la gestión educativa es un aspecto de gran importancia cuando se tiene que pensar en construir una educación con calidad. Asumir esta clase de liderazgo, ayuda a realizar innovaciones como parte de las reformas de calidad en los sistemas educativos, que deben ser implementadas de manera inmediata.

Los trabajos seleccionados como antecedentes conllevan a considerar cada estrategia para ser adecuada a los objetivos institucionales que permitan a cada estudiante según sus capacidades y destrezas alcanzar prácticamente los objetivos y propósitos en la formación plena y constante de sus niveles académicos, con el aprendizaje autónomo en la gestión para la formación integral de estudiantes.

Gestión Docente

El docente como actor relevante del proceso educativo, tiene implícita la responsabilidad de reflexionar y desempeñar un rol activo atento a los movimientos de la práctica educativa y a las necesidades contextuales, sobre la base de las funciones de planificación, organización, dirección y control, ayudando a los estudiantes a adquirir conocimientos en diversas áreas del saber humano, mientras le dota de herramientas para avanzar con paso firme en cada nivel y subnivel del sistema de escolaridad formal, a través de la planificación organización, dirección y evaluación.

En lo concerniente a la planificación, Rosa (2021), la concibe como primera función, implica el desarrollo del inicio de los objetivos y criterios que identifican y perfilan las acciones de una organización, puesto que es necesario definir las pautas y lineamientos que permiten la regulación de las actuaciones y desarrollo de actividades estratégicas hacia el alcance de resultados significativos, específicamente el aprendizaje autónomo de los educandos. Como segunda función, está la organiza-

ción, en la estructuración y conformación de actividades, responsabilidades, recursos y contenidos, desarrollando a su vez los canales de comunicación con la finalidad de que el logro de objetivos y resultados favorables puedan elevar la formación integral de los educandos (Nagy, 2020).

Seguidamente, la dirección conlleva a la función basada en la supervisión, orientación, capacitación y atención a los educandos para asegurar la eficacia y continuidad de las actividades hacia el logro de objetivos, motivándolos hacia el cumplimiento de las responsabilidades. Además de satisfacer necesidades, potencialidades e intereses en el aprendizaje autónomo. Por último, en el ámbito educativo, la evaluación se perfila según el Ministerio de Educación de Ecuador (2016), en el análisis e interpretación de cada actividad cumplida por parte de los estudiantes, lo que le permitirá tener una perspectiva clara de la eficacia de las estrategias empleadas. Esto a su vez permitirá generar nuevas estrategias didácticas que incentivan al fortalecimiento de los hallazgos en la obtención de datos favorecedores que traduzcan la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde estas posturas, es relevante crear en el aula una atmósfera que invite a todos a investigar, a aprender, a construir su aprendizaje. Se desprende de dicho argumento que, el docente juega un papel decisivo en su función de mediador, de promover y desarrollar en el educando una incesante búsqueda de la verdad, precisión, rigor y objetividad en el conocimiento, duda sistemática, actitud crítica, formulación permanente del por qué, la búsqueda de explicaciones para todas las cosas, autodisciplina y el trabajo sistemático (Herrera, et al., 2024). Cabe destacar que la gestión docente, debe estar en plena proceso que establezca el logro de los objetivos institucionales, direccionando sus acciones hacia una praxis pedagógica que busca sustentar y fortalecer las capacidades de los estudiantes en la formación constante de sus conocimientos, por lo que la planificación, organización, dirección y evaluación deben atender las estrategias didácticas.

Estrategia Didácticas

La gestión del docente conlleva a desarrollar acciones que encaminen su praxis hacia el logro de acciones favorables por parte de los estudiantes, incentivándolos hacia la relevancia del cumplimiento de cada asignación como parte del proceso formativo en la adquisición y construcción del conocimiento y habilidades. Por medio de la gestión debe innovar hacia el logro constante y operativo de los lineamientos curriculares.

Concatenado con ello, la operatividad que debe prevalecer en la gestión docente, radica en la constancia de las actividades y estrategias que el docente administra para el proceso académico de sus estudiantes. Siendo esencial para el logro de resultados en respuesta a los propósitos institucionales basados en la síntesis curricular, cada actividad debe efectuarse con una finalidad además de que los recursos empleados sean acordes para el desenvolvimiento de las actividades.

Emerge en este discurso las denominadas estrategias didácticas como procedimientos que aplican los maestros, son guías de acciones conscientes e intencionales llevadas a cabo por el docente o el docente en la consecución de unos objetivos de enseñanza o de aprendizaje, o sea

acciones que se llevan a cabo para lograr una finalidad académica (De Jesús, 2024). Es decir, para favorecer el aprendizaje de los alumnos, lo cual conlleva relacionar significativamente a los alumnos como sujetos que aprenden con el objeto de conocimiento. Por otro lado, están las estrategias de aprendizaje, entendidas como esos procedimientos mentales que aplica el alumno para aprender y para procesar la información (De Jesús, 2024).

La finalidad es promover el cumplimiento de cada actividad, puesto que son diseñados para facilitar el entendimiento de los contenidos y lograr la construcción operativa del conocimiento como parte de la enseñanza y aprendizaje. Su selección es vital para el logro de metas en cada nivel educativo.

Como aporte de tal argumento, es importante para la gestión docente el conocimiento profundo de las estrategias didácticas. Estas le permitirán organizar la práctica pedagógica, para el desarrollo del respectivo diseño curricular del nivel que administra. En el sector educativo, constituyen una de las herramientas más importantes para lograr un cambio, por lo que comprender e implementar estrategias de innovación ayudará a visualizar la diversidad del aprendizaje de los estudiantes (Torres et al., 2021).

Por lo tanto, las estrategias didácticas deben permitir el entendimiento satisfactorio de la información y el manejo de los recursos, adecuadas a cada contenido programático donde los estudiantes, cumplen con las asignaciones de manera satisfactoria. A este respecto, es esencial atender estudios de casos, al presentar a los estudiantes un caso o situación real para que lo analicen, identifiquen problemas y propongan soluciones. También, en el desarrollo de habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones. Tales estrategias didácticas que plantean desafíos y problemas a los estudiantes, como el análisis de casos y la resolución de problemas, estimulan el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, necesarias para desenvolverse en la sociedad actual.

Igualmente, está la resolución de problemas en potenciar el pensamiento crítico, donde el ser humano establece el análisis y abordaje de acciones que permitan desarrollar actividades, destrezas y pautas para efectuarse en un contexto dado, hacia la búsqueda de acciones favorables en situaciones específicas, en la adquisición de actitudes y destrezas favorables para proceder de manera positiva frente a las eventualidades que experimenta.

Se menciona también el formular como estrategia didácticas preguntas y respuestas, como herramienta activa en el proceso de aprendizaje. Ayuda a fortalecer la memoria, mejorar la comprensión y mantener a los estudiantes comprometidos con el material. En adición, el aprendizaje basado en proyectos, debe visionarse como un mecanismo que va más allá de lo anteriormente mencionado, convirtiéndose en una estrategia de mediación didáctica, la cual se manifiesta como un proceso dialógico, sistemático, consciente (Cardona y Duarte, 2024).

Desarrolladas dichas acciones en el aprendizaje colaborativo, puesto que los estudiantes de manera equitativa y proporcional, abordan la interpretación de los contenidos dados por el profesional de acuerdo a los contenidos programáticos (Menoche, 2022). No obstante, para que una estra-

tegia surja efecto, tiene que ser aplicada mediante un docente capacitado; esto va referido para todos los niveles de la educación tanto inicial, primaria, secundaria y nivel superior (Herrera y Villafuerte, 2023).

Se puede manifestar en este punto del discurso que, las estrategias didácticas bien diseñadas ayudan a los estudiantes a conectar los nuevos conocimientos con sus experiencias previas y a construir aprendizajes significativos que perduran en el tiempo. Fomentan la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, lo que aumenta su motivación e interés. Estas aportan en la gestión docente de calidad para alcanzar el aprendizaje autónomo de los educandos.

Aprendizaje autónomos de los estudiantes

El proceso formativo corresponde la eficacia de la adquisición del conocimiento a lo largo de la vida del ser humano. Al ser una realidad constante para el sujeto, dentro de las pautas inmersas en la gestión docente. Se trata de propiciar el rol protagónico y activo de los educandos en el aprendizaje autónomo, permitiendo regular sus capacidades, tomando conciencia desde el factor cognitivo y socio afectivo para regular la administración de criterios en clases.

En este hilo discursivo, destacan como habilidades del aprendizaje autónomo el pensamiento crítico, como proceso que destaca el estudiante en la búsqueda del conocimiento para analizar, interpretar y crear nuevas habilidades de razonamiento, al igual que como solución de problemas y toma de decisiones. Es un proceso que requiere de estrategias cognitivas y conductuales que permitan al alumno planificar, organizar y reestructurar sus recursos y contexto para llevar a cabo sus metas (Romero, et al., 2024).

De modo que, es necesario que el docente incentive a los estudiantes a fortalecer tal habilidad enriquecida con la autodirección, encaminada a la generación de pensamientos y acciones que formula el sujeto para el logro de propósitos. Desarrollando actuaciones en el alcance y consecutividad de las metas, porque es necesario que cada persona gestione sus criterios en la administración operativa de actividades favorables. Esto genera un orden en la aplicación y desarrollo eficaz de sus recursos, al igual que sus destrezas para un correcto desempeño académico.

Lo anterior, ha de conducir hacia la metacognición, buscando garantizar con ellos el fortalecimiento de la memoria en el desarrollo de los conocimientos adquiridos en los diversos procesos o facetas que se ve inmerso el ser humano, lo cual cobra mayor importancia en el proceso formativo y académico. Cada sujeto elabora un esquema de la información respecto a la importancia que propicia para desarrollar cada uno de estos elementos en el cumplimiento de las actividades cotidianas. Así, el estudiante debe fortalecer la relevancia de lo aprendido en la gestión de aula para lograr el cumplimiento óptimo de las actividades y cumplir con ello la finalidad operativa de cada asignación. La metacognición implica la conciencia que tenemos sobre nuestros propios procesos cognitivos, como la memoria, la atención, la comprensión y la resolución de problemas (Molín, 2024).

En todo este proceso toma relevancia la motivación, la cual activa, dirige y mantiene su conducta hacia lo que lo impulsa o incentiva en el logro de objetivos establecidos de acuerdo a la importancia para cada sujeto, generando así una respuesta de satisfacción o bienestar que permite la continuidad y cumplimiento constante de acciones favorables. Dicha respuesta induce al sujeto alcanzar un alto desempeño o desarrollo de sus funciones, por lo que en medida que establece el logro de propósitos, se incentiva hacia la obtención de mejores resultados para beneficio en el crecimiento personal (Justiniano y Cancino 2024).

Se desprende de los planteamientos anteriores, la relevancia para el docente en cuanto a la actualización del conocimiento no solo en el área en que se especializa, sino también en las estrategias que emplea en su enseñanza. Desde este panorama, actualizar, promover y ayudarlo a su aprendizaje a tener los recursos necesarios para que por sí mismo aprenda, le será benéfico a ambas partes (Romero, et al., 2024). Por lo que, el docente en la formulación de directrices para el aprendizaje autónomo, debe destacar en los estudios de la motivación como el eje que los impulsa hacia el logro y complementos operativos de las asignaciones académicas, destacando que el esfuerzo para el logro de esas metas debe ser constante y favorable para cada uno de ellos.

Es decir, perseverando en la tarea, (sin importar el contexto o limitación) hacia el logro de pausas. La motivación entendida como aquella predisposición, energía o fuerza de naturaleza interna y positiva es lo que mueve al sujeto a realizar un aprendizaje desarrollando sus competencias, capacidades y actitudes (Justiniano y Cancino, 2024), manifestada en la perseverancia en la tarea, lo cual contempla destrezas de la persona en lograr la estabilidad, confianza y desarrollo de objetivos, dónde dirige sus acciones para obtener un determinado logro de las directrices, por lo que es esencial que se mantenga constante en el desarrollo de las actividades en la persecución del proceso iniciado hasta lograr la meta o su cometido.

De este modo, cabe resaltar que el aprendizaje autónomo, busca fortalecer la capacidad del ser humano en el entendimiento y manejo de habilidades para emplearlas de manera satisfactoria en la construcción de sus conocimientos como parte del proceso de la enseñanza y aprendizaje, por lo que las características que destacan el pensamiento crítico, la autodirección, la metacognición, la motivación y perseverancia en la tarea, son factores que elevan la potencialidad y calidad del proceso formativo de los estudiantes de básica general en Ecuador.

METODOLOGÍA

A continuación, se procede a detallar los elementos de este tópico, el cual detalla los pasos cumplidos en el desarrollo del objetivo centrado en analizar la gestión docente para el aprendizaje autónomo de estudiantes de básica general en la Unidad Educativa “Luis Enrique Raza Bolaños”, de Quito, Ecuador. Al respecto, cuando se realiza una investigación se obtienen los conocimientos necesarios para resolver situaciones problemáticas y contrastar teorías, que pueden ser aplicadas en cualquier aspecto de la vida (Acosta, 2023), que apunta a lo siguiente: naturaleza, tipo y diseño del

estudio, así como la población, muestra, técnica e instrumento de recolección de datos, validez y confiabilidad del cuestionario, para cerrar con el análisis de datos.

Al detallar tales elementos, el paradigma, se direccionó con el positivista, el cual enseña sobre el mundo social a través de la investigación y la teorización (Ritzer & Stepnisky, 2021), al ser “un sistema de creencias destinado a descubrir leyes universales basadas en el supuesto de que existe una realidad singular independiente de los individuos y su papel en ella” (p.1). Se trata de controlar, predecir una realidad única, tangible y fragmentada, siguiendo leyes para establecer una separación entre el sujeto cognoscente y el objeto de estudio, referido al citado objetivo.

Todo ello, desde el enfoque cuantitativo centrado en la recolección y el análisis de datos numéricos para describir, explicar y predecir fenómenos sociales, psicológicos o naturales. Se basa en la objetividad, la “replicabilidad y la generalización de los resultados a través del uso de métodos estadísticos y técnicas de muestreo” (De Jesús, 2024, p.2). Con la aplicación de métodos y técnicas, confiables, mesurables, comprobables, privilegio de las matemáticas y las estadísticas.

Por tanto, el tipo de investigación fue de campo, se realiza en forma directa en el ambiente real en donde ocurren los acontecimientos, desde el mismo lugar donde surgen los hechos. Es decir, en la Unidad Educativa “Luis Enrique Raza Bolaños”, de Quito, Ecuador. En atención a ello, el nivel fue descriptivo, toda vez que, se detalla un fenómeno tal y como ocurre (Muñoz, et al., 2024); favoreciendo el conocimiento de las dimensiones e indicadores de la variable gestión docente para el aprendizaje autónomo de estudiantes. Ello atendió a un diseño no experimental, transeccional, sin cambios en las condiciones que afecten las respuestas de los sujetos, “solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos” (Hernández & Mendoza, 2018, p. 175). Es decir, no se manipuló la variable y se aplicó una sola vez el instrumento de recolección de datos a los docentes como sujetos de estudio.

En seguimiento a lo anterior, la población se refiere al “conjunto total de individuos, eventos o elementos que poseen características comunes y que son objeto de estudio (Arias y Covinos, 2021, p.4). Son individuos con características comunes, que comparten un espacio. Lo cual enfoca la atención en 60 educadores que laboran en la Unidad Educativa “Luis Enrique Raza Bolaños”, de Quito, Ecuador. Se asumió como una población finita, al determinar con exactitud cuántos elementos la componen. Conduciendo entonces a una muestra censal al incluir a todos los elementos de la población, es la más precisa y representativa de una población finita, ya que no hay margen de error por muestreo (Cerdeira, 2021).

La población identificada de 60 docentes, aportaron la información solicitada con una encuesta, por medio del instrumento tipo cuestionario, el cual una vez diseñado se sometió a consideración y evaluación de expertos en el área (gerencia educativa e investigación), quienes verificaron la consistencia, pertinencia y coherencia, de la amplitud y redacción de ítems, expresando su opinión en un formato diseñado para ello. Luego se calculó la confiabilidad de 0.90 con el método de consistencia interna Alpha de Cronbach. Luego la data aportada por los docentes, fue tabulada y agrupada en figu-

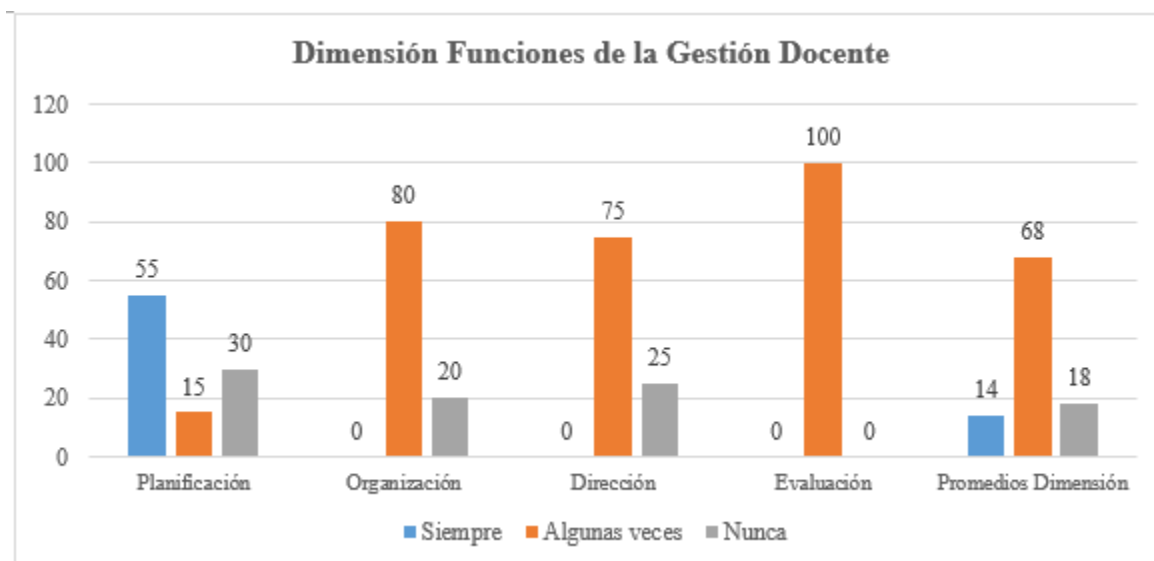
ras según las dimensiones de la variable, aplicando la estadística descriptiva, e se enfoca en resumir y presentar información sobre un conjunto de datos de manera clara y significativa. Su objetivo principal es describir las características de estos datos (Sánchez y Murillo, 2021).

Resultados y Discusión

En este capítulo se detalla la data obtenida una vez aplicado el cuestionario diseñado, estructurado en 18 ítems a los 60 docentes, quienes constituyeron la población finita en estudio, en el análisis de la gestión docente para el aprendizaje autónomo de estudiantes de básica general en la Unidad Educativa “Luis Enrique Raza Bolaños”. De allí, según el respectivo procedimiento metodológico, se aprecia lo siguiente:

Figura 1

Dimensión funciones de la gestión docente



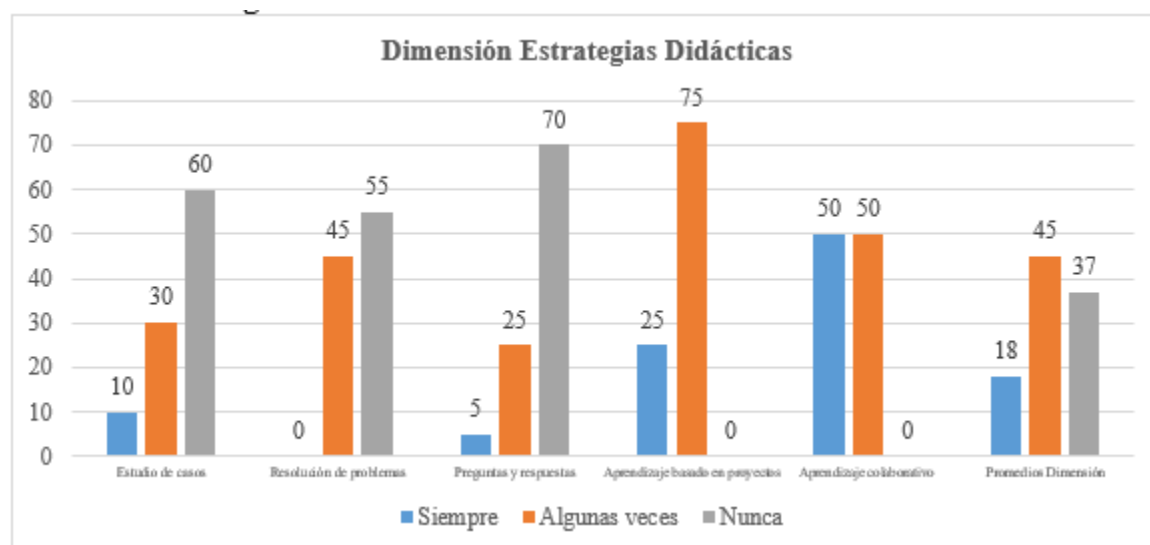
En la figura 1, se presenta la información correspondiente a la dimensión funciones de la gestión docente, destacando en el indicador planificación (ítem 1 y 2), 55% de educadores quienes refieren siempre planificar los objetivos que permitan la acción pedagógica para la auto dirección en el aprendizaje de los educandos, 30% consideran nunca hacerlo y 15% algunas veces incorporan en actividades y proyectos las pautas curriculares nacionales e institucionales; dejando de atender de manera efectiva los lineamientos nacionales sobre la planificación de la práctica pedagógica.

Sobre la información correspondiente al indicador organización como una de las funciones de la gestión docente, es importante señalar que, 80% de educadores algunas veces estructuran canales de comunicación que le permitan asignar los roles para el aprendizaje de los educandos (ítem 3) con la distribución de responsabilidades de acuerdo a las capacidades de los educandos (ítem 4), manifestando el restante 20% de docentes nunca hacerlo para el aprendizaje autónomo de los educandos.

Al consultar a los docentes acerca de la función dirección, se aprecia 75% de ellos que manifestaron algunas veces guiar a los estudiantes durante el ejercicio de resolución de problemas asignados en clase (ítem 5), motivándolos hacia el aprendizaje autónomo (ítem 6), con 25% de profesionales que contestaron nunca ante dichos planteamientos. Finalmente, en esta dimensión el 100% de maestros refieren algunas veces evaluar los resultados de las actividades en el aula (ítem 7), para proceder a interpretar los resultados en cada actividad cumplida para el aprendizaje autónomo de los estudiantes (ítem 8). Los valores promedios de la dimensión corresponden a 68% en la opción algunas veces, 18% para nunca y 14% refleja el criterio algunas veces. La discusión e interpretación de dichos resultados, se concreta en lo siguiente: en la organización, los educadores algunas veces atienden a dicha función vial, a pesar de manifestar en su mayoría siempre atender la planificación con lineamientos nacionales (Ministerio de Educación de Ecuador) e institucionales. Pero, no estructuran interacciones, distribución de responsabilidades y recursos, dejando de dirigir acciones para favorecer competencias y habilidades en los educandos para su desarrollo integral y avanzar en el nivel básica general como corresponde al sistema educativo formal en Ecuador.

Al discutir tales resultados presentados en los párrafos anteriores, se aprecia una actuación desfavorable de estos profesionales, toda vez que no implementan en la planificación, organización, dirección y control diversas estrategias que desde la gestión le permitan potenciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes, con la finalidad de facilitar el entendimiento de los contenidos y lograr la construcción operativa del conocimiento como parte de las finalidades de la enseñanza y lo que se desea que cada alumno aprenda. Esto confirma lo mencionado por González (2021), para quien se requiere sensibilizar y convencer a los educadores a través de diversas acciones donde sean formados y se les brinde información, en cuanto al logro de metas del aprendizaje autónomo en estudiantes, siendo esencial cumplir con eficiencia las funciones de la gestión en el aula.

Figura 2
 Dimensión estrategias didácticas



Relativo al tema en abordaje, la figura 2 reporta la data correspondiente a la dimensión estrategias didácticas. Por ello, se consultó en el ítem 9 a los educadores el plantear estudios de caso para aplicar sus conocimientos y habilidades en situaciones reales o simuladas, reportando 60% de educadores nunca hacerlo, algunas veces lo atienden 30% de profesionales y solo 10% siempre lo hacen con la intención de promover el aprendizaje autónomo en los estudiantes. Es decir, no aplican este aspecto esencial para estimular la creatividad, el pensamiento crítico, cuestionar diversas situaciones que activen el aprendizaje autónomo en los educandos.

Con atención al ítem 10, la resolución de problemas como un proceso académico donde se presentan situaciones hipotéticas para que cada alumno genere alternativas de abordaje, nunca es implementada por 55% de educadores, respondiendo algunas veces 45% de ellos, a pesar de los beneficios que esta reporta para que los educandos, aportes vías de solución, producto de un análisis exhaustivo con creatividad y efectividad.

En el indicador preguntas y respuestas (ítem 11), la mayoría de maestros representada en 70% nunca formulan en el aula inquietudes que conlleven a ejecutar acciones con la finalidad de obtener respuestas a una situación particular, respondiendo 25% algunas veces y 5% siempre. Mientras, en el ítem 12, la mayoría de educadores equivalente al 75% señalaron algunas veces asignar a los estudiantes proyectos que promuevan la autonomía, creatividad e innovación en el abordaje de situaciones de la vida cotidiana. En el ítem 13, se aprecia 50% de educadores que consideran siempre implementar el aprendizaje colaborativo como estrategia en la cual los estudiantes trabajan juntos en grupos pequeños para alcanzar metas de aprendizaje comunes; lo cual refieren hacer algunas veces el otro 50% de la muestra consultada.

De ello se desprenden valores promedios de la dimensión con 45% en algunas veces, 37% nunca y 18% siempre. Los docentes con preeminencia consideran algunas veces utilizar estrategias como estudios de caso para el desarrollo del aprendizaje autónomo en los educandos. Sin embargo, nunca presentan problemas en el logro del pensamiento crítico de los educandos. Inclusive, nunca se da la formulación de inquietudes y criterios por parte del sujeto, donde se conlleva a la interpretación y realización de la acción con la finalidad de obtener aprendizaje basado en proyectos y de forma colaborativa.

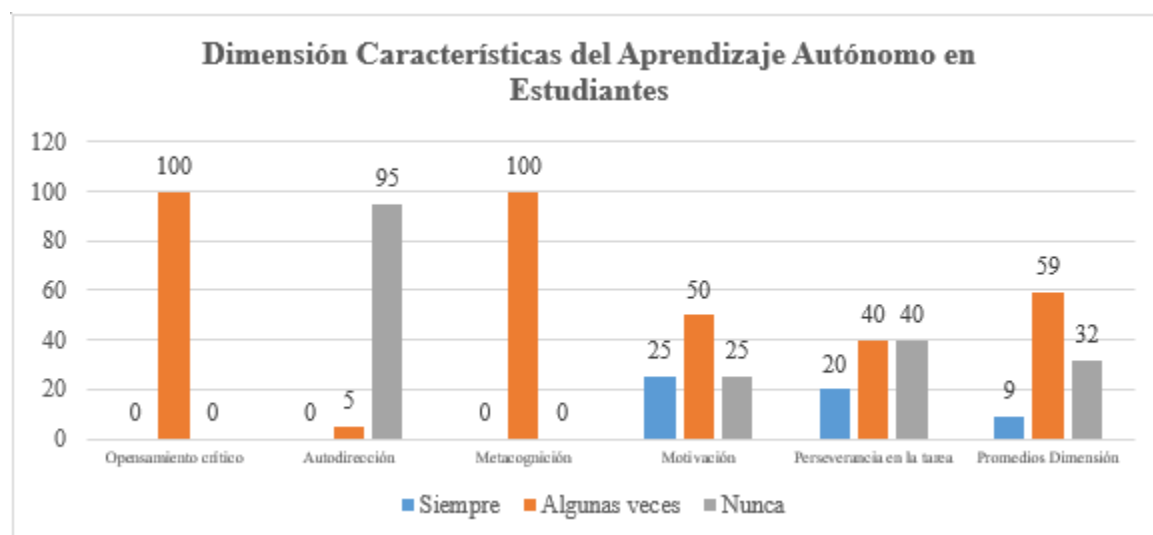
Sobre la discusión de estos resultados, se interpreta el caso de educadores que no visionan de manera integral la práctica pedagógica, al no implementar estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje autónomo de los educandos. Es decir, presentan debilidad en la gestión de aula, dada la relevancia de una selección objetiva, sistemática de estrategias tanto de enseñanza como aprendizaje que se enfoquen en lograr las competencias previstas para cada año del nivel educativo en Ecuador, como bien hace mención De Jesús (2024).

Esta actuación de los profesionales, según se evidencian las respuestas, aportadas y analizadas, dicta mucho de ese escenario ideal en el cual la práctica pedagógica atiende a estrategias

didácticas diversas y de complejidad, como lo son estudios de casos, resolución de problemas, planteamientos de preguntas y respuestas, así como el aprendizaje basado en proyectos o colaborativo para favorecer el logro de metas académicas. Entre una gama de opciones para dinamizar el proceso educativo y favorecer el aprendizaje autónomo en los educandos, con las características que a continuación se representan en la figura 3.

Figura 3

Dimensión características del aprendizaje autónomo en estudiantes



Otra dimensión abordada en el instrumento de recolección de datos aplicado a docentes consistió en las características del aprendizaje autónomo, representándose en la figura 3 lo siguiente: en el ítem 14 del indicador pensamiento crítico, la totalidad de educadores (100%) refieren algunas veces implementar diversas estrategias didácticas para desarrollar en los estudiantes el pensamiento crítico en la búsqueda del conocimiento.

En el indicador autodirección consultado en el ítem 15, se obtuvo 95% de educadores que en una mayoría absoluta nunca fomentan esta habilidad en los estudiantes para que establezcan sus propios objetivos en cuanto al cumplimiento de actividades académicas, respondiendo 5% hacerlo algunas veces. En el ítem 16, la totalidad de docentes (100%) manifestaron algunas veces fortalecer en los educandos la metacognición para la regulación constante del conocimiento en la ejecución de habilidades académicas.

En el ítem 17 del indicador motivación, se obtuvo 50% de educadores que algunas veces incentivan al estudiante para alcanzar un alto desempeño académico; lo cual consideran gestionar siempre 25% y nunca el restante 25%. Como complemento, el indicador perseverancia en la tarea consultado

en el ítem 18, reporta 40% de maestros que algunas veces atienden esta característica que favorezca el logro de metas de manera autónoma. Otro 40% marco nunca en este planteamiento y 20% concentraron sus respuestas en siempre.

Lo anterior reporta como valores promedios los siguientes: 59% en la opción algunas veces, 32% para el criterio nunca y cierra con 9% la alternativa siempre. Es decir, algunas veces por parte de los educadores se gestiona el desarrollo del pensamiento crítico, en la búsqueda del conocimiento para analizar, interpretar y crear nuevas habilidades de razonamiento. Con falta de constancia en atender la motivación en la perseverancia de la tarea. Incluso, son escasas las iniciativas para fortalecer la metacognición y autodirección, para apropiarse de conocimientos en diversas áreas curriculares, de manera significativa y autónoma en los educandos.

Al proceder con la discusión de estos resultados, en el presente hilo discursivo, destaca debilidad de la gestión de los docentes en lo concerniente a implementar estrategias didácticas que favorezcan en los educandos el poseer diversas características del aprendizaje autónomo, entre ellas las mencionados por Romero, et al. (2024), pensamiento crítico, que favorezca la autodirección y desarrollo de la metacognición, limitándose actuar con motivación y perseverancia en la tarea.

Dichos resultados contrastan con lo mencionado por Coello-Cortez, et al. (2023), quienes evidenciaron en una escuela de Ecuador el impacto positivo que genera el adecuado uso de estrategias didácticas en un ambiente positivo que propicie el aprendizaje autónomo de los estudiantes, al motivarlos hacia la autodirección, motivación y perseverancia de la tarea. La discusión de los hallazgos, permiten reflexionar sobre la necesidad latente en los docentes de dinamizar su gestión en el aula, al favorecer condiciones para la educación de calidad e integral de los educandos.

CONCLUSIONES

El presente apartado está dedicado a formular las conclusiones, tomando en consideración los resultados con la aplicación del instrumento a los docentes del contexto abordado. Por ello, de acuerdo a los objetivos, se procede a señalar lo siguiente: en el diagnóstico de las funciones de la gestión docente, se aprecia que los educadores a pesar de considerar que atienden a la planificación, no organizan con consistencia los canales de comunicación, grupos de estudio, con escasa dirección de las actividades, que afectan la evaluación sistemática del desempeño estudiantil.

Es evidente que la falta de cumplimiento de las funciones de planificación, organización, dirección y control, afecta no sólo el desempeño efectivo de los profesionales, sino también se constituye en un riesgo para que los educandos no logren las metas establecidas en las diversas áreas curriculares del nivel que cursen. Se concluye que se está en un escenario que puede ser visionado, como desfavorable en lo que respecta al logro de características en los estudiantes que les pueda llevar a asumir el aprendizaje autónomo con los beneficios que este les reporta.

En cuanto a las estrategias didácticas implementadas para el aprendizaje autónomo de estudiantes, los docentes algunas veces plantean la resolución de problemas, preguntas y respuestas, que conduzcan al trabajo colaborativo en proyectos, lo que en suma dificulta el logro de metas en un proceso académico donde se presenten situaciones hipotéticas que permitan activar la creatividad en estos educandos en el marco del aprendizaje autónomo en la Unidad Educativa “Luis Enrique Raza Bolaños” de Quito, Ecuador.

En este caso, llama la atención la actuación de los docentes, al no implementar de manera constante (siempre) estrategias didácticas diversas entre ellas la resolución de problemas, lo cual puede llevar a que los estudiantes no desarrollen, destrezas y habilidades para afrontar con éxito, divergencias o dificultades que puedan enfrentar en la vida cotidiana. Al mismo tiempo, el escaso uso de los estudios de caso, es una desventaja, pues esta estrategia fomenta el análisis profundo, la evaluación de diversas perspectivas, favoreciendo que los estudiantes cuestionen ciertas situaciones y de allí, aporten a la diversidad, enriqueciendo posturas, desde las preguntas y respuestas de temas trascendentales y de su interés.

En este sentido, se concluye preminencia de docentes que no implementan estrategias didácticas como el aprendizaje basado en proyectos, perdiendo opciones para que los educandos se involucren, de manera activa en su proceso académico, hacia un aprendizaje profundo, significativo y con autonomía. Obviando las ventajas de estas acciones para el aprendizaje individual e inclusive colaborativo.

Seguidamente, al precisar las características del aprendizaje autónomo en los estudiantes, se evidenció escasas iniciativas o condiciones que fomenten la autodirección y perseverancia en la tarea. Inclusive, solo algunas veces se enfocan los educadores en gestionar el pensamiento crítico, la metacognición y motivación. A pesar de ser destrezas esenciales para la generación de propósitos académicos enfocados en el cumplimiento de tareas en pro de la calidad educativa.

