



TRAVESÍAS EDUCATIVAS MULTIDISCIPLINARIAS:

**Un enfoque científico en temáticas variadas
para una educación transformadora**



**ANGEL DERONCELE ACOSTA
(COMPILADOR)**



Diseño de carátula: D.I. Yunisley Bruno Díaz
Dirección editorial: PhD. Jorge Luis León González

Sobre la presente edición:
© Editorial EXCED, 2023

ISBN: 978-9942-7163-2-3

Podrá reproducirse, de forma parcial o total el contenido de esta obra, siempre que se haga de forma literal y se mencione la fuente.



Editorial EXCED
Dr. Kennedy Nueva. 2do Callejón 11
A. Manzana 42, Número 26.
Guayaquil, Ecuador.
E-mail: editorial@excedinter.com

TRAVESÍAS EDUCATIVAS MULTIDISCIPLINARIAS:

**Un enfoque científico en temáticas variadas
para una educación transformadora**



**ANGEL DERONCELE ACOSTA
(COMPILADOR)**

| | |
|---|------------|
| Prólogo | 7 |
| 1. El arte de analizar datos cuantitativos y cualitativos en la investigación educacional | 9 |
| Félix Fernando Goñi-Cruz | |
| 2. Uso didáctico de ChatGPT en la práctica pedagógica de docentes en formación | 38 |
| María de los Ángeles Sánchez-Trujillo, Eduar Antonio Rodríguez-Flores, Marianella Alicia Suárez-Pizzarello | |
| 3. Redes digitales de aprendizaje para el desarrollo profesional en educación superior: Revisión sistemática de literatura | 61 |
| Daniela Medina-Coronado, Rosa María Salas-Sánchez, Estela Vicenta Castillo-Silva, Rosa Vanessa Ulloque-Delgado | |
| 4. Realidad virtual en el contexto transdisciplinar en estudiantes universitarios | 99 |
| Alejandro Cruzata-Martínez, Carlos Alberto Valderrama-Zapata, Angel Deroncele Acosta | |
| 5. Aprendizaje colaborativo en línea: Factores de riesgo desde la voz de los estudiantes universitarios como agentes de cambio | 114 |
| Madeleine Lourdes Palacios-Núñez, Haymin Teresa Ráez-Martínez, María de los Ángeles Sánchez-Trujillo, Angel Deroncele-Acosta | |
| 6. Áreas clave para la formación del profesorado en educación inclusiva | 138 |
| Rosa Victoria Jiménez-Chumacero, Karin Mercedes Torres-Ortiz, Solange Ana María Caballero-Soto, Aldo Farro-Rivas, Ricardo Victorio-Gamarra, Litta Yorka Malaga-Arce | |
| 7. Habilidades blandas en docentes de educación superior ... | 173 |
| Joel Alanya-Beltrán, Marcela Emperatriz Beriche-Lezama, Roxana Gabriela García-Cavero, Carolina Andrea Muñoz-Soriano, Ana Doris Salas-Jaramillo, Luis Esposorio Sánchez-Gamarra, Edith Soria-Valencia | |

8. Educación transformadora: Percepciones de los estudiantes de formación inicial docente189

Carlos A. Atúncar-Prieto, Diana R. Luna-Huamán, Geraldyne Dayana Chavarría-Castillo, Yessenia Milagros Ruiz-Roncal, María de los Angeles Villalobos-Salazar

9. Experiencia didáctica “Solo Learning” para el desarrollo del aprendizaje autónomo del inglés204

Henry Arturo Quijano Benavides

10. Estatus del fotoperiodismo y la comunicación intercultural a través de una revisión de literatura científica230

María Del Carmen Llontop-Castillo, Nathaly Mirna Apolinario-Pérez, Abel Junior Merino-Sánchez, Rubén Luis Gómez-Díaz, Mariela Teresa Pariona-Benavides

11. Estudio prospectivo del afrontamiento de la procrastinación en estudiantes universitarios248

Mercedes María Nagamine-Miyashiro, Estrella Azucena Esquiagola-Aranda, Juana Yris Díaz-Mujica, Angel Salvatierra-Melgar, Yolanda Felicitas Soria-Pérez

12. Lectura crítica: una necesidad del estudiante universitario 267

Alejandro Cruzata-Martínez, Miriam Encarnación Velázquez-Tejada, Carlos Valderrama-Zapata, Johanna Romero-Méndez

13. Escuela resiliente: una propuesta desde la gestión socioeducativa del riesgo de desastre280

Giovanni Aladino Reyes-Vega, Angel Deroncele-Acosta

PRÓLOGO

Vivimos en una época de cambios sin precedentes, donde la educación desempeña un papel fundamental en la formación de individuos que puedan enfrentar los retos de un mundo en constante evolución. El libro “Travesías Educativas Multidisciplinarias” nos invita a un viaje a través de trece perspectivas diversas que convergen en un propósito común: la búsqueda de una educación verdaderamente transformadora con el apoyo de la ciencia. En esta travesía, descubrimos los signos reveladores de una educación que se sumerge en la profundidad de la experiencia educativa.

Cada uno de los capítulos de esta obra nos adentra en un territorio único de la educación, donde se exploran dimensiones esenciales para forjar un futuro en el que la enseñanza y el aprendizaje se adapten a las necesidades cambiantes de la sociedad. Desde el análisis de datos cuantitativos y cualitativos hasta el uso de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial y la realidad virtual, estos estudios científicos nos revelan herramientas poderosas que amplían los horizontes de la educación.

Pero más allá de las herramientas, se exploran las voces de los actores fundamentales: los estudiantes. Desde sus perspectivas, se revela el impacto de la educación transformadora en sus vidas y su papel como agentes de cambio en la sociedad. Se abordan desafíos significativos, desde la procrastinación hasta la necesidad de habilidades blandas en la educación superior, todos estos signos de una educación en constante evolución y adaptación.

Este libro es una guía para comprender la importancia de una educación que trascienda los límites tradicionales y que se ajuste a las realidades cambiantes de las nuevas generaciones. En un mundo caracterizado por la comunicación intercultural, la diversidad, y la resiliencia ante desafíos inesperados, este libro se convierte en una luz que ilumina el camino hacia una educación más inclusiva, reflexiva y equitativa.

En un momento en que la educación es la llave maestra para superar los obstáculos globales, “Travesías Educativas Multidisciplinarias” se erige como un compendio valioso que nos insta a redefinir y revitalizar nuestras prácticas educativas. Cada capítulo de este libro nos recuerda que la educación es la fuerza motriz detrás del cambio, y que, para afrontar los retos del siglo XXI, debemos estar dispuestos a transformar y adaptar nuestra manera de enseñar y aprender.

En el siglo XXI, aspiramos a una educación transformadora que trascienda las fronteras tradicionales, que inspire la curiosidad, fomente la creatividad y nutra el pensamiento crítico. Una educación que no solo transmita conocimientos, sino que también cultive valores como la empatía, la adaptabilidad y la resiliencia. Buscamos una educación que celebre la diversidad y fomente la comunicación intercultural, una educación que prepare a las nuevas generaciones para abrazar la incertidumbre con confianza, para abordar desafíos globales con determinación y para forjar un futuro más equitativo y sostenible. Este libro, “Travesías Educativas Multidisciplinarias”, está inspirado en un viaje hacia una educación que transforma vidas para bien. La travesía apenas comienza, sin embargo, con cada página, nos acercamos un paso más a la realización de esta visión educativa para el siglo XXI, donde la educación se convierte en el faro de la esperanza y el motor del progreso humano.

Dr. Ramiro Gross Tur



El arte de analizar datos cuantitativos y cualitativos en la investigación educacional

Félix Fernando Goñi-Cruz¹

¹ Universidad San Ignacio de Loyola, Lima – Perú.

El presente escrito se enfoca en brindar una guía completa para investigadores educativos interesados en la integración efectiva de datos cuantitativos y cualitativos en sus estudios. El objetivo es proporcionar una visión integral y práctica de cómo combinar estas dos fuentes de datos de manera artesanal para enriquecer el proceso de investigación educativa. La metodología se basa en la sistematización de experiencias del investigador, en un enfoque interdisciplinario que sigue un proceso holístico que incorpora los teóricos.

Se presentan estrategias detalladas para la recolección, organización y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, destacando la importancia de la triangulación y la validación cruzada de los resultados. Los resultados de esta revelan que la integración de datos cuantitativos y cualitativos en la investigación educativa permite una comprensión más profunda y completa de los fenómenos estudiados.

Las conclusiones enfatizan la importancia de adoptar un proceso holístico en la investigación educativa, reconociendo que los datos cuantitativos y cualitativos son complementarios y pueden enriquecer mutuamente el proceso investigativo. Además, se destaca la necesidad de una planificación cuidadosa y una metodología rigurosa para llevar a cabo con éxito esta integración de datos. Este libro se convierte en una valiosa herramienta para investigadores y profesionales en el campo de la educación que buscan avanzar en la calidad y profundidad de sus investigaciones mediante la técnica artesanal en el análisis de datos.

La investigación educativa se enfrenta constantemente al desafío de comprender y abordar la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, la integración de datos cuantitativos y cualitativos emerge como un enfoque esencial para arrojar luz sobre

las múltiples dimensiones de la educación. En este libro, exploraremos técnicas artesanales de análisis de datos que permiten fusionar estos dos tipos de datos de manera coherente y efectiva, proporcionando así a los investigadores educativos las herramientas necesarias para profundizar en la comprensión de los fenómenos educativos.

A través de ejemplos concretos y estrategias prácticas, exploraremos cómo esta integración puede enriquecer nuestras investigaciones, permitiéndonos abordar preguntas complejas y contribuir de manera significativa al avance de la investigación educativa. Este libro es una guía esencial para aquellos comprometidos con la mejora de la calidad de la educación a través de un análisis de datos más completo y matizado. El objetivo es proporcionar una visión integral y práctica sobre cómo combinar, de manera artesanal, datos cuantitativos y cualitativos para enriquecer el proceso análisis e interpretación de la información en una investigación educativa.

Un acercamiento a la investigación educativa

Hoy en día hablar de la investigación en el campo de la educación cobra relevancia por los múltiples problemas que pasa el sistema educativo en los diferentes niveles y modalidades. En tal sentido la investigación educativa, es un campo fundamental que busca comprender y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se enfoca en analizar, a través de métodos científicos, diversos aspectos como el currículo, formación y capacitación docente, la falta de recursos materiales y tecnológicos, gestión y supervisión escolar, las estrategias pedagógicas, el impacto de las políticas educativas, evaluación, entre otros. Su importancia radica en su contribución a la mejora continua del sistema educativo.

En esta misma línea, Mosteiro y Porto (2017), consideran la investigación educativa como el estudio de los métodos, técnicas y procedimientos que permiten la obtención del conocimiento científico de los fenómenos educativos, así como la solución de los problemas educativos. En tal sentido, es importante destacar la relevancia de la investigación científica en educación, que se centra en la obtención del conocimiento científico. Sin embargo, también es fundamental abordar la complejidad inherente de los contextos educativos. La educación involucra múltiples dimensiones socioemocionales y culturales que no siempre se pueden

capturar completamente mediante métodos científicos tradicionales. Por lo tanto, la investigación educativa efectiva debe abordar estas cuestiones de manera integral y estar dispuesta a adaptarse a la diversidad de contextos y necesidades educativas.

Por su parte, Schuster et al. (2013), sostienen que la investigación en educación se orienta en buscar nuevos conocimientos que faciliten la mejora y transformación de la acción educativa. Además, destacan la innovación como una de las modalidades de la investigación educativa.

Cabe destacar los planteamientos de Abero et al. (2015), para quienes la investigación educativa *“es un proceso de indagación de carácter científico y por lo tanto sistemático, que tiene claramente definido un problema de investigación... a su vez implica la aplicación de una metodología de tipo cuantitativo o cualitativo”*. (p. 41)

En este contexto, sostenemos que la investigación educativa es un proceso sistemático y científico de indagación que se centra en el estudio y análisis de cuestiones relacionadas con la educación. Su objetivo principal es generar nuevos conocimientos y comprender mejor los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje. Utiliza métodos cuantitativos y cualitativos para abordar problemas educativos, con el fin de mejorar la práctica educativa y promover la toma de decisiones basada en evidencia.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

De acuerdo a Zapata (2023), las técnicas *“constituyen los procedimientos concretos que el investigador utiliza para recoger información”* (p. 8) y el instrumento de recolección de datos o información *“es un recurso metodológico que se materializa en un conjunto de reactivos, expresados en un dispositivo o formato (impreso o digital) que se utiliza para recoger, registrar o almacenar los aspectos relevantes del estudio recabado de las fuentes adecuadas”*. (p. 9)

En este contexto, es importante distinguir entre las técnicas y los instrumentos de investigación. Las técnicas se refieren a los métodos y procedimientos específicos utilizados para recopilar, analizar y procesar datos en un estudio científico. Estas técnicas pueden ser cuantitativas o cualitativas, y su elección depende de los objetivos de

la investigación. Por otro lado, los instrumentos de investigación son herramientas o dispositivos diseñados para medir o recolectar datos de manera sistemática en un estudio.

En una investigación educativa, debido a su carácter integrador de las técnicas cuantitativas y cualitativas, se hace necesaria la aplicación de técnicas e instrumentos, que se presentan a continuación:

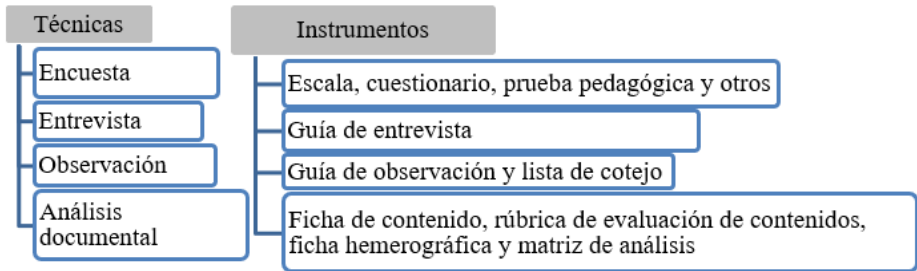


Figura 1. Técnicas e instrumentos.

Fuente: adaptado de Arias (2020).

Abordaje de la estadística en la investigación educativa

En una investigación educativa de tipo aplicada, en la mayoría de los casos se hace uso de la estadística descriptiva, ya que desempeña un papel primordial al proporcionar herramientas para organizar, analizar, resumir y visualizar datos. Las medidas como la media y la desviación típicas suelen utilizarse en este tipo de investigaciones para comprender la estructura y la variabilidad de los datos. Además, las frecuencias y los porcentajes permiten analizar la distribución de categorías o respuestas en un conjunto de datos (Arias, 2020).

Por su parte, Medenhall et al. (2010), definen a la estadística descriptiva como *“aquella parte de la estadística que proporciona procedimientos para resumir y describir las características más importantes de un conjunto de observaciones”* (p. 15). En tal sentido, estas técnicas permiten a los investigadores obtener información valiosa y tomar decisiones informadas en sus estudios.

En cambio, la estadística inferencial se enfoca en inferir propiedades, conclusiones y tendencias de una población a partir de la información obtenida de una muestra de la misma. Para llevar a cabo dichas deducciones, la estadística inferencial emplea mecanismos como pruebas de estimación puntual (o de intervalos de confianza), pruebas de hipótesis, pruebas paramétricas (como de medios, de diferencia de medias, proporciones, etc.) y no paramétricas (como la prueba del chi-cuadrado, etc.). También son útiles los análisis de evaluación y de regresión, las series cronológicas, el análisis de varianza, entre otros. También es sumamente útil en el análisis de poblaciones y tendencias, para hacerse una idea posible de las acciones y reacciones de la misma de cara a condiciones específicas (Martín, 2022).

Aproximaciones al análisis de datos cualitativos en la investigación educativa

El análisis de datos cualitativos es fundamental en la investigación educativa, ya que permite desentrañar significados, patrones y contextos enriquecedores que no pueden ser capturados por métodos cuantitativos. Facilita la comprensión profunda de fenómenos sociales, culturales y humanos, ofreciendo una perspectiva rica y contextualizada para la toma de decisiones informadas y la generación de teorías sólidas. (Carrero et al., 2012; Gibbs, 2012; Hernández y González, 2020).

En este sentido, el análisis de datos cualitativos busca una comprensión completa y compleja de un objeto de estudio mediante múltiples técnicas. Aunque no existen procedimientos estandarizados, implica reducir, codificar, categorizar, sintetizar y comparar datos para obtener una comprensión exhaustiva del fenómeno observado.

Pautas metodológicas para el análisis de datos cualitativos

En el proceso de análisis de datos cualitativos, Miles y Huberman (1994), consideran cuatro tipos de actividades concurrentes: i) la reducción de datos o la codificación; ii) Establecimiento de categorías conceptuales más amplias; iii) la elaboración de conclusiones y iv) la verificación.

Sobre la base de Miles y Huberman (1994); Strauss y Corbin (2002); y Andréu et al. (2007), se ha considerado tres elementos principales a tener en cuenta en el proceso de análisis e interpretación de datos cualitativos, estas se muestran a continuación:

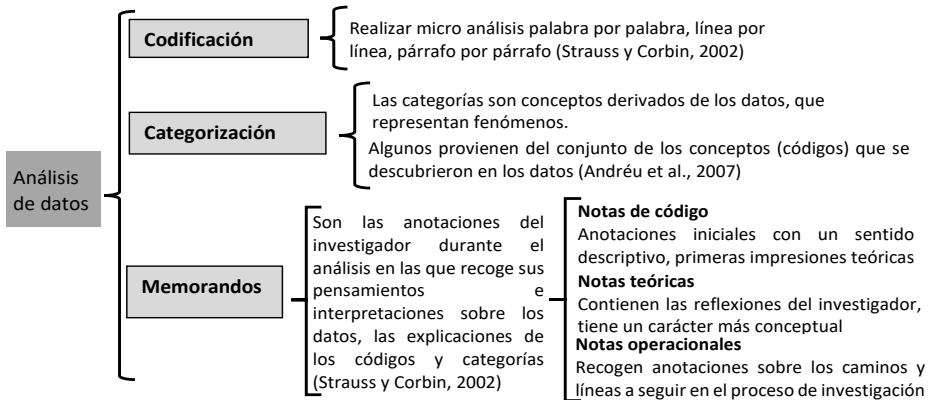


Figura 2. Pautas metodológicas en el análisis de datos.