En términos generales, los docentes no están fomentando desde su gestión, el uso de diversas estrategias didácticas, encaminadas a lograr características esenciales de aprendizaje autónomo de los estudiantes, pudiendo ser que estos se conviertan en receptores pasivos de información, cuando el escenario ideal es que se convierta en el centro de la enseñanza y el aprendizaje, asuman con protagonismo un rol activo, tomando decisiones con responsabilidad en su vida académica, y desde ahí, autodirigir sus acciones, pasar de la cognición a esa meta comisión que les lleve a apropiarse de conocimientos teóricos y prácticos, producto de esa motivación y perseverancia en la tarea.

En vista de lo señalado, se concluye lo siguiente: los profesionales consultados no incorporan en la planificación, organización, dirección y evaluación diversas estrategias didácticas con cursos de acción centradas en el estudiante, no formulan problemas, preguntas, lo que limita la formación integral de los educandos enfocados hacia el aprendizaje autónomo con características esenciales como pensamiento crítico, autodirección, metacognición, con motivación, perseverancia en la tarea.

De manera que, la revisión de la postura de diversos autores, versados en el tema, así como lo resultados analizados y discutidos, permiten concluir desde el punto de vista académico, las implicancias que tiene el docente con su actuación para transformar el proceso educativo. Ello al actuar como facilitador, guía y estrategia del aprendizaje autónomo en los educandos.

Igualmente, llama a la reflexión, la relevancia de la capacitación continua de los educadores, en el empleo de metodologías activas, estrategias dinámicas, que otorguen un papel central a los educandos, desde una gestión eficiente y eficaz de este profesional, transitando hacia la personalización del aprendizaje, con el fomento de habilidades del siglo XXI, entre las cuales están implícitas el pensamiento crítico, la flexibilidad, la autorregulación; entre otras destrezas esenciales para la población en la sociedad actual.

Finalmente, se concluye en torno al estado del avance, que se pudo lograr el objetivo planteado: analizar la gestión docente para el aprendizaje autónomo de estudiantes de básica general en la Unidad Educativa “Luis Enrique Raza Bolaños”, de Quito, Ecuador. Lo cual enfatiza el papel de este profesional, por medio de su actuación y desempeño en el aula, al favorecer condiciones en pro de la calidad educativa, con un estudiante que asume con responsabilidad el proceso académico, adquiriendo habilidades y destrezas que puede implementar en diversos escenarios.

En vista de las conclusiones formuladas, se recomienda presentar los resultados a los docentes participantes, para reflexionar con ellos sobre la importancia de optimizar su gestión, para potenciar el aprendizaje autónomo en los estudiantes y de ese modo obtener los beneficios de diversas estrategias didácticas que potencien el pensamiento crítico, autodirección, metacognición, motivación y perseverancia en la tarea en cada educando.

REFERENCIAS

- Acosta, S. (2023). *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82-95. <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/download/226/237>
- Arias, J., & Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/20.500.12390/2260>
- Cardona, Y. & Duarte, P. (2024). *Aprendizaje basado en proyectos como estrategia de mediación didáctica para el fortalecimiento del aprendizaje autónomo y la autorregulación*. <https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/21ccf5ed-d7d1-4f3a-b378-dba10d093703>
- Cerda, H. (2021). *Los elementos de investigación*. Bogotá: Magisterio.
- Coello-Cortez, M., Esteves-Fajardo, Z. & Garcés-Garcés, N. (2023). *Estrategias didácticas para optimizar el aprendizaje en los estudiantes de una unidad de duran*, Ecuador 2023. [Trabajo de Grado de Maestría, Universidad César Vallejo de Perú]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/137033?show=full>
- Coronel-Carvajal, C. (2023). *Como elaborar el marco teórico*. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 1(27), 1-20. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-02552023000100013

- De Jesús, C. (2024). *La Investigación Cuantitativa*. España: Corporación Universitaria de Asturias
- De Jesús, L. (2024). *Las estrategias didácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. *Pedagogy, Culture and Innovation*, 1(1). <https://www.mlsjournals.com/pedagogy-culture-innovation/article/view/2773>
- De La Puente, N., Sierralta-Pineda, S., Guerra, Y. & Peñalver, M. (2024). *Gestión educativa y desempeño docente: Mejora del aprendizaje de estudiantes en el área de matemática*. *Episteme Koinonía*, 7(13). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02822024000100257
- Gil, Y. (2022). *Importancia de las estrategias pedagógicas en la gestión de la calidad educativa*. *Revista de Investigación*, 46(107), 107–126. <https://doi.org/10.56219/revistasdeinvestigacin.v46i107.109>
- González, T. (2021). *El aprendizaje autónomo: aportes teóricos para su aplicación en Educación Básica Primaria*. *Gaceta de Pedagogía*, (40), 109–123. <https://doi.org/10.56219/rgp.vi40.912>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill.
- Herrera, C. & Villafuerte, C. (2023). *Estrategias didácticas en la educación*. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 758 – 772. <https://revistahorizontes.org/index.php/revista-horizontes/article/view/935/1730>
- Herrera, J., Arias, W., Estrella, V. & Obando, D. (2024). *Aprendizaje autónomo y metacognición en el bachillerato: desarrollo de habilidades para el siglo XXI, una revisión desde la literatura*. *Revista InveCom*, 4(2), 1–14. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10659690>
- Herrera, L. (2021). *Formación profesional docente en la gestión escolar del Colegio de Bachillerato “14 de Octubre” parroquia El Lucero de la provincia de Loja – Ecuador*. [Trabajo de Grado de Maestría Universidad Yacambú de Venezuela]. *Repositorio institucional* https://biblioteca.uny.edu.ve:9443/Bonline/TG/TGM_MGE_1354.pdf?v=jqvln
- Justiniano, R. & Cancino, D. (2024). *La motivación en el aprendizaje durante la última década*. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(32), 380–392. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.730>
- Mansilla, J., y Beltrán J. (2013). *Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas*. *Perfiles educativos*, 139(35). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100003
- Menoche, L. (2022). *Estrategias colaborativas: aprendizaje compartido para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria*. *Praxis Educativa*, 25(3), 1-16. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153170560015/html/>
- Ministerio de Educación de Ecuador (2016). *Currículo de básica general*. <https://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-general-basica/>
- Molin, L. (2024). *La Metacognición: Estrategia para el Desarrollo de Competencias Académicas*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 6124-6142. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11030
- Muñoz, Y., Castillo, I., & Zuno, J. (2024). *Método de Investigación Cuantitativo*. *Ingenio Y Conciencia Boletín Científico De La Escuela Superior Ciudad Sahagún*, 11(22), 174-175. <https://doi.org/10.29057/escs.v11i22.12573>

- Nagy, D. (2020). *Fundamentos de gestión: funciones gerenciales*. <https://es.coursera.org/lecture/fundamentos-de-gestion/2-2-funciones-gerenciales-sgu2B>
- Orellana, C. (2017). *La estrategia didáctica y su uso dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de las bibliotecas escolares*. *E-Ciencias De La Información*, 7(1), 1–23. <https://doi.org/10.15517/eci.v7i1.27241>
- Quispe, M. (2023). *Aprendizaje autónomo en el desarrollo de las competencias comunicativas en estudiantes de educación básica*. *Horizontes Revista de Investigación Ciencias de la Educación*, 7(30). http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642023000401793
- Ritzer, G. & Stepnisky, P. (2021). *Sociological Theory* - International Student Edition (Paperback) (11a ed.). USA: Paperback, Published. ISBN-13: 978-1-07-184101-3. <https://openbooks.macewan.ca/researchmethods/chapter/chapter-2-the-importance-of-theory-and-literature/>
- Romero, I., Alvarado, I. & Cepeda, M. (2024). *El Aprendizaje Autónomo en la Educación Superior*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 11369-11400. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13306
- Rosa, R. (2021). *Características de las funciones gerenciales*. <https://f-gerenciales.blogspot.com/2021/08/caracteristicas-principales-de-cada-una.html>
- Sánchez, A. & Murillo, A. (2021). *Enfoques metodológicos en la investigación histórica: cuantitativa, cualitativa y comparativa*. *Debates por la Historia*, 9(2), 147-181. <https://doi.org/10.54167/debates-por-lahistoria.v9i2.792>
- Torres, N.; Salavarría, B. y Mera, F. (2021). *Estrategias didácticas para mejorar el rendimiento académico en estudiantes de educación superior*. *Journal of Development*, 2(3), 3905-3917. <https://ojs.southfloridapublishing.com/ojs/index.php/jdev/article/view/529>

DREAMBUILDER Y ANDRAGOGÍA: UNA EXPERIENCIA TRANSFORMADORA EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Evelyn Angélica Hiller Garrido

Recibido:10-05-2025
Aprobado:30-05-2025
Publicado:30-06-2025



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

Autor

Evelyn Angélica Hiller Garrido

Chilena. Magíster en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educacional, doctorando en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Superior. Docente Universidad de Los Lagos. Castro, Chile

Correo electrónico:

evelyn.hiller@ulagos.cl

Orcid:

<https://orcid.org/0000-0002-6484-278X>

DREAMBUILDER Y ANDRAGOGÍA: UNA EXPERIENCIA TRANSFORMADORA EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

DreamBuilder and Andragogy: A Transformative Experience in the Public University

Resumen

Este artículo analiza una experiencia de innovación metodológica basada en el enfoque andragógico, implementada en carreras técnicas universitarias del sur de Chile. El propósito fue explorar cómo la incorporación de principios de la educación de personas adultas puede fortalecer el desarrollo de competencias emprendedoras en estudiantes con trayectorias laborales previas. Metodológicamente, se desarrolló un estudio cualitativo-descriptivo de tipo experiencial, a partir de una sistematización de la práctica educativa con enfoque territorial. Los principales hallazgos muestran que los entornos de aprendizaje centrados en la autonomía, la aplicabilidad y el reconocimiento de saberes previos potencian la motivación y la participación activa. Se concluye que el vínculo entre educación técnica, emprendimiento y andragogía permite resignificar el rol docente y ampliar las posibilidades formativas en instituciones regionales. El aporte radica en visibilizar una práctica poco explorada en la literatura y sugerir un camino metodológico replicable en otros contextos similares.

Palabras clave: Andragogía, emprendimiento, universidad pública, innovación metodológica, educación técnica

Cómo citar este artículo:

Hiller-Garrido, E. (2025) DreamBuilder y Andragogía: una experiencia transformadora en la universidad pública. Revista Estudios en Educación (REeED), 8(14), 122-135

Abstract

This article analyzes a methodological innovation experience grounded in an andragogical approach, implemented in technical university programs in southern Chile. The aim was to explore how incorporating adult education principles can enhance the development of entrepreneurial competencies in students with prior work experience. A qualitative-descriptive study was conducted, based on the systematization of a territorial-focused educational practice. The main findings indicate that learning environments centered on autonomy, applicability, and the recognition of prior knowledge foster motivation and active participation. It is concluded that the connection between technical education, entrepreneurship, and andragogy allows for a redefinition of the teaching role and expands formative opportunities in regional institutions. The contribution of this study lies in making visible an underexplored practice in the literature and suggesting a replicable methodological path for similar educational contexts.

Keywords: Andragogy, entrepreneurship, public university, methodological innovation, technical education

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la educación superior pública y regional, los desafíos asociados a la equidad, la inclusión y la pertinencia territorial han impulsado una reflexión profunda sobre las metodologías de enseñanza utilizadas en instituciones técnico-profesionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO-Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe-IESALC, 2022). Particularmente, en zonas geográficas como Chiloé, donde las trayectorias educativas de los estudiantes adultos están marcadas por discontinuidades, experiencias laborales previas y responsabilidades familiares, se vuelve fundamental considerar enfoques pedagógicos que reconozcan esta diversidad.

La presente experiencia se enmarca en la implementación del programa internacional DreamBuilder como metodología activa y contextualizada en asignaturas de carreras técnicas de la Universidad de Los Lagos, sede Chiloé. Esta experiencia busca aportar a la construcción de un aprendizaje significativo a través de una propuesta andragógica, es decir, centrada en las necesidades, motivaciones y saberes previos de estudiantes adultos (Knowles et al., 2015). El trabajo no se limita a la transmisión de contenidos, sino que busca generar procesos de transformación a partir del vínculo entre la experiencia del estudiante y los desafíos del entorno.

La propuesta se articula con la necesidad de integrar el enfoque por competencias con modelos metodológicos activos, particularmente en educación técnica de contextos regionales, donde los niveles de retención y egreso suelen estar condicionados por factores sociales y económicos (Brunner & Ferrada, 2020). Desde esta perspectiva, la experiencia DreamBuilder adquiere sentido como una innovación metodológica que releva no solo el emprendimiento, sino la autonomía, el pensamiento crítico y la capacidad de articular conocimientos en función del territorio. De allí que, esta colaboración parte de una revisión teórica profunda que permite situar el objeto de estudio en un contexto de literatura pertinente, describiendo a posteriori la experiencia que denota el foco indagatorio del trabajo, seguido de los resultados y su discusión, para finalmente cerrar con el estado conclusivo.

Antecedentes y Fundamentación Teórica

Para iniciar la revisión de literatura teórica en este artículo, es fundamental establecer un marco conceptual sólido que lo contextualice. Esto implica identificar las teorías clave que sustentan al fenómeno estudiado y cómo estas se interrelacionan. Como señalan Blaxter et al. (2010), “la revisión de la literatura no es simplemente un resumen de lo que otros han dicho, sino una oportunidad para analizar críticamente las ideas existentes, identificar lagunas y establecer la relevancia de su propia investigación” (p. 119). Este proceso conduce centrada en el eje temático.

En este sentido, el recorrido teórico se centra en tres ejes: (a) la andragogía y la transformación de la Educación Superior Adulta, que explora cómo esta disciplina se ha posicionado como un paradigma educativo clave para personas adultas, distanciándose de modelos tradicionales y enfatizando la autonomía, la experiencia y la motivación intrínseca; (b) las metodologías activas y aprendizaje situado, que aborda la relevancia de las metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje experiencia, promoviendo un aprendizaje reflexivo, situado y aplicable a contextos reales y (c) la innovación educativa con enfoque territorial en Chile, que enfoca experiencias chilenas que demuestran cómo la innovación educativa, particularmente en la formación técnica, se beneficia de la integración de metodologías con un enfoque territorial.

Ahora bien, la educación superior orientada a personas adultas ha sido objeto de diversos replanteamientos epistemológicos, especialmente en América Latina, donde se ha reconocido la necesidad de metodologías centradas en el sujeto y su contexto (Torres, 2021). En este marco, la andragogía ha emergido como una propuesta teórico-práctica que se distancia de modelos escolares tradicionales, proponiendo una educación basada en la autonomía, la experiencia y la motivación intrínseca del estudiante adulto (Knowles et al., 2015; Cordero, 2019).

Desde una perspectiva crítica, el enfoque andragógico no solo busca adaptar contenidos a las características del adulto, sino que aspira a construir procesos formativos transformadores, donde el conocimiento se genera a partir del diálogo entre teoría y experiencia vivida (Freire, 2005). Este principio es especialmente relevante en contextos regionales, donde los saberes territoriales y las trayectorias laborales deben ser reconocidos como parte del capital formativo.

En este contexto, se precisa revisar los preceptos de la andragogía con los siguientes matices:

La andragogía, como disciplina que aborda el aprendizaje de adultos, ha evolucionado significativamente a lo largo de las edades del conocimiento, reflejando los cambios en la concepción del ser humano y su proceso formativo. Si bien el término fue acuñado por Alexander Kapp en 1833 para describir el método educativo de Platón, su formalización y reconocimiento moderno se atribuye a Malcolm Knowles en la década de 1970. En épocas previas, la educación de adultos a menudo se entendía como una simple extensión o adaptación de la pedagogía, es decir, el arte de enseñar a los niños, sin considerar las características distintivas del aprendiz adulto. Sin embargo, con el surgimiento de movimientos como la educación popular y la educación para el trabajo en el siglo XX, y la creciente conciencia sobre la necesidad del aprendizaje continuo, se hizo evidente que los adultos aprenden de manera diferente, valorando la relevancia, la experiencia previa y la autodirección (Knowles et al., 2015). Esta evolución ha permitido transitar de una visión infantilizada del aprendizaje adulto a un enfoque que reconoce la singularidad y autonomía del sujeto.

En la actualidad, la andragogía se posiciona como un pilar fundamental en la educación continua, la formación profesional y el desarrollo de recursos humanos, trascendiendo las fronteras académicas para influir en el ámbito corporativo y social. Se reconoce que los adultos son aprendices autodirigidos, con un vasto cúmulo de experiencias que constituyen un recurso valioso

para el aprendizaje, y que su motivación intrínseca se vincula estrechamente con la aplicabilidad de los conocimientos a sus problemas y desafíos reales. La relevancia de la andragogía radica en su capacidad para fomentar un aprendizaje significativo y transformador, donde el rol del facilitador se desplaza de transmisor de información a guía y mediador, promoviendo la reflexión crítica y la construcción activa del conocimiento (Castillo, 2019). Esta perspectiva ha impulsado la creación de entornos de aprendizaje más flexibles, participativos y centrados en las necesidades del aprendiz.

Para la formación técnica profesional en la era digital, la andragogía adquiere un valor incalculable. La naturaleza cambiante del mercado laboral y la irrupción constante de nuevas tecnologías exigen una actualización de competencias y un aprendizaje a lo largo de la vida. La andragogía, al reconocer la experiencia del adulto, su motivación por la resolución de problemas y su necesidad de aplicabilidad inmediata, facilita el diseño de programas de capacitación altamente efectivos. Las plataformas digitales y los recursos asincrónicos, inherentes a la era digital, se convierten en aliados estratégicos al ofrecer la flexibilidad necesaria para que los profesionales puedan conciliar sus estudios con sus responsabilidades laborales y personales. Al integrar principios andragógicos, la formación técnica profesional puede empoderar a los individuos para que se conviertan en gestores de su propio desarrollo, capaces de adaptarse y prosperar en entornos laborales dinámicos y tecnológicamente avanzados (Jiménez, 2023).

Otro foco temático relevante de revisar es el referido a las metodologías activas, pues, representan un pilar fundamental en la búsqueda de un aprendizaje transformador, al trascender la mera transmisión de información para centrarse en la experiencia directa y la participación activa del estudiante. Al fomentar la resolución de problemas, el trabajo colaborativo, la investigación y la reflexión crítica sobre situaciones reales, estas metodologías, como el aprendizaje basado en proyectos o el estudio de casos, no solo promueven la adquisición de conocimientos y habilidades, sino que también propician un cambio profundo en la percepción y comprensión del mundo por parte del aprendiz. Como señala Kolb (2014), “el aprendizaje experiencial es un proceso en el cual “el conocimiento es creado a través de la transformación de la experiencia” (p. 49). Esta interacción dinámica entre la teoría y la práctica vivida permite a los individuos no solo construir su propio conocimiento, sino también desarrollar competencias socioemocionales, autonomía y una capacidad de adaptación crucial para enfrentar los desafíos de un entorno en constante evolución. En esencia, las metodologías activas actúan como catalizadores de esta transformación, habilitando un aprendizaje significativo que se arraiga en la vivencia y la reflexión personal.

En el caso de las universidades, donde los espacios consagran el saber desde el protagonismo de las y los participantes, la implementación de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje experiencial, han demostrado ser eficaz para promover la construcción de competencias en estudiantes adultos (Kolb, 2014; Biggs & Tang, 2011). Estas metodologías, cuando se vinculan con un enfoque andragógico, permiten un aprendizaje situado, reflexivo y con alto grado de aplicabilidad.

En Chile, experiencias recientes han evidenciado que la formación técnica puede enriquecerse significativamente cuando se integra con metodologías innovadoras con enfoque territorial (Clasificación Nacional de Educación, CNED, 2023). En particular, el uso de plataformas digitales y recursos asincrónicos ha favorecido la flexibilidad del aprendizaje, elemento crucial para estudiantes que compatibilizan estudios con trabajo y cuidados familiares (Salazar & Guzmán, 2022).

El programa DreamBuilder, desarrollado por la Thunderbird School of Global Management y adaptado en Chile por DreamBuilder Chile, representa una herramienta metodológica que permite articular contenidos de emprendimiento con procesos reflexivos, a través de cápsulas temáticas, ejercicios prácticos y un proyecto final de negocio. Su aplicación desde una lógica andragógica implica repensar el rol docente, pasar de instructores a facilitadores, y posicionar al estudiante como sujeto activo de su proceso de aprendizaje (Mezirow, 2012).

Este programa se estructura en una serie de módulos interconectados, cada uno enfocado en un aspecto crucial del proceso emprendedor, desde la generación y validación de ideas hasta la planificación financiera y el marketing digital. Las cápsulas temáticas consisten en videos cortos y concisos, presentados por expertos, que exponen los conceptos clave de manera accesible. Complementando estas cápsulas, se incluyen ejercicios prácticos y herramientas descargables que permiten a los participantes aplicar de inmediato los conocimientos adquiridos a sus propios proyectos, fomentando un aprendizaje situado. La culminación del programa es la elaboración de un plan de negocios completo, que actúa como un proyecto final integrador, guiando a los estudiantes a través de cada etapa de la conceptualización y planificación de su emprendimiento. Además, el programa incorpora foros de discusión y sesiones de mentoría virtual, creando una comunidad de aprendizaje colaborativa donde los estudiantes pueden interactuar con sus pares y recibir retroalimentación personalizada de expertos, lo que refuerza el aprendizaje experiencial y la construcción colectiva de conocimiento.

Descripción de la experiencia

La experiencia se desarrolló entre 2023 y 2024 en la sede Chiloé de la Universidad de Los Lagos, en el marco de un proceso de fortalecimiento de metodologías activas en carreras técnicas del área de Administración, Electricidad y Automatización, e Informática. Se propuso integrar el programa DreamBuilder como una estrategia metodológica que potenciara el desarrollo de competencias emprendedoras, pensamiento crítico y vinculación con el entorno, desde una perspectiva andragógica.

El programa se incorporó dentro de asignaturas curriculares, no como actividad extracurricular ni de formación continua, lo que permitió su articulación directa con los objetivos de aprendizaje y los resultados de egreso definidos en los perfiles de carrera. DreamBuilder se compone de doce módulos en línea que abordan aspectos clave de la creación de un plan de negocios: desde la idea inicial, estudio de mercado, análisis financiero, hasta el diseño de estrategias de marketing. Cada módulo fue acompañado por sesiones presenciales de reflexión y diálogo, talleres prácticos, tutorías y jornadas de socialización de los proyectos finales.

El diseño instruccional consideró la adaptación del programa a las características de los estudiantes adultos: tiempos flexibles, autonomía en la navegación por los contenidos, énfasis en lo práctico, y conexión constante con la realidad territorial. Para ello, se desarrollaron guías didácticas, rúbricas de evaluación formativa, y espacios colaborativos presenciales y virtuales que favorecieron la co-construcción de aprendizajes.

Uno de los elementos innovadores de la experiencia fue la inclusión del enfoque de género en la revisión de modelos de negocio. Aunque DreamBuilder fue inicialmente creado para mujeres, en este contexto se utilizó de forma mixta, promoviendo el análisis crítico de las brechas de género en el acceso a recursos, financiamiento y oportunidades. Se invitó a los estudiantes a incorporar esta mirada en sus propios proyectos, reflexionando sobre el papel de la mujer en sus territorios y comunidades (Banco Interamericano de Desarrollo, BID, 2021).

Asimismo, la experiencia contempló un componente de vinculación con el medio: los proyectos desarrollados por los estudiantes fueron socializados ante representantes de la comunidad, organizaciones locales y docentes de otras carreras, permitiendo validar su pertinencia y recibir retroalimentación real del entorno.

Tabla 1

Protocolo procedimental de experiencia.

Etapas	Descripción Sucinta	Actividades Clave
1. Inducción y Familiarización	Introducción al programa y sus objetivos.	Acceso a plataforma, familiarización con interfaz y herramientas.
2. Desarrollo de Módulos Temáticos	Consumo secuencial de contenidos de emprendimiento.	Visualización de cápsulas, lectura de materiales, ejercicios.
3. Aplicación Práctica	Translación de teoría a la práctica del proyecto.	Uso de herramientas descargables, elaboración de borradores.
4. Interacción y Colaboración	Fomento del aprendizaje social y retroalimentación.	Participación en foros, sesiones de mentoría virtual.
5. Elaboración del Plan de Negocios	Integración de aprendizajes en un proyecto final.	Redacción, revisión y refinamiento del plan de negocio.
6. Presentación y Evaluación	Cierre del programa y demostración de competencias.	Presentación del proyecto final, evaluación formativa.

Fuente: Universidad de Los Lagos, Chiloé.

Resultados e impactos observados

La cohorte participante estuvo compuesta por aproximadamente 60 estudiantes distribuidos en las carreras de Técnico Universitario en Administración, Electricidad y Automatización, e Informática.

La mayoría correspondía a personas adultas entre 25 y 45 años, con trayectorias laborales previas en áreas productivas y de servicios. Una proporción significativa provenía de sectores rurales y contaba con responsabilidades familiares, lo que incidió directamente en la necesidad de estrategias metodológicas flexibles y contextualizadas.

La implementación de DreamBuilder como metodología curricular en carreras técnicas generó impactos significativos tanto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes como en el entorno institucional y comunitario. Uno de los primeros efectos observados fue el aumento en la participación activa durante las clases, superando el promedio de asistencia histórica en las asignaturas donde se aplicó la experiencia. Según registros internos, la tasa de asistencia superó el 85% en la mayoría de los grupos, con un 92% de finalización del programa completo, un indicador robusto de la motivación y la efectividad del modelo para retener a los participantes hasta el final del ciclo formativo.

Desde el punto de vista del aprendizaje, los estudiantes demostraron una mayor apropiación de los contenidos y desarrollo de competencias clave como la planificación, la toma de decisiones y la comunicación efectiva. Los proyectos finales presentaron un fuerte componente territorial, incorporando elementos de identidad local, uso de recursos propios de la zona, e incluso rescate de oficios tradicionales. Esta orientación local no fue impuesta, sino que emergió de forma espontánea en la mayoría de los casos, lo cual evidencia un vínculo afectivo y proyectivo con el entorno (Rojas & De la Vega, 2022).

En términos de percepción estudiantil, un 94% de los participantes declaró que la metodología utilizada favoreció su aprendizaje y aumentó su motivación por continuar sus estudios, lo que destaca la alta satisfacción y el valor percibido por los propios estudiantes respecto a la experiencia formativa.

Asimismo, se reportaron beneficios que trascendieron el aula: muchos estudiantes compartieron los contenidos con sus familias, lo que permitió ampliar el alcance de la experiencia. En algunos casos, familiares colaboraron en el desarrollo de los planes de negocio, fortaleciendo vínculos intergeneracionales e incorporando saberes prácticos no académicos (CONFAE, 2023).

El cuerpo docente también reportó cambios relevantes en sus prácticas: el 75% de los docentes involucrados expresó que la experiencia les permitió repensar su rol y generar nuevas formas de acompañamiento centradas en la autonomía del estudiante. Este cambio se alinea con la literatura que subraya la importancia del facilitador en contextos andragógicos, más allá del rol tradicional de transmisor de contenidos (Mezirow, 2012; Flores & Lemus, 2021).

Finalmente, la experiencia fue valorada por agentes externos, especialmente en instancias de vinculación con el medio y procesos internos de autoevaluación institucional. Se posicionó como una buena práctica en el ámbito de la innovación metodológica con impacto territorial, siendo presentada en seminarios regionales y compartida con otras sedes universitarias como modelo replicable.

Discusión

La experiencia DreamBuilder, implementada en el marco de una universidad pública regional, ofrece múltiples claves para repensar la educación técnica superior desde una perspectiva andragógica, situada y transformadora. Su articulación con las asignaturas curriculares permitió no solo innovar en la metodología, sino también tensionar las prácticas docentes tradicionales, dando lugar a nuevas formas de relación pedagógica entre adultos (Knowles et al., 2015; Zabalza, 2012).

En primer lugar, se evidencia que la educación de personas adultas requiere propuestas flexibles y contextualizadas que reconozcan su experiencia previa, su autonomía y su doble inserción: en el mundo académico y en la vida laboral/familiar (Torres, 2021). Los resultados obtenidos ratifican que cuando se trabaja con metodologías centradas en el estudiante como sujeto activo, los niveles de participación, apropiación y sentido del aprendizaje aumentan sustantivamente (Flores & Lemus, 2021; Salazar & Guzmán, 2022).

Desde el punto de vista curricular, la integración de DreamBuilder permitió avanzar en una lógica de transversalización del emprendimiento y el pensamiento crítico, movilizando competencias declaradas en los perfiles de egreso, pero que muchas veces quedan desarticuladas en la práctica docente. Esto refuerza los planteamientos de Biggs y Tang (2011) sobre la necesidad de alinear resultados de aprendizaje, metodologías y evaluación, particularmente en contextos donde el estudiantado posee trayectorias educativas no lineales.

La dimensión territorial adquirió un protagonismo inesperado. Aunque el programa no exigía un enfoque local, los estudiantes incorporaron espontáneamente elementos de identidad, prácticas productivas propias y análisis crítico del entorno, lo que refuerza la tesis de que el aprendizaje significativo se construye mejor cuando está anclado en realidades próximas (Freire, 2005; Rojas & De la Vega, 2022). Esta relación con el territorio fue además potenciada por la reflexión colectiva en torno a género, acceso a oportunidades y sostenibilidad.

En términos institucionales, la experiencia también visibilizó tensiones: la necesidad de mayor tiempo docente para acompañar procesos formativos complejos, la escasa capacitación andragógica formal entre profesores, y las limitaciones estructurales de las plataformas para trabajo asincrónico. Estas dificultades no invalidan la propuesta, pero sí ponen en evidencia que la innovación metodológica requiere una infraestructura pedagógica y organizacional adecuada (UNESCO-IESALC, 2022; Brunner & Ferrada, 2020).

Precisamente, la motivación detrás de este trabajo fue explorar la implementación del programa DreamBuilder en carreras técnicas universitarias de una universidad pública regional. Se buscó entender cómo una herramienta de emprendimiento, aplicada con un enfoque andragógico y experiencial, puede integrarse exitosamente en el currículo de la educación superior técnica y qué resultados concretos genera en los estudiantes adultos, considerando sus saberes previos y su contexto local.

En consecuencia, las implicancias de esta iniciativa son diversas. Desde una perspectiva técnica, la experiencia demuestra la viabilidad de integrar plataformas y recursos digitales internacionales con contenidos de formación técnica, adaptándolos a realidades locales. A nivel pedagógico, se refuerza la importancia de metodologías activas y del rol del docente como facilitador, promoviendo la autonomía y la reflexión crítica sobre la transmisión de contenidos. Disciplinariamente, el trabajo sugiere que el emprendimiento no debe ser visto como una asignatura aislada, sino como una competencia transversal que puede potenciarse en diversas carreras técnicas, enriqueciendo el perfil de egreso y fomentando la vinculación con el entorno productivo local.

Por lo tanto, el principal aporte al nuevo conocimiento radica en la validación empírica de un modelo de articulación efectiva. Este estudio demuestra cómo una universidad pública regional puede, a través de la innovación metodológica y un profundo respeto por la andragogía, generar un impacto transformador en sus estudiantes, especialmente en aquellos tradicionalmente marginados. Contribuye al campo de la educación superior técnica al ofrecer un caso de éxito replicable, que integra el desarrollo de competencias para el emprendimiento con una fuerte identidad territorial y un claro sentido de justicia educativa.

La experiencia permitió abordar un nudo crítico en la formación técnica tradicional: la escasa articulación entre el aprendizaje y la realidad del estudiante adulto. Al centrar el proceso formativo en la experiencia previa, la reflexión crítica y la vinculación con el entorno, se superaron limitaciones propias de enfoques instruccionales verticales que desatienden la diversidad del estudiantado.

CONCLUSIONES

La experiencia de implementar el programa DreamBuilder en las carreras técnicas de una universidad pública regional chilena no solo válida, sino que robustece la premisa de que la innovación metodológica en la educación superior es plenamente alcanzable cuando se orquestan de manera sinérgica los principios de la andragogía, el aprovechamiento estratégico de las herramientas tecnológicas y una profunda pertinencia territorial. Esta intervención trascendió la mera entrega de un curso de emprendimiento para erigirse como una instancia de formación integral que no solo equipó a los estudiantes con habilidades empresariales, sino que fundamentalmente fortaleció su autonomía, agudizó su capacidad de análisis crítico y profundizó el vínculo significativo de estos con sus propias comunidades.

Esta experiencia reafirma contundentemente que la educación dirigida a personas adultas debe desmarcarse de esquemas pedagógicos rígidos y homogéneos, adoptando una perspectiva que reconozca y valore intrínsecamente la riqueza de la diversidad de trayectorias, motivaciones intrínsecas y condiciones de vida que cada estudiante adulto aporta al aula. Se demostró que las metodologías activas, cuando son deliberadamente insertadas y articuladas dentro de una lógica curricular coherente y bien diseñada, no solo potencian un aprendizaje profundamente significativo,

sino que también se convierten en el vehículo idóneo para el desarrollo de competencias clave que son directamente transferibles y esenciales para la vida laboral contemporánea, el compromiso social activo y el crecimiento personal continuo.

Asimismo, se evidenció de manera concluyente el valor intrínseco y transformador del enfoque territorial como un marco interpretativo esencial para el aprendizaje. Al posibilitar que los estudiantes establecieran conexiones directas y significativas entre los contenidos académicos y su propia realidad contextual, se promovió de forma orgánica un profundo sentido de pertenencia y un compromiso palpable con su entorno local. Esta dimensión adquiere una relevancia estratégica particular en el contexto de las instituciones regionales, cuyo rol trasciende con creces la mera formación técnica, posicionándolas de facto como agentes catalizadores y motores del desarrollo local sostenible y arraigado en las particularidades de sus territorios.

En este orden de ideas, esta experiencia concreta y sus hallazgos ofrecen elementos sustantivos y de valor incalculable para el diseño y la reconfiguración de políticas institucionales que estén genuinamente orientadas hacia la innovación pedagógica sostenida. Se desprende una clara necesidad de avanzar decididamente hacia la construcción de una cultura docente más abierta al cambio, que contemple la provisión de formación específica y profunda en andragogía, garantice un mayor y constante acompañamiento institucional a los educadores, y establezca mecanismos explícitos para el reconocimiento y la difusión de las buenas prácticas y las innovaciones exitosas que de manera orgánica emergen desde las propias aulas.

Como aspectos conclusivos integradores se destacan:

La experiencia de integrar el programa DreamBuilder en carreras técnicas universitarias de una universidad pública regional, articulando principios andragógicos con herramientas digitales y una profunda pertinencia territorial, subraya un valor teórico y práctico innegable. Demuestra empíricamente cómo la educación superior puede trascender los modelos tradicionales, ofreciendo un marco robusto para el desarrollo de competencias emprendedoras y una formación integral que responde a las necesidades reales de los adultos. Esto se traduce en un incremento tangible en la participación, la autoconfianza y la capacidad de los estudiantes para conectar el aprendizaje con su entorno, generando un impacto positivo que va más allá del aula e irradia hacia sus familias y comunidades.

Esta iniciativa enriquece el cuerpo de conocimiento existente al proporcionar evidencia concreta de un modelo de innovación pedagógica replicable y adaptable, especialmente relevante para instituciones de educación superior con un fuerte compromiso regional. Va más allá de simplemente validar enfoques conocidos; presenta una articulación exitosa que fomenta la justicia educativa, permitiendo que estudiantes tradicionalmente excluidos se beneficien de programas de alto impacto y desarrollen un sentido de agencia sobre su futuro.

La tenacidad de las metodologías activas se manifiesta poderosamente en esta transformación educativa. Al centrar el aprendizaje en la experiencia, la reflexión y la colaboración, estas metodolo-

gías, guiadas por la andragogía, empoderan al estudiante adulto para ser el arquitecto de su propio saber. Esta aproximación no solo mejora la adquisición de conocimientos, sino que cultiva habilidades críticas de planificación, toma de decisiones y comunicación efectiva, esenciales para la vida y el trabajo.

Finalmente, al situar todo esto en el contexto de la era digital, la experiencia de DreamBuilder se convierte en un faro. Demuestra cómo las plataformas virtuales y los recursos asincrónicos, lejos de ser meros sustitutos, son aliados estratégicos que, bajo una dirección andragógica, ofrecen la flexibilidad y el acceso necesarios para una formación técnica profesional continua. En un mundo que cambia rápidamente, donde la actualización constante es una necesidad, esta articulación metodológica y tecnológica no solo prepara a los individuos para el mercado laboral actual, sino que los capacita para ser agentes de cambio y desarrollo en sus propios territorios, adaptándose y prosperando en el dinamismo de la sociedad digital.

Implicancias para la replicabilidad

La experiencia sistematizada ofrece una base sólida para su implementación en otras instituciones de educación superior técnica que atiendan a estudiantes adultos en contextos regionales. Para su replicabilidad, se identifican varios factores clave: (a) la integración del programa dentro de asignaturas curriculares del plan de estudios, evitando su tratamiento como una actividad marginal; (b) la formación del cuerpo docente en principios de la andragogía crítica y metodologías activas contextualizadas (Cordero, 2019; Flores & Lemus, 2021); (c) la adaptación didáctica de los contenidos y recursos al contexto socioterritorial específico (UNESCO-IESALC, 2022); y (d) la provisión de condiciones estructurales que favorezcan la flexibilidad, tutoría y autonomía del estudiante adulto (Jiménez, 2023).

Estas condiciones se articulan con los estándares propuestos por organismos internacionales que destacan la necesidad de innovaciones pedagógicas centradas en el aprendizaje significativo y la equidad territorial (OECD, 2023; CNED, 2023). En este marco, el diseño de experiencias formativas con un enfoque transformador y situado se convierte en una estrategia pertinente para avanzar hacia una educación técnica más justa, flexible y conectada con el desarrollo local sostenible.

REFERENCIAS

- Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2021). *Brechas de género en emprendimiento y empleo juvenil*. <https://publications.iadb.org>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university (4th ed.)*. Open University Press.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2010). *How to research (4ta ed.)*. Open University Press.
- Brunner, J., & Ferrada, D. (2020). *Educación superior y territorio: Bases para un nuevo contrato entre universidad y sociedad*. Universidad Diego Portales.
- Castillo, F. (2019). *La andragogía como libertad del adulto en situación de aprendizaje*. Blog de Grezan. <https://grezan.org/blog/la-andragogia-como-libertad/>

- CNED. (2023). *Educación técnica profesional con pertinencia territorial: orientaciones para instituciones formadoras*. Consejo Nacional de Educación. <https://www.cned.cl>
- CONFAE. (2023). *Educación técnica con enfoque familiar: experiencias de acompañamiento en el sur de Chile*. Fundación Confae.
- Cordero, R. (2019). *Andragogía crítica y práctica reflexiva en la formación universitaria*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 147–163. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200147>
- Díaz-Redondo, R., Caeiro-Rodríguez, M., López-Escobar, J., & Fernández-Vilas, A. (2023). *Integrating micro-learning content in traditional e-learning platforms*. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2303.17304>.
- Flores, M., & Lemus, C. (2021). *Aprender desde la experiencia: propuestas metodológicas para la educación de adultos en América Latina*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 33–52. <https://doi.org/10.35362/rie8514561>
- Freire, P. (2005). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Gupta, A., Siddiqui, M., Smith, G., Reddig, J., & MacLellan, C. (2024). *Intelligent tutors for adult learners: An analysis of needs and challenges*. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2403.12345>
- Jiménez, M. (2023). *Andragogía: adaptando el aprendizaje para los adultos*. *Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/andragogia-aprendizaje-adultos>.
- Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). Routledge.
- Kolb, D. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
- Mezirow, J. (2012). *Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory*. En E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning* (pp. 73–95). Jossey-Bass.
- OECD. (2023). *The future of education and skills 2030: Equity and inclusion in vocational education and training*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/>
- Rojas, A., & De la Vega, M. (2022). *Aprendizaje significativo con enfoque territorial: desafíos para la docencia en regiones*. *Revista Contexto Universitario*, 29(2), 55–72.
- Salazar, J., & Guzmán, P. (2022). *Condiciones de aprendizaje en estudiantes adultos de educación técnica: evidencias desde la virtualidad*. *Revista Chilena de Educación Técnica*, 11(1), 23–38. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331474781001/html/>.
- Thunderbird School of Global Management. (s.f.). *DreamBuilder: The Women's Business Creator*. <https://dreambuilder.org/>
- Torres, R. (2021). *Andragogía y educación popular en el siglo XXI: desafíos para América Latina*. Fundación Rosa Luxemburgo.
- UNESCO-IESALC. (2022). *Educación superior y equidad territorial en América Latina y el Caribe*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://www.iesalc.unesco.org>
- Zabalza, M. (2012). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

VISIÓN INTERGENERACIONAL Y GEOGRÁFICO ESPACIAL EN LAS EXPECTATIVAS DE CONTINUIDAD DE ESTUDIOS EN ENTORNOS PRECARIOS.

Ariel Adrián Yévenes Subiabre

Recibido: 23-01-2025

Aprobado: 20-05-2025

Publicado: 30-06-2025



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

Autor

Ariel Adrián Yévenes Subiabre

Chileno. PhD. in Business and Administration, Magister en Educación, MSc. in Business and Administration, Magister en Ingeniería Industrial, Ingeniero Comercial. Académico Facultad de Economía y Negocios. Universidad Andrés Bello
Concepción, Chile

Correo electrónico:

a.yevenessubiabre@uandresbello.edu

Orcid:

<https://orcid.org/0000-0002-1758-4255>.

VISIÓN INTERGENERACIONAL Y GEOGRÁFICO ESPACIAL EN LAS EXPECTATIVAS DE CONTINUIDAD DE ESTUDIOS EN ENTORNOS PRECARIOS.

Intergenerational and Spatial Geographical Vision in
the Expectations of Continuing Studies in
Precarious Environments.

Resumen

En el artículo se analiza la interacción de visiones intergeneracionales y geográfico espaciales en las expectativas de continuidad de estudios que se dan entre los jóvenes, familias, docentes y comunidad, en un territorio rural en Chile, con escasas oportunidades de educación superior. Considerando el contexto social y territorial que circunda a los actores, se constata desarticulación de expectativas entre los actores, donde la comunidad espera que los jóvenes se desenvuelvan en su territorio, fortaleciendo tradiciones, mientras los jóvenes y familias conforman sus expectativas en función de oportunidades que se encuentran fuera del territorio, propiciando la visión migratoria como posibilidad de desarrollo.

Palabras Clave: Expectativas, Educación Superior, Territorio, Entornos Precarios.

Visión Intergeneracional y Geográfico Espacial en las Expectativas de Continuidad de Estudios en Entornos Precarios.

Ariel Adrián Yévenes Subiabre.
(REeED). V. 8, N.14, 136-153

Cómo citar este artículo:

Yévenes-Subiabre, A. (2025) Visión Intergeneracional y Geográfico Espacial en las Expectativas de Continuidad de Estudios en Entornos Precarios. Revista Estudios en Educación (REeED), 8(14), 136– 153

Abstract

This article analyzes the interaction of intergenerational and spatial-geographic perspectives in the expectations for continued education among young people, families, teachers, and the community in a rural area of Chile with limited higher education opportunities. Considering the social and territorial context surrounding the actors, a lack of expectations is observed among the actors. The community expects young people to develop within their territory, strengthening traditions, while young people and families shape their expectations based on opportunities outside their territory, fostering a vision of migration as a possibility for development.

Keywords: Expectations, Higher Education, Territory, Precarious Environments.

INTRODUCCIÓN

En el artículo se aborda la problemática de la construcción de expectativas en los actores que se desenvuelven en contextos de precariedad o vulnerabilidad social, buscando visualizar las heterogeneidades que se dan en estos escenarios cuando se abordan desde una mirada intergeneracional y espacial. Se focaliza en un territorio el cual, en términos de económicos y productivos, Guerrero (2012) lo señala caracterizado por la presencia de la actividad agrícola y receptora de la expansión forestal, con la agroindustria y el agroturismo como proyecciones posibles, mediante programas de desarrollo campesino o rural.

En lo educacional, se describe un territorio con preeminencia de educación municipalizada e inexistencia de establecimientos particulares y corporaciones. Respecto de la orientación de los establecimientos, un 90% presta educación prebásica y básica, mientras que el 10% presta educación media humanista científica y solo un 1,5% presta educación media técnico profesional, en el único establecimiento polivalente presente en la comuna. Pérez (2023) señala que un 81% de la matrícula se explica por el segmento básico y pre básico, un 13% se por la matrícula de enseñanza media humanista científica y solo un 6% de la matrícula total del territorio, se explica por el área técnico profesional.

Un aspecto importante dice relación con la oferta educativa de formación técnica deficitaria, en un contexto complejo, que demanda prospectar nuevas alternativas de oferta educativa ligadas a las potencialidades territoriales, para dar pertinencia a la educación de la zona.

En la concepción desarrollada por el artículo, se entiende como entorno precario a aquellos territorios que refieren a condiciones de vida caracterizadas por la carencia relativa de acceso a recursos básicos, oportunidades limitadas, y riesgos sociales o económicos elevados, como la pobreza, la marginación o la discriminación. Estos contextos son marcadamente generadores de incertidumbre, reduciendo la capacidad de los actores para planificar a largo plazo.

Lo anterior, por cierto, tendría impactos sobre las expectativas, toda vez que el comportamiento humano está impulsado por lo que las personas creen que sucederá en el futuro y en este sentido, los contextos vulnerables influyen decisivamente en las expectativas de los actores en función de las experiencias previas, las condiciones socioeconómicas, el contexto social, el acceso a la información, la disponibilidad de apoyos sociales entre tantos otros elementos de carácter social y territorial.

ENFOQUE TEÓRICO Y CONCEPTUAL

Desde la fenomenología social y la hermenéutica (Cabrita, 2023), se permite traducir las expectativas de los actores en función de motivaciones, conocimiento y experiencias, situación bio-

gráfica, relaciones sociales, intersubjetividad y reciprocidad, lo que permite comprender la acción humana (Pérez, Nieto y Santamaría, 2020) en el contexto social, económico y tecnológico donde los sujetos se insertan e interactúan conscientemente (Tillería-Aqueveque, 2023), compartiendo conocimientos adquiridos y considerando los contextos que caracterizan su biografía.

Desde esta óptica, la intersubjetividad es una condición de la vida social y se define por el intercambio de experiencias y conocimientos (Mendl, 2020), permitiendo la comunicación entre sujetos e incentivándoles a tener nuevas metas, generando expectativas de acciones en el futuro (Da Luz, Caldeira & Maciel, 2024). Así, se propicia comprender la experiencia y expectativas de estudiantes, familias (Cárcamo & Méndez, 2024), docentes y comunidad a partir de las relaciones sociales que se establecen en el contexto del establecimiento educacional (Mendoza et al., 2023).

En este marco, resulta pertinente analizar las expectativas de continuidad de estudios que se dan entre estudiantes, familias, docentes y comunidad, recogiendo sus heterogeneidades y similitudes. Si bien las expectativas constituyen el interés, deseo y esperanza de los distintos actores de la comunidad educativa local sobre las elecciones de continuidad de estudios de los jóvenes, la evaluación que los actores hacen de las situaciones que derivan luego en sus expectativas requiere procedimientos que, en buena parte, se expresan en función de emociones y pensamientos sobre el futuro (Esteban et al., 2018).

En este sentido, los contextos sociales que circundan a los individuos y sus emociones generan visiones diferenciales sobre temas que no necesariamente son diferentes (Anzelin & Chocontá, 2020). En efecto, las emociones ejercen profunda influencia en el aprendizaje y las actividades de logro, por las relaciones sociales que se establecen en los entornos educativos (Pekrun, 2014). Además, emergen otros factores que influyen en las expectativas de continuidad de estudios superiores en los jóvenes (Valle et al., 2018) tales como el sentido de autoeficacia, padres y familias más involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos (Fernández et al., 2018), así como también docentes que incentivan y motivan la continuidad de estudios de sus estudiantes (Botelho et al., 2015).

Así también, el papel de las expectativas de los padres en la potencial continuidad de estudios de los jóvenes en la educación superior es uno de los factores claves al momento de entender esta problemática. Al respecto, la evidencia señala que las expectativas de los padres sobre la continuidad de estudios en educación superior de sus hijos son generalmente estables a lo largo del tiempo y muy influyentes en el rendimiento académico de los jóvenes en la secundaria, así como también se aprecia influencia de la educación de los padres como elementos socioeconómicos potencialmente causales para la transmisión intergeneracional de expectativas de continuidad de estudios (Dockery et al., 2022). No obstante, emergen datos que tienden a reafirmar la existencia de disparidades de resultados educativos al compararse en función de algunas categorías sociales y culturales propias del contexto territorial (Osorio, 2009).

En este plano, el entorno, como concepto teórico y de contexto, constituye la base de la objetivación de las categorías y clasificaciones, tanto como sistema, cuanto como partes autónomas. Se habla de entorno territorial en el sentido filosófico de situarse en un lugar social, cultural, político, histórico y religioso; pero también en un lugar físico. Aunque en sí, categorías y clasificaciones, por ser modelos, pertenecen al ámbito de las abstracciones, se categoriza para territorializar el conocimiento de personas y relaciones, para saber cómo y desde dónde actuar con ellas. Con los objetos, para saber qué son y cómo usarlos o ponerlos en alguna parte o simplemente saber que existen. Con los discursos, para construir espacios sociales que congregan, estigmatizan o excluyen (Nates, 2007).

En efecto, hay estudios que señalan que la regulación emocional, comprendida como el conjunto de procesos automáticos y/o voluntarios que se utilizan para reducir, mantener o aumentar aspectos relacionados con las emociones, se encuentra directamente vinculado con el desarrollo individual, social y el contexto de pertenencia de las personas (Fuentes et al., 2023), por lo que se revela la necesidad de abordar las creencias emocionales, así como las expectativas, desde perspectivas culturales, especialmente en contextos caracterizados por la diversidad, donde estos aspectos mediatizan las formas de regulación emocional.

En la práctica, se explora las expectativas de reproducción social, comprendiendo ésta como las estrategias que guían a los hogares en la búsqueda de subsistencia, para comprender la complejidad dialéctica entre el “aquí en el allá” y el “allá en el aquí” (Jardón, 2022), que son partes constitutivas también de lo imaginado en el contexto de las expectativas. Se asume que la relación entre las dinámicas de migración y la reproducción social muestra, por un lado, las fuerzas sociales que configuran los mercados laborales y, por otro, las maneras en que la gente común resiente y vive dichas estructuras sociales y, a su vez, organiza sus expectativas y toma de decisiones bajo múltiples dificultades, contingencias y circunstancias (Narotzky & Smith, 2006) que le son más próximas. Desde una perspectiva etnográfica, que visibiliza la complejidad de los procesos de reproducción social, teniendo como trasfondo las fuerzas sociales que configuran los mercados laborales, las migraciones desde zonas rezagadas operan como una reserva de mano de obra para los mercados de trabajo más avanzados, lo que lleva a la desaparición paulatina de actividades tradicionales, generando expectativas de vida y consumo que las generaciones previas no habían experimentado (Kasmir & Carbonella, 2014).

Así, las actividades más ligadas a la agricultura tradicional y de subsistencia, van transformándose progresivamente hacia los servicios, intensificándose procesos de rezago territorial, toda vez que el migrar va adquiriendo significados positivos en la valoración de la movilidad social y contribuye a crear expectativas de consumo que, en cambio, los ingresos generados por las actividades laborales locales no podrían cubrir, la experiencia migratoria se va consolidando como un curso planeado de acción (Smith, 1989) en torno al que se organiza la toma de decisiones en los proyectos de vida individual y en la vida doméstica.

Es en este escenario que emergen en los jóvenes las expectativas de continuidad de estudios en la educación superior. Al respecto, a pesar de la fuerte valoración positiva de la relación entre las trayectorias universitarias y el desempeño profesional, constituyendo una variable que determina el ingreso de mujeres y hombres al trabajo remunerado (Mendoza & Moreno, 2023), sólo una proporción menor opina que el título universitario es un factor relevante para el primer empleo, lo que es especialmente importante en segmentos donde lo mayoritario son los estudiantes que trabajan mientras cursan sus estudios (Coria, 2023).

En efecto, en relación con la primera experiencia laboral, los estudiantes tienden a considerar que el factor más relevante son los contactos personales y el capital social como factor determinante de una red que otorga acceso al empleo y ofrece a la educación superior la posibilidad de actuar, en un contexto donde el prestigio universitario no es igual para todas las personas y se ubican diversas posiciones dentro de la estructura en la que se configuran las relaciones sociales (Urrea et al., 2022), también como facilitadora de redes de contactos para potenciar la empleabilidad y las expectativas de éxito económico futuro.

Así también ocurre con la importancia que emerge en las experiencias y contacto en contextos que han dado lugar a la utilización de diversos métodos para llevar la experiencia de educación superior a territorios más apartados y rezagados, donde la evidencia sugiere que este factor ha sido fundamental para el crecimiento y la estabilidad de la educación superior (Smith, 2024), en dichos territorios. En efecto, las instituciones de educación superior interactúan con una multiplicidad de partes interesadas, cuyas expectativas afectan su funcionamiento y en este contexto el aprendizaje experiencial resulta clave en la construcción de expectativas de valor de jóvenes (Cavallone et al., 2022) respecto de la potencialidad de continuar estudios en la educación superior.

ENFOQUE METODOLÓGICO

Se busca identificar, con enfoque territorial, las expectativas, potencialidades y requerimientos del territorio comunal de El Carmen, en la Región de Ñuble, en Chile, para la continuidad de estudios de sus jóvenes de enseñanza media. En específico, determinar las principales tendencias demandadas, por directivos y docentes del único Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente de la Comuna de El Carmen; estudiantes del establecimiento; padres y apoderados del establecimiento; y las visiones de la comunidad.

En este escenario, el estudio ha desplegado dos enfoques metodológicos. Uno cuantitativo, con levantamiento de información primaria, para identificar patrones de comportamiento, en un diseño no experimental, donde las fuentes de información son primarias, desde la población de interés, en este caso, directivos, docentes, estudiantes, padres, apoderados y miembros de la comunidad. Dado que no se conoce con precisión el número de población objetivo, se adopta el supuesto conservador, que considera 380 casos para completar la muestra representativa al 95% de confiabilidad y 5% de margen de error.

El cuestionario se aplicó vía electrónica, en el caso de directivos y docentes del establecimiento, y presencial, en el caso de estudiantes, padres, apoderados y miembros de la comunidad, durante el mes de abril de 2023. En función de ello, se trabajó con una muestra de 801 casos, distribuidas entre 66 docentes y directivos, 452 estudiantes, 249 padres y apoderados y 34 miembros de la comunidad, quienes respondieron a un instrumento que abordó 3 aspectos:

Tabla 1

Estructura de Instrumento de Recolección de Información

AMBITO DE INFORMACIÓN	PREGUNTAS
Caracterización de la Muestra	Edad
	Cursos o Nivel Educativo
	Género
	Sector de Residencia
Expectativas de Continuidad de Estudios	Al Término de Estudios Básicos
	Al Término de Estudios Medios
	Sector Territorial de Ejercicio Laboral o
	Estudiantil Futuro
Expectativas de Áreas de Conocimiento	Áreas de Conocimiento de Mayor Potencial

Luego, en una etapa cualitativa, con el objeto de desarrollar un análisis focalizado, se ha desplegado una serie de talleres con directivos y docentes del Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente; estudiantes del establecimiento; padres y apoderados; y miembros de la comunidad.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados se exponen, en primer lugar, analizando los datos cuantitativos según grupos de actores; en segundo lugar, se analizan brechas y heterogeneidades de expectativas entre ellos y posteriormente se expone una visión sistematizada de los elementos cualitativos observados entre los actores.

Tabla 2

Expectativas de Continuidad de Estudios al Terminar la Enseñanza Media, Según Actores, en Porcentajes

Expectativa	Docentes	Apoderados	Alumnos	Comunidad
Estudiar en Universidad	50,00	74,30	56,42	38,24
Estudiar en IP	13,64	10,84	7,08	11,76
Estudiar en CFT	1,52	2,41	1,99	23,53
Carrera Policial o FFAA	0,00	8,43	14,82	5,88
Estudiar y Trabajar	25,76	2,81	9,96	8,82
Trabajar	9,09	0,40	4,87	2,94
Tomar Año de Descanso	0,00	0,00	2,65	5,88
Otra	0,00	0,80	2,21	2,94
Total	100	100	100	100

Nota. Datos Resultado del Muestreo.

En la Tabla 2 se aprecia mayor expectativa de los apoderados porque sus hijos prosigan estudios superiores en la universidad lo que, si bien para todos los actores es expectativa compartida, lo es con intensidad diferenciada. Al respecto, es evidente la menor expectativa entre la comunidad de que los jóvenes de la comuna prosigan estudios universitarios, pues la idea de que los alumnos prosigan carreras cortas en CFT para integrar en el corto plazo el mercado laboral de la comuna, es una idea preponderante, pensando en la necesidad de superar el rezago económico local.

Tabla 3

Expectativas de Territorio Laboral o de Continuidad de Estudios. Según Actores, en Porcentajes

Expectativa	Docentes	Apoderados	Alumnos	Comunidad
Ciudad Grande	56,06	44,18	58,63	41,18
Ciudad Pequeña Cercana	19,70	26,10	9,29	14,71
Zona Urbana de El Carmen	12,12	10,44	7,52	14,71
Zona Rural de El Carmen	6,06	3,21	4,42	23,53
Zona Rural de Otra Comuna	1,52	1,20	1,77	0,00
Otro	4,55	14,86	18,36	5,88
Total	100	100	100	100

Nota. Datos Resultado del Muestreo

Lo anteriormente señalado tiende a corroborarse en la Tabla 3, en la cual se aprecia la evidente mayor tendencia relativa que se da entre la comunidad por que los jóvenes puedan luego emplearse en la zona rural de la comuna o bien en su zona urbana local, lo que claramente es diferente frente a la opción de emigrar a grandes ciudades lejanas al espacio local, que se da entre docentes, apoderados y alumnos.

Es en el ámbito del conocimiento en el que se espera que se integren los jóvenes donde se da una mayor dispersión de expectativas. No obstante, contrasta en este caso la preeminencia que la comunidad le otorga al ámbito agropecuario, tradicional en la comuna, respecto del resto de los actores, que visualiza en temáticas hoy más bien ajenas a la vocación productiva tradicional del territorio, las mayores expectativas del desarrollo del conocimiento y capacidades para sus jóvenes.

Tabla 4

Expectativas de Área de Conocimiento para Continuidad de Estudios. Según Actores, en Porcentajes

Expectativa	Docentes	Apoderados	Alumnos	Comunidad
Economía y Administración	12,12	39,76	40,04	20,59
Agropecuario	27,27	8,03	7,08	47,06
Alimentación y Gastronomía	37,88	21,29	22,79	11,76
Construcción	30,30	12,05	21,90	17,65
Electricidad y Electrónica	22,73	19,28	27,88	14,71
Dibujo y Gráfica	6,06	10,84	18,58	0,00
Hotelería y Turismo	15,15	14,86	19,91	5,88
Forestal y Madera	19,70	3,61	11,73	17,65
Mecánica e Industrias	36,36	16,87	30,31	32,35
Tecnologías y Telecomunicaciones	22,73	29,32	19,69	11,76
Atención de Salud	45,45	40,56	20,13	26,47

Nota. Datos Resultado del Muestreo

Se consultó por las tres principales áreas preferidas en cada caso.

Ahora bien, al observar el grado de correlación que se produce en las respuestas entregadas por los actores, en términos de las expectativas que se señalan para los jóvenes de la comuna en

tanto actividad a seguir al culminar sus estudios medios, el territorio en el cual desenvolverlo y el área de conocimiento que se esperaría desarrollar, es donde se aprecian algunos elementos clave a considerar.

Tabla 5

Correlaciones en Expectativas según Actores

Correlación entre Actores	Actividad al Término de EM	Territorio Laboral o Académico	Área de Conocimiento
Corr. Docentes – Apoderados	0,861333295	0,935449212	0,254609565
Corr. Docentes – Alumnos	0,87157463	0,925120129	0,065442154
Corr. Docentes – Comunidad	0,727834562	0,867538113	0,500547483
Corr. Apoderados – Alumnos	0,982566697	0,88938238	0,606693306
Corr. Apoderados – Comunidad	0,847631629	0,727863756	0,004466428
Corr. Alumnos – Comunidad	0,789538198	0,781259677	0,175524027
Promedios	0,816716502	0,854135544	0,267880494

Nota. Datos Resultado del Muestreo

Primero, resalta que la mayor correlación entre las respuestas se produce en términos del territorio en que sería esperable desenvolver las actividades de futuro de los jóvenes, dónde sólo es la comunidad la que espera que sus jóvenes se queden ejerciendo actividades en la comuna, mientras que la generalidad sitúa expectativas e intereses fuera del territorio comunal, en el entendido de que el progreso se encuentra fuera de los límites territoriales de la comuna.

Algo similar ocurre en cuanto a la expectativa más generalizada entre los actores, de que los jóvenes de la comuna logren continuar estudios superiores en la universidad, de lo que en parte sólo se desalinea la comunidad en general, que espera que los jóvenes además sigan carreras de corta duración para desenvolver luego su actividad en el territorio comunal.

En donde se da una menor correlación y mayor dispersión de intereses y expectativas es en el ámbito del conocimiento, entendiendo que ese progreso que pasa por fuera de los límites comunales tendería a ser además más diverso e integrado de múltiples opciones. Aquí, también sea destaca que sólo es la comunidad en general la que espera que los jóvenes tiendan a desarrollarse en la agricultura, que constituye a su vez la actividad tradicional del territorio.

En el plano de lo observado, entonces se aprecia una desarticulación entre los intereses de los jóvenes y sus familias, respecto de lo que espera la comunidad en su conjunto para ellos y el territorio. Se observa aquí que mientras existe una comunidad que espera que los jóvenes se desenvuelvan en su territorio, fortaleciendo sus tradiciones, los jóvenes y sus familias conforman sus expectativas de manera diferenciada, entendiendo que las oportunidades de crecimiento y desarrollo se encuentran pasando por fuera de la comuna.

ANÁLISIS FOCAL TALLER DE ESTUDIANTES

Los estudiantes resaltan la variedad de talleres que implementa el establecimiento, abriendo posibilidades de elección con que funciona el establecimiento, implementado trayectorias y organización ad-hoc de los cursos, lo que es especialmente valorado por los estudiantes como herramienta para un aprendizaje más adaptado y personalizado.

En cuanto a convivencia, destacan la sensación de tranquilidad y seguridad en el territorio, aunque reconocen diversidad de situaciones complejas, que se dan en contextos específicos y particulares.

En cuanto a oportunidades, señalan que resulta valioso el poder estudiar técnico, especialmente para quienes no quieran o no puedan ir a la universidad. Se puede luego trabajar y estudiar para especializarse, emergiendo áreas de interés que no están actualmente, como salud. Con todo, plantean que lo ideal es que el liceo constantemente incorpore temas, lo que ayuda a pensar en el desarrollo futuro del área técnica.

En cuanto al entorno, señalan a un territorio comunal con escasas opciones para los jóvenes. Aun así, destacan que en el campo hay más tranquilidad, unión y apoyo, mientras que la ciudad es más riesgosa. En este plano, para ellos, la combinación virtuosa sería la tranquilidad que ofrece lo rural, pero generando más oportunidades, toda vez que se percibe que si una persona desea desarrollarse se ve obligado a emigrar.

ANÁLISIS FOCAL TALLER DE DIRECTIVOS Y DOCENTES

Se destaca la impronta que lo técnico profesional busca imprimir, en cuanto a transformación constante, para incrementar las oportunidades. Por cierto, otro elemento destacado es la oportunidad que la formación técnico profesional otorga a los estudiantes de contar con alguna certificación, especialmente para aquellos que no desean o no visualizan la opción universitaria. Se incentiva así la continuidad de estudios en el único liceo polivalente del territorio.

Se señala contar con buen equipamiento, aunque falta infraestructura. A su vez, se destaca necesidad de desarrollar más centros de práctica, en un campo ocupacional restringido, aunque la formación puede abrir puertas a los jóvenes en otras ciudades. Un aspecto esencial es fortalecer la

autoestima del estudiante técnico, donde se suele tener un auto concepto de que se elige el técnico profesional porque no es posible proseguir estudios superiores. Al respecto, debe abordarse un cambio cultural, con un equipo multidisciplinario que trabaje su orientación en función de perfiles y en lo cual los profesores desde el inicio de enseñanza media deben apoyar a fortalecer lo técnico.

En cuanto a ámbitos formativos, se plantea lo interesante de abordar la parte agrícola, destinando terrenos para campos de experimentación, considerando la tradición rural de la comuna. En este sentido, visualizar una agricultura moderna, abordando la automatización y su aplicación es clave, especialmente porque hay una base potencial de aplicabilidad de la programación, con laboratorios de computación, profesionales e ingenieros.

ANÁLISIS FOCAL TALLER CON MIEMBROS DE LA COMUNIDAD

Se destaca la posibilidad de que los jóvenes puedan contar con un título técnico que les permita insertarse tempranamente en el mundo laboral. Sin embargo, este potencial debe articularse pertinentemente a oportunidades laborales efectivas en el territorio, que en la actualidad son escasas y por tanto, los jóvenes terminan por abandonar la comuna en la búsqueda de mejores opciones.

En el escenario actual, se vislumbran oportunidades en temas tecnológicos, lo que demanda de formación en computación y programación, hasta hoy no abordado. Junto a ello, emergen oportunidades en soldadura especializada y estructuras metálicas, que cuentan además con el potencial de que son susceptibles de desarrollarse vía emprendimiento, para que los jóvenes se desenvuelvan de manera independiente. En esto, es clave el liceo polivalente, con varias alternativas ligadas a la mecánica e industrias, que incluso abrigan el potencial de ayudar a llegar a seguir estudios superiores. Con todo, se adolece de escasas oportunidades de trabajo, lo que incentiva la emigración, ya sea por estudios superiores o por la búsqueda de oportunidades laborales.

El territorio es esencialmente agrícola y con mucha subdivisión predial con pequeños terrenos, que requieren de mano de obra capacitada que pueda hacerlos productivos, en la medida que se puedan integrar avances en maquinaria agrícola y herramientas que, en general, los jóvenes actualmente no saben manejar, aun cuando hay solo predios con agricultura de subsistencia.

En este sentido, el liceo debe asumir el desafío de motivar a quedarse en la comuna para trabajar en el campo, toda vez que no se ha dado una proyección en el campo, en el marco de un choque cultural que demanda de abordar con urgencia temas ligados a la automatización, programación y riego tecnificado, entre otros temas del área.

En el marco de lo expuesto, contar con profesores y tecnología adecuada y motivante para trabajar el campo en el liceo, puede ser relevante para que luego los jóvenes tengan opciones de experimentar y aplicar lo que se les enseñe, formando en habilidades de manera muy aplicada, que propicien luego una rápida inserción laboral.

CONCLUSIONES

En lo observado se tiende a destacar las expectativas que genera oportunidad que la formación técnico profesional otorga a los jóvenes de salir con alguna certificación en un entorno rezagado, incentivando la continuidad de estudios. Esta posibilidad de seguir carreras técnicas resulta movilizador para quienes no quieran o no puedan ir a la universidad, pudiendo insertarse en el mercado laboral para luego especializarse.

En este sentido, se valora además la existencia de trayectorias y organización de cursos como una estrategia de aprendizaje más pertinente, en un territorio con muy escasas opciones para los jóvenes, aunque en el campo emergen oportunidades que contrastan con el escaso interés que genera en la juventud.

Con todo, emerge el interés relativo de modernizar la agricultura, considerando la ruralidad de la comuna, abordando la automatización, desde la base potencial de aplicabilidad de la programación. No obstante, ello se da en un escenario donde la expectativa de emigrar en la búsqueda de mejores oportunidades académicas y laborales sigue siendo la consigna central.

Aquí, se observa que no basta entonces con replicar intervenciones que han sido exitosas, de un territorio a otro, toda vez que previamente es preciso incorporar y considerar el contexto en el que se introducirían las intervenciones, especialmente en el caso de aquellos ámbitos que implican ámbitos culturales, que se encuentran especialmente relacionados con elementos de contexto, por lo que, en el caso de evidenciar y fortalecer las expectativas de continuidad de estudios de los jóvenes resulta central identificar el conocimiento culturalmente relevante presente en los actores del territorio.

Otra evidencia revela que, si bien el involucramiento familiar cumple un rol relevante en las expectativas y resultados académicos de los estudiantes, esto no resulta del todo suficiente para superar brechas y desigualdades educativas, toda vez que las fuentes de desigualdad no surgen exclusivamente de diferencias individuales, antecedentes familiares, heterogeneidad en los estilos de los padres o calidad de la escuela. Esta constatación invita a considerar la importancia de considerar variables propias del territorio al momento de abordar la continuidad de estudios de los jóvenes e implementar políticas tendientes a reducir brechas educativas atendiendo a la diversidad territorial.

En este ámbito, la caracterización de un territorio resulta más completa si se consideran las visiones endógenas en su interacción con las grandes tendencias de cambio exógenas al territorio. En esta perspectiva, el territorio donde se sitúa el estudio se caracteriza por ser eminentemente agropecuario tradicional, donde el campesinado se desenvuelve en función de escasas oportunidades en una agricultura con menores grados relativos de modernización. Así, siendo la agricultura la principal actividad económica del territorio, a pesar de su rezago, genera oportunidades a los campesinos tradicionales del territorio, que para las nuevas generaciones no resultan especialmente evidentes o atractivas.

Por ello, se da a su vez por parte de la población más joven una expectativa migratoria desde el campo a la ciudad, propiciada por la idea del progreso económico, que se materializa en la búsqueda de transformación de las condiciones económicas personales y familiares, provocado el desplazamiento desde el lugar de origen hacia otras zonas, que transforman la manera de ver y proyectar el territorio.