Niveles de codificación. En el análisis cualitativo, se consideran tres niveles de codificación. El primero es la codificación abierta, que marca el inicio del proceso. En este nivel, se identifican conceptos clave en los datos de manera flexible y sin restricciones, lo que conduce a la creación de categorías iniciales. El segundo nivel es la codificación axial, que implica la organización y relación las categorías identificadas durante la codificación abierta. En este nivel, se exploran las conexiones y jerarquías entre las categorías identificadas durante la codificación abierta. El tercer nivel es la codificación selectiva, que se enfoca en el desarrollo y refinamiento de las categorías más significativas y centrales. En este nivel, se profundiza en la comprensión de estas categorías y se establecen relaciones más específicas para generar teorías y conclusiones más sólidas (Strauss y Corbin, 2002; Andréu et al., 2007; Hernández et al., 2014).

Triangulación. Según Okuda y Gómez (2005), “*se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno*” (p. 119). En otras palabras, implica el uso de diversas

estrategias para analizar un mismo fenómeno, lo que permite validar la información y ampliar y profundizar en su comprensión.

En el análisis cualitativo, la triangulación es un enfoque que busca validar y fortalecer la credibilidad de los resultados al comparar o contrastar la información recopilada de múltiples fuentes, métodos o investigadores. Esto implica la utilización de diferentes perspectivas, tipos de datos o enfoques de investigación para converger en una comprensión más completa y precisa de un fenómeno o tema particular. La triangulación desempeña un papel crucial al mitigar sesgos y aumentar la confiabilidad de las conclusiones en el análisis cualitativo.

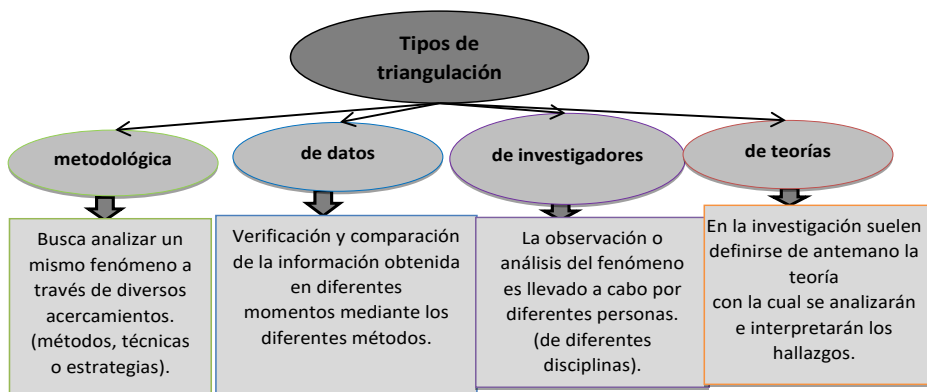


Figura 3. Tipos de triangulación.

Fuente: Adaptado de Cisterna (2005); Andréu et al. (2007); Mayz (2008); Carrero et al. (2012).

Categorización. Tarea de síntesis y agrupamiento que implica identificar y clasificar elementos. También se realiza síntesis al agrupar categorías en metacategorías o definir metacódigos. Las categorías tienen significado y pueden relacionarse con situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, relaciones, comportamientos, sentimientos, opiniones, procesos, métodos, estrategias, etc. (Andréu et al., 2007; Mayz, 2008; Carrero et al., 2012).

Por su parte Vives y Hamui (2021), realizan la aclaración entre una categoría apriorística y la emergente: “*cuando las categorías y las*

subcategorías se establecen de manera previa al proceso de recogida de datos, se dominan categorías apriorísticas (proceso deductivo); derivan de los marcos teóricos y conceptuales. Aquellas categorías nuevas que surgen durante el proceso de recolección de información se denominan emergentes (proceso inductivo)”. (p. 101)

Siguiendo a los autores mencionados, la categorización en análisis cualitativo organiza y agrupa datos similares o patrones emergentes en categorías significativas. Esto permite identificar y comprender tendencias, conceptos y relaciones clave, facilitando la interpretación y la generación de conclusiones.

Memorandos: en la investigación cualitativa, son cruciales para organizar, analizar y reflexionar sobre los datos recopilados. Estos memorandos son escritos que los investigadores crean a medida que trabajan con sus datos para registrar observaciones, ideas, interpretaciones y reflexiones a lo largo del estudio. (Andréu et al., 2007; Carrero et al., 2012).

Los memorandos o las conclusiones aproximativas pueden incluir descripciones detalladas de eventos, comportamientos, interacciones u otros aspectos relevantes observados durante la investigación de campo y permiten reflexionar sobre impresiones y preconcepciones e interpretaciones preliminares, evitando sesgos. También ayuda a construir teorías a partir de los datos y explicar fenómenos sociales o culturales.

En resumen, los memorandos desempeñan un papel fundamental en la investigación cualitativa al facilitar la reflexión, organización e interpretación de datos, contribuyendo a desarrollar teorías y comunicar resultados de manera efectiva.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente escrito se basa en el método de sistematización de experiencias del investigador. Este método implica el ordenamiento y la reconstrucción de sus experiencias, explicitando la reflexión y la lógica del proceso de análisis e interpretación de los datos en una investigación educativa (Expósito y González, 2017). Asimismo, adopta un proceso holístico de integración que está concatenado y organizado en torno

al análisis de datos. La lógica de este análisis se nutre de un enfoque interdisciplinario, ya que el examen del problema se lleva a cabo de forma integral, observando objetivamente desde múltiples perspectivas para encontrar una solución al problema (González et al., 2020).

Del mismo modo, el estudio considera ciertos métodos teóricos, como el análisis y la síntesis, que han facilitado la división y recomposición de la información. Además, el método de lo abstracto a lo concreto implica comenzar con conceptos generales y abstracciones para luego aplicarlos a situaciones específicas y concretas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan el procesamiento estadístico de los datos cuantitativos, el análisis de los datos cualitativos y la integración sistemática de los mismos.

Procesamiento de datos cuantitativos

Existen diversas maneras de presentar los datos provenientes de una encuesta. En este caso, explicaremos al menos dos formas sencillas de hacerlo:

1) **Pregunta por pregunta o ítem por ítem:** En esta modalidad, se analizan y presentan los resultados de cada pregunta de la encuesta de manera individual. Para llevar a cabo este proceso, se puede utilizar una herramienta como el formulario de Google Drive. Esta herramienta proporciona frecuencias y porcentajes que pueden descargarse o extraerse a un documento de Word, facilitando así la interpretación de los resultados (Arias, 2020).

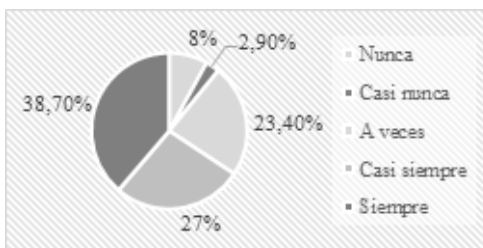


Figura 4. Niveles de las prácticas discriminatorias.

En la figura se observa que, del total de 137 estudiantes encuestados, el 38,7% de ellos manifiestan que siempre el docente realiza acciones que hacen que disminuyan las prácticas discriminatorias, el 27% precisan casi siempre lo hace, el 23,4% dicen que a veces lo hace, el 2,9% precisan que casi nunca y el 8 % indican que nunca el docente realiza acciones que hacen que disminuyan las prácticas discriminatorias.

De igual manera, el procesamiento de datos cuantitativos, por preguntas o ítems, puede realizarse utilizando herramientas como Microsoft Excel o el Paquete Estadístico SPSS, entre otras. A continuación, se presentan las dos formas más comunes de llevar a cabo el procesamiento de datos cuantitativos:

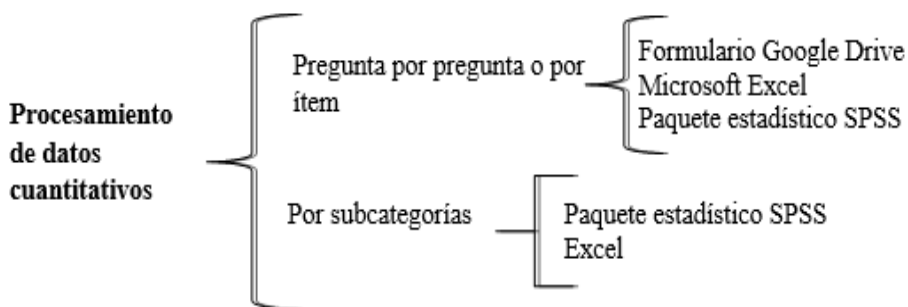


Figura 5. Formas de presentar los datos provenientes de una encuesta.

2) **Por subcategorías o dimensiones:** En esta modalidad, en lugar de analizar cada pregunta de forma aislada, se agrupan las respuestas relacionadas en subcategorías o dimensiones temáticas. Esto permite una visión más amplia y estructurada de los resultados, identificando patrones y tendencias en áreas específicas de interés. El proceso se divide en las siguientes etapas:

a) **Encuesta a la muestra seleccionada:** Esta etapa se puede realizar a través de un formulario en línea como Google Drive o mediante la aplicación de encuestas en formato impreso de manera presencial.

b) **Ordenamiento de los datos por subcategorías o dimensiones:** En esta fase, se reemplazan las alternativas de respuesta por números o códigos. Por ejemplo: “Totalmente en desacuerdo” se representa como 1, “En desacuerdo” como 2, “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” como 3, “De acuerdo” como 4 y “Totalmente de acuerdo” como 5.

Tabla 1. Data por subcategorías de la categoría convivencia democrática.

| N° | Interacción personal | | | | | Responsabilidad normativa | | | | | Manejo de conflictos | | | | | Categ |
|-----|----------------------|--------|--------|--------|-------|---------------------------|--------|--------|--------|-------|----------------------|---------|---------|---------|-------|-------|
| | Item-1 | Item-2 | Item-3 | Item-4 | Sub-1 | Item-5 | Item-6 | Item-7 | Item-8 | Sub-2 | Item-9 | Item-10 | Item-11 | Item-12 | Sub-3 | |
| 01 | 4 | 3 | 4 | 3 | 14 | 4 | 3 | 4 | 3 | 14 | 3 | 2 | 4 | 4 | 13 | 41 |
| 02 | 2 | 3 | 4 | 4 | 13 | 3 | 3 | 3 | 4 | 13 | 4 | 2 | 2 | 4 | 12 | 38 |
| 03 | 3 | 3 | 3 | 4 | 13 | 3 | 3 | 4 | 4 | 14 | 4 | 3 | 2 | 4 | 13 | 40 |
| 04 | 4 | 3 | 4 | 3 | 14 | 3 | 3 | 4 | 3 | 13 | 4 | 2 | 2 | 3 | 11 | 38 |
| 05 | 4 | 4 | 3 | 4 | 15 | 4 | 4 | 4 | 3 | 15 | 3 | 2 | 1 | 4 | 10 | 40 |
| 06 | 3 | 3 | 2 | 2 | 10 | 3 | 2 | 4 | 3 | 12 | 4 | 2 | 2 | 3 | 11 | 33 |
| 07 | 4 | 4 | 3 | 3 | 14 | 4 | 4 | 4 | 3 | 15 | 3 | 4 | 3 | 4 | 14 | 43 |
| 08 | 4 | 3 | 3 | 3 | 13 | 4 | 4 | 4 | 3 | 15 | 3 | 2 | 2 | 4 | 11 | 39 |
| 09 | 4 | 3 | 3 | 4 | 14 | 2 | 3 | 4 | 3 | 12 | 4 | 4 | 2 | 4 | 14 | 40 |
| 10 | 3 | 3 | 4 | 3 | 13 | 3 | 3 | 3 | 4 | 13 | 3 | 3 | 2 | 4 | 12 | 38 |
| 11 | 4 | 3 | 3 | 3 | 13 | 3 | 3 | 4 | 4 | 14 | 4 | 3 | 3 | 3 | 13 | 40 |
| 12 | 4 | 3 | 2 | 3 | 12 | 2 | 4 | 4 | 3 | 13 | 3 | 3 | 3 | 2 | 11 | 36 |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |

Fuente: Adaptado de Cusihuaman (2023).

c) **Procesos de baremación:** Adquiere relevancia en la elección de los niveles de medición para la interpretación adecuada de las subcategorías o dimensiones, así como de la categoría o variable de estudio. Algunos niveles que podrían considerarse incluyen: i) Malo, Regular, Bueno ii) Bajo, Medio, Alto iii) Deficiente, Regular, Eficiente iv) Inadecuada, Regular, Adecuada v) Nada, Leve, Moderado, Alto vi) Otros

Existen dos formas de llevar a cabo la baremación. La primera se aplica a categorías o variables cualitativas, que representan características no numéricas como el género, las habilidades sociales, competencias digitales, procrastinación académica, resiliencia laboral, entre otras. La segunda se emplea para categorías o variables cuantitativas, que son numéricas, como la edad, la talla, el rendimiento académico, entre otros.

Baremación de categorías o variables cualitativas. En este caso, se realiza la baremación para cada subcategoría o dimensión, así como para la categoría o variable. Para una comprensión más

clara, explicamos el proceso utilizando la primera subcategoría o dimensión de los datos anteriores, que es “interacción personal”. En primer lugar, se determinan los rangos para cada nivel de medición. Para ello, identificamos los puntajes mínimo y máximo posibles. Esta subcategoría contiene 4 ítem, y si el encuestado hubiera marcado los 4 ítem “totalmente en desacuerdo” se asignaría el valor de 1 para cada ítem, lo que daría el puntaje mínimo de 4. De manera similar, si hubiera marcado los 4 ítem como “totalmente de acuerdo”, cada ítem tomaría el valor de 5, y el valor máximo sería 20.

A continuación, se determina la amplitud del intervalo (k), que se calcula dividiendo la diferencia entre el valor máximo y mínimo por la cantidad de niveles que se desea interpretar. Con esta amplitud, podemos definir los rangos. En el ejemplo de la primera subcategoría o dimensión “interacción personal”, los rangos son los siguientes: Para el nivel “inadecuada”, el rango va desde el puntaje mínimo, que es 4, hasta el resultado de sumar la amplitud (5) al puntaje mínimo, que es 9. Por lo tanto, el rango es de 4 a 9. Para el nivel “regular”, el rango va desde 10 hasta 15. Para el nivel “adecuada”, el rango va desde 16 hasta 20. De esta manera, se determinan los rangos para cada una de las subcategorías y la categoría de estudio.

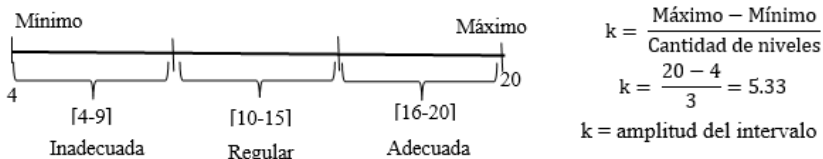
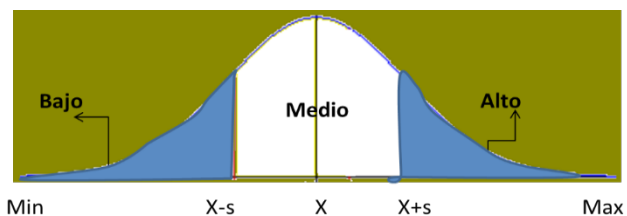


Figura 6. Proceso de baremación.

Baremación de categorías o variables cuantitativas: En el caso se utiliza la curva normal z para definir niveles de interpretación, ya sea para 3 niveles, 4 niveles, etc. En este ejemplo, ilustraremos el proceso para 3 niveles de interpretación. Para llevar a cabo este proceso, se requiere contar con los siguientes datos: puntaje mínimo (min), puntaje máximo (máx), desviación típica (s) y la media o promedio (x). Entonces, para el nivel bajo, el rango abarcaría desde el puntaje mínimo hasta “x-s”. Para el nivel medio, se extiende desde “x-s” hasta “x+s”, y para el nivel alto, abarcaría desde “x+s” hasta el puntaje máximo.



Donde:
 X : es la media o promedio
 S : es la desviación

Bajo : Min hasta $X-s$
 Medio : $X-s$ hasta $X+s$
 Alto : $X+s$ hasta Max

Figura 7. Baremación de variables cuantitativas.

d) **Procesamiento estadístico:** Finalmente, se realiza el procesamiento estadístico de datos, utilizando software como Microsoft Excel, el Paquete Estadístico SPSS y otros. Para ilustrar este proceso, continuaremos con el ejemplo anterior, enfocándonos en la subcategoría “interacción personal” dentro de la categoría “convivencia democrática”. En la tabla, se pueden identificar 2 valores resaltados en color morado, que corresponden al nivel “inadecuada”. Esto se debe a que el rango para este nivel es [4-9], y solo hay 2 valores dentro de este rango en las sumatorias de la subcategoría 1 (Sub-1) de un total de 120 datos en la muestra. De manera similar, para el nivel “regular”, con rangos de [10-15], se cuentan 110 datos resaltados en color naranja, y para el nivel “adecuada”, con rangos de [16-20], se encuentran 8 datos destacados en color verde.