En esta perspectiva, es la idea de búsqueda de progreso la que explica las motivaciones que llevan a los jóvenes del territorio a centrar sus expectativas de desarrollo académico y laboral en función de la migración desde el campo a las grandes ciudades, aun en presencia de familias y comunidad local que, apegada a las tradiciones, abriga expectativas de lograr frenar el proceso migratorio, con la expectativa de una mayor generación de oportunidades de desarrollo productivo local.

En este contexto, el binomio entre agricultura tradicional productivamente rezagada en la ruralidad, desarrollada por las comunidades mayores, y la expectativa y esperanza de progreso que se desenvuelve en la generación más joven, presenta una gran relevancia a objeto de situar las decisiones que las personas desarrollarán en un contexto de espacio y tiempo determinados. De una parte, la expectativa de progresar determina que los jóvenes proyecten su desarrollo académico y laboral desde situaciones iniciales desventajosas hacia escenarios deseados para ellos, en tanto que, por otra, el trabajo generado en la ruralidad, en el marco de una agricultura tradicional, determina las expectativas prefiguradas de una comunidad de padres y adultos para con sus hijos y jóvenes.

Por cierto, aquí se revela que las dimensiones y concepciones diferenciadas de espacio y tiempo son claves para la comprensión de la problemática. De una parte, expectativas construidas en función de un tiempo presente marcada por espacio rural asociado al retraso y lo antiguo; de otra, expectativas señaladas por un tiempo futuro marcado por el avance moderno, que se desenvuelve en un espacio territorial ajeno y distinto del que se habita en la actualidad.

Resulta pertinente señalar que, en la actualidad, es posible evidenciar que el ámbito de la ruralidad se ve menos modificado en las concepciones culturales precedentes, mientras que el ámbito urbano, permeado por otras dinámicas de mayor exposición a tendencias culturales externas, presenta pocos rasgos de los tiempos anteriores y, por el contrario, catapulta a sus habitantes hacia el abandono del territorio. En este último sentido, la idea de progreso, aunada a la idealización de otros escenarios u otros territorios, potencia la ruptura entre la concepción antigua de las categorías propuestas y las nuevas formas de percibir el territorio.

Así, se evidencia que, los fenómenos, prácticas, y relaciones de la territorialidad y la territorialización se inscriben en el plano de la idealización del lugar, donde es notable ver cómo la vocación económica prima sobre los preceptos culturales de los habitantes y los orienta hacia otras dinámicas, que logran desvirtuar conceptos de bienestar relacionados con creencias y prácticas más tradicionales, reduciendo los ámbitos de desenvolvimiento de los habitantes a entornos que no se relacionan con los espacios de antaño.

En esta perspectiva, es posible determinar las expresiones de territorialidad de una comunidad con base en la forma en que ocupa el territorio y desarrolla su cotidianidad con visión de futuro, a partir de sus relaciones con las actividades económicas del territorio. Aquí, es pertinente reflexionar respecto de las decisiones conducidas estrictamente bajo esta perspectiva, sin tener en cuenta el papel que juegan las tradiciones al momento de modificar los aspectos de la territorialidad, pues los lugares y sus formas están permeados por los significados que la gente les otorga los que, al modificarse, deben ser resignificarlos en condiciones adversas, detonando en que estas tradiciones tienden a desaparecer, conforme las expectativas de las nuevas generaciones se van situando en otros contextos de espacio y tiempo.

De este modo, así como en otros estudios, se revela una dinámica territorial que propicia una economía rezagada y dependiente de otras localidades, tanto en empleo como en posibilidades de consumo. No obstante, pese a las narrativas de éxito, se va experimentando una transformación en los significados de la migración; de ser una posibilidad valorada y deseada ante un panorama de escasas oportunidades laborales locales, comienza a parecer una opción poco alentadora y que implica riesgos.

En efecto, si bien los mercados de trabajo generados por las dinámicas migratorias promovieron mejoras inmediatas en las condiciones de vida, se refuerzan a su vez situaciones de precariedad que constatan las generaciones más recientes. Ello puede ser objeto de estudio que identifique nuevos patrones de movilidad relacionadas a las expectativas y las creencias emocionales desde perspectivas culturales y territoriales, como un aspecto en pleno desarrollo en los jóvenes, que se comienzan a expresar en cuanto a educación e inserción socioeconómica desde territorios precarios.

REFERENCIAS

- Anzelin, I., Marín-Gutiérrez, A., & Chocontá, J. (2020). *Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje*. Sophia, 16(1), 48-64. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.1007>.
- Botelho, F.; Madeira, R. & Rangel, M. (2015). *Racial Discrimination in Grading: Evidence from Brazil*. "American Economic Journal: Applied Economics", 7 (4), 37-52. DOI: 10.1257/app.20140352.
- Cabrita, C. & Méndez, M. (2023). *La Hermenéutica Filosófica en el Contexto Educativo. Episteme Koinonía*. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes, 6(12), 1-3. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2557>.
- Cárcamo-Vásquez, H., & Méndez-Bustos, P. (2024). *Relación familia-escuela, si... pero no tanto. Representaciones sociales del profesorado en formación*. REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación, 23(51), 92–107. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.2234>.
- Cavallone, M., Ciasullo, M., Manna, R., & Palumbo, R. (2022). *A tale of two stakeholders: achieving excellence by merging quality expectations in Higher Education institutions*. Studies in Higher Education, 47(2), 244–258. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1739016>.
- Coria, M. (2023). *La universidad y el mundo laboral: revisando el vínculo desde la perspectiva de los estudiantes*. Tecnología y Ciencia, (48), 10-21. <https://dx.doi.org/10.33414/rtyc.48.10-21.2023>.

- Da Luz, L.; Caldeira, S. & Maciel, E. (2024). *Vivência e expectativas de doulas em região brasileira de fronteira. Saúde em Debate*. 48(140), e8386. <https://doi.org/10.1590/2358-289820241408386P>.
- Dockery, A., Koshy, P., & Li, I. (2022). *Parental expectations of children's higher education participation in Australia. British Educational Research Journal*, 48(4), 617–639. <https://doi.org/10.1002/berj.3786>.
- Esteban, M., Gutiérrez, A., Tuero, E., Cerezo, R., & Núñez, J. (2018). *El contexto sí importa: identificación de relaciones entre el abandono de titulación y variables contextuales. European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 79–88. <https://doi.org/10.30552/ejep.v9i2.140>.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I., & Zulaika, L. (2018). *El contexto familiar y escolar en la implicación escolar. European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 47–55. <https://doi.org/10.30552/ejep.v9i2.136>.
- Fuentes, G., Saavedra, E., Riquelme, E., Arriagada, C., & Muñoz, F. (2023). *Regulación emocional y cultura en contextos escolares. European Journal of Education and Psychology*, 16(2), 1–26. <https://doi.org/10.32457/ejep.v16i2.2201>.
- Guerrero, R. (2012) *El ocaso de una sociedad campesina: la cordillera de la costa en la región de Concepción*. Concepción: Universidad del Bío-Bío.
- Jardón, A. (2022). *El regreso es la razón de nuestra partida Percepciones cambiantes sobre el retorno en la experiencia de población migrante en el Estado de México. EntreDiversidades. Revista de ciencias sociales y humanidades*, 9(1), 200-222. Epub 15 de marzo de 2023. <https://doi.org/10.31644/ed.v9.n1.2022.a08>.
- Kasmir, S., & Carbonella, A. (Eds.). (2014). *Blood and Fire: Toward a Global Anthropology of Labor (1st ed.)*. Berghahn Books. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt9qd95d>.
- Mendl, S. (2020). *Intersubjetividad e Individuación en Husserl y Habermas: de la Necesidad de un Cambio de Paradigma a la Complementación*. Límite (Arica), 15, 6. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652020000100206>.
- Mendoza, R., & Moreno, J. (2023). *La educación superior como factor que determina el acceso mujeres y hombres al trabajo remunerado. Universidad y Sociedad*, 15(4), 512-522. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202023000400512&lng=es&tlng=es.
- Mendoza, M., Muñoz, S., Ballesta, E., & Covarrubias, C. (2023). *Conceptualizaciones de retención y deserción escolar en Proyectos Educativos Institucionales. REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 22(49), 194–211. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1408>.
- Nates, B. (2011). *Soportes teóricos y etnográficos sobre conceptos de territorio. Co-herencia*, 8(14), 209-229. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-58872011000100009&lng=en&tlng=es.
- Narotzky, S., & Smith, G. (2006). *Immediate struggles: people, power, and place in rural Spain. University of California Press*.
- Osorio, R. (2009). *Classe, raça e acesso ao ensino superior no Brasil. Cadernos De Pesquisa*, 39(138), 867–880. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000300009>.
- Pekrun R. (2014). *Emotions and Learning*. Belley, Francia: UNESCO.
- Pérez, J. (2023). *Resumen Estadístico de la Educación Oficial 2022*. Centro de Estudios MINEDUC <https://hdl.handle.net/20.500.12365/19171>.

- Pérez, J.; Nieto, J. & Santamaría, J. (2020). *Hermeneutics and Phenomenology in Human and Social Sciences Research*. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 20(38), 137-144. <https://doi.org/10.22518/jour.ccsch/2020.1a10>.
- Smith, D. (2024, December 22). *University Education in Northern Manitoba: Inter Universities Services at 50*. *Northern Review*, 55, 3. <https://doi.org/10.22584/nr55.2024.001>.
- Smith, G. (1989). *Livelihood and Resistance: Peasants and the Politics of Land in Peru* (1st ed.). *University of California Press*. <https://doi.org/10.2307/jj.5973052>.
- Tillería-Aqueveque, L. (2023). *Hermenéutica y tecnología como un diálogo salvífico para la pedagogía actual*. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (35), 51-72. <https://doi.org/10.17163/soph.n35.2023.01>.
- Urra-Medina, E., Sandoval-Barrientos, S., Suarez-Olivares, M., & Julia-Jorquera, Zita M. (2022). *Análisis del discurso educacional en páginas webs de universidades chilenas: el caso de enfermería*. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 317-336. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-3.18>.
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., & Suárez, N. (2018). *Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios*. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1–8. <https://doi.org/10.30552/ejep.v8i1.141>.

ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA DESARROLLAR LA VOZ CANTADA EN NIÑOS DE QUINTO AÑO DE VIDA

Lázara Milagros García Cueto
Juan Roberto Mena Galvez
María Elena Pérez Rivera
Yeran León Morejón

Recibido:19-02-2025
Aprobado:06-04-2025
Publicado:30-06-2025



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

Autor

Lázara Milagros García Cueto

cubana. Profesora del Departamento de Formación Pedagógica. Escuela Pedagógica "Tania la Guerrillera", Cuba.

Correo electrónico:

garcialazara580@gmail.com

Orcid:

<https://orcid.org/0009-0003-5933-5147>

Juan Roberto Mena Galvez

cubano. Máster en Ciencias de la Educación. Profesor Auxiliar del Departamento Pedagogía Psicología. Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca", Cuba.

Correo electrónico:

menagalvezjuanroberto@gmail.com

Orcid:

<http://orcid.org/0000-0002-8351-0422>

María Elena Pérez Rivera

cubana. Máster en Ciencias de la Educación. Profesora Asistente del Departamento Preescolar. Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca", Cuba.

Correo electrónico:

maria.perez@upr.edu.cu.

Orcid:

<https://orcid.org/0009-0009-9601-9956>

Yeran León Morejón

cubano. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor del Instituto Superior Politécnico do Bié.

Correo Electrónico:

yeranleonmorejon@gmail.com.

Orcid

<http://orcid.org/0000-0002-5676-1496>

ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA DESARROLLAR LA VOZ CANTADA EN NIÑOS DE QUINTO AÑO DE VIDA

Educational strategy for the development of sung voice in five-year-old children

Resumen

El desarrollo de la voz cantada desde el proceso educativo de la primera infancia favorece el desarrollo infantil. El objetivo del artículo es exponer una propuesta de estrategia educativa para el desarrollo de la voz cantada en los niños de quinto año de vida. Se utilizó una metodología de revisión bibliográfica con alcance descriptivo y la aplicación de métodos del nivel teórico como el análisis-síntesis, la sistematización y la modelación. Se trabajó con una población de 25 niños y 4 docentes. El análisis de los datos se realizó de manera mixta, integrando información cuantitativa y cualitativa. Como resultado se propone una estrategia educativa de cuatro etapas, sustentada por fundamentos teóricos, principios y acciones que pautan los procedimientos para implementarla.

Palabras clave: desarrollo, voz cantada, educandos de quinto año de vida, proceso educativo

Cómo citar este artículo:

García-Cueto, L., Mena-Galvez, J., Pérez-Rivera, M. & León-Morejón, Y. (2025) Estrategia educativa para desarrollar la voz cantada en niños de quinto año de vida. Revista Estudios en Educación (REeED), 8(14), 154-170

Abstract

The development of the singing voice within the educational process of early childhood promotes child development. The objective of this article is to present a proposed educational strategy for the development of the singing voice in children at the age of five. A descriptive literature review methodology was employed, utilizing theoretical methods such as analysis-synthesis, systematization, and modeling. The study involved a population of 25 children and 4 educators. Data analysis was conducted using a mixed-methods approach, integrating both quantitative and qualitative information. As a result, a four-stage educational strategy is proposed, grounded in theoretical foundations, principles, and actions that outline the procedures for its implementation.

Keywords: development, singing voice, fifth year of life, educational process

INTRODUCCIÓN

La educación de la primera infancia persigue como finalidad el logro del máximo desarrollo integral posible en los infantes de 0 a 6 años. En este período se estimula el enriquecimiento y regulación de la experiencia social del niño mediante influencias conscientemente organizadas y planificadas (Menéndez et al., 2024). Ello incide sobre la formación y desarrollo de la personalidad y contribuye a crear las condiciones para su incorporación progresiva y adecuada al sistema social (Martin-Bravo et al., 2018).

En línea con la idea anterior, es preciso implementar un proceso educativo sistemático, planificado, consciente y dirigido pedagógicamente mediante una adecuada organización, ejecución y control y promover así el logro del más alto nivel de desarrollo de la personalidad de los niños (Franco, 2017). Su implementación debe influir sobre la zona de desarrollo próximo de los preescolares (Medina & González, 2019), a partir de la interrelación estrecha entre sus componentes (Riverón et al., 2020), tomando como punto de partida un proceso diagnóstico (Ramírez et al., 2022). Resulta imprescindible, además, el establecimiento de vínculos estrechos entre la institución educativa y la familiar en tanto condiciona el nivel de desarrollo integral que alcancen los educandos (Mena et al., 2025).

Como parte de este proceso se trabaja para el desarrollo de la voz cantada en los educandos de quinto año de vida, lo que influye en la formación y desarrollo de la personalidad a partir de la estimulación de un rol activo en los niños (Raya, 2011; Barco & García, 2012). Con el desarrollo de la voz cantada, también se contribuye a estimular la creatividad (Casal, 2017), las habilidades comunicativas (Mota, 2018) cognitivas y socioemocionales (González et al., 2025).

Las acciones educativas en esta dirección además favorecen la mejora en la memorización, la expresión y comprensión oral (Intartaglia et al., 2017). También sientan las bases para el posterior desarrollo de habilidades de lectura, escritura, el orden lógico y la resolución de problemas (Campollo, 2019), así como las habilidades sociales (Campollo, 2022) en estrecha relación con las actividades realizadas desde el ámbito familiar (Gómez & Capistrán, 2020).

En correspondencia, se señala además que el desarrollo de actividades para la estimulación del canto adquiere un papel central dentro de la Educación Musical en la Educación Infantil (Muñoz, 2019; Casal de la Fuente, 2022). Se reafirma así, la importancia del desarrollo de la voz cantada en estas edades para la formación integral de la personalidad (Padrón, 2022) en general y para la expresión oral en particular (Huisa & Carrillo, 2024).

Si bien al desarrollo de la voz cantada se le otorga la importancia referida dentro de las instituciones educativas infantiles, existen insuficiencias notables en el trabajo en esta área (Hernán-

dez, 2010). En este sentido, las actividades se realizan para complementar la formación de rutinas cotidianas o para el refuerzo de otros contenidos sin seguir un criterio didáctico-musical (Ruiz et al., 2015).

A pesar del reconocimiento de la importancia del desarrollo de la voz cantada en los niños de quinto año de vida, en la práctica profesional realizada en una institución educativa de la Primera Infancia, se han constatado una serie de insuficiencias relacionadas a una limitada ejecución de actividades musicales, al poco aprovechamiento del repertorio de canciones para el trabajo con los niños y al tratamiento de la voz cantada con sistematicidad.

A tono con lo anterior se propone como objetivo: exponer una propuesta de estrategia educativa para el desarrollo de la voz cantada en los niños de quinto año de vida de una institución educativa de la primera infancia.

METODOLOGÍA

El estudio se llevó a cabo con una población conformada por 4 educadoras y 25 niños de quinto año de vida de una institución educativa del municipio San Luis, Pinar del Río. Se trabajó con toda la población siguiendo un criterio intencional.

El método general de la investigación fue el Dialéctico, bajo un enfoque Dialéctico Materialista. Permitió la comprensión de las causas de la problemática estudiada y encontrar soluciones que contribuyeran a su transformación, comprendiendo al objeto investigado como un proceso en constante transformación. Fueron utilizados métodos del nivel teórico como: análisis-síntesis, inducción-deducción, sistematización y modelación. Su utilización combinada posibilitó el análisis, integración e interpretación de la información y la concepción de propuestas de solución. También se utilizaron métodos del nivel empírico como: análisis documental, observación, entrevista y encuesta, que posibilitaron la recogida de información relativa al objeto estudiado.

El análisis de documentos (Dosificación de la Dimensión de educación y desarrollo estético) se realizó siguiendo criterios como: la definición clara del objetivo de la investigación (para precisar la cantidad de actividades previstas en las formas organizativas del proceso); la búsqueda sistemática y uso de palabras clave (voz cantada, contenido, habilidad, vías para impartir el contenido); la selección rigurosa de documentos atendiendo a la calidad (adecuada formulación de objetivos, utilización adecuada de medios didácticos, frecuencia de actividades); la clasificación y organización de la información; el análisis y síntesis crítica de la información; el uso de técnicas como el análisis de contenido; el registro y documentación del proceso para garantizar la transparencia.

La Escala valorativa permitió constatar el comportamiento de indicadores de la dimensión Desarrollo de la voz cantada en los niños como: Expresión del canto colectivo, Memorización del texto de las canciones, Seguimiento de la melodía y ritmo de las canciones, Ejecución de ejercicios para el momento del canto. Su evaluación se realizó a partir de las siguientes categorías:

Bien (B) – Si la emisión del canto se expresa de forma adecuada.

Regular (R) - Lo hace con corrección.

Mal (M) - Lo intenta hacer pero no lo logra de manera precisa.

En relación a la dimensión Desempeño de los docentes, la escala valorativa permitió evaluar el comportamiento de los siguientes indicadores: Dominio del repertorio de canciones infantiles, Potencian el canto en los niños que atienden, Conocimientos de los beneficios que reporta el desarrollo de la voz cantada, Orientaciones recibidas sobre el tema. Su evaluación se realizó a partir de las siguientes categorías:

Bien (B) – cuando los indicadores tienen un comportamiento positivo

Regular (R) – cuando tienen un comportamiento favorable pero no tienen en cuenta alguno de los siguientes aspectos: nivel de desarrollo de cada niño, realización adecuada de los ejercicios de vocalización, relajación y respiración para el momento del canto, atención a las diferencias individuales.

Mal (M) – cuando incumplen con aspectos como: nivel de desarrollo de cada niño, realización adecuada de los ejercicios de vocalización, relajación y respiración para el momento del canto, atención a las diferencias individuales.

RESULTADOS

En Análisis documental de las dosificaciones de las educadoras se verificó la cantidad de actividades previstas para el desarrollo de la voz cantada en las diferentes formas organizativas del proceso. También se revisó la coherencia entre los objetivos de las dosificaciones y los objetivos de la dimensión Educación y desarrollo estético, así como la integración de este contenido específico con los contenidos de las restantes dimensiones de Educación y desarrollo, resaltando:

Insuficiente tratamiento en las actividades para el desarrollo de la voz cantada en las diferentes actividades del proceso educativo, sólo se precisan en la actividad programada de Educación Musical.

Insuficiente integración del contenido relacionado a la voz cantada con los contenidos de las restantes dimensiones de Educación y desarrollo.

Insuficiente selección de las canciones para que sigan un hilo conductor que oriente el trabajo con los restantes aspectos a trabajar con la música, como parte de la distribución de los contenidos correspondientes al desarrollo de la voz cantada.

Falta de precisión en el establecimiento de las dificultades presentes en los niños en relación al desarrollo de la voz cantada.

Falta de creatividad para el empleo de procedimientos y medios de enseñanza que potencien el desarrollo de la voz cantada.

Con la aplicación de la guía de observación a 10 actividades se constató que:

En la valoración de los resultados del nivel de expresión del canto colectivo se evaluaron en la escala de B, 4 niños (16%) en la escala de R, 9 niños (36%), y en la escala de M, 12 niños (48%). Se pudo apreciar que los niños, en su gran mayoría no logran acompañar el canto colectivo de manera consecutiva y hasta el final. Sin embargo, se constataron vivencias afectivas positivas al ponerse en contacto con las canciones y la ejecución de este tipo de actividades.

En cuanto al nivel en que recordaron el texto de las canciones, fueron evaluados en la escala de B, 6 niños (24%), en la escala de R, 9 niños (36%), y en la escala de M, 10 niños (40%). Se pudo apreciar que los niños presentan dificultades para el recuerdo de los textos de las canciones ya escuchadas, manifestadas en que no recuerdan la melodía, el ritmo y el texto en la mayor parte de las actividades.

Al tiempo de realizar el seguimiento de la melodía y ritmo de las canciones trabajadas, sólo 7 niños (28%) se pudieron clasificar en la escala de B, 9 niños (36%) en la escala de R y 9 niños (36%) en la escala de M. Esto demostró que este indicador se encuentra afectado dicho indicador, necesitando ofrecer atención individual al desarrollo de la voz cantada y su realización con mayor sistematicidad en la práctica. Con relación a los resultados del nivel en que ejecutan los ejercicios de vocalización, se encontraron 4 niños (16%) en la escala de B, 8 niños (32%) en la escala de R y 13 niños (52%) en la escala de M. El análisis de este indicador evidencia que no siempre se realizan los ejercicios de vocalización para preparar a los niños para el momento del canto.

En la aplicación de la guía de entrevista se pudo apreciar que era insuficiente la preparación de las educadoras en cuanto a los aspectos teóricos y prácticos relacionados con el desarrollo de la voz cantada. De las 4 docentes entrevistadas, sólo el 25% (1) demostró dominio de las canciones del repertorio del tercer ciclo, otro 25% (1) mostró inseguridad, aunque mencionaron algunas canciones, el 50% (2) declaró conocer canciones que pertenecen al 2do ciclo, lo que demuestra desconocimiento de las canciones que se introducen en el ciclo.

De igual forma se comportó el nivel en que potencian el canto en los niños. Sólo el 50% (2) de las docentes entrevistadas lo potenciaban, un 25% (1) refirió hacerlo en algunas ocasiones e igual cantidad 25% (1) se declaró en la escala de M, ya que nunca potenciaban el canto en los niños que atiende.

En relación con el nivel de conocimiento de los beneficios que reporta el desarrollo de la voz cantada en los niños, no se evidenciaron insuficiencias. Sólo el 25% (1) alcanzó la categoría de R, mientras que el 75% (3) se ubicó en la categoría de M, ya que no conocían los beneficios que reporta el desarrollo de la voz cantada en los niños. Se comportaron de manera similar los resultados de la referidos a la orientación en la temática. El 75% de las educadoras declaró no haber sido orientadas en el tema y señalaron que las acciones de este tipo son desarrolladas por la educadora musical del círculo infantil.

Estrategia educativa para el desarrollo de la voz cantada en los niños de quinto año de vida

Objetivo general: Favorecer el desarrollo de la voz cantada en los niños de quinto año de vida mediante incentivos prácticos que potencien vivencias afectivas positivas hacia la música durante la implementación de las actividades del proceso educativo.

La estrategia presentada tiene sus bases y fundamentos desde el punto de vista de las Ciencias de la Educación:

Filosófico: se concibe a los niños como seres educables que pueden alcanzar los máximos niveles de desarrollo posible de acuerdo a sus posibilidades individuales cuando participan en un proceso educativo que crea las condiciones externas e internas para ello.

Sociológico: el desarrollo de la voz cantada se implementó en el proceso educativo de los niños de quinto año de vida en base a las exigencias establecidas desde el sistema social para que los niños de esta edad alcancen el nivel de desarrollo que les permita transitar por los niveles educativos subsiguientes.

Psicológico: referidos a las teorías que permitieron la comprensión de los procesos psicológicos implicados en el desarrollo de la voz cantada, así como su contribución al desarrollo integral de la personalidad en formación de los niños.

Didáctico: permitieron organizar la dirección del proceso educativo mediante la utilización de adecuada e integrada de sus componentes didácticos: objetivo, contenidos, métodos, medios, forma de organización, evaluación, educandos y agentes educativos.

Pedagógico: la comprensión de categorías, leyes y principios implicadas en una concepción pedagógica que parta de considerar la necesaria integración de los componentes instructivo, educativo y desarrollador con la participación de los diferentes agentes educativos en el proceso.

Se orienta a partir de los siguientes principios:

- El centro del proceso educativo lo constituye el niño
- El adulto como conductor principal del proceso educativo
- El papel protagónico de la familia en la dirección del proceso educativo
- La intersectorialidad como pilar del proceso educativo
- La integración de la actividad y la comunicación en el proceso educativo
- Enfoque lúdico del proceso educativo
- La vinculación de la educación del niño con el medio circundante
- Carácter formativo y desarrollador del proceso educativo
- Atención a la diversidad en el proceso educativo

La estrategia transita por cuatro etapas, integradas por acciones que se contemplan según procedimientos y recursos establecidos. Estas son:

Primera Etapa. Concientización

Se dirige a sensibilizar a niños, docentes y familia desde las posibilidades reales del entorno sonoro, apoyando el desarrollo de las acciones mediante la promoción, el disfrute de los juegos rítmicos musicales: pregunta y respuesta, canto en cadena, eco melódico y rítmico y el reconocimiento de diversas melodías de canciones. Se tienen en cuenta las necesidades reales de los niños. Se delimitan por parte de la autora los procedimientos, recursos humanos y materiales necesarios para el desarrollo de la voz cantada, materializándose en las siguientes acciones:

1.Creación de condiciones para que el niño sistematice las canciones.

Planificación y dosificación de las actividades, a partir de lo que cada niño ha alcanzado en cuanto a su desarrollo integral.

Implementación de actividades variadas que propicien el alcance de niveles superiores de desarrollo en los niños.

Planificación de los escenarios en los que se implementarán las actividades educativas.

Diagnóstico de los contextos en que transcurre la vida cotidiana de cada niño, con énfasis en las experiencias en el entorno familiar.

2.Realizar juegos de adivinanza sobre el contenido de la obra y relacionados con palabras clave de los textos de las canciones

Orientación a los niños para iniciar los juegos en que se implementaran las adivinanzas musicales. Participación de las docentes con los niños en los juegos, ofreciendo sugerencias y presentando situaciones pedagógicas para llevar a los niños de una adivinanza a otra.

Estimular el entusiasmo de los niños durante toda la actividad.

Segunda Etapa. Vivenciación

Se tiene en cuenta la práctica de Juegos rítmicos musicales dirigidos al desarrollo de la voz cantada como: "Preguntas-respuestas", Adivinanza musical", "Eco melódico", "Eco rítmico", el canto en cadena y excursiones para encontrar sonidos en el entorno y producir frases musicales.

Acciones:

1.Preguntas-respuestas.

Se plantean preguntas claras que motiven a los niños a reflexionar sobre aspectos relacionados con la voz y el canto, como la respiración, la pronunciación, el ritmo y la entonación.

Se fomenta que los niños experimenten con su voz vocalizando, imitando sonidos y fragmento de canciones.

Se intenciona la incorporación de movimientos corporales junto a la utilización de preguntas y respuestas.

2. Adivinanza musical.

Se crean las condiciones de un ambiente lúdico que genere en los niños vivencias afectivas positivas y curiosidad hacia las adivinanzas utilizadas.

Se utilizan adivinanzas sencillas que permitan la familiarización de los niños con el contenido y estructura de las mismas.

Se implementan acciones que estimulen a los niños a improvisar y experimentar con respecto a su propia voz.

3. Eco melódico.

Implica la explicación a los niños de cómo debe entonar un fragmento musical.

Se utilizan frases melódicas adecuadas a las particularidades de cada niño.

Se estimula que cada niño escuche y analice el desempeño de sus compañeros corrigiendo y aprendiendo del desempeño de los demás.

4. Eco rítmico.

Se implementan acciones que integren el ritmo, la voz y la expresión corporal de manera lúdica y pedagógica.

Se implementan acciones para el desarrollo del oído musical del niño a través de audiciones musicales para que diferencien sonidos, ritmos y melodías.

Se utilizan juegos rítmicos donde los niños imiten y repitan patrones de sonidos y movimientos corporales.

En esta etapa de vivenciación se propone el desarrollo de actividades musicales cuya práctica se sugiere en el momento del juego y de la actividad independiente. Por ejemplo:

Actividad Musical 1. Preguntas- respuesta.

Para el desarrollo de este juego se propone la frase: felicidades, mamá, hoy es tu día de fiesta, cantada por un grupo de niños. El otro grupo de niños responderá con la frase de la canción que continúa: la rosa roja está abierta, felicidades mamá. Al concluir el juego con dicha canción se continúa con otro texto que contiene letra, melodía y ritmo diferente.

Sol solecito alúmbrame un poquito; cantada por la educadora y todos los niños del grupo responderán con el texto de la canción que sigue. Por hoy, por mañana y por toda la semana

Se realiza de modo similar una acción con la canción Pin Pon. Un niño del grupo cantará la primera frase: Pin Pon es un muñeco muy lindo y de cartón y los demás niños responderán, se lava la carita con agua y con jabón. Se realizan acciones sucesivas hasta cantar la canción completa a través del juego preguntas y respuestas.

Tercera Etapa: Ejecución

Entre las canciones a utilizadas como parte de las acciones de la etapa se encuentran:

La pájara pinta

Naranja dulce

Tengo una muñeca

A la rueda, rueda

En el agua clara

Arroz con leche

Para el desarrollo de la etapa se deben implementar las siguientes acciones:

La preparación de la educadora: Requiere que la educadora tenga un diagnóstico preciso del grupo de niños, la utilización de métodos y procedimientos y sobre todo el dominio del repertorio de canciones previstas para la edad.

La motivación de los niños: Incentiva en los niños el deseo de participación.

La proyección de estímulos musicales: Empleo de juegos tradicionales cantados como vía para provocar en los niños la alegría y el disfrute por medio de las canciones.

Es necesario además que, en el desarrollo de esta etapa se precisen las características psicológicas de cada niño, para incidir de forma eficaz en el desarrollo de la voz cantada y su ejecución mediante las acciones elaboradas.

Es imprescindible el desarrollo de ejercicios de respiración, relajación y vocalización para la correcta emisión de la voz cantada. En estas edades los niños cantan canciones completas y ello requiere familiarizarlos con el repertorio correspondiente al tercer ciclo y que se retomen los de ciclos anteriores, con las que están más identificados.

La melodía y el ritmo de las canciones son de fácil comprensión y sugieren movimientos corporales. Esto estimula el surgimiento de vivencias afectivas positivas y la interiorización de todos los elementos que conforman las canciones. Las temáticas abordadas en las canciones infantiles se relacionan a las siguientes temáticas:

La naturaleza: los pájaros, el mar, los árboles, la lluvia, sonidos de diferentes animales.

Al trabajo de las personas.
A los héroes de la patria.
A los miembros de la familia.

Cuarta Etapa: Evaluación

Se retoma el diagnóstico de los niños en la práctica educativa. Esta dinámica nos permite constatar de modo sistemático la efectividad de la ejecución. Para ello se establecen las siguientes acciones:

1.Determinar las condiciones que pueden alterar, frenar o imposibilitar el proceso de desarrollo de la voz cantada en los niños.

Implica la identificación y erradicación de los aspectos que en el contexto educativo pueden atentar contra el desempeño adecuado de docentes y niños.

Se establece la influencia de aspectos emocionales que puedan afectar el desempeño de los niños.

2. Evaluar la marcha del desarrollo de las acciones elaboradas, valorando las potencialidades y limitaciones presentes en los niños

Se realizan acciones periódicas durante las actividades educativas para determinar los avances y dificultades de cada niño durante el curso escolar.

Se fomenta la coauto y hetero evaluación en los niños para que tomen conciencia de su progreso o dificultades y contrasten sus resultados con los de sus compañeros.

Se determina la influencia que tienen los estados de ánimo, motivación, imagen de sí mismo en el desempeño de los niños

3.Determinar las acciones de intervención que pueden llevarse a cabo de manera diferenciada.

Se realiza un diagnóstico individualizado de las potencialidades y limitaciones de cada niño para implementar una atención diferenciada durante las actividades para el desarrollo de la voz cantada.

Se crean ambientes educativos en los que predomine la inclusión de todos los niños a partir de sus diferencias individuales.

Se diseñan actividades que tengan en cuenta las capacidades de cada niño en relación a la vocalización, posibilidades de seguir el ritmo melódico de la canción, la coordinación motora con la canción.

4.Análisis del producto de la actividad del niño.

Se establece si realiza las acciones correspondientes en cada momento del proceso como canto melódico, adivinanzas musicales, eco rítmico.

Se registra durante todo el proceso la motivación, confianza y capacidad para seguir indicaciones de los niños en tanto influyen en su desarrollo vocal y expresivo.

Se realiza una continua retroalimentación, enfatizando en las potencialidades de cada educando.

5. Creación de situaciones pedagógicas.

Se diseñan actividades con un contenido y argumento basado en situaciones cotidianas de los niños.

Se diseñan actividades que permitan el desarrollo de la voz cantada en vínculo con el contenido de las restantes dimensiones de educación y desarrollo para la edad.

Valoración de la viabilidad de la estrategia educativa

La estrategia propuesta fue evaluada mediante el método de grupo focal. Se seleccionaron especialistas con experiencia en el área investigada, tanto del objeto de estudio como del resultado propuesto para la solución de la problemática. Para conformar los grupos focales se tomó como criterio la posesión de una característica en común.

El grupo I se conformó por profesores con experiencia en la formación de estudiantes de la carrera Educación Preescolar y el grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación que hayan elaborado estrategias como resultado científico en sus investigaciones. El grupo II estuvo integrado por metodólogos municipales del departamento de Educación Preescolar y la posesión del grado de Máster en Ciencias de la Educación (tres sujetos). El grupo III se conformó por Educadoras del Círculo Infantil con 10 o más años de experiencia.