Tabla 2. Procesamiento estadístico por conteo.

| N° | Sub-1 | Sub-2 | Sub-3 | Categ | N° | Sub-1 | Sub-2 | Sub-3 | Categ | N° | Sub-1 | Sub-2 | Sub-3 | Categ | N° | Sub-1 | Sub-2 | Sub-3 | Categ |
|----|-------|-------|-------|-------|----|-------|-------|-------|-------|----|-------|-------|-------|-------|-----|-------|-------|-------|-------|
| 01 | 14 | 14 | 13 | 41 | 31 | 12 | 15 | 14 | 41 | 61 | 14 | 13 | 13 | 40 | 91 | 13 | 10 | 15 | 38 |
| 02 | 13 | 13 | 12 | 38 | 32 | 14 | 16 | 13 | 43 | 62 | 11 | 11 | 9 | 31 | 92 | 13 | 15 | 10 | 38 |
| 03 | 13 | 14 | 13 | 40 | 33 | 13 | 14 | 12 | 39 | 63 | 14 | 14 | 15 | 43 | 93 | 15 | 11 | 8 | 34 |
| 04 | 14 | 13 | 11 | 38 | 34 | 16 | 16 | 10 | 42 | 64 | 15 | 14 | 14 | 43 | 94 | 12 | 14 | 10 | 36 |
| 05 | 15 | 15 | 10 | 40 | 35 | 14 | 14 | 13 | 41 | 65 | 15 | 12 | 16 | 43 | 95 | 12 | 12 | 11 | 35 |
| 06 | 10 | 12 | 11 | 33 | 36 | 14 | 15 | 12 | 41 | 66 | 15 | 14 | 14 | 43 | 96 | 14 | 10 | 10 | 34 |
| 07 | 14 | 15 | 14 | 43 | 37 | 13 | 15 | 11 | 39 | 67 | 14 | 12 | 12 | 38 | 97 | 11 | 13 | 12 | 36 |
| 08 | 13 | 15 | 11 | 39 | 38 | 13 | 12 | 10 | 35 | 68 | 13 | 12 | 11 | 36 | 98 | 13 | 14 | 13 | 40 |
| 09 | 14 | 12 | 14 | 40 | 39 | 13 | 10 | 7 | 30 | 69 | 13 | 14 | 12 | 39 | 99 | 13 | 13 | 9 | 35 |
| 10 | 13 | 13 | 12 | 38 | 40 | 15 | 12 | 15 | 42 | 70 | 12 | 10 | 10 | 32 | 100 | 12 | 15 | 10 | 37 |
| 11 | 13 | 14 | 13 | 40 | 41 | 16 | 13 | 11 | 40 | 71 | 14 | 12 | 12 | 38 | 101 | 13 | 12 | 12 | 37 |
| 12 | 12 | 13 | 11 | 36 | 42 | 11 | 10 | 11 | 32 | 72 | 14 | 13 | 11 | 38 | 102 | 15 | 16 | 16 | 47 |
| 13 | 14 | 16 | 16 | 46 | 43 | 12 | 15 | 14 | 41 | 73 | 11 | 13 | 16 | 40 | 103 | 13 | 16 | 13 | 42 |
| 14 | 14 | 15 | 11 | 40 | 44 | 16 | 15 | 14 | 45 | 74 | 12 | 11 | 9 | 32 | 104 | 14 | 12 | 16 | 42 |
| 15 | 13 | 14 | 15 | 42 | 45 | 15 | 15 | 16 | 46 | 75 | 13 | 13 | 9 | 35 | 105 | 14 | 14 | 9 | 37 |
| 16 | 13 | 13 | 8 | 34 | 46 | 16 | 15 | 12 | 43 | 76 | 11 | 13 | 13 | 37 | 106 | 14 | 11 | 11 | 36 |
| 17 | 12 | 8 | 9 | 29 | 47 | 12 | 13 | 13 | 38 | 77 | 15 | 15 | 13 | 43 | 107 | 13 | 14 | 12 | 39 |
| 18 | 12 | 11 | 10 | 33 | 48 | 10 | 12 | 12 | 34 | 78 | 10 | 14 | 14 | 38 | 108 | 13 | 13 | 14 | 40 |
| 19 | 13 | 14 | 10 | 37 | 49 | 13 | 14 | 9 | 36 | 79 | 13 | 14 | 12 | 39 | 109 | 13 | 13 | 10 | 36 |
| 20 | 15 | 14 | 14 | 43 | 50 | 14 | 10 | 14 | 38 | 80 | 12 | 13 | 11 | 36 | 110 | 15 | 15 | 13 | 43 |
| 21 | 14 | 14 | 14 | 42 | 51 | 13 | 14 | 13 | 40 | 81 | 13 | 11 | 10 | 34 | 111 | 14 | 13 | 11 | 38 |
| 22 | 12 | 13 | 16 | 41 | 52 | 13 | 10 | 10 | 33 | 82 | 15 | 15 | 15 | 45 | 112 | 14 | 11 | 11 | 36 |
| 23 | 13 | 10 | 13 | 36 | 53 | 11 | 14 | 15 | 40 | 83 | 11 | 10 | 12 | 33 | 113 | 12 | 12 | 12 | 36 |
| 24 | 12 | 14 | 11 | 37 | 54 | 13 | 13 | 15 | 41 | 84 | 12 | 16 | 12 | 40 | 114 | 10 | 13 | 13 | 36 |
| 25 | 12 | 13 | 14 | 39 | 55 | 15 | 13 | 10 | 38 | 85 | 15 | 14 | 12 | 41 | 115 | 10 | 13 | 7 | 30 |
| 26 | 12 | 13 | 12 | 37 | 56 | 11 | 14 | 15 | 40 | 86 | 14 | 14 | 14 | 42 | 116 | 13 | 14 | 14 | 41 |
| 27 | 14 | 12 | 12 | 38 | 57 | 14 | 14 | 14 | 42 | 87 | 14 | 14 | 13 | 41 | 117 | 14 | 14 | 14 | 42 |
| 28 | 13 | 14 | 13 | 40 | 58 | 16 | 14 | 12 | 42 | 88 | 16 | 13 | 10 | 39 | 118 | 14 | 13 | 15 | 42 |
| 29 | 13 | 14 | 13 | 40 | 59 | 16 | 13 | 14 | 43 | 89 | 16 | 15 | 14 | 45 | 119 | 9 | 12 | 10 | 31 |
| 30 | 15 | 15 | 8 | 38 | 60 | 12 | 13 | 14 | 39 | 90 | 15 | 13 | 14 | 42 | 120 | 7 | 8 | 5 | 20 |

Fuente: Adaptado de Cusihuaman (2023).

Con la información recopilada de la tabla anterior, el siguiente paso consiste en presentar las frecuencias y porcentajes en una tabla, y si el investigador lo considera apropiado, también puede crear una figura utilizando Microsoft Excel.

Tabla 3. Niveles de interacción personal.

| Niveles | Frecuencia | Porcentaje |
|------------|------------|------------|
| Inadecuada | 2 | 1.67% |
| Regular | 110 | 91.66% |
| Adecuada | 8 | 6.67 |
| Total | 120 | 100% |

Del total de 120 estudiantes encuestados, se evidencia que, el 1.67% de los estudiantes perciben que presentan una interacción personal

inadecuada; el 91.66% perciben tener una interacción personal regular y solo el 6.67% perciben tener una interacción adecuada.

De la misma manera se realiza el procesamiento de las demás subcategorías y de la categoría. Estos procesamientos de manera más profesional se pueden realizar haciendo uso del Paquete Estadístico SPSS, pero los resultados son las mismas.

Procesamiento estadístico de los datos provenientes de los instrumentos que miden el nivel de conocimiento. Cuando se trata de instrumentos que miden el nivel de conocimiento de los sujetos de la muestra, como las pruebas de conocimiento, pruebas pedagógicas, listas de cotejo, rúbricas, entre otros, se recomienda seguir los siguientes procesos: **Recolección de Datos:** La información se puede recopilar utilizando un formulario en línea, como Google Drive, o de manera presencial mediante hojas impresas. **Preparación de la Matriz de Datos:** Organizar la información en una matriz, dividiéndola por subcategorías o dimensiones relevantes. **Baremación:** En el caso de las pruebas de conocimiento, donde las respuestas tienen alternativas, se asigna un valor de 1 para cada respuesta correcta y un valor de 0 para cada respuesta incorrecta (respuesta correcta = 1, respuesta incorrecta = 0). **Cálculo de las Notas:** Las sumatorias por cada subcategoría o dimensión se convierten en notas en una escala de 0 a 20. Para ello, se multiplica la sumatoria de los ítems por 20 y se divide entre la cantidad de ítems que contiene dicha subcategoría. La fórmula sería:

En cuanto al proceso de baremación, se recomienda seguir los cuatro niveles de medición y los rangos propuestos por el Ministerio de Educación del Perú (2016), que son los siguientes: En Inicio: Rango [0-10], En Proceso: Rango [11-13], Logro Previsto: Rango [14-17], Logro Destacado: Rango [18-20]. Con estos niveles y rangos, se puede llevar a cabo el procesamiento estadístico de manera similar a lo explicado anteriormente o aplicando herramientas como el SPSS.

Tabla 4. Matriz de datos de la prueba pedagógica.

| N° | Resuelve problemas de cantidad | | | | | Puntajes convertidos en notas | | | | | | | | |
|----|--------------------------------|---|--|---|-----|-------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|----|
| | Traduce expresiones numéricas | Comunica su comprensión sobre los números y las operaciones | Usa estrategias y procedimientos de estimación y cálculo | Argumenta afirmaciones sobre las relaciones numéricas y las operaciones | SC1 | SC2 | SC3 | SC4 | SC1 | SC2 | SC3 | SC4 | Catg | |
| 01 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 02 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| 03 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| 04 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 5 | 1 | 1 | 1 | 3 | 14 |
| 05 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 0 | 4 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 06 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 0 | 3 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 07 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 5 |
| 08 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 09 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 |
| 10 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 | 1 | 1 | 3 | 14 |
| 11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 12 | 1 | 1 | 3 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 14 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 3 |
| 15 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 4 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 16 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 | 1 | 1 | 3 | 12 |
| 17 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 0 | 0 | 1 | 8 |
| 18 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| 19 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 5 |
| 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 3 | 0 | 0 | 4 |
| 21 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 22 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 5 | 1 | 1 | 3 | 13 |
| 23 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| 24 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 | 1 | 3 | 14 |
| 25 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 4 | 0 | 1 |
| 26 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 | 1 |
| 27 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 |
| 28 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 | 1 |
| 29 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 | 1 |
| 30 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 0 | 3 | 1 | 0 | 1 |

A continuación, se muestra un ejemplo de los resultados de la prueba pedagógica, para la subcategoría o dimensión “Traduce cantidades de expresiones numéricas”

Tabla 5. Niveles de la capacidad traduce cantidades de expresiones numéricas

numéricas.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------|-------------------|-------------------|
| En inicio | 17 | 56,7 |
| En proceso | 4 | 13,3 |
| Logro destacado | 9 | 30,0 |
| Total | 30 | 100,0 |

Del total de 30 estudiantes, el 56.7% de ellos se encuentran en un nivel de inicio en cuanto al desarrollo de la capacidad traduce cantidades de expresiones numérica; el 13.3% se encuentra en un nivel de proceso y el 30% en un nivel de logro destacado.

Es importante aclarar que, en una investigación educativa de tipo aplicada, con nivel transformativo, es suficiente aplicar una estadística descriptiva, con frecuencias y porcentajes, ya sea a nivel de ítem por ítem o por subcategorías. En algunos casos, también se pueden considerar las medidas de tendencia central como la media, la mediana, la moda y algunas medidas de dispersión.

Sin embargo, si el investigador implementa el aporte práctico de su investigación, sería recomendable llevar a cabo un pretest antes de su implementación y, después de un periodo adecuado de aplicación de la propuesta de modelación, realizar un post test. Esto permitiría aplicación de estadísticas inferenciales para evaluar si existen diferencias significativas antes y después del experimento.

Para determinar qué tipo de estadísticas inferenciales utilizar, se debe realizar una prueba de bondad de ajuste para verificar la distribución de los datos. Los resultados de esta prueba indicarán si se deben aplicar estadísticas paramétricas o no paramétricas. En caso que los datos signifiquen una distribución paramétrica, se emplearía el estadístico T de Student. Por otro lado, si la distribución no es paramétrica, se emplearía el estadístico U de Mann Whitney. Claro está que existen otras formas y métodos estadísticos que también pueden ser considerados.

Análisis e interpretación de datos cualitativos

El análisis cualitativo de datos implica la interpretación de información no cuantificable, como textos, entrevistas, observaciones e imágenes que requieren una interpretación subjetiva. Pueden realizarse con software como el Atlas.ti, Etnograf, Nvivo, MaxQda, etc. o de manera manual. Ambas formas producen resultados equivalentes, ya que el investigador realiza el análisis. A continuación, se describen los pasos del proceso manual: a) transcripción de datos; b) la codificación; c) categorización, d) triangulación; e) redacción de memorandos o conclusiones aproximativas y f) elaboración del informe final del trabajo de campo.

El primer paso consiste en transcribir las entrevistas grabadas en audio o video a texto. También es posible realizar la entrevista y la traducción a texto simultáneamente utilizando el google drive (Escribir por voz) u otros medios digitales, o realizar entrevistas estructuradas mediante el formulario google drive.

Un segundo paso implica la codificación de la información en tablas, utilizando diferentes colores para diferenciar los códigos identificados. Se debe realizar un análisis microscópico, leyendo y analizar palabra por palabra y línea por línea para identificar palabras clave, que son los códigos, micro categorías o categorías (Strauss y Corbin, 2002; Andréu et al., 2007). En la primera columna de la tabla se deben colocar las preguntas de la guía de entrevista, en la segunda columna las respuestas a estas preguntas, incluyendo repreguntas o preguntas adicionales tal como se transcribieron, con errores gramaticales, entre otros. En la tercera columna se deben registrar los códigos utilizando diferentes colores; estos códigos pueden ser una sola palabra o una oración breve, preferiblemente clara.

En este proceso de codificación, es relevante considerar el concepto de Epoché o Epojé de Edmund Husserl, que implica suspender creencias y prejuicios sobre la realidad externa y enfocarse en la experiencia consciente en sí misma. En otras palabras, al codificar, el investigador debe dejar de lado los juicios sobre la existencia del mundo externo y centrarse exclusivamente en la descripción y comprensión de la experiencia tal como se presenta en la conciencia, concentrarse en lo que dicen los entrevistados.

En la cuarta columna, se recomienda realizar comentarios, no necesariamente para todos los códigos, sino cuando el investigador lo considere necesario. Estos comentarios a estos códigos buscan explicar, expandir o justificar por qué se ha asignado un código particular a un segmento de datos. Además, proporcione claridad y contexto adicionales, garantice la consistencia y respalde interpretaciones y conclusiones sólidas.

Tabla 6. Ilustración de codificación manual de una entrevista.

| Preguntas | Respuestas | Códigos | Comentarios |
|--|---|--|--|
| ¿Cómo se sentía, cuando había violencia en su hogar? | Una intranquilidad, inseguridad, eh me sentía emocionalmente mal, sin ganas incluso de seguir adelante, solamente quería salir de mi casa,irme con mis hijos. Cada vez que llegaba había un maltrato psicológico, tal vez no era físico, pero el simple hecho de no hablarnos, de no vernos y encima las agresiones verbales eran constantes, y más aun lo que percibían eran mis hijos. ¿En presencia de sus niños se daba eso? Sí, entonces eso fue lo que me incitó a que lo denunciara, porque ya era mucho. ¿Por cuánto tiempo se dio esa violencia, desde hace que tiempo? Bueno, por su propio carácter, ha sido un poco fuerte su carácter, que de una u otra manera al inicio lo tomé como si iba a mejorar a cambiar, pero según iban pasando los años, y su mismo trabajo, la agresión, su carácter iba aumentando, de ahí fue que, bueno hubo problemas, donde fue peor, prácticamente ya se inició más, pasó a una violencia física inclusive. ¿Cómo se veía usted, cuando estaba en todo el problema de violencia? Uhm. Anteriormente siempre dependía. Tenía miedo a perder a mis hijos, tenía miedo a que ellos me juzgaran mal, y eso era más que todo. Y creo que de eso un poco aprovechó el papá de mis hijos, porque siempre me decía que si se quedaban solamente conmigo y si él no estaba iban, mis hijos se iban a perder, se iban a volver delincuentes, que no me iban a respetar, entonces había temor, tenía bastante temor de, eh que yo sola no podía salir con ellos, que necesitaba siempre de alguien. | malestar emocional intranquilidad salir de la violencia maltrato psicológico agresiones verbales del esposo hijos involucrados en la violencia niveles de violencia doméstica dependencia de la esposa temor de perder a los hijos | el nivel de violencia del esposo fue aumentando de agresiones verbales hasta llegar agresiones físicas |
| ... | ... | ... | ... |
| ... | ... | ... | ... |

Nota importante: Al igual que la entrevista, se realizan los procesos de codificación para todo tipo de información recabada, ya sean de las observaciones, análisis de documentos o resultados descriptivos de los datos cuantitativos, entre otros. A continuación, se presentan los procesos de codificación de una observación en clases y la codificación de los resultados descriptivos de una escala.

Tabla 7. Ejemplo de codificación de una observación.

| Descripción de la observación | Códigos (micro categorías) | Comentarios |
|---|---|---|
| <p>El docente saluda a los estudiantes y les brinda su reporte semanal de cómo están avanzando sus experiencias de aprendizaje, les resalta la importancia del cumplimiento de sus deberes escolares, así como de la participación durante la sesión. El docente les indica que empezarán a desarrollar la sesión de clase, para lo cual les pide que estén atentos a la lectura sobre el tema “La interculturalidad”, “Hacia la ciudadanía intercultural”.</p> <p>Empiezan con las preguntas con relación a la lectura ¿Qué entiendes por interculturalidad? ¿Los habitantes de Lima hemos aprendido a vivir en un mundo intercultural, donde prime el respeto mutuo y las ganas de aprender de la riqueza cultural de los otros? Por un momento los estudiantes se quedan en silencio, razón por la cual el docente reincide con otra pregunta similar, a lo que logra obtener respuesta de un estudiante quien se expresa de manera prepotente, generando que el docente prefiera tomarlo como una broma de mal gusto para evitar problemas y que la clase se extienda más allá de lo programado.</p> <p>La actitud que toma el docente genera e los demás estudiantes que comenten asuntos ya no relacionados al tema o las preguntas planteadas por el docente, sino referentes a la falta de respeto que se dio hacia el docente.</p> | <p>falta de motivación al inicio de la sesión</p> <p>critérios de evaluación</p> <p>propósito de sesión</p> <p>Lectura de textos en clase</p> <p>Comprensión de lectura</p> <p>falta de comprensión de la lectura</p> <p>Falta de participación activa de los estudiantes</p> | <p>El docente no precisa los criterios de evaluación al inicio de la clase.</p> <p>no se precisa el propósito de la sesión al inicio de la clase</p> <p>El docente trata de comprobar la comprensión de lectura en los estudiantes mediante preguntas</p> |

Fuente: Adaptado de Cérnades (2023).

Tabla 8. Ejemplo de codificación de los resultados cuantitativos.

| Subcategoría o dimensión | Interpretación estadística | Códigos |
|--------------------------|---|---|
| Dimensión cognitiva | En la tabla 5 y figura 1, se evidencia que, del total de 30 estudiantes evaluados, el 43,33% se encuentran en nivel de inicio en la dimensión cognitiva; el 30% se encuentran en un nivel de proceso en la dimensión cognitiva y el 26,67% está en un nivel de logro destacado. | el 43,33% se encuentran en nivel de inicio en la dimensión cognitiva. el 30% se encuentran en un nivel de proceso en la dimensión cognitiva. el 26,67% está en un nivel de logro destacado. |
| Dimensión afectiva | | |
| Dimensión disposicional | | |

Categorización, triangulación y generación de las

primeras conclusiones

Es importante aclarar que no existen modelos o formas estandarizadas de codificación y categorización de datos. Lo que presentamos aquí son procesos basados en ciertos estudios y nuestra experiencia. Una de las prácticas comunes en este proceso de categorización es hacer un listado de todos los códigos derivados de las técnicas e instrumentos aplicados y codificados en relación al problema de investigación (entrevistas, encuestas, observación, análisis documental, entre otros). En este listado de códigos, se deben de identificar códigos semejantes y agruparlos en conjuntos, a cada uno de los cuales se le asigna un nombre. Estos nombres reciben la denominación de categorías emergentes, categorías explicativas o categorías genéricas (Cisterna, 2005; Mayz, 2008; Gibbs, 2012; Hernández & González, 2020; Vives & Hamui, 2021).

Otra forma de llevar a cabo la categorización es comenzar identificando las categorías emergentes en la lista de códigos. Por lo general, se recomienda tener al menos dos categorías emergentes, pero lo ideal sería contar con entre tres y seis categorías aproximadamente. Esto, sin embargo, dependerá de la cantidad de códigos y de la capacidad del investigador para identificar las categorías que realmente se relacionan con el problema o el objetivo de la investigación. Una vez que se tiene la lista de categorías emergentes, se pueden identificar los códigos que se ajustan a cada una de estas categorías y organizarlos en grupos correspondientes.

Después de la fase de categorización, el siguiente paso es redactar las conclusiones aproximadas o memorandos para cada grupo de categorías emergentes, así como para el conjunto de subcategorías predefinidas. Para investigadores novatos, un enfoque inicial útil consiste en tejer de manera coherente las ideas en oraciones y párrafos, integrando los códigos de manera adecuada. Esto se basa en los principios hermenéuticos que proporcionan un marco teórico y metodológico para la interpretación, la reflexión crítica y la contextualización de los datos. Es decir, se recomienda utilizar principios hermenéuticos de manera consciente y reflexiva.

En el proceso de categorización, triangulación y generación de las primeras conclusiones, se sugiere trabajar con tablas. A continuación, se presenta un ejemplo de cómo se pueden estructurar estas tablas. En la primera columna se enumeran los nombres de las categorías emergentes, en la segunda columna se agrupan los códigos relacionados y en la tercera columna se presentan las conclusiones aproximadas.

Tabla 9. Ilustración de la categorización, triangulación y generación de conclusiones aproximativas.

| Categorías emergentes | Conjunto de Códigos | Conclusiones aproximativas (discurso hilado y coherente que requiere desarrollar sucintamente la idea sintética de la categoría emergente) |
|--|---|---|
| <p>Uso deficiente de métodos y técnicas pedagógicas para el cuidado del medio ambiente</p> | <p>Uso de métodos y técnicas de aprendizaje. Falta de técnicas para evitar la distracción. Técnicas para que el niño logre sensibilizarse. Uso de técnicas de verificación. Técnicas y métodos utilizados. La observación como técnica de verificación. Utiliza métodos para verificar el actuar de sus alumnos. Técnicas que ayuden en lograr los objetivos. Importancia del uso de métodos y técnicas. Importancia de usar técnicas para niños. Ayuda visual para reforzar. importancia de usar técnicas para niños. Uso de estrategia de aprendizaje</p> | <p>Con respecto al uso de métodos y técnicas pedagógicas que faciliten la participación de los educandos en el aprendizaje, los hallazgos revelan que, son muy importantes en forma particular en estos grupos de niños de inicial como es el caso, esto se ve evidenciado en la investigación ya que se observó que el niño logra sensibilizarse mejor frente a la situación que se plantea en el tema. Cuando el docente da el uso adecuado de los métodos y técnicas, como se apreció, estas ayudan en el logro de los objetivos de la clase. Por otro lado, los métodos usados también permiten ser un medio eficaz para verificar el actuar frente a lo que está aprendiendo y esto se nota en su comportamiento tanto dentro del aula como fuera de ella. Por lo que se concluye que el docente debe estar preparado en el uso de estas herramientas.</p> <p>Sin embargo, parece que no todos los docentes tienen claro sobre la importancia del uso de métodos y técnicas pedagógicas, esto se ve evidenciado en algunos momentos de la práctica pedagógica que no se usó ayuda visual y como resultado de ello hubo distracción de algunos alumnos ya que es probable que no le parezca interesante la explicación, en cambio cuando se ponía en práctica un método o estrategia de aprendizaje rápidamente se visualizaba que la atención era casi total y esto nuevamente demuestra la necesidad de que el docente esté preparado y capacitado para poner en práctica las mencionadas estrategias ya que sin ello el éxito de su práctica docente no cumplirá con los fines establecidos.</p> |
| <p>cccccccccccccccc</p> | <p>nnnnnnnnnnnnnnnn</p> | <p>mmmmmmmmmmmmmmmm</p> |
| <p>cccccccccccc</p> | <p>nnnnnnnnnnnn</p> | <p>mmmmmmmmmmmm</p> |
| <p>cccccccccccc</p> | <p>nnnnnnnnnnnn</p> | <p>mmmmmmmmmmmm</p> |

Fuente: Adaptado de Cérnades (2023).

De manera similar a la tabla anterior, es recomendable identificar los códigos que se relacionan con las subcategorías apriorísticas de la categoría problema o meta. Esto facilitará la visualización de los hallazgos encontrados para estas subcategorías y, por lo tanto, para la categoría problema en su conjunto.

Tabla 10. Ejemplo de conclusiones aproximativas por subcategorías apriorísticas.

| Subcategorías | Códigos | Conclusiones aproximativas (discurso hilado y coherente que requiere desarrollar sucintamente la idea sintética de la categoría emergente) |
|----------------------------|--|--|
| Dimensión cognitiva | <p>Dificultades para comprender la importancia del tema ambiental.</p> <p>Entendimiento del tema ambiental.</p> <p>Conocimiento de la cultura ambiental el 43,33% que equivalen a 13 estudiantes se encuentran en nivel de inicio en la dimensión cognitiva.</p> <p>el 26,67% que equivalen a 8 estudiantes obtienen el nivel de logro destacado</p> <p>Docentes presentan limitado conocimiento de la educación ambiental</p> | <p>Con relación a la subcategoría dimensión cognitiva, los hallazgos evidencian que, el 43.33% se encuentran en una etapa inicial por lo que aún se encuentran entendiendo el tema, sin embargo, el 26.67% tiene logro destacado es decir que ha desarrollado mejor las competencias y su conocimiento del tema es superior al de la mayoría, por lo que se aprecia que pocos comprenden la importancia del tema ambiental y se requiere poner más énfasis en ello. Por otro lado, los estudiantes tienen limitaciones para comprender la importancia del tema ambiental, de la misma manera existen docentes con ciertas limitaciones en el conocimiento de la educación ambiental, por lo se les limita fomentar una cultura ambiental en los estudiantes.</p> |
| | | |

Fuente: Adaptado de Cérnades (2023).

Informe del trabajo de campo

La presentación del informe final en investigación cualitativa es una etapa crucial en el proceso de investigación, ya que es la forma en que los investigadores comunican sus hallazgos, interpretaciones y conclusiones a la comunidad académica a quienes estén interesados en los resultados de la investigación. Es importante presentar los hallazgos de la investigación de manera clara y sistemática, esta puede incluir tablas, gráficos o citas de datos cualitativos relevantes. A menudo, los resultados se organizan de acuerdo con las categorías o temas emergentes derivados del análisis de datos.

En una investigación educacional de tipo aplicada, se recomienda presentar los hallazgos en tres grupos fundamentales: a) Presentar los hallazgos por técnicas e instrumentos aplicados en la investigación; b) Presentar los hallazgos por cada subcategoría apriorística de la categoría problema o meta y c) presentar los hallazgos por cada categoría emergente.

El primer grupo de resultados dependerá de la técnica y el instrumento aplicado. En el caso de la encuesta, si el procesamiento se ha realizado ítem por ítem, se pueden presentar en párrafos las interpretaciones de las frecuencias y porcentajes. También es posible presentar en una tabla todos los resultados con su respectiva interpretación. Por otro lado, si el procesamiento se ha realizado por subcategorías, se deben presentar dichas tablas de frecuencias y porcentajes con su respectiva interpretación. En cuanto a las entrevistas, es importante presentar los hallazgos más relevantes en párrafos, priorizando, sobre todo, los problemas encontrados en todas las entrevistas. Incluso se pueden insertar citas de las expresiones más destacadas de los entrevistados.

Asimismo, se deben presentar los hallazgos más relevantes encontrados en las observaciones realizadas, destacando aspectos positivos, pero, sobre todo, los aspectos negativos, problemas, debilidades y deficiencias que se hayan evidenciado durante las observaciones. De la misma manera, se presentarán otras técnicas realizadas en el trabajo de campo.

El segundo grupo consiste en presentar los hallazgos por cada subcategoría apriorística. En este caso, es sencillamente ir ordenando en párrafos las conclusiones aproximativas (memorandos) realizadas en las tablas en pasos anteriores. Se trata de organizar los párrafos en un discurso hilado y hermenéutico, en este discurso es posible insertar citas ya sean de las expresiones más resaltantes de los entrevistados, así como frases o ideas importantes que provienen de las observaciones, encuestas u otros instrumentos.

El tercer grupo, de la misma manera que el grupo anterior, debe presentar los hallazgos por cada categoría emergente. En este caso, también es ordenar en párrafos las conclusiones aproximativas (memorandos) realizados en las tablas de categorización.

Discusión de los hallazgos

La discusión de los resultados del trabajo de campo es fundamental, ya que permite interpretar los resultados obtenidos, comprender sus implicaciones y contextualizar su relevancia. La discusión debe responder a tres preguntas clave: ¿qué se encontró?, ¿qué significado

tiene lo que se encontró? y ¿cuáles son los hallazgos más importantes del trabajo? Es otras palabras, se trata de interpretar los resultados obtenidos y compararlos con los antecedentes presentados en el marco teórico, así como con teorías previas u otras fuentes relacionadas (Eslava, 2011; Argota et al., 2023).

Es importante considerar los siguientes pasos al realizar la discusión de los resultados del trabajo de campo: a) Comience resumiendo de manera concisa y clara los principales hallazgos. b) Explorar las relaciones entre los resultados y los objetivos de la investigación. c) Contextualice los resultados en relación con la literatura existente, resaltando similitudes o diferencias. d) Comparar y contrastar sus hallazgos con estudios previos, destacando similitudes y diferencias, lo que ayudará a mostrar la contribución de su investigación al conocimiento existente. e) Examinar los patrones y tendencias emergentes en los datos, identificando relaciones entre variables y buscando resultados inesperados o contradictorios. f) Proporcionar interpretaciones de los resultados, explicando su significado y relevancia para el campo de estudio. Evite conclusiones precipitadas y respalde sus afirmaciones con evidencia sólida. g) Reconozca las limitaciones de su investigación, como limitaciones metodológicas, tamaños de muestras reducidos o sesgos. Discuta cómo estas limitaciones podrían haber influido en los resultados y sus implicaciones. h) Concluya la discusión resumiendo las principales conclusiones y destacando la contribución de su investigación al conocimiento existente.

En resumen, la discusión de resultados en un trabajo de campo es esencial para dar sentido a los datos recopilados y comunicar su significado a la comunidad científica y la sociedad en general. Esta discusión debe ser crítica y honesta, manteniendo la veracidad de los resultados sin alterarlos ni distorsionarlos en función de otros intereses.

CONCLUSIONES

En el análisis de datos cuantitativos, la atención meticulosa a la calidad y consistencia de los datos es esencial. Este proceso debe llevarse a cabo con rigurosidad y precisión, incluyendo la limpieza de datos, la selección adecuada de técnicas estadísticas y la interpretación

cautelosa de resultados para garantizar la confiabilidad y validez de las conclusiones extraídas.

En el análisis de datos cualitativos, la profundidad y el contexto son clave. La comprensión de las perspectivas y experiencias de los participantes requiere de un enfoque reflexivo y sistemático. Las técnicas cualitativas, como el análisis temático y el enfoque en las narrativas, permiten descubrir patrones emergentes y conexiones subyacentes en los datos, ofreciendo una riqueza de información para la investigación educativa.

La integración de datos cuantitativos y cualitativos en un enfoque artesanal de investigación educativa amplía nuestra comprensión de los fenómenos estudiados. Esta sinergia permite la triangulación de resultados, enriqueciendo las conclusiones finales y proporcionando una imagen más completa y holística de los procesos educativos.

La categorización precisa de datos cualitativos y la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos son estrategias esenciales para aumentar la validez y la confiabilidad de las investigaciones educativas. Al agrupar temas y patrones emergentes de datos cualitativos y compararlos con hallazgos cuantitativos, se fortalece la robustez de las conclusiones y se reduce el riesgo de sesgo.

La discusión de los hallazgos es la culminación de un análisis de datos efectivo en la investigación educativa. En esta etapa, es crucial conectar los resultados con los objetivos de investigación y las implicaciones prácticas. Al presentar interpretaciones sólidas y basadas en evidencia, se contribuye a la comprensión del fenómeno estudiado y se abre la puerta a futuras investigaciones y mejoras en el ámbito educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S., & Rojas, R. (2015). *Investigación Educativa*. Contexto S.R.L.

Arias, J. L. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Enfoques consulting EIRL.

- Argota, G., Llona, E. S., & Mendoza, C. A. (2023). Carácter comprensivo de la introducción y la discusión de resultados desde la lectura científica en revistas con alto factor de impacto. *Paideia XXI*, 13(2), 257-260. _
- Andréu, J., García, A., & Pérez A. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Centro de investigaciones sociológicas.
- Carrero, V., Soriano, R., & Trinidad, A. (2012). *Teoría fundamentada. Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. Centro de investigaciones sociológicas.
- Cérnades, D. O. (2023). Estrategia pedagógica para fomentar la educación ambiental en niños de nivel inicial de una institución educativa de lima. (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Cusihuaman, M. A. (2023). *Estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia democrática en los estudiantes de tercer grado de secundaria de un colegio de lima*. (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola.
- Eslava, J. (2011). Cómo elaborar la discusión de un artículo científico. *Rev Col Or Tra*, 25(1), 14-17.
- Expósito, D., & González, J. A. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gaceta Médica Espirituana*, 19(2), 10-16.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.

- González, D. A., Padilla, L. A., & Zúñiga, N. M. (2020). Investigación interdisciplinaria y transdisciplinaria como tendencia emergente de lo sistémico complejo desde el pensamiento crítico. *Iberoamericana*, 7(2), 62-82.
- Hernández, E., & González, S. (2020). Análisis de datos cualitativos a través del sistema de tablas y matrices en investigación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 115-132.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. (6ta Ed.). Ed. Mc Graw Hill.
- Martín, D. R. (2022). *Estadística inferencial aplicada.: Segunda edición revisada y aumentada*. Universidad del Norte. Editorial Uninorte.
- Mayz, C. (2008). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo.
- Medenhall, W., Beaver, R., & Beaver, B. (2010). *Introducción a la probabilidad y estadística*. (3era ed.). Cengage Learning Editores.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de educación Básica*. MINEDUC.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative dataanalysis: A sourceboock of new methods*. Sage.
- Mosteiro, M. J., & Porto, A. M. (2017). La investigación en educación. *Ilhéus*, BA: Editus, 13-40.
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 24(1), 118-124.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., & Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La Investigación Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 109-138.

- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.
- Vives, T., & Hamui, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Inv Ed Med*. 10(40). 97-103.
- Zapata, E. S. (2023). Técnicas e instrumentos de investigación en la actividad investigativa. *Revista Educación*, 21(21), 8-9.



Uso didáctico de ChatGPT en la práctica pedagógica de docentes en formación

María de los Ángeles Sánchez-Trujillo¹

Eduar Antonio Rodríguez-Flores²

Marianella Alicia Suárez-Pizzarello³

¹ Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

² Universidad Continental, Lima, Perú.

³ Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

El objetivo de este estudio fue diseñar y aplicar una propuesta metodológica que incorpore el ChatGPT como herramienta didáctica orientada a fortalecer habilidades de análisis y pensamiento crítico en estudiantes de Educación Básica Regular. Para ello, se aplicó un enfoque mixto y de diseño, investigación-acción. La muestra estuvo conformada por 43 estudiantes (docentes en formación) de séptimo ciclo de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima en el marco del curso denominado Práctica Educativa, en el que obligatoriamente debían realizar prácticas preprofesionales en alguna institución educativa. Inicialmente, se entrevistó a los dos docentes del curso, con quienes se realizó el diseño de la propuesta y su adecuación a las competencias esperadas en la asignatura. Para realizar el seguimiento de la ejecución de la misma, se aplicó un análisis documental a los planes de clase de la totalidad de la muestra, así como una observación semiestructurada a 17 de ellos.

Entre los hallazgos, destaca el uso didáctico del ChatGPT, principalmente, en la etapa de transferencia de conocimientos. Por otro lado, la estrategia más empleada fue el análisis de la calidad de resolución de casos, seguida del análisis de la estructura y contenido de textos generados a partir de preguntas abiertas. Se identificaron las altas potencialidades en la realización de comparaciones reflexivas con las respuestas que el alumnado podía emitir. Se concluyó que, con

una guía adecuada, el ChatGPT puede ser empleado como un recurso pedagógico que favorece el desarrollo de operaciones cognitivas diversas.

La aceleración tecnológica, en un primer momento, estuvo relacionada con Internet, y luego con las redes sociales. Este desarrollo se ha visto exacerbado por diversos factores; entre ellos, la pandemia del COVID-19, que funcionó como un catalizador para adoptar modelos digitales de comunicación, trabajo y educación (Rapanta et al., 2021). La inteligencia artificial (IA) ha emergido como una herramienta prometedora para transformar la enseñanza y el aprendizaje (Ausat et al., 2023). Uno de los desarrollos más destacados en este campo es ChatGPT, un generador de lenguaje basado en predicciones con una compleja arquitectura neuronal (Mayol, 2023).