Con antelación a la realización de las sesiones se envió a cada especialista seleccionado el documento con la estrategia educativa y la guía de aspectos que debían valorar. Los grupos focales se desarrollaron a través de entrevistas grupales semi estructuradas para discutir los puntos de vista sobre la valoración teórica de la estrategia. La duración de las sesiones fue de ochenta minutos. Se tomó un plan estratégico antes de los temas seleccionados para unir a cada uno y que tuvieran algo que discutir durante el evento.

Los debates en los grupos arrojaron los siguientes resultados:

Coherencia entre los fundamentos de la propuesta y la teoría asumida. Se considera que las acciones de la estrategia contribuyen al desarrollo integral de los niños en correspondencia con el plan educativo establecido por el sistema social para la edad y en coherencia con los objetivos establecidos para el proceso educativo. Esto se sustenta en la implementación de acciones educativas que tomen en cuenta las particularidades de los niños a nivel psicológico y fisiológico para una adecuada dirección del proceso educativo. En base a estos criterios, los especialistas reconocen la importancia de la estrategia para perfeccionar el proceso de desarrollo de la voz cantada en los niños de quinto año de vida en función de su desarrollo integral.

Correspondencia de los principios que orientan la estrategia las orientaciones establecidas para contribuir al desarrollo de la voz cantada en los niños de quinto año de vida. Se reconoció que las acciones de la estrategia otorgan al adulto el rol de conductor de un proceso que coloca como principal protagonista al niño a partir reconocer sus necesidades, intereses y potencialidades individuales para

diseñar la estrategia. Se destacó también que el proceso de desarrollo de la voz cantada privilegia el enfoque lúdico para la implementación de las actividades educativas y se lleva a cabo mediante una adecuada comunicación entre los diferentes sujetos que participan en él.

Adecuado nivel de aplicabilidad y factibilidad de la estrategia educativa, en correspondencia con las condiciones actuales del proceso educativo de la primera infancia en el contexto cubano. Se reconoce la importancia de que la estrategia contribuye, en primera instancia a logro del máximo desarrollo integral posible de los educandos de esta edad pues las actividades para el desarrollo de la voz cantada se subordinan a los objetivos generales del programa educativo. Por otro lado, la flexibilidad de la estrategia permite su adecuación a las condiciones contextuales de las instituciones educativas en que se implementara y favorece la integración con la familia para la implementación de acciones educativas.

DISCUSIÓN

El desarrollo de la voz cantada en los niños de quinto año de vida, mediante la estrategia educativa elaborada implica la implementación de acciones en las que se utilice la canción como una vía de estimulación del desarrollo de los niños en esta área. Ello encuentra correspondencia con resultados que proponen actividades dirigidas al desarrollo de la sensibilidad auditiva, a la diferenciación del sonido, al desarrollo de la sensibilidad rítmica y la interrelación entre las expresiones vocal, corporal e instrumental (Raya, 2011).

Por otro lado, la utilización de un repertorio de adivinanzas en forma de canción, adecuadas a las particularidades de la edad y del contexto social en el que se desarrollan los niños, se ha señalado como aspecto positivo entre las acciones de la estrategia educativa no solo para el desarrollo de la voz cantada sino también para la formación integral de la personalidad de los niños. En esta dirección, se manifiestan puntos de contacto con los resultados encontrados por Barco y García (2012) en relación a la influencia positiva del uso de canciones adecuadas a la edad de los niños sobre el recuerdo, la generación de experiencias afectivas positivas, actitudes prosociales y la inteligencia emocional.

De modo simultaneo al desarrollo de la voz cantada en los niños de quinto año de vida, las acciones de la estrategia contribuyen a la estimulación del establecimiento de relaciones interpersonales adecuadas. Este resultado se alinea con los encontrados por Casal (2017) en cuanto a la influencia de acciones en las que se trabaja con canciones infantiles durante la implementación del currículo de educación infantil sobre la estimulación de la significatividad del aprendizaje, así como el logro de la cohesión grupal. Aspecto con el que coincide (Campollo, 2022) Se ha comprobado además que la implementación de ejercicios de relajación, respiración y vocalización como parte de las acciones de la estrategia educativa influye de modo positivo sobre el desarrollo en el plano fisiológico, en la asimilación de una adecuada postura corporal y la estimulación del sistema audio fonológico. Se encuentra así coherencia con los resultados comprobados por Mota (2018) en relación a la necesidad de realizar tratamientos didácticos caracterizados por la creatividad que estimulen la maduración del sistema neurofisiológico de los niños.

En la estrategia se ha constatado la validez de realizar acciones para la sensibilización de la familia y complementar el trabajo dirigido al desarrollo de la voz cantada. Ello encuentra coherencia con lo planteado por Gómez y Capistrán (2020) cuando expresan la importancia de la preparación a la familia en una educación musical básica en función de la formación integral de la personalidad de sus hijos.

Por último, la validez de la estrategia también se manifiesta en la presencia de acciones dirigidas a establecer el nivel de desarrollo actual de cada niño como paso previo para las acciones en el desarrollo de la voz cantada. En este sentido existen punto de contacto con la necesidad de concebir un proceso educativo para el trabajo con las habilidades del canto (Padrón, 2022).

CONCLUSIONES

El desarrollo de la voz cantada en niños de quinto año de vida constituye un proceso que se debe caracterizar por la utilización de canciones, rimas, adivinanzas y juegos musicales que se adapten a las particularidades de la edad. Esto favorecerá el desarrollo de la percepción melódica y rítmica en los educandos. Al mismo tiempo, es preciso que en las actividades educativas se estimulen las interacciones sociales y la imitación entre los niños como paso previo a la formación de habilidades vocales y la expresión artística.

Por otro lado, el proceso educativo debe proporcionar a los niños la oportunidad de introducir la música y la voz cantada en su vida. En un ambiente lúdico que favorezca el cumplimiento de acciones educativas que los estimulen a una adecuada expresión y facilite su aprendizaje.

La implementación de la estrategia ha requerido la diferenciación de las expectativas en torno al grupo de preescolares y la intervención a realizar para contribuir a que el desarrollo de la voz cantada contribuya a reforzar sus conocimientos previos y a generar nuevos aprendizajes.

Constituye una necesidad en el proceso educativo de la primera infancia que el desarrollo de la voz cantada en niños preescolares se realice sobre un análisis autocrítico de la actuación de los docentes y respete los ritmos de aprendizaje y vivencias afectivas de cada educando.

REFERENCIAS

- Barco, C. & García, C. (2012). *Clave de solidaridad. Canciones infantiles para desarrollar la inteligencia emocional, prosocial y musical. Padres y Maestros*, 346, pp. 31-34.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/559>.

- Campollo, A. (2019). *Competencias clave y su desarrollo en primaria a través de la educación musical: Un estudio cuasi-experimental* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/57976/1/T41496.pdf>.
- Campollo, A. (2022). *Desarrollo de un programa de actividades musicales para la contribución del pensamiento computacional desenchufado en educación infantil*. *Revista Electrónica Educare*, 27(3), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17180>.
- Casal, L. (2017). *Llevar a la práctica contenido curricular sobre voz, canto y canción en Educación Infantil*. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2(3), 31-59. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/88139140/Syroyid_Canto_Revision-libre.pdf?1656625547=&response-content-disposition=inline
- Casal de la Fuente, L. (2022). *Oportunidades de educación vocal y canto en la infancia: el programa World Voice*. *Didáctica, Currículo y Derechos de la Infancia*. *RELAdeI*, 1(9), 119-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7598816>
- Franco, O. (2017). *Introducción a la didáctica para escuelas pedagógicas. Especialidad Preescolar*. *Pueblo y Educación*.
- Gómez, R.; & Capistrán, R. (2020). *El canto materno y su trascendencia en el ser humano. Implicaciones para la educación básica y superior*. *Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística*, 7, 4-65. <https://www.ojs.artes.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/view/729/608>.
- Gonzalez, M., Valdiviezo, T., Chica, A. & Astudillo, V. (2025). *El Uso de la Música como Herramienta Pedagógica en el Desarrollo Cognitivo de la Primera Infancia en Ecuador*. *Ciencia Latina Re-vista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 3870-3889. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17165
- Hernández, M. (2010). *El canto en las escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid: un recurso poco utilizado en la educación integral del niño*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1-12. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1786/4440>.
- Huisa, A. & Carrillo, E. (2024). *Canciones infantiles en el desarrollo de la expresión oral en niños del nivel inicial*. *Institución educativa particular "Virgen de Copacabana"*. *Puente Piedra*. Lima. *Revista Igobernanza*, 7(28), 165 - 176. DOI: <https://doi.org/10.47865/igob.vol7.n28.2024.380>
- Intartaglia, B., White-Schwoch, T., Kraus, N., & Schön, D. (2017). *Music training enhances the automatic neural processing of foreign speech sounds*. *Scientific Reports*, 7(1), 1-7. <https://doi.org/10.1038/s41598-017-12575-1>.
- Martin-Bravo, C., Navarro, J., & Aragón, E. (2018). *Diversas inteligencias y estilos de aprendizaje*. En J. I. Navarro & C. Martín Bravo (Eds.), *Aprendizaje escolar desde la psicología*. 43-64). Pirámide, España.
- Mena, J., Navarro, J., Mera, C., & Fernández, C. (2025). *El reconocimiento de cantidades en niños preescolares mediante Apps*. *Orientación a la familia*. *Revista Conrado*, 21(103), e4385. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4385>.
- Mota, N. (2018). *El juego vocal en la educación infantil y primaria*. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 31, 59-78. <https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.59-78>
- Muñoz, J. (2019). *¿A quién le importa el canto en el aula? Estudio basado en un cuestionario*. *Revista Electrónica de LEEME*, 44, 1-23. <https://doi.org/10.7203/LEEME.44.15631>

- Padrón, M. (2022) *La educación vocal en los niños de la primera infancia*. *Revista Conrado*, 18(S4), 624-635. <https://orcid.org/0000-0002-7144-3322>.
- Ramírez, Y., Bermúdez, B., & Lara, L. (2022). *Evaluación del desarrollo integral en el proceso educativo de la infancia preescolar*. *MENDIVE*, 20 (3), 1070-1086. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2793>.
- Raya, I. (2011). *La educación melódica. Canciones para educación infantil. Temas para educación*. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 47, 1-17. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_47/INMACULADA_RAYA_2.pdf.
- Riverón, D., Mora, A. & Vázquez, Y. (2020). *La estructura metodológica de la actividad programada en la educación preescolar*. *HOLOGRAMATICA*, 33(3), 157-176 <https://www.hologramatica.com.ar>.
- Ruiz, E.; Palmero, C. y Baños, V. (2015). *Docencia en educación vocal y canto: adaptación a las necesidades del aula*. *Edetania*, 47, 205-219 <https://riubu.ubu.es/handle/10259/8485>
- Menéndez, J., Gallo, M., Cárdenas, Y., Cruz, C., García, S., Duarte, M., Rojas, M., Cáceres, Y., González, A., Aragonés, L., Valdés, M., Moreno, V., Vega, G., Pentón, D., Díaz, M., Cuenca, M., Amaro, T., Vega, L., Y. Laffita, M. Hernández, N., Herrera, L. Fernández, M., Uralde, O., Quintero, M. Cabre- ja, R. Díaz, & Acosta, A. (2024). *Orientaciones metodológicas Primera Infancia, Cinco a seis años de edad*. Editorial Pueblo y Educación.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO ESTRATEGIA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE BASADO EN LAS NECESIDADES SENTIDAS.

Cinthia Karina Cuadrado Losada

Recibido: 13-05-2025
Aprobado: 30-05-2025
Publicado: 30-06-2025



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

Autor

Cinthia Karina Cuadrado Losada

Uruguay, Licenciada en Ciencias de la Educación opción investigación. Especialista en Didáctica Universitaria. Magíster en Educación. Coordinadora de elaboración y corrección de contenidos académicos Institucionales. Universidad Politécnica y Artística del Paraguay. Asunción, Paraguay

Correo electrónico:
cinacnp10@gmail.com

Orcid:
<https://orcid.org/0009-0003-6932-2032>

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO ESTRATEGIA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE BASADO EN LAS NECESIDADES SENTIDAS.

Educational research as a strategy for professional teacher development based on teachers' felt needs.

Resumen

El objetivo de este artículo fue sustentar la importancia de una formación docente continua y profesionalizante integrando a la investigación educativa como estrategia de desarrollo profesional. La metodología utilizada fue cualitativa, utilizando la técnica de revisión documental, donde se seleccionaron y analizaron los contenidos de documentos con relación a la temática de este trabajo, provenientes de fuentes fidedignas, con criterios de inclusión y exclusión establecidos por el investigador. Se presenta un análisis de la importancia del desarrollo profesional docente, de la formación docente continua profesionalizante y de la relevancia de un docente investigador de su propia práctica, que pueda servir como iniciativa a nuevas propuestas formativas eficientes.

Palabras clave: Desarrollo profesional, formación continua, profesionalización, necesidades sentidas de formación docente, investigación educativa.

Cómo citar este artículo:

Cuadrado-Losada, C. (2025) La investigación educativa como estrategia de desarrollo profesional docente basado en las necesidades sentidas. Revista Estudios en Educación (REeED), 8(14), 171-189

Abstract

The aim of this article was to establish the importance of continuous and professional teacher training by integrating educational research as a strategy for professional development. The methodology used was qualitative, conducted through a documentary review technique, selecting and analyzing documents related to the topic of this study, based on inclusion and exclusion criteria established by the researcher. An analysis is presented on the importance of professional teacher development, continuous professionalizing teacher training, and the relevance of teachers as researchers of their own practice, which may serve as a source for new and effective training initiatives.

Keywords: Professional development, Continuing education, Professionalization, Felt needs within teacher education, Educational research.

INTRODUCCIÓN

La educación del siglo XXI presenta desafíos como el uso de las TIC, las metodologías activas, el avance de la Inteligencia Artificial, como parte de las tendencias tecnológicas y pedagógicas impulsadas por la globalización que requieren innovación curricular, es decir, un cambio en el paradigma educativo desde dónde se concibe la educación. Hoy en día, la educación tiene que adaptarse a las necesidades del alumno y de la sociedad, asegurando la formación del individuo en competencias profesionales que demanda el mercado laboral, diferente al tiempo pasado, que se adaptaba al sistema de enseñanza de forma unidireccional y el docente era un mero trasmisor de conocimiento.

También, debe adaptarse a modalidades que van surgiendo en la manera de investigar y de obtener el conocimiento (Posso et al., 2021). Lo anterior, denota una modificación en la concepción y visión del currículo educativo, desde el pasaje de un currículo estructurado a uno flexible, siendo un ejemplo el rol del alumno que es el centro del proceso de enseñanza -aprendizaje y del docente, como un guía que acompaña ese proceso, lo que exige una formación continua de sus competencias profesionales.

Como destacan Vaillant y Cardozo (2017), se están dando avances en la agenda internacional sobre desarrollo profesional docente. Agrega Vaillant (2013), que algunos países de América Latina aún presentan y comparten dificultades referentes al desarrollo profesional docente y a las condiciones de trabajo como el salario, la capacitación continua formativa y el reconocimiento laboral.

En esta línea, Izquierdo y Schuster (2013) señalan que hay países que siguen anclados en una educación y formación docente tradicional, coincide Sánchez (2023) en la necesidad de revisar la formación docente tradicional, para dar respuesta a los nuevos desafíos de la educación a lo cual, agrega Vaillant (2023) sobre la necesidad de alinearse a las nuevas demandas locales y globales, revisando la formación que se le brinda al docente.

Es el mismo docente que, al problematizar las necesidades que van surgiendo en el ejercicio de su práctica suele percatarse que sus saberes no están completos y necesita fortalecer y adquirir nuevas competencias para dar respuesta a los desafíos que se le presenten. Es aquí que cabe preguntarse, ¿cómo el docente podría dar respuesta a los problemas que surgen en su práctica educativa?

A partir de lo expresado, el planteamiento de este trabajo busca sustentar la importancia de una formación docente continua y profesionalizante integrando a la investigación educativa como estrategia de desarrollo profesional, para ello se pregunta, ¿a qué se alude cuando se habla de la

formación docente?, ¿qué implica el desarrollo profesional docente?, ¿cuál es la importancia de la investigación educativa? De esta manera, el trabajo contribuye a dar respuestas que emergen continuamente de las necesidades sentidas de la práctica docente, brindando nuevos aportes a la literatura existente desde otras perspectivas, que sirvan para subsanar problemáticas que van surgiendo en la propia praxis, mediante la investigación educativa como un componente y estrategia esencial que potencia el desarrollo profesional.

FORMACIÓN DOCENTE

En lo que respecta al docente, su crecimiento profesional trasciende la simple adquisición de conocimientos disciplinares y didácticos. Afrontar los desafíos educativos le exige el desarrollo constante de las competencias necesarias para desempeñar, con excelencia y responsabilidad, su rol docente.

La formación docente bajo la perspectiva de (Inclán,2021, como se citó en Manotoa et al.,2024) y de UNESCO (2014), se comprende como la serie de políticas y procedimientos enfocados en preparar a los docentes para que puedan adquirir de manera continua los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para desarrollar cambios relevantes en los procesos educativos que demanda la sociedad. De allí, que la formación profesional del docente no es un acto accidental o una cuestión únicamente de autogestión individual.

La formación debe ser un proyecto organizado, continuo y transformador, creativo y participativo, para integrar nuevas visiones, nuevos saberes pedagógicos, nuevas necesidades, reflexionar y aprender sobre nuevos enfoques emocionales y éticos del aprendizaje y potenciar las prácticas educativas a través de los avances tecnológicos y científicos de vanguardia. Al respecto, Nieva y Martínez (2016) concluyen que “la formación permanente del pedagogo es una necesidad.

Las demandas del desarrollo y la transformación social exigen un cambio en su concepción que requiere un enfoque que priorice al educador como agente activo de su aprendizaje” (p. 20). Y, al ser un proyecto pensado, desde la propuesta de Delgado (2013), Vaillant y Marcelo (2023), Fernández et al., (2023) y Uyaguari, (2024), se puede analizar la formación docente desde los paradigmas que se muestran en la tabla 1.

Tabla 1
Paradigmas

Paradigma	Descripción
Paradigma tradicional	El docente, en virtud de sus conocimientos, domina las técnicas y habilidades propias de su labor. Por lo tanto, no necesita entrenamiento previo ni formación continua para desarrollar su práctica ésta, en sí misma, es el pilar primordial para la labor del docente (Delgado, 2013). Sin embargo, su manera de transmitir los saberes presenta la necesidad de innovar (Vaillant y Marcelo, 2023).
Paradigma conductista	La formación docente es concebida como un proceso de adiestramiento y repetición hasta lograr una meta alcanzable y conocimiento de saberes técnicos (Delgado, 2013 & Fernández et al., 2023).
Paradigma personalista o humanista	La formación docente es concebida como un proceso en donde el docente es un actor activo en el aprendizaje, un actor que necesita de herramientas para alcanzar, como persona, sus metas profesionales y desarrollo profesional (Delgado, 2013) y para ejercer la pedagogía con centro en el sujeto (Uyaguari, 2024).
Paradigma indagador, reflexivo o crítico	La formación docente es concebida como un proceso de investigación y reflexión permanente sobre la práctica diaria del docente. El análisis y la investigación potencian los saberes y las competencias, para la enseñanza de la teoría y la práctica (Delgado, 2013) y la expansión de las TIC (Vaillant, 2023).

Nota. Adaptación propia a partir de Delgado (2013), Fernández (2023) y Vaillant, (2023)

Los paradigmas que se describieron sobre la formación docente presentan diversas miradas sobre cómo debe conducirse este proceso. El paradigma tradicional entiende que los saberes y la trayectoria del docente son suficientes, restando importancia a un proceso formativo continuo que fomente su profesionalización. Sin embargo, Vaillant y Marcelo (2021) resaltan la transición constante que ha tenido la preparación del profesorado entre los requerimientos tradicionales y de innovación. Por otro lado, el paradigma conductista se basa en la instrucción, repetición y en moldear el conocimiento, para alcanzar fines puntuales, resaltando la importancia de técnicas e instrucciones definidas (Delgado, 2013) y agrega Posso et al., (2023) que, quedan sesgos del conductismo en la educación, que se alejan de las nuevas competencias docentes que se requieren.

El paradigma personalista o humanista ve al educador como un sujeto activo en el aprendizaje, que requiere de competencias para su desarrollo personal y profesional, como lo es el diálogo y el intercambio de saberes entre pares. Finalmente, el paradigma indagador, reflexivo o crítico incentiva la investigación y el análisis constante sobre su praxis cotidiana, motivando una mejora permanente y que se adapte en la enseñanza y aprendizaje (Delgado, 2013).

Las implicaciones de estos paradigmas en la formación docente son variadas y, como mencionan Vaillant y Marcelo (2021) “deben incluir el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del contenido” (p.57). En un enfoque tradicional, los programas de formación pueden ser menos dinámicos y no centrados en el desarrollo individual, lo que resulta en un desarrollo profesional que carece de apertura y progreso (Castillo & Manso 2020). En contraste, el paradigma conductista puede ofrecer una instancia formativa con un enfoque más de adiestramiento, enfocado en objetivos específicos y con menos flexibilidad, sin énfasis en las necesidades sentidas que emergen en las prácticas educativas. Por otro lado, se entiende que el paradigma personalista, se interesa por lo individual, poniendo la mirada en el desarrollo holístico, sin embargo, puede que desconozca las necesidades globales del proyecto institucional. Por último, el paradigma indagador, reflexivo o crítico promueve una perspectiva de formación permanente y de constante autoevaluación, generando un escenario de aprendizaje adecuado y con capacidad de liderar nuevos desafíos.

CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

La formación del educador es un eslabón fundamental para la mejora continua de la calidad educativa, ya que repercute directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Diversos autores como Delgado (2013), Sánchez (2023), Palacios y Nova, (2023), entre otros que se analizaron, han identificado un conjunto de características esenciales que definen un proceso formativo docente eficiente. A continuación, se analizan estos elementos, subrayando su relevancia en la construcción de una práctica docente de alto impacto.

Enfoque Reflexivo. Una formación docente eficiente, fomenta una mirada analítica en ellos, permitiendo que reflexionen críticamente sobre su práctica. Esta mirada crítica no solo ayuda a los educadores a identificar sus fortalezas y debilidades, sino que también les proporciona un marco para desarrollar estrategias que mejoren continuamente su desempeño profesional (Delgado, 2013), alineándose a las nuevas tendencias en la formación del profesorado (Palacios y Nova, 2023). Al respecto Hernández y Rodríguez (2024) indican que, la reflexión en la acción es un proceso mediante el cual los educadores ajustan sus prácticas pedagógicas en tiempo real, lo que les permite adaptarse de manera más efectiva a las necesidades de sus estudiantes. Lo que posibilita que desarrollen “la intención de mantenerse en actualización constante y permanente, actualizando sus estrategias y metodologías de trabajo” (Hernández y Rodríguez, 2024, p.8798). Este enfoque promueve la autonomía profesional, empoderando a los docentes como agentes activos en su desarrollo profesional.

Fundamentada en la evidencia. La evidencia empírica es un componente crucial en la formación docente efectiva, estando “centrada en una fundamentación epistemológica teórica y práctica promoviendo una formación integral y de mejoramiento continuo” (Hardman et al., 2016).

Los programas de formación docente deben estar elaborados en concordancia con los más actuales resultados de la investigación educativa y las mejores competencias pedagógicas. Borko y Puntman (1995) sostienen que la integración de la investigación en la formación docente no solo ase-

gura que los educadores estén al día con las innovaciones pedagógicas, sino que también les brinda herramientas concretas y probadas para mejorar su práctica. Esta conexión entre teoría e implementación práctica refuerza la profesionalización de la docencia y asegura que las estrategias educativas utilizadas en el aula sean respaldadas por evidencia robusta.

Enfoque Colaborativo. La colaboración entre docentes es otra característica central de una formación docente eficiente. El aprendizaje entre pares y el trabajo en equipo, es una estrategia que promueve la innovación y la optimización de los centros educativos en todas sus dimensiones (Krichesky & Murillo, 2018).

Contextualización de la formación. La formación docente debe ser planificada para ser verdaderamente eficiente, esto requiere instancias formativas contextualizadas en el ejercicio diario del docente con un proceso situado, dentro de la organización institucional y del sistema educativo (Téllez et al., 2023).

La contextualización de la formación docente es un pilar fundamental para que los docentes puedan aplicar lo aprendido en su entorno individual y colaborativo, contemplando las características de sus alumnos, el currículo y las condiciones socioeducativas del contexto.

Continuidad en la Formación. Finalmente, la formación docente eficiente debe ser un proceso continuo durante el ejercicio profesional, como eje transversal y sostenido, para la calidad educativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto implica, una movilidad y actualización de los saberes pedagógicos ya adquiridos, innovando en la oferta de los programas de formación continua, por ejemplo, para que prevalezca la adquisición de saberes curriculares (Brito et al., 2022). Reconocer la formación docente como un proceso permanente a lo largo de la profesión, es primordial para el desarrollo profesional durante toda la carrera profesional. Este enfoque garantiza que los docentes sigan desarrollando sus competencias conforme emergen nuevos desafíos en el campo educativo.

La formación continua no solo fomenta la mejora permanente de la práctica pedagógica, sino que también, promueve una idea de progreso, motivando a los docentes a capacitarse constantemente. En resumen, la efectividad de la formación docente radica en un enfoque que contemple la realidad del docente desde sus necesidades y que implique: reflexión crítica, fundamentación en la evidencia, colaboración y continuidad sostenida. Estas particularidades no solo mejoran las competencias individuales de los docentes, sino que también contribuyen al fortalecimiento general de la institución en donde ejercen y en el sistema educativo, asegurando una enseñanza de calidad que esté a la vanguardia de las necesidades que surjan en la sociedad.

En continuidad con lo expuesto, la formación del docente exige un repensar, desde una adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes individuales, didácticas-pedagógicas, sociales y científicas, en el ejercicio de transmitir una enseñanza. (Imbernon, 2024), de enseñar en el actual tiempo histórico bien llamado “Sociedad líquida”, como lo denominó el Sociólogo Zygmunt Bauman citado en Coello et al., (2019), término que el autor lo asoció a la sociedad moderna por los cambios

que se vienen produciendo en la sociedad como autónoma, capaz de tomar decisiones, elecciones y justificar las mismas y constituyéndose así en un ser autónomo (Bauman, 2001). Esto último, se entiende que ha sido potenciado por el progreso de la ciencia y de la tecnología, que impacta en todas las áreas y profesiones, donde la educación en sí y la formación docente no son la excepción.

FORMACIÓN CONTINUA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Para Imbernón (1989) la formación y la actualización debe ser un eje más de la política educativa de un país, un pilar primordial para la actualización del sistema educativo, por la importancia de la actualización docente y lo fundamental de que esa formación se planifique pensando en la escuela del S. XXI, con los cambios que se vienen suscitando, para que no se quede anclado en la formación del S. XX. Por ende, tomar en cuenta sus necesidades sentidas brindará un panorama de su realidad de aula actual, sus áreas de oportunidades respecto a su formación y cuáles son los programas de formación continua que necesita, en base al diagnóstico de su práctica educativa. Ahora bien, al indagar sobre desarrollo profesional docente se encuentra que aparece como sinónimo de formación continua, pero no lo es y si se los toma como tal se podría limitar el desarrollo profesional del docente a la formación continua y, por ende, pensar la formación como único pilar necesario para el desarrollo profesional y crecimiento profesional (Imbernón, 2024).

En esta línea, el término desarrollo profesional presenta una variedad de definiciones, sin embargo, aquí se exponen algunas que se consideran relevantes. Se parte desde el marco internacional, por la importancia que presenta la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) que recolecta información sobre docentes y directivos a nivel mundial sobre varios puntos de su práctica y formación, que ayudan a la mejora de la propuesta de las políticas educativas donde incluyen ejes como la formación continua y el desarrollo profesional. En este punto, TALIS (2013) menciona que el desarrollo profesional, “es un proceso continuo que ayuda a complementar la formación inicial de los docentes, permite atender sus necesidades, desarrollar innovaciones y aplicar programas o reformas educativas” (p.5), coincide con Popova et al., (2022) en que, el Desarrollo profesional docente, es un proceso integrado por los distintos saberes y formación continua personal y profesional, de la que participan los docentes por decisión propia.

En esta línea, Ayala (2020) agrega que el desarrollo profesional, es parte del proceso formativo del docente, no solo para adquirir nuevos saberes, sino para innovar y reflexionar sobre su práctica en su entorno educativo y la relevancia de informarse y formarse sobre el Desarrollo Profesional docente explican Chan y Canto (2021), permite la obtención de información para futuras optimizaciones en los planes de formación docente.

Se entiende que, el desarrollo profesional, es una herramienta que ayuda al docente a transformarse cada vez que adquiere un nuevo conocimiento y de esta manera, va transformando su práctica educativa con la formación continua que recibe.

En esta línea, Vaillant (2016) menciona cuatro etapas previas que conforman el desarrollo profesional docente. La primera, cuando son aspirantes y se da una especie de socialización en las instituciones educativas que la autora también la denomina la etapa A de Antecedentes, en su libro el A, B, C, D de la formación docente y explica que, el aspirante a docente se familiariza con lo que es una institución educativa, lo que es y hace un docente, es decir, son los conocimientos y experiencias previas que se deben de contemplar y analizar para mejorar. La segunda, alude a la etapa formativa inicial que recibe el futuro docente, que también la denomina la etapa B de Base, el docente en formación se familiariza con los programas, con los docentes de excelencia, las nuevas tecnologías, con la profesión docente y la práctica educativa, como formación de entrada al mundo laboral. La tercera, también llamada C de Comienzo, es el proceso que atraviesa el docente como un profesional formado, pero que necesita aprender sobre la transmisión de saberes, ya que carece de experiencia. En esta etapa, el docente guía también llamado mentor, es clave para el éxito de la práctica educativa y adquisición de experiencia del docente novato, he aquí la importancia de la formación y experiencia del mentor, es decir, recordando que también es formador de formadores.

Por último, la cuarta etapa, también denominada D de Desarrollo Profesional y que se relaciona con la tercera etapa en ese proceso de aprender a transmitir los saberes, también, de adquirir experiencia con la práctica educativa e ir detectando en ella las necesidades que necesitan resolver y que pueden hacerlo con formación continua a lo largo de sus años de ejercicio e la profesión, como un eslabón para su desarrollo profesional (Vaillant y Marcelo, 2016 & Vaillant, 2016).

En cambio, Niemi (2015) agrega que el desarrollo profesional, inicia en la primera instancia formativa que tienen los docentes, que se da en los primeros años de inducción a su carrera y se extiende al desarrollo durante todo el ejercicio de su profesión docente. Sin embargo, para Gárate y Cordero (2019), el desarrollo profesional implica exceder la instancia de la formación, también una valorización del carácter profesional del docente, contemplando la historia de la carrera docente y el ámbito en el que desarrolla sus funciones.

En tanto, autores como Imbernón (2024), agregan que el desarrollo profesional no solo alude a instancias de formación continua, también se conforma de otros componentes que permiten o no, que los docentes progresen en su profesión. Según su perspectiva, las instancias de formación que curse el docente contribuirán a su desarrollo profesional, pero también, son importantes las mejoras que se den en la jerarquización laboral, reconocimiento, el ambiente laboral, el factor económico, las instancias de intervención a las que accede el docente y que potencian lo que es la profesión del docente.

Por su parte, la formación continua, “es un análisis continuo que el docente realiza en lo que refiere a su praxis con el fin de adquirir mayores saberes, para generar cambios de mejora en su práctica diaria” (Imbernón, 2001, p. 3). Se relaciona con las instancias formativas que los docentes necesitan para la adquisición continua de competencias y habilidades, para el ejercicio de su profesión y por eso, es considerada como un eslabón dentro del Desarrollo profesional docente, porque fomenta que los docentes se sigan formando de forma voluntaria, para el ejercicio de sus funciones y puedan mejorar sus condiciones laborales (Moreno, 2021).

En esta línea coincide Escudero (2020) en que la formación continua del profesorado es vista, por lo general, como algo individual, fortuito y voluntario y conlleva explicar Mendioroz et al., (2019) una formación en servicio que el docente elige por ciertas características que se ajusten a sus expectativas de formación para mantenerse actualizado, donde algunas de las opciones a elegir pueden ser: la capacitación, los cursos de entrenamiento pedagógico o tecnológico (Davini, 2015), los talleres, las conferencias, seminarios, mesas redondas, paneles (Gárate & Cordero, 2019).

Luego de lo expuesto, se entiende necesario la elaboración de propuestas de formación continua con un enfoque práctico que tenga como eje formativo al docente, donde se le proporcione una base teórica hasta la adquisición y transmisión de experiencias en la praxis, permitiendo demostrar que logra aplicar lo aprendido, incluyendo instancias de colaboración, análisis o debate (Villaescusa, 2021).

Sin embargo, implica dejar atrás los cursos de formación tradicionales/unidireccionales de clases magistrales, centrados meramente en los contenidos y sólo en lo que solicita la política educativa, donde muchas veces, el docente se convierte en un mero reproductor de conocimiento teórico, que luego se le dificulta implementar en la práctica, coincidiendo en esta línea Cuadra y Catalán (2016) que, mencionan que se reconoce poca relación entre los programas de formación continua tradicional y la implementación de los conocimientos adquiridos en las prácticas pedagógicas.

En cambio, para que no sea una capacitación planificada unidireccionalmente y sea crítica, constructiva, sentida, se tienen que diseñar programas formativos en función a las necesidades de la práctica docente, independiente a lo que ve y considera necesario quien ejerce el rol de capacitador. Para ello, se requiere una ruptura epistemológica de ejes nodales de contenidos, es decir, desde la formación del docente, esto implica romper con la historia de las instancias formativas, por ejemplo, las capacitaciones que se mencionan anteriormente y que se han instaurado partiendo de la política educativa y no de las necesidades docentes en su práctica. Sin embargo, esta instancia dependerá de la perspectiva epistemológica que se tome posición, para comprender qué es curriculum, enseñanza, aprendizaje, pedagogía, escuela, profesión y ejercicio docente (Cuadra y catalán, 2016).

Con relación a lo anterior, existe la necesidad de que la formación continua se enfoque hacia una profesionalización del docente, es decir, a una adquisición de saberes profesionales para el ejercicio de una función (Irranzo et al., 2018). Sin embargo, como ya se mencionó más arriba, expresaba Villaescusa (2021), que se requieren propuestas formativas con un grado de práctica y no solo de teoría, que forme al docente y no meramente lo informe, siendo necesario instancias de profesionalización docente que no se basen en modelos de enseñanza desfasados, eficaces en su momento, con sus fortalezas y debilidades (Imbernón & Guerrero, 2018).

Cabe agregar que, para ser exitoso, es recomendable que la formación continua recibida por los docentes contemple sus necesidades, en cuanto a la realidad de su propia práctica educativa, a esto se le denomina partir de las necesidades sentidas, según Aránega (2013).