OpenAI, una compañía de investigación y desarrollo de Inteligencias Artificiales, lanzó al mercado, en noviembre de 2022, ChatGPT. Este es considerado, hasta el momento, como el más sofisticado modelo de lenguaje y una inteligencia artificial concebida como una herramienta sin precedentes a nivel tecnológico (Yu, 2023). No obstante, las implicaciones de esta tecnología abarcan cambios profundos en los sectores de producción, trabajo, e incluso transforman el modus vivendi de las personas, la concepción de sociedad y la humanidad misma (Hill-Yardin et al., 2023). Uno de los aspectos más importantes a destacar de los modelos de Inteligencia Artificial, en especial ChatGPT, es su capacidad de generar contenidos. A este tipo de tecnologías se le llaman generadores de contenido de inteligencia artificial (AIGC, por sus siglas en inglés), cuyas capacidades les permiten innovar de manera continua.

En los meses que siguieron al frenesí de esta evidente revolución, se produjeron diversos debates, entre los que consideraban esta herramienta como el ápex de las inteligencias artificiales de uso abierto, como señala Lock (2022), y los detractores, quienes sugieren importantes cuestionamientos como la demanda por los saberes humanísticos (Krugman, 2022) o, de acuerdo con Cowen (2022), este tipo de tecnología restringe la capacidad de tomar decisiones autónomas en las personas, lo que puede derivar en un problema

de debilitamiento democrático. Por otro lado, desde la perspectiva académica y pedagógica, existen preocupaciones sobre el mal uso del ChatGPT, ya que las características del modelo permiten la construcción, aunque plana y robótica (Hill-Yardin et al., 2023) de textos completos.

ChatGPT (Generative Pre-Train transformer) es un modelo de lenguaje (NLP) construido sobre la base arquitectónica de GPT-3.5, esto y el procesamiento del lenguaje natural (Cheng et al., 2023). Este modelo ha sido entrenado con diversas fuentes, tales como libros, artículos científicos, conversaciones y debates en redes sociales, que arrojan algoritmos que permiten predecir oraciones y captar relaciones semánticas y sintácticas en los textos quiere decir que, para su desarrollo se utilizaron grandes conjuntos de datos, aprendizaje profundo, reconocimiento de patrones y representaciones complejas basadas en imágenes (Finnie-Ansley et al., 2022).

En la Tabla 1, se esquematizan los elementos tecnológicos que permiten entender el modelo de lenguaje:

Tabla 1. Esquematización de los elementos tecnológicos.

| ChatGPT | Proceso |
|---------------------------------------|--|
| Grandes conjuntos de datos (Big Data) | Se entrena usando grandes conjuntos de datos, utilizando una amplia gama de fuentes. Cuanto más diversificado y extenso sea el conjunto de datos mayor será la capacidad del modelo de lenguaje. |
| Procesamiento de datos (Data mining) | Los datos son sometidos a un pre-proceso, es decir los datos se ordenan para que el modelo pueda trabajar con la información de manera estructurada y coherente. |
| Deep Learning y Redes Neuronales | ChatGPT está desarrollado a partir de una arquitectura de red neuronal llamada transformadores, estos, son conocidos por reconocer patrones de lenguaje en diferentes niveles de abstracción, lo que los hace apropiados para el procesamiento del lenguaje natural (NLP). |

| | |
|--|---|
| Entrenamiento de aprendizaje supervisado | Durante el entrenamiento de ChatGPT se realiza un proceso de aprendizaje supervisado, en el que se le presenta un contexto textual y se le enseña a predecir la siguiente palabra en una determinada oración. Este proceso es iterativo, en el que el modelo ajusta los parámetros para optimizar su capacidad de predicción. |
| Transferencia de conocimiento | Una vez realizados los procesos previos el ChatGPT adquiere conocimientos generales del NLP, esto le confiere versatilidad. |
| Ajusto fino (Fine-Tuning) | En esta etapa se entrena al modelo en un conjunto de datos más pequeño y enfocado en adaptarlo a tareas particulares, como la respuesta a preguntas, desarrollo de balotarios de evaluación pedagógica o traducción a diversos idiomas. |
| Escalabilidad | Esta característica permite que el modelo pueda aumentar su capacidad mediante la adición de parámetros y datos de entrenamientos. |

Los cambios tecnológicos, sobre todo el advenimiento de los NLP, han abierto las puertas para considerar nuevas potencialidades en la experiencia docente (Fauzi et al., 2023). Es así como puede ser usado de distintas maneras, como brindar retroalimentación inmediata a los estudiantes, funcionar como un asistente virtual, crear material didáctico personalizado, además de proporcionar interactividad (Dwivedi et al., 2023).

Para el presente estudio, se han considerado algunas publicaciones que resultan pertinentes, aunque cabe precisar que los estudios con respecto al potencial uso didáctico de ChatGPT aún son muy incipientes. Atencio-González et al. (2023), ejecutaron una investigación descriptiva documental, orientada a describir la herramienta del ChatGPT como posibilitadora de la mejora del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. De esta manera, a partir de la indagación realizada, concluyeron que este recurso puede funcionar como un asistente de aprendizaje, se puede emplear como tutor virtual, y puede generar

contenido a favor de la labor pedagógica. De este modo, puede favorecer una manera de pensar crítica y analítica.

Por otro lado, Sánchez-Vera (2023), enfatiza en la necesidad de incluir este recurso en el aula; sin embargo, ello implica un trabajo más profundo que implica un cambio de enfoque metodológico y de evaluación. Es preciso, en tal sentido, la labor facilitadora del docente para orientar a los estudiantes en el uso analítico de esta herramienta, en vez de un empleo mecánico o facilista. A partir de lo anterior, Sánchez-Vera afirma la necesidad de plantear actividades pedagógicas que garanticen el uso efectivo del chatGPT y que implique, de todos modos, operaciones cognitivas previas, como razonamiento lógico, inferencial y deductivo.

Por otra parte, Diego et al. (2023), desarrollaron un estudio con el propósito de determinar los posibles retos e impactos del ChatGPT en la educación. Entre las potencialidades, resalta el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico sobre la base del análisis de las explicaciones detalladas que brinda. Asimismo, fomenta la colaboración y favorece el intercambio de ideas.

Ahora bien, autores como Delgue (2023), aseveran que el empleo de este recurso es peligroso en el ámbito de la educación, en la medida en que el alumnado no necesariamente ha adquirido los conocimientos necesarios para utilizarlo de forma crítica. Más bien, el riesgo latente es que sea utilizado para responder preguntas de evaluaciones o para redactar un trabajo académico. Evidentemente, faltan estudios que permitan asegurar las potencialidades del chatGPT como inteligencia artificial que podría favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas diversas, en vez de representar un perjuicio en el aprendizaje de los estudiantes.

Pese a lo anterior, se considera que el uso del ChatGPT puede potenciar diversos enfoques pedagógicos y estrategias de enseñanza, teniendo en cuenta que un mal uso de la herramienta puede conducir a conclusiones erradas, y sesgos de diversa índole (en algunos casos, son variables deterministas abordadas por el entrenamiento), por lo que hay que considerar la necesidad de iniciativas de regulación y discusión ética en torno a esta inteligencia artificial.

Esta investigación aborda, desde la perspectiva didáctica, el uso de ChatGPT, cuáles son las oportunidades que se presentan y los retos a tomar en cuenta por la comunidad educativa. Para ello, se centró en estudiantes de séptimo ciclo, es decir docentes en formación, pertenecientes a la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima. La pregunta de investigación de partida fue la siguiente: ¿Cuáles serían las posibles oportunidades que genera ChatGPT para la actividad docente? El propósito fue diseñar y aplicar una propuesta metodológica que incorpore el Chat GPT como herramienta didáctica orientada a fortalecer habilidades de análisis y pensamiento crítico en los estudiantes de Educación Básica Regular.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio se enmarca en un enfoque mixto, con un mayor énfasis en lo cualitativo, y de diseño investigación-acción, ya que, a partir de la detección de una problemática, se diseñó y puso en práctica una propuesta metodológica orientada a su resolución.

La muestra estuvo conformada por 43 estudiantes de séptimo ciclo de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima, divididos en dos secciones, y que, en el periodo 2023-1, se encontraban cursando la asignatura de Práctica Educativa. En esta, se incluye la labor de práctica preprofesional que los estudiantes deben desarrollar en algún centro educativo de Lima (1 a 2 jornadas completas semanales), entre los grados de quinto de primaria y segundo de secundaria. El tipo de muestreo aplicado fue no probabilístico por conveniencia. El rango de edades de los docentes en formación era entre 19 y 21 años. Además, 25 de ellos pertenecía a la especialidad de Educación Primaria y 18, a la especialidad de Educación Secundaria (especialidades de Ciencias Sociales y Comunicación).

Por otro lado, como métodos empíricos, se emplearon una serie de técnicas e instrumentos de recojo de información entre los meses de marzo y julio de 2023. En la Tabla 2, se precisa cada uno de ellos, a quién estuvo dirigido y su propósito.

Tabla 2. Técnicas e instrumentos de recojo de información.

| Técnica | Instrumento | Unidades de análisis | Propósito | Mes en que se aplicó |
|----------------------|--------------------------------------|--|---|----------------------|
| Entrevista | Guía de entrevista abierta | 2 docentes de los cursos de Práctica Educativa | Identificar sus percepciones sobre las oportunidades de mejora de los estudiantes de séptimo ciclo en cuanto a estrategias didácticas | Marzo de 2023 |
| Análisis documental | Lista de co-tejo | Planes de clase de los 43 estudiantes | Identificar la inclusión del ChatGPT como recurso didáctico en sus prácticas preprofesionales | Abril-junio de 2023 |
| Observación de clase | Guía de observación semiestructurada | 17 estudiantes | Identificar la aplicación del ChatGPT como recurso didáctico en sus prácticas preprofesionales | Abril- junio de 2023 |

Cabe precisar que, antes del diseño de la propuesta, se entrevistó a los docentes de la asignatura Práctica Educativa con el fin de que, a partir de sus experiencias del ciclo anterior y de las dos primeras semanas de clase del ciclo 2023-1, pudieran aportar en su planteamiento.

Posteriormente, se procedió a diseñar, con ellos, la propuesta metodológica del curso, en la que se incluyó, como estrategia didáctica, el empleo didáctico del ChatGPT. En la tabla 3, se incluye la estructura general de la propuesta didáctica que se debía incluir en las prácticas de planificación y ejecución de clases. De este modo, si bien se presentaron algunas acciones base, se ofreció a los docentes en formación la totalidad libertad de adaptarlas a sus respectivas áreas curriculares y estilos de enseñanza.

Tabla 3. Estructura general de la propuesta metodológica.

| Uso del recurso | Estrategias de aplicación | Estrategias de evaluación |
|--|--|--|
| Análisis de la calidad de resolución de casos | <ul style="list-style-type: none"> -Se presenta un caso para que los alumnos analicen. -Los alumnos plantean una posible resolución del caso. -Los alumnos utilizan el Chat-GPT para analizar cómo la herramienta resuelve el caso. Se usa la opción de regeneración de respuesta hasta dos veces. -Los alumnos comparan sus respuestas con las provenientes de la herramienta. | Aplicación de listas de cotejo |
| Análisis de la estructura y contenido textos generados | <ul style="list-style-type: none"> -Se presenta una pregunta abierta relativa al tema trabajado. -Los alumnos plantean posibles respuestas a la pregunta. -Los alumnos utilizan el Chat-GPT para analizar cómo la herramienta responde la pregunta. Se usa la opción de regeneración de respuesta hasta dos veces. -Los alumnos comparan sus respuestas con las provenientes de la herramienta. La comparación se realiza en función de la estructura y características. | Aplicación de listas de cotejo y fichas de registro de información |

| | | |
|---|--|--|
| <p>Análisis de la calidad de la argumentación</p> | <p>-Se incentiva a que los docentes en formación planteen preguntas asociadas a un tema controversial.</p> <p>-Los alumnos utilizan el ChatGPT para analizar cómo la herramienta responde las preguntas. Se usa la opción de regeneración de respuesta hasta dos veces.</p> <p>-Los alumnos evalúan la calidad de la argumentación en función de los elementos argumentativos: postura, argumentos, evidencias, además del empleo de estrategias de argumentación.</p> | <p>Aplicación de listas de cotejo, fichas de registro de información y reportes críticos</p> |
|---|--|--|

Para realizar el seguimiento de la aplicación de la herramienta, se optó por aplicar dos instrumentos: una lista de cotejo a dos planes de clase diseñados por cada uno de los 43 estudiantes. Por otro lado, se aplicaron observaciones de clase en la ejecución de alguno de estos planes a 17 de los estudiantes que formaron parte de la muestra.

Cabe precisar que, en ambos instrumentos, se buscó recabar información acerca de los siguientes tres aspectos centrales: a) momento de la clase en que se utiliza la herramienta, b) propósito de uso, c) acciones orientadas a evaluar el uso en los estudiantes. Adicionalmente, en la guía de observación, se incluyó una pregunta orientada a recabar información acerca de las actitudes demostradas por los estudiantes durante el empleo de esta herramienta.

En el análisis de los hallazgos provenientes de la lista de cotejo de los planes de clase, se procedió a realizar tablas de frecuencia y gráficos, utilizando el software Excel. Por otro lado, para el análisis de las observaciones de clase, se empleó el programa Atlas Ti, el cual permitió establecer relaciones entre los componentes predeterminados. Posteriormente, a partir de matrices de organización de información,

se procedió a realizar una triangulación metodológica entre los dos instrumentos enfocados en realizar el seguimiento de la aplicación del ChatGPT en las prácticas preprofesionales de los docentes en formación. Todo este proceso facilitó la interpretación de los hallazgos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de la entrevista inicial realizada a los docentes, se identificó que los estudiantes de séptimo ciclo tenían conocimientos básicos del ChatGPT; sin embargo, notaban diversos cuestionamientos respecto de su potencial uso en el campo educativo. Incluso, uno de los docentes manifestó que percibía que sus alumnos pensaban que las inteligencias artificiales podían impactar negativamente en la educación. Pese a ello, ambos profesores concordaron en que sí era viable incorporar este recurso, pues los estudiantes solían mostrar apertura a mejorar sus saberes pedagógicos a partir de la incorporación de nuevas estrategias.

Además, ambos docentes concordaron en que, en todos los centros educativos con los que se mantenía convenio para la realización de las prácticas preprofesionales, contaban con los laboratorios informáticos y recursos tecnológicos necesarios con el propósito de incluir el uso de esta herramienta en algunas clases de los estudiantes. En tal sentido, se aseguró con ellos la viabilidad de la aplicación de dicho recurso.

Posteriormente, luego de realizar el diseño de las posibles estrategias e incluirlas como parte de la sesión teórica del curso Práctica Educativa, se fomentó que los docentes en formación los incluyan en algunos de sus planes de clase en consonancia con las competencias perseguidas por las respectivas áreas curriculares que tenían a su cargo.

A partir del procesamiento de hallazgos proveniente de la lista de cotejo, se identificó que, en ambas aplicaciones, la etapa en la que más se utilizó el recurso fue en la transferencia (ver Figuras 1 y 2).

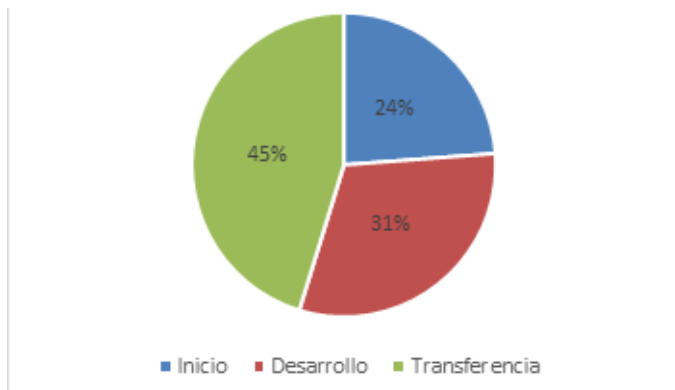


Figura 1. Etapa de clase en que se utilizó la herramienta (primer análisis).

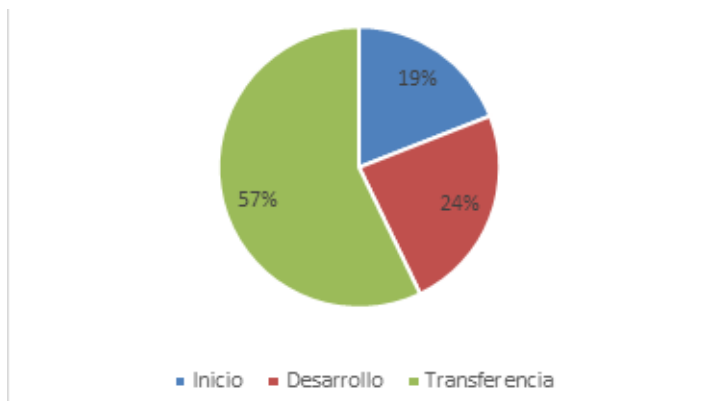


Figura 2. Etapa de clase en que se utilizó la herramienta (segundo clase análisis).

En cuanto al propósito de uso, los resultados fueron similares en ambos análisis. Así, se observó una predominancia del análisis de la calidad de resolución de casos como la estrategia más empleada, seguida del análisis de la estructura y contenido de textos generados a partir de preguntas abiertas. Por último, el análisis de la calidad de la argumentación también fue una estrategia incluida en los planes de clase, aunque en menor medida que las anteriores (Figuras 3 y 4).

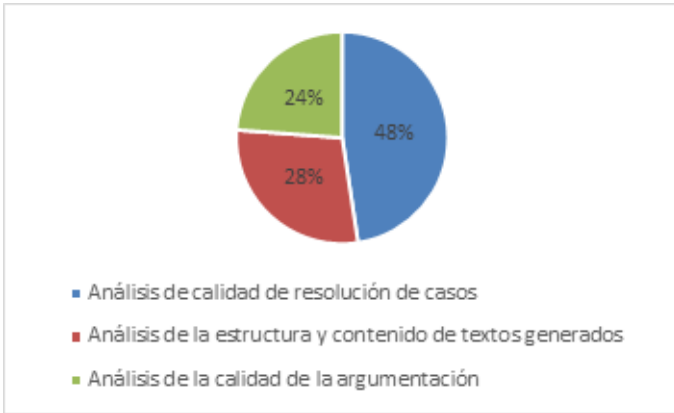


Figura 3. Propósito de uso de la herramienta (primer análisis).

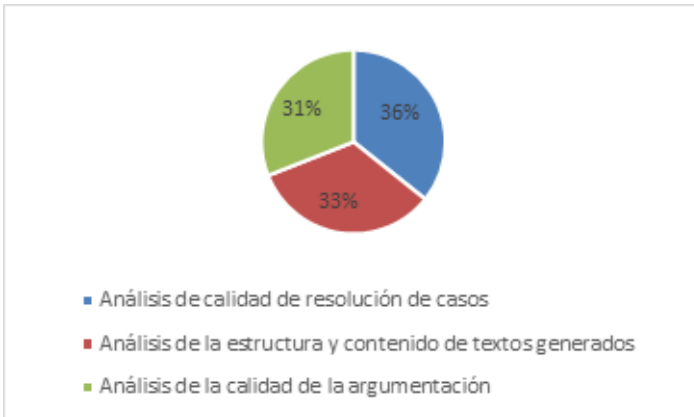


Figura 4. Propósito de uso de la herramienta (segundo análisis).

En cuanto a las acciones orientadas a evaluar el uso en los estudiantes, se observó, en ambos análisis, que la mayoría de los docentes en formación optó por incluir listas de cotejo para que el alumnado pudiese realizar el análisis de las respuestas generadas por el ChatGPT, ya sea en el análisis de casos o de los textos generados por dicha herramienta.

A su vez, en menor medida, el 31 % de los docentes en formación incluyó en, al menos uno de sus planes, la ficha de registro de información como instrumento de evaluación de las actividades de análisis desarrolladas

por los estudiantes en el empleo del ChatGPT. Cabe precisar que solo 5 estudiantes decidieron incluir reportes críticos asociados al análisis de la calidad de las argumentaciones, como actividad que debía ser realizada principalmente fuera del aula de clases.

A partir de las observaciones de clase desarrolladas, se observó una concordancia con los hallazgos provenientes del análisis de los planes, pues la etapa en la que los docentes en formación solían incluir más el uso del ChatGPT era la transferencia y, en todos los casos, de manera colaborativa. Por otro lado, también se evidenció un uso predominante de actividades orientadas al análisis de la calidad de resolución de casos; y, en segundo lugar, acciones de análisis de la estructura y contenido de textos generados a partir de preguntas abiertas. A continuación, se realizará una descripción de los hallazgos más relevantes en cuanto a estos aspectos.

En relación con el empleo del ChatGPT, la mayoría de los docentes en formación observados lo hicieron a partir de una serie de pasos en los que brindaron instrucciones específicas a sus estudiantes acerca de cómo realizarlo. De este modo, optaron por presentar, en el aula, un caso y fomentar que los estudiantes lo discutan y resuelvan antes de dirigirse al laboratorio de informática para usar la herramienta.

Algunos ejemplos de temas de los casos presentados fueron los siguientes: situaciones de equidad de género, diversidad cultural, contaminación ambiental y desigualdad económica. Cabe precisar que cuatro de los docentes en formación observados incluyeron actividades en los que los estudiantes debían consultar información bibliográfica para resolver el caso. Así, dos de ellos incentivaron en que busquen en internet, mientras que los otros dos llevaron al aula material de consulta. Posteriormente, se observó que, para el uso del ChatGPT, los docentes en formación ofrecieron una serie de indicaciones para aplicarlo en la resolución del caso. Por ejemplo, algunos sugirieron restringir las opciones de respuesta en un tamaño determinado de respuesta o agregar elementos contextuales específicos al caso presentado a fin de obtener respuestas más precisas.

Asimismo, en el proceso de uso, la mayoría de los docentes en formación guiaron el trabajo desarrollado por los estudiantes, de modo

que identifiquen las distintas posibilidades de resolución frente a la opción “regeneración de respuesta”. Ahora bien, cabe resaltar el caso de uno de los docentes en formación observados, puesto que solicitó a los alumnos copiar y pegar las distintas resoluciones arrojadas por el ChatGPT en un documento de Word para luego comparar los patrones comunes, así como aspectos diferenciales entre las respuestas, usando colores específicos. Posteriormente, en la gran mayoría de los casos, se generaron espacios en los que algunos estudiantes tenían que compartir sus respuestas. Solo en tres casos observados no se dispuso del tiempo suficiente para desarrollar esta actividad.

Cabe precisar que la lista de cotejo fue la herramienta por excelencia utilizada en el empleo del ChatGPT. La mayoría de los docentes en formación utilizó una guía impresa con indicadores que los alumnos debían completar a partir de su labor de análisis. Algunos de los indicadores fueron los siguientes:

- Se observaron muchas ideas similares entre las respuestas generadas.
- La resolución del caso se alinea con la asumida por nuestro grupo.
- La resolución del caso sigue valores o normas universalmente respetadas.
- El lenguaje empleado es sencillo.

Otra actividad que algunos de los docentes en formación ejecutaron en sus respectivas clases fue la de analizar la estructura o contenido de textos generados por ChatGPT. En este caso, se planteó a los estudiantes algunas preguntas o consignas que implicaran el desarrollo de un texto de naturaleza expositiva principalmente. Algunos ejemplos de preguntas fueron las siguientes:

- ¿Cómo funciona el ciclo del agua en la naturaleza?
- ¿Cómo afecta la contaminación del aire a los seres humanos?
- ¿Cómo ha evolucionado la definición de familia en los últimos años?

– ¿Cómo se desarrolla la identidad cultural en las distintas sociedades?

En algunos casos, los docentes en formación sugirieron a los estudiantes cantidades específicas de párrafos o de palabras, además de otras restricciones a la actividad. De manera similar al caso anterior, la mayoría optó por trabajar primero con los estudiantes posibles respuestas a la pregunta planteada para, posteriormente, utilizar el ChatGPT en la generación de textos alternativos. Ahora bien, en algunos casos, los alumnos ya habían investigado al respecto, por lo que tenían información bibliográfica a su alcance con el fin de responder la pregunta propuesta.

En este caso, se observó el empleo de dos instrumentos importantes: la lista de cotejo y la ficha de registro de información. Algunos de los indicadores en la lista de cotejo fueron los siguientes:

- Se observaron muchas ideas similares entre las respuestas generadas.
- El contenido del texto es muy similar al desarrollado por el equipo.
- La estructura considerada es introducción, desarrollo y cierre.
- La información es pertinente.
- Se incluyen referencias bibliográficas o datos comprobables.

Adicionalmente, cinco de los docentes en formación observados utilizaron fichas de registro de información. En este caso, estas incluían ítems o preguntas más abiertas que los estudiantes debían responder y desarrollar. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

- Estructura de cada párrafo: idea principal e ideas secundarias.
- Datos de evidencia/de sustento.
- Información objetiva proporcionada.
- Suficiencia de la información.
- Estilo de redacción (persona verbal, extensión de las oraciones, empleo de marcadores textuales...).
- Lenguaje empleado (sencillo o muy elaborado).

A partir de la socialización efectuada en algunas clases observadas, se identificó que una gran parte de los estudiantes determinó que, en ciertas partes de las respuestas, la estructura de los párrafos no era muy clara. Resaltaron la presentación de información objetiva y pertinente; sin embargo, identificaron algunas redundancias o datos insuficientes que debían ser corroborados o sobre los que se requería mayor indagación. Incluso, una de las docentes de formación animó a sus estudiantes a plantear repreguntas a la herramienta para asegurarse de la consistencia de la respuesta. Ante este caso, recalcó, en algunos grupos, las limitaciones del ChatGPT en la generación de textos expositivos.

Finalmente, tres de los docentes en formación observados pudieron aplicar actividades de análisis de la calidad de la argumentación. Justamente, estos tres practicantes de Educación pertenecían a la especialidad de Secundaria: dos de ellos, a Ciencias Sociales; y uno, a Comunicación. Los tres coincidieron en plantear la pregunta controversial como elemento motivacional al inicio de clase. Las preguntas fueron las siguientes:

- ¿Deberían los adolescentes tener un límite de tiempo en el uso de dispositivos electrónicos?
- ¿Sería importante tener leyes más estrictas para proteger el medio ambiente?
- ¿Deberían las redes sociales tener la responsabilidad de regular el discurso de odio en sus plataformas?

En los tres casos observados, los estudiantes, luego del breve debate generado (en un caso, este se extendió hasta 40 minutos, por lo que se tuvo que ingresar a la segunda clase de continuación de la actividad para completar la observación), procedieron a emplear el ChatGPT para analizar las respuestas. En este caso, los estudiantes identificaron que las respuestas planteadas por la herramienta, a diferencia de sus propias posturas, no reflejaban puntos de vistas personales, sino una compilación de perspectivas a favor y en contra, lo cual fue enfatizado por los docentes en formación.

En una de las secciones observadas, la docente solicitó a los estudiantes desarrollar un reporte de análisis crítico de las respuestas generadas por el ChatGPT, el cual incluía una reflexión por parte del equipo acerca de las potencialidades y limitaciones de este recurso en la resolución de preguntas controversiales. En otra sección observada, el docente en formación, del área de Comunicación, solicitó al alumnado identificar las similitudes y diferencias con respecto a la postura asumida, y también le pidió opinar acerca de las respuestas generadas por el recurso.

Les solicitó analizar cada uno de los argumentos propuestos y la consistencia lógica de la respuesta en relación con las estrategias argumentativas trabajadas en clase. Por otra parte, en la tercera sección que se observó, la docente en formación solicitó el completamiento de una ficha de registro de información acerca de los distintos elementos argumentativos identificados, y el posterior contraste con los argumentos asumidos a nivel de equipo.

En relación con las actitudes evidenciadas por los estudiantes, en todas las clases asistidas, se observó una alta motivación e involucramiento por parte del alumnado. De esta manera, todos participaron activamente en las actividades propuestas y las completaron a partir de consensos y discusiones realizadas en los equipos formados. El tipo de actividad que más evidenció actitudes de sorpresa por parte de los estudiantes fue la referida al análisis de la calidad de la argumentación.

A su vez, se observó que, en algunos casos, el alumnado no tenía conocimiento de la opción de regeneración de respuesta, lo cual les permitió comparar las distintas alternativas de resolución frente al caso o pregunta propuesta. Otro aspecto relevante identificado es el relativo a la diferenciación evidenciada entre las respuestas de la inteligencia artificial y la de los propios estudiantes. A partir de algunas de las actividades efectuadas, se identificaron ciertas similitudes, pero también diferencias.

A su vez, algunos estudiantes reconocieron las características particulares del estilo de redacción del ChatGPT, lo que resta naturalidad a la expresión y no reemplaza las respuestas personales que cada individuo pueda emitir. Incluso, un estudiante, en una de las clases observadas, manifestó lo siguiente: “esta respuesta parece de

una máquina”, a lo que la docente en formación añadió que, en efecto, “esa respuesta carece de alma”, por lo que no hay un propio estilo de redacción y las respuestas emitidas por la inteligencia artificial “no podrían reemplazar nuestros pensamientos y puntos de vista, que son muy particulares y distintos de persona en persona”.

Relacionado con ello, cabe mencionar la actividad que uno de los docentes propuso, como tarea para la casa, que consistió en la elaboración de un cuadro comparativo acerca de las respuestas del Chat GPT y las de un ser humano frente a temas sociales, en cuanto a la puesta en práctica de acciones de interpretación, sustento de ideas y reflexión crítica.

A partir de un procedimiento de codificación abierta y axial en Atlas.ti desarrollado sobre la base de los hallazgos presentados, se evidenciaron diversas conexiones, las cuales pueden ser consideradas en el potencial uso didáctico de ChatGPT (Figura 5).

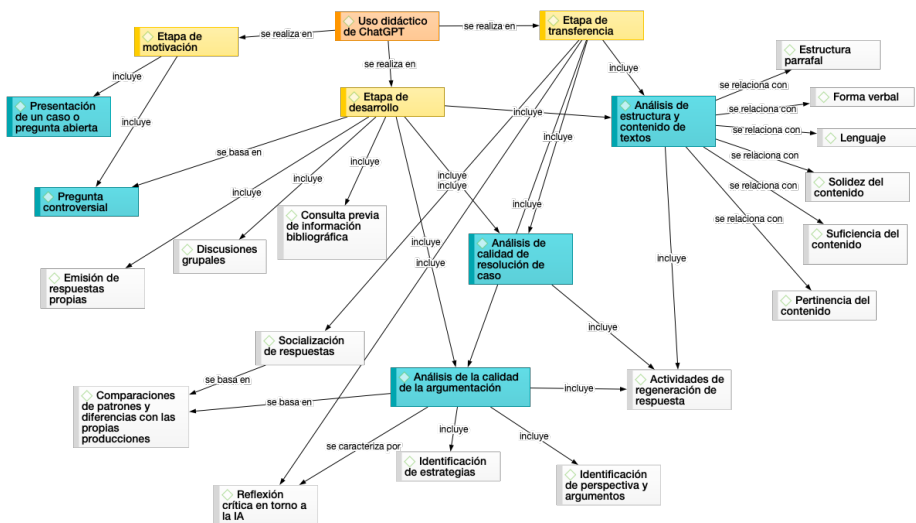


Figura 5. Potencial uso didáctico de ChatGPT.

A partir de los hallazgos identificados, se ha podido comprobar el potencial uso didáctico de ChatGPT, ya sea como parte de la formación didáctica de docentes en formación, como en la ejecución efectiva

de sesiones de clase orientadas al desarrollo de habilidades diversas (Ausat et al., 2023; Fauzi et al., 2023; Dwivedi et al., 2023). De este modo, se ha podido identificar que esta inteligencia artificial puede ser utilizada como una herramienta de análisis, basada en actividades propuestas en clase, como análisis de casos, resolución de preguntas abiertas y desarrollo de preguntas controversiales. A su vez, puede ser incluida en cualquier etapa de la sesión de clase, aunque parece tener mayor valor en las etapas de transferencia y desarrollo.

En el análisis de respuestas generadas, y regeneradas, por ChatGPT, el diseño y ejecución de clases pueden orientarse a realizar un análisis sustentado en criterios previamente determinados, y que posibiliten determinar la estructura del texto, las características del contenido y la valoración respecto de este. Para los casos de discursos de naturaleza expositiva, es posible efectuar análisis respecto de las diversas alternativas textuales sobre la base de la solidez, suficiencia y pertinencia del contenido evaluado. Respecto de la suficiencia, cabe resaltar que los hallazgos arrojaron las limitaciones que tiene esta inteligencia artificial, lo que permite reforzar la idea de que su empleo no reemplaza, en absoluto, el proceso de investigación bibliográfica que se debe seguir para la ejecución de todo trabajo académico.

De esta forma, considerando lo señalado por Delgue (2023), es importante incorporar su uso sobre la base de la formación del pensamiento crítico del alumnado. A su vez, tal como se constató en una de las observaciones de clase, esta inteligencia artificial carece de un estilo de redacción propio, y más bien, emite estructuras “robóticas” como señala Hill-Yardin et al. (2023), lo que también puede ser ampliamente analizado por el alumnado.

En relación con el tema de la argumentación, el cual puede trabajarse desde cualquier área curricular, resulta pertinente el análisis de las respuestas generadas por el ChatGPT que no obedecen propiamente a un tono argumentativo, sino a una recopilación de posibles argumentos a favor o en contra frente a un tema controversial. De este modo, se podría aplicar estrategias didácticas orientadas a que el alumnado efectúe análisis profundos de la calidad de las argumentaciones, la falta de una postura única y válida y la identificación de posibles

estrategias empleadas, lo cual le permitirá reforzar sus propias destrezas argumentativas.

Por otra parte, el uso del ChatGPT posibilita comparar las respuestas personales con las generadas por la inteligencia artificial con el propósito de detectar posibles patrones comunes, así como elementos diferenciales, tanto a nivel de contenido como de forma. A su vez, reconocer las limitaciones en la calidad argumentativa de este recurso frente a preguntas controversiales posibilita que el alumnado sea consciente de sus limitaciones, de modo que, en una etapa posterior, pueda realizar un balance crítico respecto de su empleo, lo que, sin duda, favorece la metacognición en los estudiantes.

Cabe precisar que la motivación estuvo presente en las distintas formas en que se empleó este recurso durante las clases observadas. Ello resulta positivo, pues no se intenta censurar su uso por parte del alumnado, lo cual sería iluso, en la medida en que resulta inevitable su manejo. Por el contrario, se intenta fortalecer sus habilidades de análisis y de pensamiento crítico frente a su empleo, como potenciador en su propio proceso de aprendizaje, lo que concuerda con los estudios desarrollados por Atencio-González et al. (2023); Diego et al. (2023); y Sánchez-Vera (2023). De igual modo, en línea con lo señalado por Cowen (2022), se estará fomentando la autonomía de los estudiantes al promover, en ellos, una postura reflexiva frente al empleo de este tipo de herramientas. No obstante, este estudio también demuestra la importancia de generar nuevos enfoques metodológicos y pedagógicos orientados a incorporar el ChatGPT, y otras inteligencias artificiales, como un recurso más que potencie, de forma transversal, las distintas competencias de las áreas curriculares. A su vez, ello implica fomentar la labor facilitadora y de guía que debe asumir el docente (Sánchez-Vera, 2023), y a la par fortalecer sus habilidades didácticas, entre las que se incluye su competencia digital docente. Igualmente, su uso resulta fortalecido a partir de la aplicación de un método de trabajo colaborativo entre los estudiantes (Diego et al., 2023).

CONCLUSIONES

En suma, es preciso continuar desarrollando investigaciones orientadas a detectar las potencialidades del uso didáctico de ChatGPT, y otras

inteligencias artificiales, en el aula de clases. A partir de los hallazgos, se concluye la eficacia de la propuesta metodológica en la que se incluyó el uso didáctico de ChatGPT como herramienta didáctica orientada a fortalecer habilidades de análisis y pensamiento crítico en los estudiantes de Educación Básica Regular.