A lo anterior expuesto, se agrega la idea de lo que expresaba Escudero (2020), el desarrollo profesional y la profesionalización docente son parte de proceso un continuo con diferentes etapas, todas de relevancia y relacionadas, desde la selección y el acceso de aspirantes docentes a la formación inicial, a su ingreso al campo laboral y continuo desarrollo profesional durante el ejercicio de su profesión y durante toda la vida.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: UNA RESPUESTA A LOS DESAFÍOS DE LA PRÁCTICA

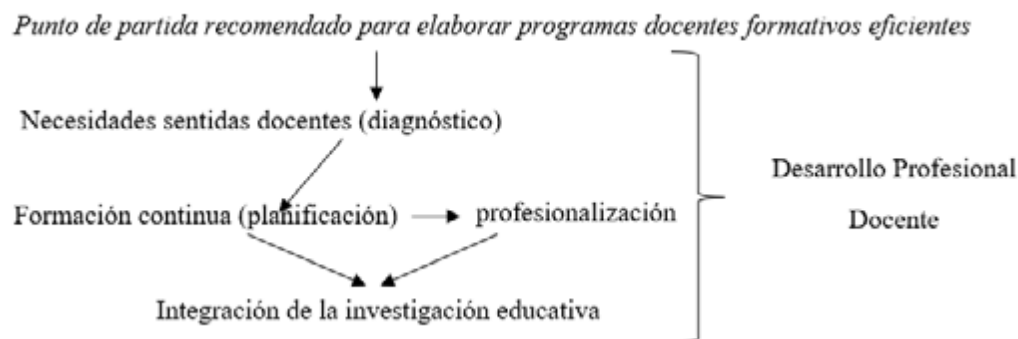
Otro eje importante de analizar, es la investigación educativa, entendida como la instancia en la cual, el docente, se pregunta sobre una problemática educativa que conceptualiza, analiza y propone soluciones mediante acciones que puedan reflejarse en la práctica docente para generar transformaciones sustanciales (Muñoz & Garay, 2015). En esta línea, agrega Cisternas (2011) que, sería una nueva modalidad de producir ciencia y de aportar a la práctica y a las determinaciones políticas pasando de una investigación educativa tradicional perfilada a la producción de saberes a una que enlace la teoría y la oriente a la transformación de las prácticas.

Sin embargo, para Muñoz y Garay (2015), “la investigación educativa tiene un doble objetivo: la producción de conocimiento y la mejora de la práctica docente” (p.390), aquí radica la necesidad de formar al docente desde una mirada de investigación formativa, interiorizándolos en el amplio mundo de la investigación, con el fin de “comprender y mejorar los procesos educativos, fomentar aprendizajes complejos y con sentido, aportar al conocimiento educativo desde la práctica”. (Díaz, 2023, p. 451, como se citó en Cabrera et al.,2023), contemplando la relación entre la investigación formativa y las estrategias de enseñanza-aprendizaje (Asis et al.,2022).

Es así, que la investigación educativa en la formación docente, se convierte en una estrategia clave para el desarrollo profesional docente, si se vincula con los problemas de la práctica, con el aula y no solo con los contenidos (Vaillant & Marcelo, 2021), promoviendo instancias de mejora y actualización pedagógica permanente, en cambio, un factor primordial es que el docente dimensione su importancia empezando por comprender que, en vez de ser un agente pasivo de recepción del conocimiento, debe ser un agente activo que lo produzca, que indague sobre su propia práctica e investigue sobre las problemáticas que vayan surgiendo.

Por lo tanto, resulta crucial que reconozca la investigación educativa, como un proceso de acceso al progreso de la enseñanza y de producción de conocimiento que lo motive y sea un hábito periódico en su quehacer como profesional (Muñoz & Garay, 2015). De esta manera, se convierta en un investigador resolutivo de los desafíos de su propia práctica y un agente de cambio en constante formación continua, profesionalización, en una permanente actualización pedagógica que contribuye a su desarrollo profesional. A partir de los ejes teóricos desarrollados se propone:

Figura1



Nota. Elaborado a partir de Aránega, S. (2013), Cabrera et al., (2023), Imbernon (2024), Vaillant, (2023) & Vaillant, D. y Marcelo (2021)

METODOLOGÍA

En el presente artículo la metodología utilizada fue cualitativa siguiendo a (Hernández et al.,2014), utilizando la técnica de revisión documental, donde se seleccionaron y analizaron los contenidos de documentos con relación a la temática de este trabajo y provenientes de fuentes fidedignas. La búsqueda sistemática de literatura científica se realizó entre los meses de agosto del 2024 a marzo del 2025. Se seleccionaron cuarenta y ocho documentos, entre ellos: artículos, libros e informes, considerados como los más relevantes sobre la temática que se abordó. Un ejemplo, fue la producción científica del Dr. Francisco Imbernon, un docente catedrático e investigador de la Universidad de Barcelona- España y uno de los pioneros en lo que respecta a formación continua y el desarrollo profesional docente, así como la producción científica del Dr. Carlos Marcelo, catedrático de la Universidad de Sevilla y la Dra. Denise Vaillant, catedrática de la Universidad ORT de Uruguay, investigadores expertos a nivel mundial, sobre Desarrollo Profesional Docente e innovación docente.

Cabe agregar, que la búsqueda de literatura se llevó a cabo con los siguientes criterios de inclusión:

1) Estudios relacionados a formación docente, formación continua docente, desarrollo profesional docente. 2) Estudios disponibles en idioma español e inglés. 3) Tipo de acceso a las publicaciones (abierto), tipo de publicaciones: artículos científicos, informes y libros, 4). Documentos desarrollados en torno a la temática: Formación docente, formación continua, desarrollo profesional e investigación educativa.

En esta línea, los criterios de exclusión fueron: 1) estudios como conferencias, seminarios, reseñas, notas. 2) Estudios en idiomas que no fueran español o inglés. 3) Estudios sobre desarrollo profesional y formación continua docente, no vinculados al contexto educativo. 4) Estudios que se enfocaran en la formación continua y desarrollo profesional de otros perfiles profesionales. Por otra parte, la búsqueda se llevó a cabo en las bases de datos que se desglosan en la tabla 2.

Tabla 2
Estrategia de búsqueda

Fuente	Palabras claves	Cantidad
Google académico	Desarrollo profesional docente, formación docente, formación continua docente y permanente, calidad, innovación y formación docente.	Seis artículos Un informe
Repositorio Universidad de Barcelona	Necesidades docentes, formación docente	Dos informes
Repositorio Universidad Veracruzana	Formación continua	Un artículo
Repositorio Universidad Nacional Autónoma de México	Sociedad, formación docente	Un libro
Repositorio Universidad Nacional de Mar del Plata	Términos sobre desarrollo profesional docente	Un artículo
Repositorio Universidad de Murcia	Universidad, profesionalización docente.	Un artículo
Repositorio Universidad de Granada	Formación docente	Un artículo
Repositorio Universidad ORT	Desarrollo profesional docente	Un artículo
Repositorio Universidad de Sevilla	Formación del profesorado	Un artículo
Dialnet	Aprendizaje docente, formación del profesorado, formación continua, características de la formación continua, formación inicial, permanente, desarrollo docente.	Diecisiete artículos y una tesis doctoral.
SciencieDirect	Desarrollo Profesional	Un artículo
Google Books	Formación docente, práctica docente.	Un libro
Scielo	Formación docente, formación continua docente.	Cinco artículos
Redalyc	Investigación educativa, desarrollo profesional.	Tres artículos
Researchgate	Formación docente, formación continua.	Dos libros y un artículo
ERIC	Característica-formación docente	Un artículo
Repositorio CONICET Argentina	Formación docente	Un artículo

El filtro de la literatura se realizó conforme a los criterios de inclusión y exclusión mencionados anteriormente y según las palabras claves establecidas. Luego, en una tabla de Excel se transcribieron los resúmenes y conclusiones para evaluar exhaustivamente cada artículo y asegurar su pertinencia con el trabajo propuesto. Además, para la revisión de la literatura, se utilizó el análisis del contenido, detectando temáticas recurrentes en los documentos revisados.

La metodología empleada, se utilizó para brindar una visión sobre formación docente: paradigmas y enfoques de la formación, formación continua y sobre la investigación educativa como estrategia de desarrollo profesional y competencial.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

La revisión bibliográfica permitió reflexionar sobre el desarrollo profesional del docente y la formación continua dimensionando que para algunos autores como Imbernon (1989), Vaillant y Marcelo (2021), Imbernon (2024) entre otros, muchas veces, la política educativa de formación no se corresponde con las necesidades de las prácticas docentes o una institución que no promueve programas instructivos acorde a las necesidades sentidas. De aquí, se evidencia la importancia de poner el foco en el desarrollo profesional desde la política educativa, mediante instancias que contribuyan eficientemente a una formación permanente de calidad como puente a una real profesionalización en competencias para el ejercicio de la práctica.

También, la política educativa, tiene un rol relevante en la agenda pública de cada país, por eso un buen inicio para potenciar la profesionalización docente pudiera ser realizar un cambio de propuestas de paradigmas educativos que transiten desde el tradicional, el cual elabore acciones de formación docente de modo vertical a otros paradigmas formativos basados en sus necesidades sentidas y en el desarrollo de nuevas competencias y conocimientos que deben poseer para resolver los problemas de su práctica. En este sentido, los lineamientos de política educativa son tradicionales, entonces, lo ideal sería que se cambie el modelo de formación centrado solo en el academicismo y se migre a un modelo holístico, para que el docente desarrolle los conocimientos y las competencias que necesita por medio de la investigación educativa e investigue su propia práctica, informado por la teoría.

En continuidad y como se mencionó, implica un cambio de paradigma, es decir, desde la concepción de la formación y el conocimiento que debe tener el docente, sea partiendo de un paradigma epistemológico tradicional o de un paradigma innovador, disruptivo, integrador e inclusivo, que rompa los esquemas de las propuestas unidireccionales prescriptas de la norma y se alinee a propuestas horizontales, basadas en la detección de las necesidades sentidas de los docentes en su praxis y con una mirada del docente como agente social activo y no mero receptor de conocimiento.

Es por ello, que el análisis documental, también permite dimensionar el rol que juega el diagnóstico, la detección de las necesidades docentes in situ, para elaborar programas formativos y no sólo informativos en un mundo tan cambiante, que fortalezcan competencias de utilidad para el ejercicio de su profesión. Además, mediante la adquisición de nuevas competencias y saberes, se vuelven investigadores de su propia práctica resolviendo las situaciones cotidianas que esta les presenta. De esta

manera, integran la investigación educativa de forma consciente y la utilizan como una estrategia de motivación y progreso en su desarrollo profesional, pasando de instancias formativas rígidas a instancias activas, como una necesidad imperante de la educación actual en clave de una transformación social-educativa, integrando la relación existente entre investigación educativa y teoría- práctica pedagógica docente actualizada.

Tras el recorrido realizado, cabe agregar la importancia de integrar investigadores educativos en el diseño de la política pública, en lo que refiere al campo educativo para que realicen estudios nacionales sobre las ofertas de formativas existentes y lo que obtengan del relevamiento utilizarlo para implementar acciones de mejora. De esta manera, teniendo un panorama actualizado de la realidad, se podrá elaborar estrategias que optimicen lo ya propuesto o crear nuevos programas, con una mirada innovadora basada en las necesidades sentidas de los docentes, personalizando su proceso formativo y potenciando el desarrollo profesional. Sin embargo, para ello, es necesario trabajar en la articulación de los investigadores educativos con los centros de formación docente y las universidades, para que la oferta formativa se adapte a la realidad de las aulas y desde la cercanía con los equipos agentes de cambio social-educativo.

REFERENCIAS

- Ayala, C. (2020). *Competencias interculturales: Impacto del taller Comunicándonos en la sensibilidad intercultural del personal docente universitario*. *Revista Electrónica Educare* 24(3), 370-386. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194165186018>
- Asis, M, Monzón, E, & Hernández, E. (2022). *Investigación formativa para la enseñanza y aprendizaje en las universidades*. *Mendive. Revista de Educación*, 20(2), 675-691. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962022000200675&lng=es&tlng=es.
- Aránega, S. (2013). *De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación de la universidad*. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/145045/1/25cuaderno.pdf>
- Bauman, Z. (2001). *En busca de la Política*. Fondo de la Cultura Económica. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/en-busca-de-la-politica-48027>
- Brito, A., Piretro, A. P., & Sáez, V. (2022). *Tecnologías digitales y formación docente continua: Reflexiones para el diseño de políticas pos pandemia*. *Revista Latinoamericana de Economía y Sociedad Digital*, (3). <https://doi.org/10.53857/RFZE9112>
- Borko, H., & Putnam, R. (1995). *Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development*. In Guskey & Huberman (Eds.) *Professional development in education: New paradigms and practices* (35-65). Teachers College Records
- Cabrera, C, Imbert, D & Rebollo, D. (2023). *Investigación formativa en profesorado. Aproximación a la Didáctica Crítica*. Montevideo, Uruguay: Grupo Magro editores.
- Chan, C., & Canto P. (2021). *Concepto y términos relacionados con el desarrollo profesional docente: una revisión sistemática*. *Revista de Educación*, 0(25.1), 231-250. https://fh.mdp.edu.ar/revis-tas/index.php/r_educ/article/view/5843/6022

- Cisternas, T. (2011). *La investigación sobre formación docente en Chile: Territorios explorados e inexplorados*. *Calidad en la educación*, (35), 131-164. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000200005>
- Castillo, J. y Manso, J. (2020). *Aproximación a los principales desafíos de la Formación docente Inicial en Paraguay*. *Revista Paraguaya de Educación*, 9(1), 83 – 100. https://www.researchgate.net/publication/368751943_Aproximacion_a_los_principales_desafios_de_la_Formacion_Docente_Inicial_en_Paraguay
- Cuadra, D. & Catalán, J. (2016). *Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional*. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 299-324. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216517>
- Coello A, Menacho V, Uribe H, & Sánchez, F. (2019). *Oportunidades de aprendizaje a través de las TIC desde la perspectiva de las TAC*. *REVISTA EDUSER*, 6(2), 94–105. <https://doi.org/10.18050/eduser.v6i2.2308>
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Delgado, V. (2013). *La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011)*. Tesis Doctoral. Universidad de Burgos. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4491550>
- Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (2013). *Segundo Estudio Internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS 2013)*. Resultados de México. INEE <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D501.pdf>
- Escudero, J. (2020). *Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores*. *Revista Currículum*, (33), 97–125. <https://doi.org/10.25145/j.quiricul.2020.33.06>
- Fernández, C, Villa, M, Tinoco Ordoñez, J. & Pozo Calderón. (2023). *El método Dacum y la gestión por competencias. Análisis constitucional y caso de estudio en franquicia comercial en el Ecuador*. *Sur Academia: Revista Académica-Investigativa De La Facultad Jurídica, Social Administrativa*, 10(19). <https://doi.org/10.54753/suracademia.v10i19.1740>
- Gárate, M y Cordero, G. (2019). *Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes*. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 209-221. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6897638>
- Hardman, F; Stoff, C; Aung, W y Elliott, L. (2016). *Developing pedagogical practices in Myanmar primary schools: possibilities and constraints*. *Asia Pacific Journal of Education*. United Kingdom. (36). 98-118. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.906387>
- Hernández, M., y Rodríguez, E. (2024). *La profesionalización docente, su importancia en la práctica educativa*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 8789-8803. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14273
- Hernández, R, Fernández, C, Collado, C y Batista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6. ed). https://www.academia.edu/32697156/Hernandez_R_2014_Metodologia_de_la_Investigacion
- Imbernón, F. (1989). *La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso*. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (6), 487-499. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117680>

- Imbernón, F. (2001). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. En C. Marcelo (Ed) y otros. *La función docente* (pp. 27-45). Síntesis Educación. http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf
- Imbernón, F., & Guerrero, C. (2018). *¿Existe en la universidad una profesionalización docente?* *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(56). <https://revistas.um.es/red/article/view/321631>
- Imbernon, F. (2024). *Tendencias y retos internacionales en la formación permanente del profesorado para la innovación educativa*. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 8(1), 215–229. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp215-229>
- Iranzo, P, Camarero, M, Tierno, J & Barrios, C. (2018). *Formación para la función directiva en la escuela: el caso de Tarragona (Cataluña)*. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 70(2), 57-72. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.54487>
- Izquierdo, B., & Schuster, J. (2013). *La Educación Continua, una alternativa para la formación de los recursos humanos*. Universidad Veracruzana: <https://www.uv.mx/iiesca/files/2013/01/conti-nua2000.pdf>
- Krichesky, G., & Murillo, F. (2018). *La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un Estudio De Casos*. *Educación XX1*, 21(1), 135-155. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/20181>
- Manotoa, H, Pimbo, A, Tibán, C, S, & Pinos, M. (2025). *Tecnología educativa y aprendizaje significativo: impacto de los recursos infopedagógicos en la capacitación docente*. *Revista Científica UISRAEL*, 12(1), 73-100. <https://doi.org/10.35290/rcui.v12n1.2025.1234>
- Mendioroz, A., Rivero, P. y Aguilera, E. (2019). *Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva*. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 265–284. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9154>
- Moreno, C. (2021). *Formación continua en los profesionales: importancia de desarrollar las competencias investigativas en los docentes para el fortalecimiento de la educación universitaria*. *Revista Espacios*, 42(05),8. <https://www.revistaespacios.com/a21v42n05/a21v42n05p08.pdf>
- Muñoz, M. & Garay, F. (2015). *La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas*. *Estudios Pedagógicos*, XLI(2), 389-399. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>
- Nieva, J y Martínez, O. (2016). *Una nueva mirada sobre la formación docente*. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 8 (4). pp. 14-21. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202016000400002
- Niemi, H. (2015). *Desarrollo profesional docente en Finlandia: Hacia un enfoque más holístico*. *Revista Psychology, Society y Education*, 7 (3) <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psy/article/view/520>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014) *Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos*. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013 - 2014. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf>
- Palacios, Y., & Nova, A. (2023). *Formación y Desarrollo de las Competencias Docentes: Aporte a la Calidad Educativa*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 2673-2693. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7912

- Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E., & Arancibia, V. (2022). *Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice. The World Bank Research Observer*, 37(1), 107–136. <https://academic.oup.com/wbro/article/37/1/107/6292021>
- Posso, R., Barba, L. C., & Otáñez, N. (2020). *El conductismo en la formación de los estudiantes universitarios. Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 117–133. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1229>
- Posso, R., Córdor, M., Córdor, J. y Núñez, L. (2022). *Desarrollo Ambiental Sostenible: un nuevo enfoque de educación física pospandemia en Ecuador. Revista Venezolana De Gerencia*, 27(98), 464-478. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.98.6>
- Sánchez, M. (2023). *Formación docente en la época actual: ¿Cómo construir el futuro? Investigación en educación médica*, 12(47), 5-7. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2023.47.23530>
- Téllez, L, Rogers, J y Hernández, O. (2023). *Profesionalización docente en los Institutos Prevocacionales de Ciencias Exactas: evaluación y contextualización. Revista Didáctica y Educación*. (14). 4, 2023, págs. 354-378. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9246292>
- Uyaguari, J. (2024). *Rol del docente tutor desde el Paradigma Humanista en el programa de profesionalización. International Journal of New Education*, (13), 77–97. <https://doi.org/10.24310/ijne.13.2024.18843>
- Vaillant, D. (2013). *Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185–206 <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>
- Vaillant, D. (2016) *El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. Journal of supranational policies of education*. <https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/6656>
- Vaillant, D y Marcelo, C. (2016). *El A, B, C Y D de la Formación Docente*. Madrid, España. Narcea.
- Vaillant, D y Cardozo, L. (2017). *Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. Cuaderno de Pedagogía Universitaria*. 13 (26),5-14. <https://doi.org/10.29197/cpu.v13i26.259>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). *Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19 (4), 55-69.
- Vaillant, D. (2023). *Formación docente en un mundo interconectado. Revista Española De Educación Comparada*, (44), 71–87. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37806>
- Villaescusa, I. (2021). *El reto de la formación continua del profesorado para la inclusión educativa. Revista de Recursos para la Inclusión Educativa*, ISSN 2792-369X, Vol. 1, Nº. 1, 2021, págs. 20-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8045897>

DE LA IMPROVISACIÓN AL LIDERAZGO: EL CURRÍCULO COMO BRÚJULA DOCENTE

Esmeralda Villegas Ruvalcaba

Recibido: 13-05-2025
Aprobado: 02-06-2025
Publicado: 30-06-2025



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

Autor

Esmeralda Villegas Ruvalcaba

Mexicana. Licenciada en Educación Primaria. Magister en Educación Elemental Doctoranda en Educación y Liderazgo, Universidad Superior de Guadalajara, México. Maestra de 2do grado de Educación elemental en Captain Gray STEM Elementary School del Distrito Escolar de Pasco, Washington

Correo electrónico:

esmeralda1_10@hotmail.com

Orcid:

<https://orcid.org/0009-0008-6593-2825>

DE LA IMPROVISACIÓN AL LIDERAZGO: EL CURRÍCULO COMO BRÚJULA DOCENTE

From Improvisation to Leadership:
The Curriculum as a Teacher's Compass

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo explorar cómo la ausencia de una planificación curricular estratégica configura y limita el desarrollo del liderazgo docente. Se abordan como ejes temáticos la distinción entre una práctica pedagógica reactiva y la necesidad de un liderazgo docente proactivo e innovador. La perspectiva metodológica se basa en un análisis documental y conceptual crítico. Se concluye que una reconsideración profunda de la planificación curricular es esencial para potenciar el rol del educador como gestor del cambio, propiciando así una experiencia educativa de mayor valía y un liderazgo pedagógico con sentido.

Palabras clave: Currículo, Docente, Educación, Liderazgo, Planificación.

Cómo citar este artículo:

Villegas-Ruvalcaba, E. (2025) De la improvisación al liderazgo: el currículo como brújula docente. Revista Estudios en Educación (REeED), 8(14), 190-203

Abstract

This article aims to explore how the absence of strategic curriculum planning shapes and limits the development of teacher leadership. The thematic focus addresses the distinction between reactive pedagogical practice and the need for proactive and innovative teacher leadership. The methodological perspective is based on a critical documentary and conceptual analysis. It concludes that a profound reconsideration of curriculum planning is essential to empower the educator's role as a change agent, thus fostering a more valuable educational experience and meaningful pedagogical leadership.

Keywords: Curriculum, Education, Leadership, Planning, Teacher.

INTRODUCCIÓN

En el panorama educativo actual, en constante evolución, nos encontramos en una coyuntura crítica. La esencia misma de una enseñanza y un aprendizaje efectivos, junto con el papel fundamental de los educadores para influir en sus entornos, constituye la base del progreso. Dentro de esta dinámica, el currículo escolar debería trascender su rol tradicional de una mera lista de temas; en su lugar, debería servir como una herramienta de navegación invaluable, orientando los esfuerzos pedagógicos y nutriendo el potencial transformador del liderazgo docente. Lamentablemente, a menudo existe un marcado contraste en numerosas instituciones educativas, donde una dependencia generalizada de enfoques ad-hoc y una notable ausencia de previsión estratégica disminuyen severamente el profundo impacto del quehacer educativo.

La práctica pedagógica, definida por Fullan (2012) como un “proceso dinámico de enseñanza y aprendizaje que debe estar alineado con la mejora continua y la innovación educativa”, se ve comprometida cuando carece de un andamiaje curricular sólido. Esta situación, en lugar de fomentar la “acción basada en la colaboración, la reflexión y la mejora constante” que Fullan (2012) destaca como esencial para el liderazgo docente, conduce a una enseñanza fragmentada y reactiva.

Al respecto, el nudo crítico de este trabajo reside precisamente en esta desconexión: la ausencia de una planificación curricular estratégica y sistemática. Esta carencia tiene causas profundas, que van desde una comprensión limitada del currículo como herramienta de transformación, hasta la presión por cubrir programas sin una reflexión pedagógica profunda, o la falta de recursos y capacitación para la elaboración e implementación de planes de estudio coherentes. Los efectos son patentes: una enseñanza menos efectiva, la desmotivación docente al no percibir el impacto de su labor, y la limitación de su rol a un ejecutor pasivo en lugar de un líder proactivo en el aula y la comunidad.

En este sentido, se construyó esta colaboración con el objetivo de explorar cómo la ausencia de una planificación curricular estratégica configura y limita el desarrollo del liderazgo docente. Por lo tanto, la justificación de este trabajo radica en la imperante necesidad de abordar esta problemática desde una perspectiva teórica y conceptual, con el fin de arrojar luz sobre las implicaciones de la planificación curricular en el desarrollo del liderazgo docente. Comprender esta dinámica es crucial para proponer estrategias que permitan transitar de una práctica pedagógica improvisada a una liderada y orientada por un currículo consciente y transformador, donde lo holístico e integrador sean las bases de lo que se enseña y aprende, sin que prime el peso de las restringidas recetas que platean esquemas preconcebidos como aquellos que describen el currículum como un dogma disciplinario.

En este contexto, cuando de formarse en el sistema escolar se trata, precisa especial interés comprender que dicho proceso es progresivo, se plantea por ciclos y niveles y el objeto cognoscible es producto de un procedimiento de filtración metodológica conocido como currículo, donde el saber se fragmenta en disciplinas y cada disciplina con objetivos y contenidos distinguibles, es enseñada a través de la transposición didáctica o traspaso del saber sabio (conocimiento puro u original) al saber enseñable (saber curricular) (Bravo et. al, p. 218).

El presente artículo se concibe como una reflexión teórica que busca explorar la relación intrínseca entre la planificación curricular y el liderazgo docente, explorando cómo la primera condiciona y potencia el segundo. Para lograr este objetivo con fundamento a una revisión de literatura de calidad, el artículo se estructura en torno a tres ejes temáticos fundamentales: (1) de la práctica pedagógica reactiva a la proactiva, eje mediante el cual, se examina cómo la falta de planificación curricular empuja a los docentes a una enseñanza reactiva y desarticulada, y cómo una visión proactiva del currículo es fundamental para empoderarlos. Se adoptará la visión de Fullan (2012) sobre la necesidad de innovación y mejora continua en la práctica pedagógica; (2) el currículo como motor del liderazgo docente que explora la función del currículo no sólo como un documento prescriptivo, sino como una herramienta que, cuando se planifica estratégicamente, permite al docente asumir un rol de liderazgo en el aula, facilitando la toma de decisiones informadas y la implementación de metodologías innovadoras y (3) las implicaciones de la planificación curricular en la trascendencia educativa. Este eje describe cómo una planificación curricular deficiente limita el alcance y la relevancia del proceso de enseñanza-aprendizaje, y cómo una planificación robusta puede generar un impacto significativo y duradero en la formación de los estudiantes y en el desarrollo profesional de los educadores.

REVISIÓN DE LITERATURA

La revisión de literatura, más que una mera etapa protocolaria, se erige como la matriz intelectual a partir de la cual se gesta un marco conceptual sólido para cualquier empresa investigativa de carácter teórico. Para García (2023), el marco conceptual “lejos de ser un mero formalismo académico, opera como el andamiaje intelectual que proporciona coherencia y dirección a la investigación” (p. 71). Para la autora, es, en esencia, un mapa que articula interrelaciones y establece los lentes teóricos a través de los cuales se interpretará la evidencia.

Es en este proceso de inmersión crítica donde la investigadora no solo asimila el caudal de conocimiento existente, sino que también discierne las corrientes teóricas, los debates fundamentales y los hallazgos preeminentes que han configurado la comprensión del fenómeno estudiado. Precisamente, la perspectiva metodológica de este trabajo se basa en un análisis documental y conceptual crítico, que aborda la revisión sistemática de literatura especializada y la contextualización de las ideas de autores clave, permitiendo así una construcción argumentativa sobre el fenómeno estudiado. Así, la comprensión de la relación entre el currículo, la planificación y el liderazgo docente requiere una inmersión en la literatura especializada que permita desentrañar la complejidad de estos conceptos y su interdependencia en el contexto escolar.

De la Práctica Pedagógica Reactiva a la Proactiva

La relevancia de este eje temático radica en su capacidad para diagnosticar el estado actual de muchas prácticas docentes y, simultáneamente, señalar el camino hacia una transformación necesaria. Pero antes de continuar con el andamiaje conceptual, se precisa entender ¿Qué es práctica pedagógica en la actualidad? Así, Morales (2023), la asume como a un ejercicio de mediación compleja y adaptativa que integra activamente las tecnologías digitales y las metodologías innovadoras para construir ambientes de aprendizaje personalizados y colaborativos, capacitando a los estudiantes para la ciudadanía digital y el pensamiento crítico en la era de la información.

Por su parte, Gutiérrez (2022): la concibe como una interacción profundamente humana y holística, donde el docente orquesta experiencias de aprendizaje que no solo abordan el desarrollo cognitivo, sino que también nutren las dimensiones socioemocionales, éticas y creativas del estudiante, promoviendo su bienestar integral y su capacidad para relacionarse empáticamente con el mundo.

Finalmente, Rivas (2021): la define en la era actual como un compromiso activo con la equidad y la inclusión, que exige a los educadores reflexionar críticamente sobre las desigualdades preexistentes y diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje que respondan a la diversidad de necesidades y contextos, empoderando a los estudiantes para ser agentes de cambio social y constructoras de un futuro más justo.

En la alborada de un nuevo siglo, la disyuntiva entre una práctica pedagógica meramente reactiva y una intrínsecamente proactiva emerge no solo como una opción metodológica, sino como un imperativo para la trascendencia educativa. El modelo reactivo, arraigado en la improvisación y la respuesta coyuntural, si bien pudo haber sido funcional en contextos de menor complejidad y cambio predecible, hoy se revela obsoleto e ineficaz.

Por otro lado, la velocidad de la transformación tecnológica, la diversidad de las necesidades estudiantiles y la imperante demanda de formar ciudadanos críticos, creativos y adaptables para un mundo en constante fluidez, exigen una ruptura definitiva con la inercia pedagógica. Es en la adopción consciente y sistémica de una práctica proactiva, aquella que planifica con visión, innova con propósito y empodera al docente como líder, donde reside la capacidad de la educación para generar un impacto significativo y duradero. Trascender la mera respuesta para abrazar el diseño intencional del aprendizaje no es solo una cuestión de eficiencia, sino de relevancia existencial, garantizando que la escuela forme individuos capaces de navegar y transformar el complejo tejido social del siglo XXI.

La práctica pedagógica reactiva, caracterizada por la improvisación y la falta de visión a largo plazo, emerge como un obstáculo significativo para el desarrollo de un liderazgo docente efectivo. En contraste, una práctica proactiva, anclada en una planificación curricular sólida, empodera

al docente y le permite ser un agente de cambio. Al respecto, Fullan (2012) destaca que la práctica pedagógica efectiva no solo depende de la preparación del docente, sino también del contexto escolar, el liderazgo y las políticas educativas. Esto subraya la importancia de un marco curricular que respalde la proactividad.

Cuando los docentes operan sin una planificación estratégica, se ven obligados a responder a las demandas inmediatas del aula sin una visión integral de los objetivos de aprendizaje a largo plazo. Esta situación genera una enseñanza fragmentada que, como señala el US Department of Education (2015), dificulta “cerrar la brecha de rendimiento en las escuelas públicas de Estados Unidos” (párr. 1). La ausencia de una hoja de ruta clara limita la capacidad del docente para innovar y adaptarse a las necesidades específicas de sus estudiantes, relegándolos a un rol de meros transmisores de información. En su obra “Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change” (2012), Fullan enfatiza que la pedagogía debe estar conectada con la tecnología y la innovación para lograr un impacto real en el aprendizaje de los estudiantes. Esto implica una planificación proactiva que integre estos elementos, en lugar de una reacción ante las circunstancias.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) en su “Informe global de seguimiento de la educación 2021: El derecho a la educación en tiempos de crisis”, resalta la necesidad de sistemas educativos resilientes, lo cual es inalcanzable sin una planificación curricular que anticipe y se adapte a los desafíos. El paso de una práctica reactiva a una proactiva implica un cambio de mentalidad, donde el docente no solo imparte contenidos, sino que diseña experiencias de aprendizaje significativas.

Así mismo, el Washington Administrative Code (WAC) 392-172A (2020), en sus “Special education rules and regulations”, establece la importancia de planes educativos individualizados, lo que ejemplifica la necesidad de una planificación detallada y proactiva para atender la diversidad de los estudiantes. Este eje temático aporta al trabajo una base conceptual para comprender las deficiencias actuales y la necesidad de transitar hacia un enfoque pedagógico más consciente y estratégico. En tanto, el imperativo es trascender y desplegar realidades formativas donde el principal matiz de la práctica pedagógica sea el de ser proactiva, puesto que su esencia radica en la planificación anticipada, el diseño consciente de experiencias de aprendizaje y la búsqueda activa de impacto, tal como propone Soto (2024) al abogar por una “pedagogía ágil y adaptativa” que cultiva la resiliencia y la experimentación.

Del mismo modo, Ramos (2023) destaca la fluidez digital pedagógica como pilar de una práctica proactiva que integra la tecnología para la equidad, mientras que Vega (2022) destaca la importancia del aprendizaje transformador para la sostenibilidad” que va más allá del contenido, fomentando el bienestar integral. Es en esta última, la práctica proactiva, donde el docente asume plenamente su rol de líder, diseñador y agente de cambio, transformando el currículo en una herramienta viva que guía la formación significativa y prepara a los estudiantes para los desafíos del siglo.

El Currículo como Motor del Liderazgo Docente

En la pedagogía contemporánea, especialmente a partir de 2020, el currículo educativo ha evolucionado de un plan meramente prescriptivo a un ecosistema dinámico y adaptativo. Se le concibe no solo como la suma de contenidos, sino como el marco viviente de oportunidades de aprendizaje, diseñado para cultivar competencias transversales, fomentar la agencia estudiantil y responder con flexibilidad a las demandas de un mundo en constante transformación, integrando saberes académicos, habilidades socioemocionales y alfabetización digital para una ciudadanía activa y crítica (Blanco, 2022). Esta visión enfatiza su rol como una herramienta estratégica para la formación integral, más allá de la mera transmisión de información. En este contexto, la relevancia de este eje radica en su capacidad para redefinir la percepción del currículo, transformándolo de un simple listado de contenidos a una herramienta dinámica que impulsa el liderazgo docente. Cuando el currículo se concibe y se implementa estratégicamente, se convierte en un catalizador para que los docentes asuman un rol protagónico en la configuración de la experiencia educativa. Fullan (2012) sostiene que los docentes deben actuar como líderes del cambio, adoptando estrategias basadas en la colaboración, la reflexión y la mejora constante. Esta visión sólo es posible si el currículo proporciona el marco para dicha actuación.

Un currículo bien planificado no solo organiza los contenidos, sino que también ofrece un marco de referencia claro para la toma de decisiones pedagógicas. Permite al docente entender el por qué detrás de lo que enseña y cómo su práctica se alinea con los objetivos educativos más amplios. Al respecto, la planificación curricular representa un factor clave para la dinámica educativa, específicamente en los procesos de mediación didáctica-pedagógica (Alfaro, 2022).

Esto, a su vez, genera confianza y autonomía, elementos esenciales para el liderazgo. El US Department of Education (2005) en su “Executive summary of the No Child Left Behind Act of 2001”, enfatiza la importancia de que los docentes estén equipados para asegurar el progreso estudiantil, una meta que es inherentemente ligada a una comprensión profunda y un dominio del currículo.