A su vez, se evidenció su alto valor para el desarrollo de habilidades metacognitivas y de trabajo colaborativo en el análisis reflexivo de las alternativas textuales generadas a partir de esta herramienta. Por tanto, el presente estudio resulta provechoso en la medida en que puede sentar las bases para el desarrollo de investigaciones posteriores orientadas a aplicar diseños de enseñanza y aprendizaje en los que se incorporen inteligencias artificiales de manera efectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atencio-González, R., Bonilla-Ron, D., Miles-Flores, M., & López-Zavala, S. (2023). Chat GPT como Recurso para el Aprendizaje del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios. *Cienciamatria*, 9(17), 36-44.
- Ausat, A., Massang, B., Efendi, M., Nofirman, N., & Riady, Y. (2023). Can Chat GPT Replace the Role of the Teacher in the Classroom: A Fundamental Analysis. *Journal on Education*, 5(4), 16100-16106.
- Cowen, T. (2022). *ChatGPT could make democracy even more messy*. Bloomberg News. <https://www.bloomberg.com/opinion/articles/2022-12-06/chatgpt-ai-could-make-democracy-even-more-messy#xj4y7vzkg>
- Delgue, J. R. (2023). Desafío docente: evaluaciones Siglo XX vs. ChatGPT-3 Siglo XXI. *Noticias CIELO*, (2).
- Diego, F., Morales, I., & Vidal, M.J. (2023). Chat GPT: origen, evolución, retos e impactos en la educación. *Educación Médica Superior*, 37(2), 1-23.

- Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., Baabdullah, A. M., Koohang, A., Raghavan, V., Ahuja, M., Albanna, H., Albashrawi, M. A., Al-Busaidi, A. S., Balakrishnan, J., Barlette, Y., Basu, S., Bose, I., Brooks, L., Buhalis, D., ... & Wright, R. (2023). "So, what if ChatGPT wrote it?" Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges, and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 71.
- Fauzi, F., Tuhuteru, L., Sampe, F., Ausat, A. M. A., & Hatta, H. R. (2023). Analyzing the Role of ChatGPT in Improving Student Productivity in Higher Education. *Journal on Education*, 5(4), 14886-14891.
- Finnie-Ansley, J., Denny, P., Becker, B.A., Luxton-Reilly, A., & Prather, J. (2022). The Robots Are Coming: Exploring the Implications of OpenAI Codex on Introductory Programming. In *Proceedings of the 24th Australasian Computing Education Conference (ACE '22)*. Association for Computing Machinery, 10–19.
- Hill-Yardin, E. L., Hutchinson, M. R., Laycock, R., & Spencer, S. J. (2023). A Chat(GPT) about the future of scientific publishing. *Brain, behavior, and immunity*, 110, 152–154. _
- Krugman, P. (6 de diciembre de 2022). Does ChatGPT mean robots are coming for the skilled jobs? *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2022/12/06/opinion/chatgpt-ai-skilled-jobs-automation.html>
- Lock, S. (5 de diciembre de 2022). What is AI chatbot phenomenon ChatGPT and could it replace humans? *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/technology/2022/dec/05/what-is-ai-chatbot-phenomenon-chatgpt-and-could-it-replace-humans>
- OpenAI (2023). GPT-4 technical report. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.08774>

- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guardia, L., & Koole, M. (2021). Balancing Technology, Pedagogy and the New Normal: Post-pandemic Challenges for Higher Education. *Postdigital Science and Education*, 3, 715–742.
- Mayol, J. (2023). Inteligencia artificial generativa y educación médica. *Educación Médica*, 24.
- Sánchez-Vera, M. D. M. (2023). *Hasta chat GPT y más allá: una breve guía reflexiva sobre el impacto de la Inteligencia Artificial en la educación*. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/131973/1/Hasta-GPT-y-mas-alla.pdf>
- Yu, H. (2023). Reflection on whether Chat GPT should be banned by academia from the perspective of education and teaching. *Frontiers in Psychology*, 14.



Redes digitales de aprendizaje para el desarrollo profesional en educación superior: Revisión sistemática de literatura

Daniela Medina-Coronado¹

Rosa María Salas-Sánchez¹

Estela Vicenta Castillo-Silva¹

Rosa Vanessa Ulloque-Delgado²

¹ Universidad César Vallejo. Perú.

² Universidad Autónoma del Perú. Perú.

En el estudio se plantearon como objetivos del presente estudio i) revisar las principales teorías que abordan las investigaciones seleccionadas acerca de las redes de aprendizaje para el desarrollo profesional en espacios digitales a nivel superior ii) describir el diseño y/ o forma de uso de dichas redes iii) describir los principales resultados hallados en los estudios seleccionados, así como caracterizar los artículos originales y de revisión elegidos. Se analizaron 41 artículos de las siguientes bases de datos: Scopus, Web of Science, Science Direct y Scielo, la metodología aplicada fue Prisma 2020 y el análisis de la información se realizó utilizando matrices de análisis.

Los términos de búsqueda fueron “redes AND aprendizaje”, “redes AND aprendizaje AND profesional” y su respectiva traducción al inglés, se incluyeron artículos de ciencias sociales y de acceso abierto. Los hallazgos encontrados evidenciaron que la mayoría de los artículos (56.2%) provienen de Europa, principalmente de España, además predominan las investigaciones cualitativas.

Asimismo, las teorías que fundamentan los estudios revisados son el aprendizaje colaborativo, conectivismo, el aprendizaje expansivo, aprendizaje socio constructivista, la teoría emancipadora crítica y la teoría de la actividad. Las experiencias en el uso o implementación de redes digitales de aprendizaje para el desarrollo profesional, es

variada. No obstante, en aquellas formales es importante el diseño de las actividades por parte del docente o institución y en aquellas no formales los participantes pueden asumir diversos roles. Se puede afirmar que las redes de aprendizaje ayudan al desarrollo profesional de los universitarios, generando conocimiento, ampliación de contactos, comunicación y desarrollo de su socio emocionalidad.

El aprendizaje es un proceso de construcción de conocimiento de diversa naturaleza que se da de manera autónoma y comunitaria. En el ámbito de la educación superior, existen actualmente comunidades interconectadas con fines académicos denominadas redes de aprendizaje. Una red constituye una estructura social que incluye personas que se conectan con diferentes fines y pueden ser de manera formal o informal. En ese sentido, las interconexiones permiten que se construyan conocimientos, socialicen temas académicos y mejoren las necesidades sociales y cognitivas. Las conexiones de aprendizaje formales implican una educación controlada y certificada, las informales con fines académicos carecen de controles establecidos, pues se establecen con las interacciones cotidianas (Nijland et al., 2020).

Delors (1996), ofrece una visión indiscutible acerca de la expansión del conocimiento en nuestra sociedad, el ser humano debe involucrarse en la búsqueda de su identidad y autonomía para comprender la realidad de manera crítica. La nueva visión del aprendizaje es para toda vida y de manera permanente. En suma, Delors refiere que se debe considerar una educación con múltiples fines, no solo recibir educación formal, sino ampliar los aprendizajes académicos y profesionales más allá de lo tradicional, con el propósito de desarrollar capacidades de manera permanente a lo largo de la vida.

Potenciar una inteligencia colectiva, el empoderamiento y la intercreatividad de personas en escenarios digitales no es una tarea fácil, es un reto académico que implica ser parte de una comunidad en constante cambio. No solo se necesitan recursos tecnológicos sino es necesario el uso de medios para la comunicación. Para desarrollar no sólo aspectos cognitivos sino también socioemocionales, y contar con la participación activa de los estudiantes, como parte del proceso social y crecimiento profesional continuo (Kearney, et al., 2019; Mesa,

2023;). Asimismo, en esta creación colectiva los integrantes de las redes conocen sus necesidades y expectativas para aprender con sus pares (Watanabe et al., 2022).

Son los objetivos comunes los que movilizan las interacciones virtuales lo que permitirán la formación de redes cuya función es que los integrantes de una comunidad profesional o universitaria establezcan roles de soporte académico y emocional (Mesa, 2023). Si el diálogo ya sea conversacional, informacional o en sus diversas manifestaciones no es eficaz, podría convertirse en un factor para tener consecuencias como la deserción del participante en las redes de aprendizaje o la no concreción de las metas propuestas (García, 2019).

Entre las principales teorías que fundamentan el aprendizaje en red tenemos al humanismo moderno, el cual revela limitaciones conceptuales, pues hereda principios ontológicos y epistemológicos, que se caracterizan por su antropocentrismo y dicotomía, ya que el aprendiz es el centro del proceso educativo por encima de todos los elementos no humanos. La tecnología y la educación son dos esferas bien diferenciadas y autónomas, cuando una red de aprendizaje es potente y tiene resultados innovadores es capaz de asociarse o vincularse con otras redes (Escudero, 2018).

Por otro lado, en el 2008 Siemens y Downes precursores de la teoría del conectivismo, dictaron el primer curso MOOC, considerado como un fenómeno educativo, posteriormente y gracias a la tecnología educativa utilizada, es el fenómeno más importante de los últimos doscientos años (Cano y Angel, 2023). Actualmente, el conocimiento conectivo como base de la propuesta del aprendizaje en red, resume que el conocimiento aunque sea individual puede ser colectivo a través de las conexiones y las redes; discrimina entre la información importante y sin importancia; reconoce el carácter social del aprendizaje expansivo en redes; así como el carácter activo del estudiante como sujeto de una red, el estudiante se comporta como objeto y sujeto del aprendizaje, pero formando parte de redes; la integración de un grupo y el logro de su cohesión proceso que se determina por desarrollo y objetivos comunes a lo largo de un periodo; y la activa relación entre la actividad-tecnología digital-conexiones (Solorzano & García, 2016).

Esto ratifica que la manera de aprender en la era digital ha sufrido modificaciones, impregnadas por el enfoque conectivista. El aprendizaje depende de la conexión entre nodos especializados y de la diversidad de opiniones entre las fuentes de información (Siemens, 2004); por ello, se considera que el participante que desarrolle habilidades digitales para identificar las conexiones entre áreas, ideas y conceptos con el fin de la actualización del conocimiento será aquel que logre un aprendizaje exitoso no solo de manera particular sino de todo el colectivo o grupo (Ortega et al., 2020).

Las redes profesionales posibilitan la integración en un mismo entorno que buscan beneficio de la generación de conocimientos compartidos. Se encuentra una comunidad de práctica donde no solo se comparte conocimiento, sino que se hace presente la innovación lo que genera una cadena de valor. Por ejemplo, la participación en equipos donde se impulsan debates o discusión en línea permite la participación de líderes que se relacionan haciendo que se visualice como una comunidad de práctica viva. En diferentes campos de acción, como el de turismo, bibliotecas, espacios laborales, de investigación, de empresa y otros, las redes cada vez más surgen como una alternativa de aprendizaje comunitario, cobrando significados personales que favorecen las diversas necesidades de aprendizaje que tienen las personas en estos últimos años, como lo es en aprendizaje en colaboración (Arquero et al., 2014).

El estudio de estas redes cobra relevancia en la actualidad ya que permiten potenciar el desarrollo profesional de los universitarios, con acciones específicas como i) el fomento de la colaboración y la diversidad de perspectivas, permitiendo a los estudiantes interactuar con sus compañeros de diversas disciplinas y culturas, enriqueciendo su comprensión y visión del mundo ii) ampliar el acceso a recursos y experto, los estudiantes tienen acceso a una amplia gama de recursos, desde materiales de estudio hasta la posibilidad de interactuar con expertos y profesionales en sus campos de interés iii) desarrollar competencias tecnológicas y digitales, ya que implica una inmersión en tecnologías y herramientas digitales, promoviendo la alfabetización digital y tecnológica iv) potenciar la empleabilidad y redes profesionales, las conexiones y colaboraciones establecidas en estas redes pueden ser

fundamentales para futuras oportunidades laborales, ya que permiten a los estudiantes establecer contactos y demostrar sus habilidades en un contexto profesional, entre otros usos e implicancias que pueden generar (Davies et al., 2013; Veletsianos y Kimmons, 2013).

En este marco surge la idea de una investigación docente sobre el uso de redes de aprendizaje con fines profesionales en espacios digitales en programas de posgrado de modalidad a distancia y como parte de este proceso, el interés de elaborar una revisión sistemática de literatura que permita conocer los fundamentos teóricos, la forma de estructuración y metodología usada en las redes, así como sus principales resultados, con el fin de sintetizar la evidencia científica y tener un marco de referencia para la toma de decisiones teórico metodológicas de la investigación de corte empírico que se pretende realizar.

Para dar cuenta de estos aspectos se proponen los siguientes objetivos:

- i) Revisar las principales teorías que abordan las investigaciones seleccionadas acerca de las redes de aprendizaje para el desarrollo profesional en espacios digitales
- ii) Describir el diseño y/ o forma de uso de las redes de aprendizaje para el desarrollo profesional mediadas por herramientas digitales
- iii) Describir los principales resultados hallados en los estudios seleccionados.

METODOLOGÍA

Para dar respuesta a los objetivos planteados, se realizó una revisión sistemática de literatura (SLR), según Higgins & Green (2011), la SLR es un método riguroso y exhaustivo de recopilación, análisis y síntesis de estudios previos sobre un tema específico. Se caracteriza por seguir un protocolo preestablecido y transparente, con el objetivo de identificar, evaluar y sintetizar la evidencia disponible de manera imparcial y reproducible. Este tipo de revisión se basa en la metodología científica y utiliza criterios estrictos para la selección de estudios, lo que permite obtener una visión completa y confiable del estado actual del conocimiento sobre el tema de interés. Al integrar datos de múltiples estudios, la revisión sistemática proporciona una perspectiva más robusta y generalizable que la que se obtendría a partir de un único estudio (Petticrew y Roberts, 2006).

Para analizar los artículos hallados en las búsquedas realizados en las bases de datos Science Direct, Scopus, Web of Science y Scielo, se utilizó la Declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) cuyo objetivo es mejorar la transparencia y calidad de estos tipos de estudios al proporcionar un conjunto de directrices claras y detalladas, que incluye elementos esenciales como el protocolo de revisión, la selección de los estudios, extracción de datos y la evaluación de la calidad de la evidencia entre otros (Page et al., 2021).

Se aplicaron 3 fases para la revisión sistemática: identificación, filtrado e incluidos (Bravo, 2021), que se observan en la figura 1. En la fase de Identificación, se realizó la búsqueda durante la primera quincena del mes de octubre del 2023 y se utilizaron las siguientes formas de búsqueda en español e inglés *redes AND aprendizaje AND profesional / Networks AND learning AND professional y redes AND aprendizaje / network and learning* en las bases de datos Science Direct, Scopus, Web of Science y Scielo. Los criterios de inclusión utilizados fueron: artículos del área de Ciencias Sociales, originales y de revisión, de acceso abierto. Se hallaron 1490, 1181, 443 y 218 artículos respectivamente, referencias que se exportaron en un hoja de cálculo , eliminando 2241 referencias duplicadas obteniéndose un total de 1250 artículos.

Para la etapa de filtrado se revisaron los resúmenes de los artículos, eliminando 1209 estudios que no estaban alineados a los objetivos propuestos, quedando finalmente 41 artículos. Finalmente en la etapa de inclusión, se leyeron detenidamente los 41 artículos organizando la información en matrices de revisión , herramienta que utiliza tablas para analizar y sintetizar la información de documentos que pueden ser especialmente útiles en revisiones de literatura, donde las filas son las referencias o documentos que forman la base de la evidencia y las columnas son las variables o categorías que se van a analizar de cada artículo (Codina, 2023).

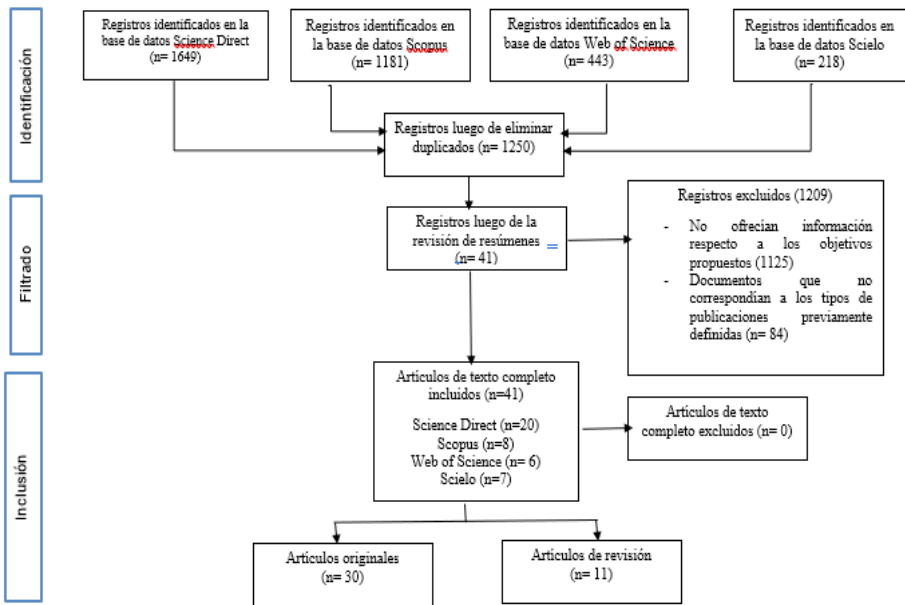


Figura 1. Flujo para la selección de artículos sobre redes de aprendizaje a través de medios digitales en educación superior.

En la tabla 1 se puede observar, las principales características de los 41 artículos seleccionados, considerando a los autores, título, año de publicación y base de datos donde fueron ubicados. Se han considerado las publicaciones desde la primera aparición relacionada con el tema objeto de estudio, en las cuatro bases de datos. El rango que emergió en la búsqueda abarcó desde el año 2000 con la investigación de Assmann hasta estudios del año 2023.