En tanto, el currículo, cuando es flexible y adaptable, fomenta la experimentación y la innovación en el aula. Los docentes, al tener un marco claro, pueden diseñar proyectos, integrar nuevas tecnologías y aplicar metodologías activas con mayor seguridad y propósito. Zabalza (2003), destaca la importancia de capacitar a los estudiantes para “actuar en favor de sociedades más justas, pacíficas, tolerantes, inclusivas y seguras, y para el desarrollo sostenible, a través del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales” (párr. 1). Un currículo que incorpore estos principios de manera explícita empodera a los docentes para liderar en la formación de ciudadanos globales.

De esta manera, la planificación curricular dota al docente de la autoridad pedagógica necesaria para argumentar sus decisiones y para colaborar de manera más efectiva con sus colegas y la comunidad educativa. Esto lo posiciona como un verdadero líder educativo, capaz de influir no solo

en su aula, sino también en las políticas y prácticas escolares.

En definitiva, este eje temático demuestra cómo el currículo, lejos de ser un impedimento, es un motor fundamental para el desarrollo de un liderazgo docente significativo y transformador, lo que además dialoga con lo sostenido por Arce (2018): “En la planificación curricular está el éxito de lograr los aprendizajes esperados, es donde el maestro debe anticipar, organizar, tomar decisiones oportunas, considerar las aptitudes, contexto y las múltiples posibilidades que propone la pedagogía, estrategias didácticas y los enfoques de las diferentes áreas” (p. 48).

En la vorágine de la transformación digital que redefine la educación, la planificación del currículo emerge como el epicentro desde donde el docente teje su liderazgo. Dejando atrás la era de los programas preestablecidos, el acto de diseñar la ruta de aprendizaje se convierte en una profunda declaración de intenciones pedagógicas. No se trata de seguir un manual, sino de forjar un camino donde las herramientas digitales y las nuevas formas de conocimiento se integran con maestría.

Este proceso, que exige visión y audacia, capacita a cada educador para convertirse en un arquitecto del futuro, capaz de moldear experiencias que no solo transmiten información, sino que cultivan mentes preparadas para innovar y prosperar en el ecosistema digital. Es aquí, en la esencia de una planificación deliberada, donde el maestro deja de ser un mero intérprete para convertirse en un visionario, orquestando el aprendizaje con una lucidez que impulsa a las nuevas generaciones a dominar y transformar su entorno tecnológico, no solo a consumirlo.

Implicaciones de la Planificación Curricular en la Trascendencia Educativa

Con relación a este eje temático, su esencia radica en la evaluación del impacto final de una planificación curricular deficiente o robusta en la calidad y el alcance del proceso educativo. La trascendencia educativa, entendida como la capacidad de la enseñanza para generar aprendizajes significativos y duraderos que preparen a los estudiantes para la vida, está directamente ligada a la coherencia y profundidad del currículo. Fullan (2012).) destaca que la práctica pedagógica efectiva no solo depende de la preparación del docente, sino también del contexto escolar, el liderazgo y las políticas educativas, lo que subraya cómo la planificación curricular permea todos estos aspectos.

Una planificación curricular deficiente conlleva a un proceso de enseñanza-aprendizaje superficial, donde los contenidos se abordan de manera aislada y sin conexión con la realidad de los estudiantes. Esto limita la capacidad de los estudiantes para aplicar lo aprendido en diferentes contextos y para desarrollar habilidades críticas y creativas. La National Goals for Education (US Department of Education, 1990) establecía metas ambiciosas para el rendimiento estudiantil, metas que son inalcanzables sin una planificación curricular que asegure la progresión y la profundidad del aprendizaje.

Por el contrario, una planificación curricular sólida y bien articulada permite la construcción de un aprendizaje profundo y significativo. Al integrar los contenidos de manera coherente, establecer objetivos claros y proponer metodologías innovadoras, el currículo facilita que los estudiantes no

solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen competencias y valores esenciales.

Esto se alinea con la visión de la UNESCO (s.f.) sobre la Educación para la Ciudadanía Mundial, que busca “empoderar a los educandos de todas las edades para que asuman un papel activo en la solución de los problemas mundiales y contribuyan proactivamente a crear un mundo más pacífico, tolerante, inclusivo y seguro” (párr. 1).

Además, una planificación curricular efectiva impacta directamente en el desarrollo profesional del docente. Al involucrarse en el diseño y la implementación de un currículo coherente, los educadores profundizan su comprensión de la pedagogía, exploran nuevas estrategias y se comprometen en un ciclo de mejora continua. La “Engrossed Senate Bill 2261” de la Washington State Legislature (2009) demuestra la importancia de marcos legales que respalden la calidad educativa, lo que implícitamente requiere de una planificación curricular rigurosa para su cumplimiento. Este eje temático concluye que una inversión en la planificación curricular no es solo una cuestión administrativa, sino una inversión directa en la calidad y la trascendencia de la experiencia educativa en su conjunto. De allí que, hablar de las implicancias exige primeramente reflexionar que la planificación curricular, en su esencia más profunda, es mucho más que el trazo de un itinerario académico; es la urdimbre invisible que determina la trascendencia de todo acto educativo. Cuando un docente se sumerge conscientemente en este proceso, no solo organiza contenidos, sino que activa una visión, una intención que resuena mucho más allá del aula y del calendario escolar. Se trata de sembrar semillas de conocimiento y habilidades que florecerán en un futuro incierto, cultivando en los estudiantes la capacidad de discernir, de crear y de adaptarse en un mundo en constante mutación.

Esta deliberación curricular transforma la experiencia de aprendizaje de un mero consumo de información a una construcción activa y significativa. Es el punto donde la pedagogía deja de ser reactiva, respondiendo al momento, para volverse proactiva, anticipando desafíos y diseñando escenarios donde el pensamiento crítico y la creatividad son la verdadera moneda de cambio. Para el estudiante, esto implica pasar de una memorización pasajera a una comprensión que arraiga, una curiosidad que perdura y una autonomía que los equipa para enfrentar lo desconocido.

Para el docente, la implicación es igualmente profunda. Planificar el currículo le confiere una autoridad pedagógica basada en la convicción y la claridad de propósito. Deja de ser un mero implementador para convertirse en un verdadero arquitecto de futuros, un líder capaz de inspirar, de innovar y de guiar a sus estudiantes a través de las complejidades de la era digital. En última instancia, la planificación curricular es el motor de una educación que no solo se imparte, sino que se vive y se proyecta; una educación que, por su diseño y su visión, trasciende los límites del tiempo y del espacio, dejando una huella perdurable en la vida de cada individuo y en el tejido mismo de la sociedad

METODOLOGÍA

El presente artículo se ajusta a las características de un artículo teórico, cuyo propósito principal es la reflexión, el análisis y la construcción conceptual en torno a un fenómeno educativo específico: la relación entre la planificación curricular y el liderazgo docente. Para la Revista Estudios del

Centro de Estudios en Educación (CESE), de la Universidad Miguel de Cervantes, un artículo teórico “es el 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” (s/n).

La metodología empleada se basa en un enfoque cualitativo de análisis documental y conceptual crítico, que busca interpretar y sintetizar la literatura existente para generar nuevas perspectivas y argumentos sobre el tema. Los pasos y técnicas metodológicas implementadas para la elaboración de este artículo incluyen: (a) Revisión Sistemática de Literatura: Se realizó una búsqueda exhaustiva de fuentes primarias y secundarias sobre currículo, planificación, liderazgo docente y práctica pedagógica, consultando obras clave y organismos internacionales; (b) Análisis Conceptual Crítico: Se procedió a un análisis profundo de los conceptos centrales del estudio, identificando definiciones, tipologías y sus interrelaciones para comprender su dinámica; (c) Contextualización y Argumentación: Las ideas revisadas se contextualizaron en el problema de la falta de planificación curricular y su impacto en el liderazgo docente, construyendo una argumentación lógica y (d) Estructuración y Redacción Teórica: Finalmente, se estructuró el documento académicamente con lenguaje técnico, buscando claridad y precisión, y asegurando la correcta citación APA 7ma edición.

HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de esta reflexión teórica, producto del análisis documental y conceptual crítico, convergen en la consolidación de argumentos sólidos sobre la interdependencia entre la planificación curricular y el liderazgo docente. A continuación, se presentan los principales hallazgos:

La contextualización y argumentación de estas ideas revelaron consistentemente cómo la ausencia o deficiencia en la planificación curricular impacta negativamente el liderazgo docente, limitando la capacidad de los educadores para influir proactivamente en sus entornos. Este proceso demostró que la construcción de una argumentación lógica, sustentada en la evidencia recopilada, es vital para consolidar las afirmaciones sobre la problemática planteada. Finalmente, la estructuración y redacción teórica del trabajo no solo confirió rigor académico al estudio, sino que también aseguró que las ideas se presentaran con la claridad, precisión y profundidad necesarias para comunicar eficazmente los hallazgos y su relevancia para la práctica educativa.

De acuerdo con la revisión Sistemática de Literatura, el estado actual del conocimiento sobre la relación entre currículo, planificación y liderazgo docente, si bien ha sido abordado por diversos autores, aún presenta brechas en la integración sistemática de estos elementos desde la perspectiva del empoderamiento docente en contextos específicos. Este trabajo contribuye al debate al ofrecer una síntesis argumentativa que destaca la planificación curricular como un factor crítico para el desarrollo del liderazgo. A partir de este trabajo, se abren nuevas avenidas de investigación, como estudios empíricos que validen estas reflexiones teóricas en diferentes contextos escolares, o proyectos de desarrollo profesional docente centrados en la mejora de las habilidades de planificación curricular para potenciar el liderazgo.

En el entendido del objetivo del artículo, El objetivo del artículo: “explorar cómo la ausencia de una planificación curricular estratégica configura y limita el desarrollo del liderazgo docente, ha sido plenamente alcanzado”, la reflexión teórica ha permitido desglosar el problema, identificar sus causas y efectos, y argumentar sólidamente que una planificación curricular sólida es indispensable para el fomento de un liderazgo docente proactivo e innovador. La discusión ha reforzado la idea de que el currículo no es un mero documento, sino una herramienta viva que, gestionada adecuadamente, puede transformar la práctica pedagógica y el rol del educador.

Al finalizar esta investigación, las conclusiones emergen directamente del proceso de análisis y revisión. Se constató que, mediante una revisión sistemática de literatura exhaustiva, fue posible delinear los fundamentos teóricos esenciales sobre el currículo, la planificación educativa, el liderazgo docente y la práctica pedagógica, priorizando autores clave y la visión de organismos internacionales. El análisis conceptual crítico subsiguiente permitió una comprensión profunda de estos elementos centrales, identificando sus definiciones y, crucialmente, las complejas interrelaciones que definen la dinámica educativa. Los hallazgos sustanciales de esta exploración recalcan, desde el análisis conceptual crítico, la urgencia de transitar de una práctica pedagógica reactiva a una proactiva. Se concluye que la improvisación y la falta de una planificación curricular estratégica limitan severamente el potencial del liderazgo docente, relegando al educador a un rol de mero ejecutor de programas. Por el contrario, cuando el currículo se concibe como un motor dinámico y una brújula para la acción pedagógica, empodera al maestro para asumir un rol protagónico, diseñando experiencias de aprendizaje intencionales que van más allá de la mera cobertura de contenidos, sentando las bases para una enseñanza con visión y propósito.

Como novedad teórica, esta transformación curricular y pedagógica deviene en una trascendencia educativa fundamental. Se verifica que un liderazgo docente arraigado en una planificación consciente no solo fomenta una comprensión profunda y duradera en los estudiantes, sino que los prepara activamente para los desafíos complejos y cambiantes del siglo XXI, incluyendo la era de transformación digital. El docente, al anticipar y moldear las oportunidades de aprendizaje a través de un currículo flexible y adaptable, se consolida como un auténtico líder que innova en el aula, guía la adopción tecnológica y cultiva en sus estudiantes las competencias necesarias para una ciudadanía global, activa y crítica en un mundo hiperconectado.

CONCLUSIONES

La reflexión teórica abordada en este artículo ha iluminado profundamente la intrincada conexión entre la planificación curricular y el liderazgo docente. A lo largo de esta exploración, se ha evidenciado que una planificación curricular sólida y consciente no es meramente beneficiosa, sino una condición esencial para que el liderazgo pedagógico pueda florecer plenamente. El propósito central de nuestro análisis, desentrañar cómo la ausencia de una estrategia curricular clara configura y, a la vez, restringe el desarrollo del liderazgo en los docentes, ha sido cabalmente satisfecho y validado a través de la meticulosa revisión conceptual realizada.

Se ha podido discernir un desafío crítico y persistente: la inclinación hacia una práctica pedagógica reactiva, que directamente limita el despliegue del liderazgo docente por la ausencia de una planificación curricular sistemática. Esta realidad no solo menoscaba la autonomía y la capacidad de proactividad de quienes educan, sino que, en un nivel más profundo, compromete seriamente la calidad intrínseca y la trascendencia duradera del proceso de enseñanza-aprendizaje. El eco de esta carencia se siente en cada interacción formativa.

Este trabajo, en su esencia, aporta un valor significativo al conocimiento existente sobre la temática al consolidar un marco conceptual que redefine la percepción del currículo. Se le posiciona no solo como un conjunto de normas a seguir, sino como una herramienta estratégica viva, un verdadero catalizador del liderazgo docente. Desde esta perspectiva, la planificación curricular se revela no como una carga administrativa secundaria, sino como una actividad pedagógica medular que empodera al educador, permitiéndole asumir con confianza un rol activo como gestor del cambio en el aula y en la institución. Ello exige, sin duda, una revalorización profunda de esta fase y su constante integración en la formación y desarrollo profesional de los maestros. Es pertinente reconocer, no obstante, que la naturaleza puramente teórica de este estudio implica ciertas limitaciones. Al fundamentarse en una reflexión conceptual, el análisis no incorpora datos empíricos que permitan validar las afirmaciones en contextos escolares específicos. Las generalizaciones presentadas se nutren de una síntesis exhaustiva de la literatura existente y no de la observación directa o la recolección de información primaria. Este aspecto sugiere una clara dirección para futuras líneas de investigación, donde la validación empírica podría enriquecer y profundizar significativamente los hallazgos teóricos aquí expuestos.

Las resonancias de esta reflexión en los ámbitos del liderazgo educativo y del currículo son, sin duda, profundas. En lo que respecta al liderazgo escolar, se deduce que las políticas y directrices deben orientarse activamente a fomentar una participación genuina de los docentes en el diseño y la revisión curricular, proveyendo no solo los recursos sino también la capacitación indispensable para una planificación verdaderamente efectiva. Un liderazgo directivo que obvie el papel del docente como líder pedagógico con autonomía curricular corre el riesgo de perpetuar la improvisación. En cuanto al currículo mismo, se postula que su concepción debe ser la de un documento orgánico y flexible, una auténtica guía para la acción y no una restricción, capaz de impulsar la creatividad del docente y su habilidad para adaptarse con agilidad a las necesidades cambiantes de los estudiantes. En última instancia, una reevaluación sustantiva de la planificación curricular es el pilar para potenciar la figura del educador como motor de cambio, propiciando así experiencias educativas de mayor valía y un liderazgo pedagógico con un sentido profundo y transformador.

REFERENCIAS

- Alfaro, R. (2022). *La planificación curricular: Punto de partida del trabajo pedagógico*. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 219-232. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8838303>.
Blanco, P. (2022). *Currículo para el siglo XXI: Competencias, digitalización y equidad educativa*. Narcea Ediciones.

- Bravo, C., Hernández, P., & Alba, A. (2024). *Micro-ecosistema como estrategia innovadora para potenciar los niveles taxonómicos de “buscar, encontrar y observar” en niños de educación básica*. *RAN-Revista Academia & Negocios*, 10(1), 217-221.
<https://revistas.udec.cl/index.php/ran/article/view/12004/10686>
- Fullan, M. (2012). *Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change*. Pearson.
- García, M. (2023). *El marco conceptual en la investigación cualitativa y cuantitativa: Una guía para su diseño y aplicación*. Editorial Síntesis.
- González, A., & Cols., B. (2015). *La planificación docente y su impacto en la gestión del aula*. Editorial Académica.
- Gutiérrez, L. (2022). *La pedagogía del bienestar: Fomentando el desarrollo socioemocional en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Morales, S. (2023). *Pedagogías emergentes y el aula del siglo XXI: Desafíos y oportunidades*. Editorial Cátedra.
- Ramos, C. (2023). *Enseñanza híbrida con equidad: Nuevos horizontes para la práctica pedagógica*. Editorial Paidós.
- Rivas, J. (2021). *Educación para la justicia social: Repensando la práctica pedagógica en tiempos de crisis*. Gedisa.
- Soto, L. (2024). *Pedagogía ágil en tiempos de incertidumbre: Diseñando el futuro del aprendizaje*. Ediciones Morata.
- U.S. Department of Education. (2015). Every Student Succeeds Act (ESSA). <https://www.ed.gov/essa>
- UNESCO. (2014). *Estrategia de educación de la UNESCO, 2014-2021*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288_spa
- UNESCO. (2021). *Informe global de seguimiento de la educación 2021: El derecho a la educación en tiempos de crisis: Impulsar la recuperación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376905>
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). (2025). *Acerca de la revista. Estudios en Educación*. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/about>
- US Department of Education. (1990). National goals for education. Washington, D.C.: GPO.
- Vega, D. (2022). *Pedagogías para la sostenibilidad: El rol del educador en la transformación social*. Octaedro Editorial.
- Washington Administrative Code (WAC) 392-172A. (2020). *Special education rules and regulations*. <https://www.k12.wa.us/student-success/special-education>
- Zabalza, M. A. (2003). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.

IMPACTO DEL MICRO-LEARNING EN LA MEJORA DE HABILIDADES DIGITALES DE DOCENTES EN ECUADOR

Lorena Paulina Andino Najera
Olga María Cabrera Tocto

Recibido: 24-04-2025
Aprobado: 29-05-2025
Publicado: 30-06-2025



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

Autor

* Lorena Paulina Andino Najera

* Ecuatoriana, Ingeniera en Sistemas y Computación, Magister en Educación mención Tecnología e Innovación, Doctorante en Ciencias de la Educación. Docente del Ministerio de Educación de Ecuador.

Correo electrónico:
lore_pauly@hotmail.com

Orcid:
<https://orcid.org/0000-0002-2278-1691>

** Olga María Cabrera Tocto

** Ecuatoriana, Licenciada en Ciencias de la Educación, Magister en Innovación en Educación. Educación mención Tecnología e Innovación, Doctorante en Ciencias de la Educación. Docente del Ministerio de Educación de Ecuador.

Correo electrónico:
olgism23@hotmail.com

Orcid:
<https://orcid.org/0009-0002-2973-1491>

IMPACTO DEL MICRO-LEARNING EN LA MEJORA DE HABILIDADES DIGITALES DE DOCENTES EN ECUADOR

The impact of micro-learning on improving teachers' digital skills in Ecuador

Resumen

La sociedad actual demanda del profesional docente implementar conocimientos y destrezas para la calidad educativa. Por ello, se planteó como objetivo analizar el impacto del Micro-Learning en la mejora de habilidades digitales en docentes de la Unidad Educativa “Doctor Manuel Rodríguez Orozco”, de Ecuador. En lo metodológico, cumplió con el paradigma positivista, enfoque cuantitativo, investigación aplicada con diseño preexperimental. La población estuvo conformada por 20 docentes de aula, seleccionando a 14 de ellos como muestra intencionada (con carga académica en la modalidad virtual), quienes aportaron la información al responder con un cuestionario, que cumplió con la validez de contenido y alta confiabilidad (0.82 con el método de consistencia Alpha de Cronbach). En el pre-test se obtuvo 85,7% de educadores que a veces emplean herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza – aprendizaje, por lo cual se diseñó e implementó una propuesta de actualización profesional. En el post-test, se precisó mejora en el desempeño de estos educadores, lo cual permitió evidenciar el impacto positivo de la propuesta.

Palabras clave: formación docente, habilidades digitales, micro-learning

Cómo citar este artículo:

Andino-Najera, L. & Cabrera-Tocto, O. (2025): Impacto del micro-learning en la mejora de habilidades digitales de docentes en Ecuador. Revista Estudios en Educación (REeED), 8(14), 204 – 224

Abstract

Today's society demands that teachers implement knowledge and skills to enhance educational quality. Therefore, the objective was to analyze the impact of microlearning on improving the digital skills teachers at the "Doctor Manuel Rodríguez Orozco" Educational Unit in Ecuador. Methodologically, the study followed the positivist paradigm, a quantitative approach, and applied research with a pre-experimental design. The sample consisted of 20 classroom teachers, 14 of whom were selected as a purposive sample (with a virtual teaching load). They provided information by completing a questionnaire, which met content validity and high reliability (0.82 using Cronbach's alpha consistency method). The pretest found that 85.7% of educators sometimes use technological tools in the teaching-learning process. Therefore, a professional development proposal was designed and implemented. The posttests indicated improvements in the performance of these educators, demonstrating the positive impact of the proposal.

Keywords: teacher training, digital skills, micro-learning

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se encuentra afrontando adelantos y transformaciones a una velocidad con la cual se suscitan cambios en diversas áreas de la vida pública. Por lo tanto, es importante que el proceso educativo esté a la par de estos, ofreciendo formación integral y de calidad. De acuerdo con lo anterior, la implicación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) son cada vez hacia una tendencia de estar presentes en todas las actividades. Ello con el objeto de dinamizar la vida cotidiana. En efecto, el desarrollo de los medios digitales ha incidido en la vida cotidiana y ha penetrado en todos los sectores socioeconómicos a tal punto que es inimaginable algún área laboral alejada de la informatización de sus procesos (García, et al., 2021). Planteamiento que lleva a requerir de los docentes poseer conocimientos, habilidades, asumiendo la mejora continua de su desempeño, con disposición a implementar diversas metodologías en tendencia, para la calidad del servicio educativo.

Con referencia a lo mencionado, es pertinente definir TIC, al concebirse como “herramientas que permiten realizar trabajos con mucha más rapidez y eficacia, mediante una adecuada aplicación de las mismas, permiten innovar técnicas y destrezas de esta forma se pueden aplicar en el ámbito educativo” (Bailón & Solórzano, 2021, p. 4). Estas se interpretan como un elemento fundamental de la sociedad actual. Impactan la forma en que los seres humanos se comunican, trabajan, aprenden e interactúan con el mundo. No es de extrañar la esencia de la globalización con base a herramientas y aplicaciones de esta naturaleza. A este respecto, las TIC se caracterizan por “diversidad, interactividad, inmaterialidad, instantaneidad, innovación y tendencia de la automatización” (Cruz, 2021, p. 74). De ahí los beneficios pueden ser considerados para abordar en los educadores situaciones e intencionalidades que les permitan mejorar la didáctica, con el consecuente impacto positivo que se espera pueda tener en el desarrollo de los ciudadanos y de la sociedad en Ecuador. Con esta finalidad, se proceden a desglosar los beneficios que se pueden obtener con la creación de contenidos de manera atractiva, que capten el interés de los docentes, para fortalecer conocimientos, destrezas y habilidades con las cuales contribuir al logro de metas que en políticas educativas rigen en Ecuador.

En palabras de Ortiz et al. (2025), poseer y desplegar habilidades digitales es una necesidad latente en los ciudadanos y profesionales, con énfasis especial en los docentes, para poder atender los requerimientos del entorno que puede ser tipificado de globalizado. Por ello, estos autores las definen como “se basan en el uso de dispositivos tecnológicos con el fin de acceder a las Tecnologías de la Información, de este modo, se relacionan con el fortalecimiento de habilidades y destrezas dentro del campo de la Educación” (p. 763). Agregando, además, que las pautas teóricas y procedimentales están definidas, pero apropiarse de ellas para llevarlas a la práctica pedagógica dependen de cada docente.

Se añade a tal discurso que, en la actualidad esta variedad de herramientas, aplicaciones y programas a disposición de los usuarios de diversa edad, profesión u oficio. Por ejemplo, plataformas de videos como el YouTube, de audio, aplicaciones para diseñar infografías, presentaciones; entre otras opciones que están a disposición del docente para optimizar tanto la enseñanza, como el aprendizaje, enfatizándose en este artículo la metodología denominada microlearning. Estos argumentos, conducen a citar como aporte la definición de la mencionada metodología, consiste en presentar información en módulos cortos y fáciles de digerir. Es una alternativa a los cursos en línea tradicionales y se puede utilizar en educación formal y no formal (Allela, 2021). También, se le conoce como microaprendizaje, que en términos prácticos facilita presentar pequeñas unidades de información para que sean fáciles de interpretar, asumir e implementar, en este caso por parte de los docentes en la práctica pedagógica.

Como características principales de dicha metodología está la brevedad con los contenidos concisos y directos. La duración oscila entre 2 a 10 minutos. Esa intencionalidad de centrarse en aspectos específicos va a facilitar en el docente enfocar su atención para acceder a los contenidos en variedad de formatos. De modo que, la interactividad con preguntas, ejercicios y juegos, fomenta la participación, compromiso y, en consecuencia, esa motivación de cada profesional a actualizarse en las áreas curriculares y desde ahí, optimizar su desempeño, todo relevante en el proceso educativo.

En relación con las implicaciones del microlearning, favorece la mayor retención de información, ahorro de tiempo y costos en lo que a la formación del talento humano refiere. Inclusive, puede conducir a esa personalización del aprendizaje, de manera eficaz. Es una opción viable para el desarrollo profesional de los docentes, según se establece en los postulados del Ministerio de Educación de Ecuador. Toda vez que, al ser un Estado firmante del documento Agenda 2030, se le otorga relevancia a un servicio educativo de calidad, para la disminución de brechas en cuanto al acceso a la educación (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

Por ello, autores como Vidal, et al. (2024), reflexionan sobre la urgente necesidad de formación docente en la república del Ecuador, para replantear una nueva visión del proceso educativo, considerando que, “Los continuos avances tecnológicos han llevado a nuevos desafíos para la educación de calidad entre los estudiantes” (p. 84). Estas iniciativas de actualización ameritan de cada profesional poseer habilidades digitales. No se trata de un dominio conceptual, de manejo de información, sino que, al contrario, también abarcan destrezas para transmitir, motivar a los estudiantes y favorecer, en suma, un ambiente de aprendizaje propicio (Zhang & West, 2019).

Es menester como complemento de estas ideas, resaltar la importancia de las habilidades digitales en el docente, al facilitar la transmisión de conceptos complejos, al adaptarse a las particularidades de los estudiantes. Con la selección de estrategias y recursos pedagógicos adecuados. Esto, logra captar la atención de los educandos y motivarlos hacia el cumplimiento de tareas y consecuente logro de metas en el proceso académico. Por tanto, no es solo transmitir información

sobre áreas curriculares, sino también darles participación a los educandos, por medio de preguntas y respuestas, también dilemas o casos específicos para que sean analizados con pensamiento crítico, creatividad e innovación.

Tal conglomerado de beneficios se complementa con la importancia de las habilidades docentes para adaptarse a la diversidad, reconocer cada estudiante como único e irrepetible. Respetando su estilo y ritmo de aprendizaje. Procediendo con la evaluación como un proceso sistemático y enriquecedor, que más allá de aportar sobre el desempeño educativo en el aula, es una oportunidad de reflexionar e indagar que puede mejorar el docente. Lograr este escenario ideal con un docente que posee y lleva a la práctica pedagógica habilidades digitales, requiere como se ha comentado, la formación profesional y para ello, está el Micro-Learning, la cual “surge como una metodología educativa innovadora que responde a las exigencias de la educación en la era digital, al ofrecer contenidos breves y accesibles que fomentan la autonomía y la motivación de quien aprende” (Zambrano & Caicedo, 2025, p. 1).

Es decir, se manejan contenidos cortos, que sean fáciles de asimilar por la persona y de esa manera, pueda ir sumando conocimientos nuevos sobre diversas áreas. Esto hace que implementar esta alternativa aporte beneficios en la formación y desarrollo profesional. Se trata de presentar la información de manera condensada, relevante, concreta, por utilizar un término muy específico. Captando la atención, motivando para seguir avanzando en el aprendizaje.

Otro aspecto a considerar, y que en el caso de los docentes es fundamental, es que se tiene esa cápsula y que se puede acceder en el momento que necesita la información. Cuando se le añaden formatos como videos, infografías y otras aplicaciones, le amplía al educador ese conjunto de posibilidades para poder dinamizar el proceso educativo y a la vez estar alineado a esos adelantos tecnológicos que forman parte de la vida actual. Con estudiantes que se sienten involucrados en un ambiente en el cual ellos son expertos y se manejan de forma cotidiana.

Sin embargo, a pesar de iniciativas gubernamentales en Ecuador, entre ellas el Plan Nacional de Desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a cargo del Ministerio de Telecomunicaciones (2016), con programas de inclusión digital, la intención es equipar a los docentes con habilidades digitales, conocimientos, pero también que integren todas estas acciones de capacitación en la práctica pedagógica, a fin de aportar para la calidad educativa, persisten dificultades en cuanto al uso intensivo de las TIC en el proceso educativo, limitando esa formación integral de los educandos, presentándose entre las causas más asiduas el déficit de competencias digitales en los educadores (Merino, 2023).

En este contexto, se menciona el caso de la Unidad Educativa “Doctor Manuel Rodríguez Orozco”, en la cual el director posee registros de acompañamiento en los cuales considera que, existen docentes que no hacen uso intensivo de las TIC en el aula, ello a pesar de los lineamientos del distrito escolar sobre implementar programas, aplicaciones, videos; entre otras alternativas y metodologías para cumplir las metas asignadas en torno a la modalidad virtual.

A juicio de los propios educadores, consideran esencial actualizarse para poder adecuarse a las nuevas circunstancias, de manera gráfica y práctica. No obstante, consideran escasas las oportunidades que así lo favorezcan (de parte de la dirección del plantel o de las autoridades de la provincia), afectando el logro de estándares de calidad en el desempeño profesional. A la vez, se afectaría la formación integral de los educandos, dejando la nación de lograr metas en políticas del sector educativo.

Los señalamientos anteriores, fueron la base para plantear como objetivo del artículo analizar el impacto del Micro-Learning en la mejora de habilidades digitales en docentes de la Unidad Educativa “Doctor Manuel Rodríguez Orozco”, de Ecuador. Ello implicó en términos concretos, identificar las habilidades que poseen los educadores. Luego, implementar una propuesta, para proceder a determinar el impacto de esta. Lo cual es de relevancia práctica, al favorecer la formación continua del talento humano, para elevar la calidad educativa, tal como se estipula de parte del Ministerio de Educación de la nación identificada.

En aras de resaltar la justificación del proceso educativo desarrollado, es importante mencionar el beneficio para la capacitación de los educadores, con la mejora de habilidades digitales, optimando la enseñanza y aprendizaje, en un ambiente dinámico, motivador, para optimizar la enseñanza y aprendizaje de los educandos en este Siglo XXI, donde es de uso cotidiano el acceso a aplicaciones, herramientas programas en diversas actividades ya sean académicas, de recreación, ámbito laboral y productivo; entre otros.

MARCO TEÓRICO

Las habilidades digitales son las capacidades de los docentes para usar la tecnología en el aula. Esto incluye el acceso a recursos educativos en línea, el uso de software especializado, y el aprovechamiento de aplicaciones interactivas. Estas destrezas son importantes para la educación, el empleo y la inclusión digital. Permiten a los docentes adaptarse a los cambios tecnológicos y aprovechar nuevas oportunidades educativas. Por tanto, dichas temáticas han constituido el eje de algunas investigaciones desarrolladas en diversos contextos, como las presentadas a continuación.

En la construcción del estado del arte, destaca Robles (2024), en Colombia con su tesis doctoral, un modelo teórico-didáctico para la formación docente en competencias digitales, orientado a la optimización de la calidad educativa. Se fundamentó en el paradigma interpretativo, seleccionando con informantes a cinco docentes, quienes aportaron información por medio de una entrevista a profundidad. El análisis e interpretación de las categorías emergentes, llevaron a precisar como hallazgos que, los docentes reconocen la importancia de fortalecer sus habilidades en esta área, pero presentan carencias. De ahí, diseñó el modelo, recomendando a las autoridades implementarlo. Es importante señalar que dicha tesis es asumida, como aporte en el estado del arte, al determinar que en Sincelejo, Colombia, la necesidad de los docentes de recibir diversas iniciativas para la actualización y capacitación. Incluso, vincula el dominio de Tales, destrezas digitales, con el logro de la calidad educativa, tomando en cuenta, la era globalizada y digital que caracteriza a la sociedad actual.

En México, Acosta (2024), centró su trabajo de grado en el desarrollo de competencias digitales para innovar la práctica docente en la licenciatura en ciencias de la educación. Fue presentada esta investigación como requisito de la maestría en ciencias de la educación de la Universidad autónoma del Estado de Hidalgo. El objetivo consistió en promover una práctica innovadora de parte de los profesionales con el uso de las TIC. Con el paradigma positivista evaluó las competencias de 50 docentes. Los resultados identificaron debilidades de estos profesionales, procedió a diseñar y aplicar un entorno de aprendizaje en línea. Concluyó la efectividad de la propuesta en mejorar las competencias digitales en los educados. Este investigador se consideró un aporte, pues destaca la relevancia de la formación profesional que incluya habilidades y competencias digitales. Universidad autónoma del Estado.

Por último, Domínguez (2024), trabajó con las competencias digitales docentes y el uso de recursos digitales en el aula en estudiantes de séptimo año de la escuela de educación básica “Evaristo, Vera Espinosa”. Planteó como objetivo determinar cómo contribuyen dichas destrezas de los docentes en el logro de aprendizaje de los educandos. Cumplió con las directrices del enfoque cualitativo, diseño no experimental y de alcance descriptivo. Trabajó con 30 participantes, quienes aportaron la información por medio de una entrevista a los docentes y encuesta a los estudiantes. Determinó que la mayoría de los docentes presentan limitaciones en estas competencias, en lo profesional, pedagógico y empoderamiento al alumnado.

Llama también a consideración que los estudiantes perciben los recursos digitales como herramientas motivadoras para su aprendizaje, pero los docentes, si la implementan de manera esporádica. Hallazgos que le llevaron a proponer estrategias clave para el desarrollo de competencias digitales en los docentes. Es importante el aporte de Domínguez (2024), al evidenciar que los educadores ameritan la actualización para poseer competencias y habilidades digitales, dado que les va a permitir optimizar su desempeño, y de esa manera motivar a los educandos.

La revisión del estado del arte en países como México, Colombia y en la propia República del Ecuador, llevan a reflexionar la importancia de la formación docente. Ratificando la intencionalidad de este discurso, en cuanto al impacto de una metodología que facilite en los docentes, adquirir conocimientos, teóricos, prácticos, para mejorarla enseñanza y el aprendizaje, esperando ser un aporte para la calidad educativa, en la construcción del conocimiento en diversas áreas curriculares.

Metodología Micro-Learning

Lograr el avance de la sociedad ecuatoriana, requiere la mejora de la actuación profesional en el sector educativo. Es demandante en la actualidad un docente con habilidades digitales, resaltando como alternativa de mejora continua el Micro-Learning, que permite la adquisición de conocimientos. Además, de presentarse en recursos accesibles para el proceso enseñanza-aprendizaje (Dominguez, 2024). Todo ello resalta la formación docente como esencial para la mejora. La mencionada metodología es aplicable en computadoras de escritorio, portátiles e inclusive, en los equipos móviles. Todo ello de uso intensivo en la actualidad.

El Micro-Learning es un concepto de reciente estudio y con una aparente tendencia educativa. Presenta un abanico de posibilidades para su desarrollo en el aula. Por tanto, pueden concebirse como un complemento altamente beneficioso y capaz de mejorar los sistemas tradicionales de enseñanza. Inclusive, es una herramienta flexible que acorta el tiempo de estudio y aumenta la eficiencia cognitiva (Durán & Escudero, 2023). Por lo tanto, es fundamental que los cursos y sus contenidos sean planificados, diseñados de manera integral, con el propósito de alcanzar objetivos específicos de interés.

Sobre el tema, la metodología mencionada posee entre otras, las siguientes características: contenido conciso y breve, se vale de una gran variedad de formatos para presentar la información, desde videos cortos y explicativos, hasta infografías, podcasts, juegos interactivos, cuestionarios y más. Esto mantiene la motivación tanto del estudiante, como del docente. Al mismo tiempo, suele estar disponible en plataformas online o aplicaciones móviles, lo que permite a los participantes acceder a él cuando y donde quieran, adaptándose a sus horarios y necesidades. Esta flexibilidad facilita el aprendizaje continuo y autónomo. Igualmente, busca fomentar la participación activa del estudiante a través de actividades interactivas, como preguntas, ejercicios, juegos y debates. Ayuda a reforzar el aprendizaje, adaptándose a las necesidades y preferencias de cada estudiante. Finalmente, suele incluir mecanismos de evaluación y retroalimentación inmediata, para reforzar su aprendizaje (Durán & Escudero, 2023).

Igualmente, las estrategias identificadas se enfocaron en el uso de componentes como micro-videos, códigos QR, simuladores, redes sociales o estrategias de colaboración, MOOC y estrategias de aprendizaje móvil. Como beneficio se reporta aumento de la retención y la anulación de la curva del olvido. De igual forma, facilita el acceso a la formación por su flexibilidad en los canales o medios en los que se ofrece. Fortaleciendo habilidades de pensamiento de orden inferior y para el trabajo individual (Durán y Escudero, 2023).

Lo mencionado en los párrafos anteriores, exalta la metodología Micro-Learning, como una opción para dinamizar el proceso educativo. Los recursos empleados para concentrar información en lecciones cortas no se han limitado, y la diversidad de formatos demuestra ser altamente atractiva para el estudiante, involucrándolo de manera dinámica en su formación académica (Betancur-Chicué & García-Valcárcel, 2023). De ahí, su relevancia para fortalecer habilidades digitales en los docentes.

Habilidades digitales

El docente como profesional y actor protagónico en el progreso de las sociedades, está llamado a desplegar una serie de habilidades, entre ellas las digitales, que le faciliten un proceso cognitivo mediante el cual la persona adquiere la capacidad de empleo de las TIC. Estas se integran a herramientas digitales. Asimismo, aborda la capacidad, búsqueda, creación de recursos (Ministerio de Educación de Ecuador, 2023).

Al referirse a este tipo de destrezas, el Ministerio de Educación Nacional a través del Programa Colombia Aprende (2021), las considera “como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas relacionadas con el uso de la tecnología, aplicada a los contextos y procesos educativos, con el fin de alcanzar uno o varios objetivos” (p.1). Se interpretan como destrezas en el manejo teórico y práctico de procedimientos son cada vez virtuales e interactivos; por demás esenciales en la enseñanza y aprendizaje del mundo actual.

Por su parte, el Ministerio de Educación de Ecuador (2023), define las habilidades digitales como las “Capacidades para hablar sobre los derechos y responsabilidades de cada individuo, como fundamentales para garantizar la convivencia armónica dentro del mundo digital” (p. 1). Al mismo tiempo, este organismo oficial en la nación considera dimensiones sobre estas destrezas, partiendo de la científica con leyes, principios argumentos para entender el desarrollo de los procesos tecnológicos. Esto se vincula con un educador que desarrolla la creatividad, pensamiento crítico e innovación.

Sobre la dimensión social, se concibe como la transferencia del conocimiento generado en favor del desarrollo del interés, tanto personal, comunitario y social. A lo que se agrega esa es elemento técnico tecnológico, que alude al uso adecuado y pertinente de las herramientas e instrumentos, sean de tecnología tangible o digital (Ministerio de Educación de Ecuador, 2023). Por consiguiente, se espera de los educadores la selección, uso, diseño y construcción de recursos que permitan mejorar la enseñanza y el aprendizaje, en el logro de diversos indicadores de calidad.

En torno al tema, al parafrasear a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y Cultura (UNESCO, 2018), en el documento marco de competencias de los docentes en materia de TIC, entre las habilidades de esta naturaleza destacan las siguientes: alfabetización informacional, con la capacidad de precisar información relevante, con validez de los contenidos digitales. Seguidamente, la comunicación y elaboración en la creación de redes de conocimientos entre los propios profesionales y con los estudiantes. Diseñando y difundiendo contenidos en diversas redes y plataformas.

Se añade la creación de contenido digital, con creatividad, cuya finalidad sea establecer métodos de enseñanza basados en la interacción de sus estudiantes en canales digitales. Atendiendo a las respectivas medidas de seguridad de la información y el propio usuario. Por último, se menciona la resolución de problemas ante posibles contingencias en el uso cotidiano de herramientas digitales, en el tránsito a un mejor aprovechamiento de los recursos tecnológicos y en una optimización del tiempo (UNESCO, 2018).

En esencia, las mencionadas habilidades, son esenciales. Implican destrezas imprescindibles en la actualidad, con su aplicación se atiende a la diversidad de aprendizaje de los estudiantes, lo cual requiere la preparación de los docentes en este campo, para aplicar metodologías innovadoras y alcanzar logros significativos (Macías-Figueroa, et al., 2021). Finalmente, estas destrezas pueden fortalecerse con la metodología Micro-Learning, su enfoque en la brevedad, la diversidad de

formatos, la accesibilidad y la interactividad lo convierten en una herramienta poderosa para la mejora de la práctica pedagógica con el consecuente impacto en los estudiantes y sociedad.

Formación docente

Los educadores ocupan un lugar relevante en el proceso educativo. En la enseñanza, al llevar ante los estudiantes diversos contenidos de los programas curriculares. No sólo se trata de enseñar, sino también favorecer las condiciones para que los educandos aprendan, ello en todas las modalidades disponibles en Ecuador, entre ellas la virtual, referida a una “modalidad de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo principalmente a través de entornos digitales y TIC, sin la necesidad de una presencia física constante en un aula” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2023, p.1).

En concreto, está implícita la aplicación de las TIC, para que cada educando con respeto a su ritmo y estilo, puedan ir avanzando en el logro de los retos y desafíos propios de su proceso académico. Es un arduo trabajo que requiere de los educadores, estar actualizados, poseer los conocimientos adquiridos durante su formación en los respectivos institutos universitarios, pero asumiendo esa mejora constante ya en el ejercicio profesional en Ecuador.

A la par de ello, la formación de estos profesionales es contemplada por el Ministerio de Educación de Ecuador en el Plan nacional de formación permanente, llevado a la práctica desde el año 2018, el cual tiene como objetivo “fortalecer la formación a través de un proceso sistemático de reflexión de la práctica que responda de manera pertinente, con calidad a las necesidades del sistema educativo nacional” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2018, p.1). Esto, requiere el seguimiento y aporte de cada institución a nivel nacional. Contempla como fases, un diagnóstico para detectar necesidades, reflexionar sobre las decisiones a tomar, planificar diversas oportunidades e iniciativas de formación integral. Se procede a la ejecución de cada propuesta con la respectiva evaluación que contemple la retroalimentación encaminada hacia la mejora permanente.

Por lo cual, la actualización y capacitación profesional, es asumida con responsabilidad por parte de parte del Estado ecuatoriano, ello a fin de favorecer oportunidades para que cada docente avance en dominio de habilidades, entre ellas las digitales. También, por su propia iniciativa, los educadores pueden dedicar esfuerzos y recursos con esta intención, aportando para la calidad de la educación en esta nación.

METODOLOGÍA

El desarrollo de los objetivos planteados atendió a una postura metodológica. Para ello se seleccionó un paradigma, el cual en palabras de Babbie y Edgerton (2024), es “una perspectiva teórica que incluye un conjunto de supuestos sobre la realidad que guían las preguntas de investigación” (p. 2). Concretamente el positivista, concibe el conocimiento se puede adquirir a través de la observación y la experimentación.

Se caracteriza por su énfasis en los hechos objetivos y la medición cuantitativa. Las teorías se verifican a través de la experimentación y la observación. Se busca evidencia empírica que respalde las afirmaciones.

Entrelazado con ello, está el enfoque cuantitativo, caracterizado en la descripción del problema bajo estudio se realiza por medio de la identificación de tendencias o la necesidad de explicar relaciones entre variables (Vásquez, 2024). Referido en este caso al análisis del impacto del Micro-Learning en la mejora de habilidades digitales en docentes de la Unidad Educativa “Doctor Manuel Rodríguez Orozco”, de Ecuador.

Lo anterior lleva a mencionar el desarrollo de una investigación aplicada, centrada en resolver problemas prácticos y específicos del mundo real, en contraposición a la investigación básica que busca ampliar el conocimiento teórico. Su objetivo principal es encontrar soluciones a desafíos concretos que enfrenta la sociedad, ya sea en el ámbito de la salud, la tecnología, la educación, el medio ambiente, entre otros (Vásquez, 2024). En cuanto al diseño, fue pre-experimental, porque se realizó una comparación de la percepción de los docentes sobre las habilidades digitales con el mismo grupo antes y después (pre y post-test) de la capacitación utilizando dicha metodología (Hadi et al., 2023).

En este sentido, la población de estudio estuvo constituida por 20 docentes que laboran en el mencionado contexto en la modalidad virtual, quienes totalizan 14 profesionales, quienes manifestaron su disposición de formar parte de la investigación. Específicamente, 2 de ellos laboran en el nivel media, 6 en superior, 1 está dedicado exclusivamente a la educación inicial y 5 de ellos combinan su práctica pedagógica en diversos niveles de básica general. Para un total de 14 profesionales que fueron seleccionados como fuente primaria.

La recolección de información se apoyó en el uso de la encuesta, como instrumento se diseñó un cuestionario validado en su contenido y con 0,82 de confiabilidad con el método de consistencia interna Alpha de Cronbach. Este, se aplicó a los educadores, tanto en el pretest, como en el post tet. Es importante acotar que, se implementó la propuesta de capacitación profesional para la formación de los educadores, con herramientas recomendadas y autorizadas por el Ministerio de Educación y el distrito escolar donde funciona la citada institución.

La data suministrada se sometió al análisis de datos, que permite identificar patrones, características, temas para comprender a las personas, procesos, eventos y sus contextos (Vásquez, 2024). A tal fin, se hizo uso de la estadística para presentar la información de manera clara y concisa, utilizando gráficos y medidas de resumen (como promedios y desviaciones estándar). Mientras, la estadística inferencial permitió la prueba de hipótesis para apoyar o rechazar una afirmación sobre la población de educadores ya identificada.

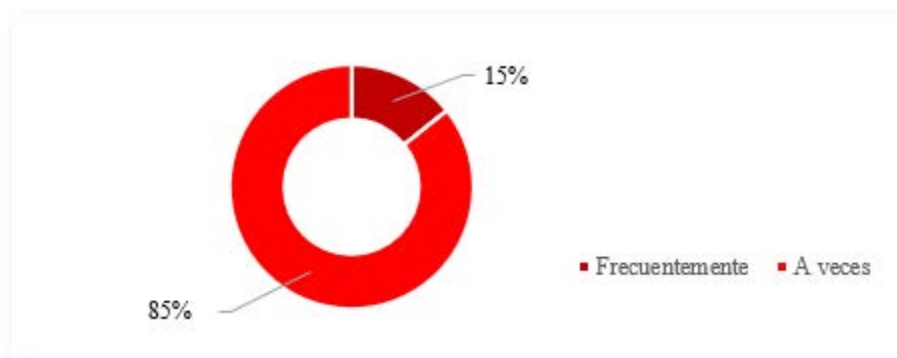
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis e interpretación de resultados en diseños preexperimentales son un componente crucial pero complejo de la investigación. A este respecto, se diseñó un cuestionario, el cual fue aplicado a los 14 docentes del mencionado contexto. La data se analizó con procedimientos estadísticos, procediendo a la presentación de resultados, producto de la aplicación del pre-test a los docentes, cuyo análisis determinó la necesidad de la propuesta, la cual se menciona de forma resumida, para señalar los datos arrojados del cumplimiento en el post-test.

Pretest

Figura 1

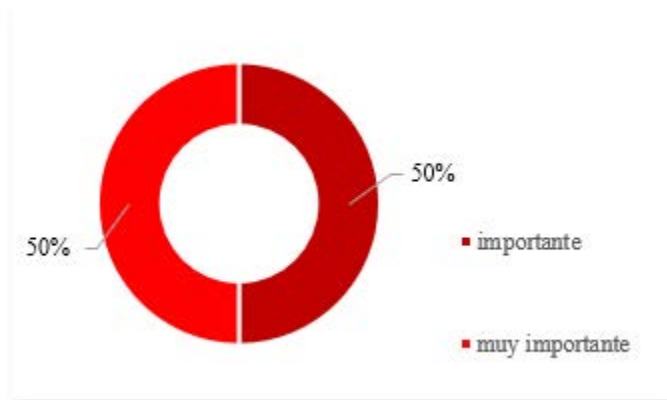
Empleo de herramientas tecnológicas pre-test



Se considera relevante mencionar que la figura 1, representa la información aportada por los docentes consultados, quienes en un 85%, consideran que algunas veces utilizan diversas herramientas tecnológicas en el desarrollo de la práctica pedagógica del programa curricular asignado. El restante 15% se ubicó en el criterio frecuentemente.

Figura 2

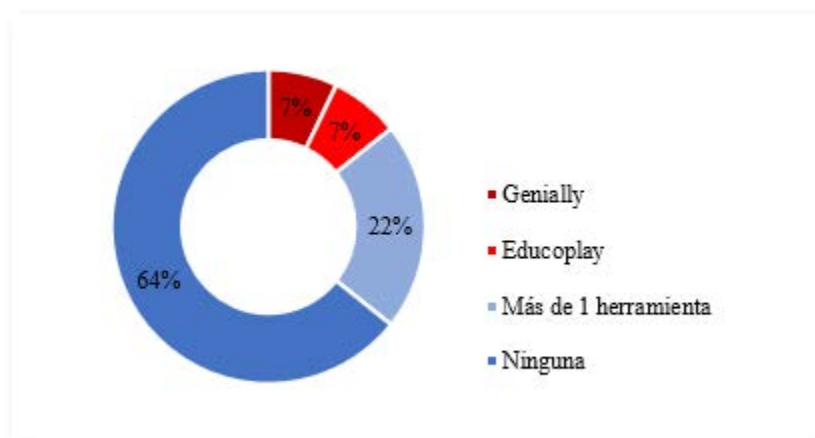
Importancia del empleo de recursos tecnológicos en la enseñanza aprendizaje pre-test



Sobre la figura 2, a pesar de qué los educadores reconocieron en el ítem anterior algunas veces hacer uso de herramientas tecnológicas, en esta oportunidad, la mitad de ellos consideran muy importante y el otro 50% importante recurrir al empleo de diversos recursos en la enseñanza, a fin de optimizar el aprendizaje. Pero, no lo hacen de forma frecuente, lo cual se asume como discrepancia de sus respuestas.

Figura 3

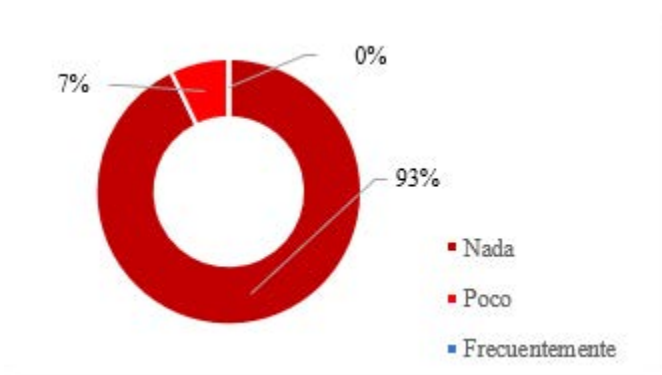
Herramientas que utiliza el docente en el proceso enseñanza aprendizaje pre-test



De las herramientas que se presentan en la figura 3, los resultados se detallan a continuación: de la población de docentes investigados, 3 docentes contestan que han trabajado con más de uno de los cuatro recursos (22%), 1 docente únicamente Genially (7%), y 1 docente Educaplay (7%), los restantes 9 docentes que representan el 64% no han utilizado ninguna herramienta de las antes descritas. Ello confirma los argumentos del directivo en cuanto al escaso uso de estas directrices del distrito escolar, tal como se señaló en la introducción de este discurso.

Figura 4

Aplicación del Micro-Learning pre-test



De los docentes que conforman la población investigada; 1 de ellos que representa 7% de la población aplican poco la metodología, mientras que el 93% (13 educadores) se ubicaron en nada, con 0% en la alternativa frecuentemente. Es decir, la mayoría no la han implementado en el proceso de enseñanza aprendizaje. Lo paradójico de estos resultados, es que son docentes asignados a la modalidad virtual y como tal, deben poseer conocimientos teóricos y prácticos en el área digital.

Propuesta

Con estos resultados, se procedió con la capacitación en la metodología Micro-Learning con el apoyo de herramientas autorizadas por el Ministerio de Educación de Ecuador (2018). Se atendió a las fases de formación propuestas por este ente rector, constituyendo un aporte para los docentes que conformaron la población, extensibles a los demás educadores del contexto investigado y desde ahí, tal como se plantea en las recomendaciones, sugerir seguir con su aplicación y evaluación para las escuelas del distrito escolar. Este procedimiento se aprecia en la siguiente figura:

Figura 5

Fases de la propuesta



En la figura anterior, se resume el procedimiento concerniente a la propuesta, tomando en cuenta los postulados del Ministerio de Educación de Ecuador (2018), sobre la formación docente. Esto se atendió de la siguiente manera: el diagnóstico fue realizado cuando se aplicó el pretest, la reflexión se basó en el análisis de la información aportada por los docentes que conformaron la población en estudio.

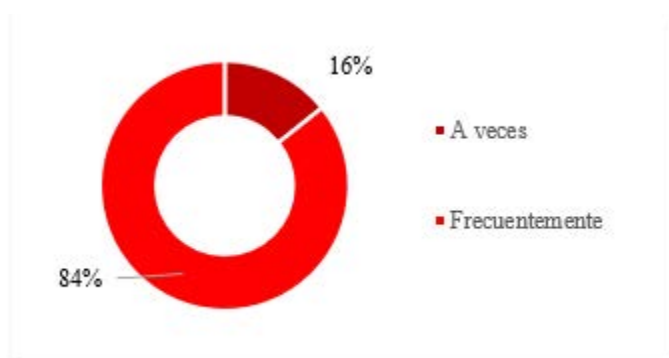
Según las necesidades detectadas, se procedió a la planificación, siguiendo la ejecución con actividades presenciales en la propia institución, y otras asíncronas, tomando en consideración que los docentes pudieran acceder en el tiempo que ellos tuvieran disponible. Culminado esa fase, la eva-

luación se dio por medio del post test. El análisis de los datos permitió evidenciar el impacto positivo de la propuesta. En cuanto a la formación de los educadores en habilidades digitales. La realimentación, es el fundamento de las recomendaciones presentadas en el artículo.

Post test

Figura 6

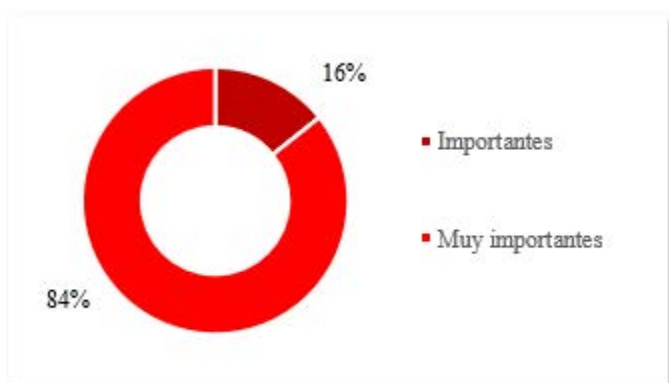
Empleo de herramientas tecnológicas post-test



Seguidamente, se procedió a recopilar información de los docentes en lo concerniente a las habilidades digitales, una vez que recibieron la capacitación, destacando lo siguiente: La figura 6, presenta información relativa al empleo de herramientas por parte de los docentes, una vez que fueron sometidos a la propuesta diseñada. Estos educadores reportan 86% para el criterio frecuentemente y 14% se mantiene en a veces. Considerando desde su propia opinión que han mejorado en esta habilidad digital. Incluso, al comparar los resultados representados en la figura una 1, con los de la figura 6, se evidencia mejora de las habilidades digitales en los docentes, pues más allá del conocimiento, es relevante su empleo.

Figura 7

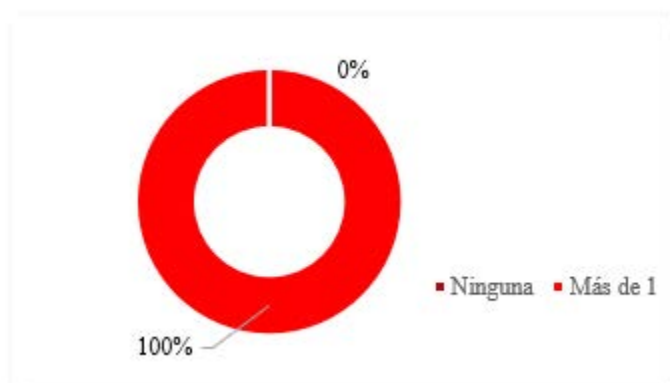
Importancia del empleo de recursos tecnológicos en la enseñanza aprendizaje post-test



Sobre la figura 7, que indagó la importancia valorada por los docentes. Es necesario acotar que, en esta oportunidad la mayoría de los educadores equivalente al 86% contestaron muy importante y 14% importante. Lo cual equivale a mejora de las consideraciones de estos profesionales, una vez que fueron capacitados con la propuesta diseñada.

Figura 8

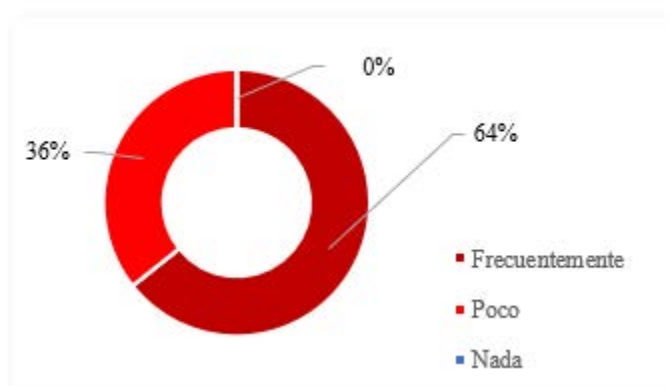
Herramientas que utiliza el docente en el proceso enseñanza aprendizaje post-test



En la figura 8, los resultados representados dan cuenta del 100% de educadores quienes señalan implementar diversas herramientas autorizadas y recomendadas por el Ministerio de Educación de Ecuador y el distrito escolar, lo cual es esencial y conducente al logro de aprendizajes esperados en el currículo vigente en esta nación, a fin de contribuir a la calidad educativa con los acuerdos suscritos por el Estado, en beneficio de los ciudadanos y progreso de cada provincia y región.

Figura 9

Aplicación del Micro-Learning post-test



Respecto a implementar la metodología Micro-Learning en la figura 9 el post-test destaca lo siguiente: 9 de los educadores equivalentes al 64% manifestaron hacerlo frecuentemente, pocas veces las aplican 36% (5 profesionales), esta vez nada es la opción que refleja 0%. Lo que implica que hay un incremento importante, al comparar estos resultados con los del pre-test, en el cual en 93% marcaron el criterio “nada” y quienes lo hacían poco eran 7% (Ver figura 5).

DISCUSIÓN

En consecuencia, la mayoría de los educadores con sus respuestas dan evidencias de los beneficios que reporta la metodología Micro-Learning. En esencia, los resultados analizados y discutidos permiten confirmar lo esbozado por Játiva et al., (2024), sobre el Micro-Learning como una solución efectiva debido a su capacidad para proporcionar un acceso rápido y contextualizado al contenido educativo, lo que lo convierte en una herramienta valiosa para mejorar el aprendizaje.

Al aportar en la discusión de los resultados, en el pretest, quedó en evidencia la debilidad de parte de los educadores respecto al empleo de diversas herramientas y aplicaciones tecnológicas, dejando de seguir lineamientos del Ministerio de Educación y del distrito escolar de la zona donde cumplen sus funciones pedagógicas. Confirmando lo señalado por Merino (2023), quien determinó en Ecuador, carencias por parte de los profesores, en cuanto al uso intensivo de las TIC.

Ya en el post test, los resultados dan evidencia de mejoría de parte de estos educadores, quienes expresaron no sólo considerar importante y muy importante, sino que pasaron a implementar como habilidades digitales, diversas herramientas y aplicaciones autorizadas por el Ministerio de Educación de Ecuador. Esto se vincula con el aporte de Ortiz, et al. (2025), es necesario poseer y desplegar habilidades digitales, sobre todo de parte de los docentes, lo cual se alcanzó en esta investigación con la propuesta implementada. Además, se procedió a la prueba de hipótesis inferencial con la siguiente fórmula:

$$z = \frac{p1 - p2}{\sqrt{\frac{p1q1}{n1} + \frac{p2q2}{n2}}}$$

Se fijó como nivel de significancia 0.05 (5%). Se hicieron las 2 mediciones (pre y post test), se realizaron los cálculos y se obtuvo $z_c=6.084945$. Los cálculos presentados dan cuenta de diferencias significativas en cuanto a los resultados del pretest y posttest, lo cual permitió aceptar la hipótesis de la investigación: El Micro-learning genera mejoras significativas en las habilidades digitales de los docentes de la Unidad Educativa Dr. Manuel Rodríguez Orozco.

CONCLUSIONES

Cumplido con el procedimiento metodológico, se tienen los fundamentos y bases suficientes para proceder a redactar las conclusiones, tomando en cuenta, que los docentes que se asumieron como población son los encargados de atender asignaturas en la modalidad virtual del contexto abordado. No obstante, al aplicar el instrumento durante el pretest, se pudo detectar debilidades en estos profesionales, en cuanto a desplegar habilidades digitales, de manera que pudieran brindar una formación de calidad, atender recomendaciones de las autoridades educativas, sobre herramientas y aplicaciones autorizadas en la práctica pedagógica. Además, se evidenció en esa etapa de la investigación, que los docentes presentan carencias respecto al manejo práctico de aplicaciones y herramientas. Ello, a pesar de qué consideraban importante y muy importante hacer uso intensivo de las mismas. Esto se interpretó como una limitante en el logro de metas de la modalidad virtual en el contexto investigado.

Tomando en consideración lo anterior, se evidenció la necesidad de una propuesta, la cual se diseñó y aplicó. Concluyendo durante el post test, la mejora de los educadores, en cuanto al manejo conceptual y procedimental de diversas herramientas y aplicaciones. Llegándose a precisar que todos manifiestan implementar más de una de las aplicaciones recomendadas por el distrito escolar, con significativos avances en las habilidades digitales de estos profesionales, que más allá de manejar información o conocimientos, pasaron a aplicarlos en el aula.

En términos generales, la investigación desarrollada permitió aportar para la mejora de los docentes, en lo que respeta al impacto positivo generado en ellos en las habilidades digitales, una vez que fueron actualizados con la metodología Micro-Learning. De ahí, se aceptó la hipótesis de la investigación, dadas las mejoras evidenciadas en lo que habilidades digitales de los educadores refieren. Confirmándose los beneficios que reporta la formación del talento humano, a fin de unir esfuerzos para el logro de las políticas educativas en Ecuador.

Esto permite recomendar a las autoridades del plantel, del propio distrito escolar, donde hace vida la escuela, seguir aplicando dicha metodología, con registro y evaluación del impacto, para poder recomendarla a otras instituciones de la zona, y de esa manera, ser multiplicadores de los beneficios que aporta para la formación profesional. A los docentes, se le sugiere continuar con la formación, ya sea en grupos y equipos de alto desempeño, donde cada uno que posea habilidades digitales pueda asesorar a los compañeros. Complementando las competencias que poseen, para beneficiar a los estudiantes.

Es necesario finalmente, recomendar a las autoridades de la institución, seguir implementando diversas iniciativas para la formación docente, realizando diagnósticos que puedan llevar ante las autoridades del distrito escolar, a fin de ganar el apoyo, asesoría por equipos de diversos profesionales, para que los educadores sigan siendo beneficiarios de diversas actividades de actualización. Cumpliendo, también con la fase de reflexión, ejecución y evaluación. Realimentando todo este proceso,

donde la mejora del desempeño profesional sea impactada de manera positiva, con las metodologías innovadoras disponibles en la actualidad.

REFERENCIAS

- Acosta, S. (2024). *Desarrollo de competencias digitales para innovar la práctica docente en la licenciatura en ciencias de la educación*. [Trabajo de Grado de Maestría, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. México.
<http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/jspui/bitstream/231104/5570/1/ATD542.pdf>.
- Allela, M. (2021). *Introduction to Microlearning Course*. https://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/3877/2021_Allela_Introduction_to_Microlearning_Course.pdf?sequence=8&isAllowed=y.
- Babbie, E. & Edgerton, J. (2024). *Fundamentals of social research*. (6a ed.). Canada: Cengage.
https://books.google.es/books?id=-Ey-EAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- Bailón, F. & Solórzano, C. (2021). *Uso de las TIC para el aprendizaje en la asignatura de ciencias naturales de los estudiantes del tercer año de educación básica*. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 13(5), 48-67. <https://www.eumed.net/es/revistas/atlante/2021>
- Betancur-Chicué, V. & García-Valcárcel, A. (2023). *Características del Diseño de Estrategias de microaprendizaje en escenarios educativos: revisión sistemática*. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 200-216. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34056>
- Cruz, P. (2021). *Análisis de las incidencias de los recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la biología, en los estudiantes de 4to grado de la educación secundaria, en el liceo Juan Pablo Duarte del sector de Villa María*. [Tesis de Maestría Universidad Nacional Pedro H. Ureña]. <https://repositorio.unphu.edu.do/handle/123456789/4420?locale-attribute=en>.
- Domínguez, A. (2024). *Competencias digitales docentes y el uso de recursos digitales en el aula en estudiantes de séptimo año de la escuela de educación básica Evaristo, Vera Espinosa*. [Trabajo de Grado de Maestría, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Ecuador.
<https://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/12237/1/UPSE-MET-2024-0036.pdf>.
- Durán, M. & Escudero, A. (2023). *Microlearning en el entorno educativo*. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13(1), 1-20. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1763.
- García, A., Ortiz, T., & Chávez, M. (2021). *Relevancia y dominio de las competencias digitales del docente en la educación superior*. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(3).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000300020
- Hadi, M., Martel, C., Huayta, F., Rojas, C. & Arias, J. (2023). *Metodología de la investigación: guía para el proyecto de tesis*. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.073>.
- Játiva, W., Oña, J. & Pilco, P. (2024). *Microlearning como metodología de apoyo a la enseñanza y aprendizaje de matemáticas en bachillerato*. *Revista PUCE* 118(1)., 1-20-
<https://www.revistapuce.edu.ec/index.php/revpuce/issue/view/32>.
- Macías-Figueroa, F., Mendoza-Vergara, G., Miles-Pico, G. & San Andrés-Soledispa, E. (2021). *Competencias digitales del docente para atender a la diversidad de aprendizajes en la pandemia COVID-19*. *Revista Polo del Conocimiento*, 54(6), 288-302.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9292094.pdf>

- Merino, N. (2023). *La gestión docente en el uso de las tecnologías de información y comunicación en la Unidad Educativa San Bernabé*, provincia de Pichincha, Ecuador. [Trabajo de Maestría, Universidad Yacambú de Venezuela].
https://biblioteca.uny.edu.ve:9443/Bonline/TG/TGM_MGE_1691.pdf?v=en15ma
- Ministerio de Educación de Ecuador (2018). *Plan nacional de formación permanente*. <https://educacion.gob.ec/formacion-docente/>
- Ministerio de Educación de Ecuador (2019). Modalidad virtual. <https://adistancia.educacion.gob.ec/>
- Ministerio de Educación de Ecuador (2023). *Competencias digitales del docente*. <https://recursos.educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/Congresos/Congreso2024/dia3/03.%20CompetenciasDigitales%20-%20Jos%C3%A9Flores.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2021). *Competencias digitales para docentes*. <https://www.colombiaaprende.edu.co/agenda/tips>
- Ministerio de Telecomunicaciones de Ecuador (2016). *Plan Nacional de Desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. <https://www.telecomunicaciones.gob.ec/wp-content/uploads/2016/08/Plan-de-Telecomunicaciones-y-TI..pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (2015). Agenda 2030. <https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible/acerca-la-agenda-2030-desarrollo-sostenible>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y Cultura (UNESCO, 2018). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- Ortiz, J., Valera, R. & Torres, M. (2025). *Competencias digitales en la educación superior: hacia la construcción de nuevos sentidos*. DIALÉCTICA, 2(24). <https://doi.org/10.56219/dialctica.v2i24.3458>.
- Robles, M. (2024). *Modelo teórico-didáctico para la formación docente en competencias digitales orientado a la optimización de la calidad educativa*. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Venezuela.
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1681/1584>.
- Vásquez, J. (2024). *Enfoque cuantitativo y sus diseños: descripciones, aplicaciones y procesos*. <https://cea.uprrp.edu/wp-content/uploads/2024/03/Enfoque-cuantitativo-y-sus-disenos-descripciones-aplicaciones-y-procesos.pdf>.
- Vidal, L., Arteaga, Y., Espinosa, P. & Núñez, J. (2024). *Estrategias de Formación Docente en TIC para mejorar la calidad educativa*. *Nexus Research Journal*, 3(2), 84–103.
<https://doi.org/10.62943/nrj.v3n2.2024.118>.
- Zambrano, G. & Caicedo, M. (2025). *La Importancia del Microaprendizaje en la Educación Superior*. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–14. <https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/2075>
- Zhang, J., y West, R. E. (2019). *Designing Microlearning Instruction for Professional Development rough a Competency Based Approach*. *TechTrends*, 64(2), 310-318.
<https://doi.org/10.1007/s11528-019-00449-4>