Tabla 1. Listado e información de los artículos seleccionados.

| Nº | Autores | Título del artículo | Año | Base de datos |
|-----------|-------------------------|--|------------|----------------------|
| 1 | Martínez y Gros | Opportunities and Challenges in the use of Social Networks to Optimize Guidance Actions | 2014 | Science Direct |
| 2 | Ballesteros | Online training itineraries at University: Developing competences promoting entrepreneurial culture and employability in the Society of Knowledge from an equal standpoint | 2014 | Science Direct |
| 3 | Arquero et al | Comunidades de práctica en innovación: aprender a emprender en el área de Bibliotecología y Ciencias de la Documentación. | 2014 | Science Direct |
| 4 | Nijland et al | The network student. | 2023 | Science Direct |
| 5 | Giglio & Palmieri | A Comparison of Intercultural Student Communities in Online Social Networks. | 2017 | Science Direct |
| 6 | Mozhaeva | Network interaction in distance education: Analysis of Russian experience | 2014 | Science Direct |
| 7 | Bicen et al | The Impact of Social Networks on Undergraduate Students Learning Foreign Language | 2015 | Science Direct |
| 8 | Moreno & Carrasco | Lifelong Learning for Women in the Network Society. | 2012 | Science Direct |
| 9 | Scott et al | Learning "beyond the classroom" within an enterprise social network system. | 2015 | Science Direct |
| 10 | Thaiporsi Wannapiroon & | Enhancing students' critical thinking skills through teaching and learning by inquiry-based learning activities using social network and cloud computing | 2015 | Science Direct |

| | | | | |
|----|-------------------|--|------|----------------|
| 11 | Ramiro & Pereira | Modelo basado en red para E-Learning 2.0. | 2012 | Science Direct |
| 12 | Jauregi et al | Learning by doing: Promoting language teacher competencies for networked teaching and learning. | 2012 | Science Direct |
| 13 | Madleňák et al | Designing a social network to support e-learning activities at the Department of Communications, University of Žilina | 2015 | Science Direct |
| 14 | Golubev & Tes-tov | Network Information Technologies as a Basis of New Educational Paradigm. | 2015 | Science Direct |
| 15 | Ortego. et al | Linguistic behaviour in social networking sites used as academic and educative communication tool. | 2015 | Science Direct |
| 16 | Mozhaeva et al | E-learning in the evaluation of students and teachers: LMS or social networks? | 2014 | Science Direct |
| 17 | Wanpen | The Relationship between Learning Styles and the Social Network: Use of Tertiary Level Students. | 2013 | Science Direct |
| 18 | Montero & Pérez | Guiding in Tertiary Education: A Case Study on Social Networking and E-Learning Platforms. | 2014 | Science Direct |
| 19 | Yampinij et al | A conceptual framework for social network to support collaborative learning (SSCL) for enhancing knowledge construction of grade 3 students. | 2012 | Science Direct |
| 20 | Giannoulis et al | Personalized Adaptive Networked Learning for Disabled Students & Social Networking for the Inclusion of students – The Multimedu tool. | 2013 | Science Direct |

| | | | | |
|----|-----------------|---|------|--------|
| 21 | Jiménez | Expansive Learning in Digital Environments: An Epistemic Network Analysis from a Gender Perspective Aprendizaje expansivo en entornos digitales: un análisis de redes epistémicas con perspectiva de género | 2023 | Scopus |
| 22 | Buitrago, | Representation and Learning of Concepts on Twitter: An Analysis of Tweets as Digital Footprints | 2023 | Scopus |
| 23 | Mesa | Collaborative Technology-Mediated Teaching-Learning Scenarios to Promote Communicative Interactions in Higher Education. | 2023 | Scopus |
| 24 | López | Twitter en la formación inicial docente: la interacción con las redes sociales como fuente de desarrollo profesional docente para futuros educadores de estudios sociales. | 2022 | Scopus |
| 25 | Angulo | Usability of social networks for academic purposes in higher education. | 2021 | Scopus |
| 26 | Metchik | How we do it: Implementing a virtual, multi-institutional collaborative education model for the COVID-19 Pandemic and Beyond. | 2021 | Scopus |
| 27 | Bateman | Using Academic Social Networks to Enhance the Student Experience in Online Education. | 2021 | Scopus |
| 28 | Motaung | WhatsApp Messenger as a mediating tool in times of COVID-19 for enhancing student engagement in e-tutorials at a rural south african university. | 2020 | Scopus |
| 29 | Watanabe et al. | Aprendizaje en red y aprendizaje interorganizacional: un marco teórico de relación e interdependencia. | 2022 | Scielo |

| | | | | |
|----|--------------------|--|------|----------------|
| 30 | Escudero | Redefinición del “aprendizaje en red” en la cuarta revolución industrial. | 2018 | Scielo |
| 31 | Solórzano & García | Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. | 2016 | Scielo |
| 32 | Lami et al. | Las comunidades virtuales de aprendizaje, sus orígenes. | 2016 | Scielo |
| 33 | Assmann | A metamorphose do aprender na sociedade da informação. | 2000 | Scielo |
| 34 | Castillo & Gómez | Connectedness, engagement, and learning through social work communities on LinkedIn. | 2020 | Scielo |
| 35 | Ortega et al. | La formación profesional en turismo entre conexiones y redes de aprendizaje. | 2020 | Scielo |
| 36 | Gil & Martínez | El empoderamiento del alumnado en los MOOC. | 2017 | Web of Science |
| 37 | Cano & Ángel | Perspectivas de los estudiantes sobre las experiencias de aprendizaje en un curso virtual y un MOOC. | 2023 | Web of Science |
| 38 | Jones et al. | Associate Teachers’ Learning Networks: A Figurational Analysis of Initial Teacher Education. | 2020 | Web of Science |
| 39 | Poortman et al. | Professional learning networks: a conceptual model and research opportunities | 2022 | Web of Science |
| 40 | Prenger et al. | Professional learning networks: From teacher learning to school improvement? | 2021 | Web of Science |
| 41 | Kearney et al. | Investigating pre-service teachers’ informally-developed online professional learning networks. | 2019 | Web of Science |

Resultados

Principales características bibliométricas de los artículos seleccionados

En la figura y tabla 2 se observa que la mayor producción científica respecto a redes de aprendizaje en entornos digitales con fines de desarrollo académico profesional en universitarios se encuentra en Europa (56.2%) siendo el país más prolífico España (26.8%), en cuanto a continentes le sigue América del Sur y América del Centro (12.2%) y respecto a países, los Países Bajos (9.8%) Rusia, México, Tailandia, Colombia y Estados Unidos (7.3%).

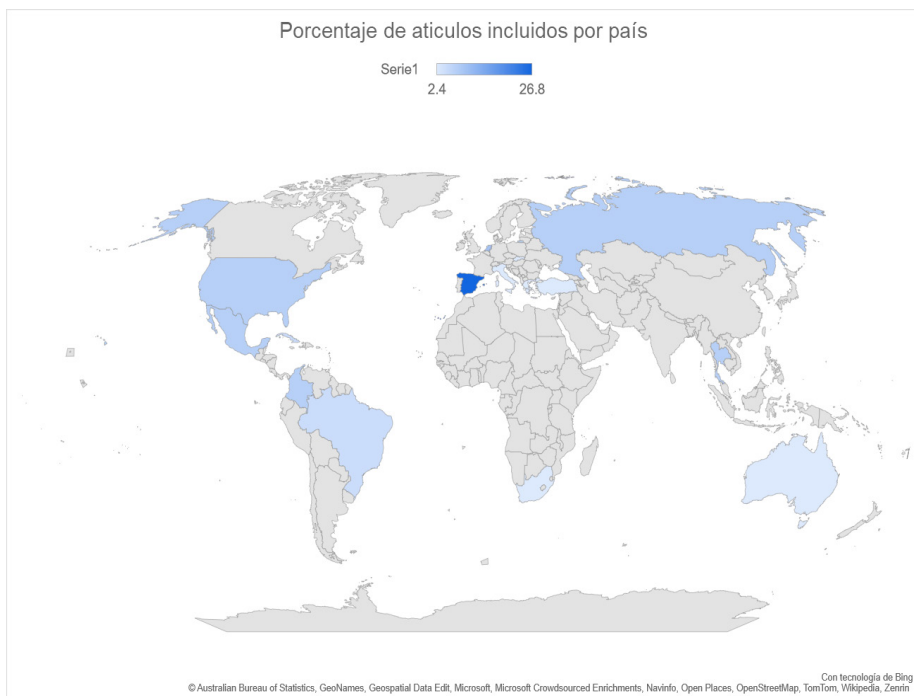


Figura 2. Mapa de países con artículos seleccionados para el estudio.

Tabla 2. Porcentaje de artículos seleccionados por continente y país.

| Conti- nente | Frecuen- cia (f) | Porcen- taje (%) | País | Frecuen- cia (f) | Porcen- taje (%) |
|-----------------------|---------------------|---------------------|-------------------|---------------------|---------------------|
| Oceanía | 1 | 2.4 | Australia | 1 | 2.4 |
| Europa | 23 | 56.2 | Eslovaquia | 1 | 2.4 |
| | | | España | 11 | 26.8 |
| | | | Grecia | 1 | 2.4 |
| | | | Inglaterra | 1 | 2.4 |
| | | | Italia | 1 | 2.4 |
| | | | Países Ba- jos | 4 | 9.8 |
| | | | Rusia | 3 | 7.3 |
| América del Centro | 5 | 12.2 | Cuba | 2 | 4.9 |
| | | | México | 3 | 7.3 |
| América del Sur | 5 | 12.2 | Brasil | 2 | 4.9 |
| | | | Colombia | 3 | 7.3 |
| América del Norte | 3 | 7.3 | Estados Unidos | 3 | 7.3 |
| Asia | 3 | 7.3 | Tailandia | 3 | 7.3 |
| África | 1 | 2.4 | Sudáfrica | 1 | 2.4 |
| Total | 41 | 100% | Total | 41 | 100% |

Se observa además en la tabla 3, que de los estudios originales (73.2%) el 36.6% han trabajado bajo un enfoque cualitativo, el 24.4% bajo un enfoque cuantitativo y el 5% de los estudios han sido mixtos. Dentro de los estudios cualitativos predominaron los estudios de caso y la investigación acción. Los artículos de revisión representaron el 26.8% del total de artículos analizados.

Tal como sugieren Hein et al. (2013), para el estudio de las redes sociales personales se destacan las técnicas cualitativas, por ejemplo ellos proponen un modelo de círculos concéntricos denominado Ego.Net. QF, aunque el inicio de las investigaciones sobre este objeto de estudio, por los años 70 en la Universidad de Harvard se realizó de manera cuantitativa, estudiando las características formales y estructurales de conglomerados sociales mediante el uso de procedimientos algebraicos, marcando una forma de investigación al respecto que se ha mantenido por años.

Tabla 3. Porcentaje de artículos seleccionados por continente y país.

| Tipo de artículo | Enfoque | Frecuencia (f) | Porcentaje (%) |
|------------------|--------------|----------------|----------------|
| Original | Mixto | 5 | 12.2 |
| | Cuantitativo | 10 | 24.4 |
| | Cualitativo | 15 | 36.6 |
| De revisión | | 11 | 26.8 |

En la figura 3 se observa que la mayor cantidad de artículos seleccionados corresponden a los años 2014 y 2015 con 6 estudios en por año, seguido de los años 2020 y 2023 con 5 artículos por año. Se observa que hay un vacío entre los años 2001 y 2011, ya que luego del documento hallado en el año 2000, se ubicaron 4 artículos en el año 2012.



Figura 3. Número de artículos seleccionados por año.

Objetivo 1: Principales teorías halladas relacionadas con las redes de aprendizaje para el desarrollo profesional en medios digitales

De acuerdo a los artículos revisados, se observa que el fundamento epistemológico del aprendizaje en red recae en la teoría conectivista. El conocimiento se construye y se comparte con las personas quienes participan en un conocimiento colectivo. Esto se establece en las redes, las cuales están conformadas por ideas, conceptos y representaciones sobre el aprendizaje. En el campo educativo, se refiere al conocimiento conectivo como base de la propuesta del aprendizaje en red.

La teoría conectivista evoluciona a lo largo del tiempo, el contexto sociocultural cambia y esto genera un impacto en la forma de vida de las personas, en cómo se interrelacionan y sobre todo responde a esta era digital. Nadie aprende solo, todos necesitan ser parte de una red de conexiones donde se aprende y desaprende constantemente (Solórzano & García, 2016; Mesa, 2023). La teoría conectivista desarrollada por George Siemens y Stephen Downes, apuesta por un aprendizaje de carácter social y expansivo en redes. Cabe resaltar que las teorías responden a su tiempo y estas no se excluyen, por el contrario, conviven y se desarrollan conforme evoluciona la humanidad. (Ramiro y Pereyra, 2012). También se ubicó el concepto “ecologías de aprendizaje”. que considera al estudiante como sujeto y objeto de aprendizaje, que forma parte de redes (Ortega et al., 2020).

Se ubicó además el artículo de Jiménez (2023), basado en la teoría de la actividad, del autor Leontiev. Al respecto, el autor manifiesta que, al adaptarse esta teoría a la acción educativa, se convierte en un método de intervención formativa que propone la doble estimulación en el aprendizaje para permitir distintos niveles de apropiación, plantea que para que tenga lugar el aprendizaje expansivo, se deben relacionar al menos dos sistemas de actividad, los modelos pedagógicos emergentes y modelos pedagógicos hegemónicos de la educación a distancia. Agrega, que, a partir del año 2020, existió una evolución a gran escala del aprendizaje en red, sin embargo, en este proceso se debe hacer una reflexión y análisis crítico.

El uso de nuevas tecnologías implica un cambio en la metodología y didáctica del aprendizaje, un cambio de paradigma que invita a deconstruir y construir al mismo tiempo para adaptarse al cambio y sentar las bases de nuevas teorías en el plano educativo y específicamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es pertinente precisar que el estudiante es lo más importante en el desarrollo educativo y el aprendizaje en red presenta una oportunidad de desarrollo que hereda principios epistemológicos y ontológicos del humanismo.

El estudiante es gestor de su aprendizaje, quien construye su conocimiento a través de las redes que funcionan como estructuras cognitivas interactivas ya que tienen características hipertextuales y porque interfieren en el conocimiento que otras personas construyen o están construyendo (Assmann, 2000). En ese sentido, cuando una red es potente y presenta innovación en sus resultados es capaz de unirse con otras redes para fortalecerse y mantenerse (Escudero, 2018).

Por otro lado, la investigación de Watanabe et al. (2022), sobre el aprendizaje interorganizacional (LIO) y el aprendizaje en red (NL) refieren que tienen constructos diferentes, y aclara que la primera es un antecedente de la segunda. En el proceso del aprendizaje en red ocurren dinámicas y subprocesos suplementarios al aprendizaje interorganizacional. Eso significa que se necesita un esfuerzo adicional para lograr el aprendizaje en red. La NL como estrategia para la transformación de la red requiere objetivos establecidos intencionalmente a nivel de red. Las dinámicas de coordinación multinivel (que impregnan tanto el nivel organizacional como el de red) son obligatorias para NL que apunta a cambios en la red, lo que no es el caso en IOL.

El trabajo a través de redes de aprendizaje genera a su vez la participación de docentes y estudiantes en comunidades de aprendizaje que tienen autonomía, diversos intereses e infinitas formas de interacción. Poortman et al. (2022), mencionan que se debe distinguir entre las Comunidades de Aprendizaje Profesional (PLC) las cuales pueden diversificarse entre PLC en red para todo un equipo de profesionales que trabajan en educación o para toda una escuela o universidad, de esta manera se mejora la calidad de aprendizaje profesional y la capacidad de mejora continua y se pone en práctica la teoría del aprendizaje colaborativo

de Vigotsky, creándose significados por la interacción entre varias personas (Lami et al., 2016; Mesa, 2023).

Objetivo 2: Describir el diseño/implementación y forma de uso de las redes de aprendizaje para el desarrollo profesional en medios digitales

Se ubicaron investigaciones que realizan propuestas sobre cómo se pueden implementar o utilizar las redes digitales con fines de aprendizaje, como la de Solórzano & García (2016), quienes proponen que para la implementación de redes para un curso se deben seguir las siguientes pautas: i) el diagnóstico ii) la capacitación en el uso de la herramienta iii) la construcción de entornos personales de aprendizaje (PLE) iv) el diseño y orientación de las actividades de aprendizaje v) la creación de la red de aprendizaje vi) el desarrollo de los productos académicos vii) la retroalimentación y viii) la evaluación final.

Por su lado, Martínez y Gros (2024), proponen diversas formas en que las redes pueden ser usadas bajo la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida: i) para desarrollar habilidades de pensamiento como Twitter u otras con fines más estratégicos como las redes de geolocalización. ii) para generar conocimiento colectivo, ya que permiten publicar, compartir y construir conocimiento de forma abierta iii) individualización, construcción de entornos personales de aprendizaje iv) reconocimiento del espacio y el tiempo, se pueden elaborar mapas, combinar datos sobre eventos, objetos o personas, y las personas pueden geoetiquetar servicios, recursos, ofertas laborales, formativas, entre otras v) la informática en la nube, que facilita la creación de contenidos en la red y genera muchos datos compartidos, puede ser de utilidad en la búsqueda de trabajo para identificar perfiles y demandas laborales como LinkedIn vi) herramientas gratuitas y contenidos abiertos, materiales que se publican en un formato explícitamente diseñado para permitir la copia, modificación y distribución y que pueden ser modificados y reutilizados vii) diversidad e integración tecnológica, el mobile learning para facilitar el aprendizaje durante las primeras experiencias viii) el aprendizaje basado en el juego y la gamificación, como es el caso de los serious games, cuyo objetivo es crear situaciones que permitan experimentar con problemas reales a través de videojuegos.

En este mismo grupo de trabajos se encuentra el de Ramiro & Pereira (2012), presentan un modelo de e-learning 2.0, cuyo objetivo es permitir el aprendizaje mediante la interacción entre los miembros de una comunidad en línea establecida en una red social. Mediante la participación de los miembros en un juego en el que todos pueden alternar entre el papel de aprendiz y el de formador. La capacidad de aprender de los demás y compartir conocimientos son factores clave. Se fomenta el aprendizaje mediante la creación de comunidades de aprendizaje, donde el uso de aspectos lúdicos permite el apoyo interpersonal, minimizando las limitaciones de la enseñanza online.

Así mismo en el marco de los principios del diseño universal y de accesibilidad se halló la investigación de Giannoulis et al. (2013), quienes diseñaron y proponen el uso de la herramienta de Educación Multimedia (Multimedu), sistema integrado basado en la web que “acumula” información multiformato: vídeo, audio, texto, imagen, documentos. Se basa en la contribución de comunidades académicas colaborativas en red y pone el material multimedia a disposición de todos a través de un diccionario de términos y una biblioteca multimedia. La herramienta es compatible con las redes sociales y facilita la comunicación personalizada y apoya el aprendizaje y la inclusión de estudiantes discapacitados en la enseñanza superior.

Por otro lado, se encontraron estudios que describen experiencias en el uso de redes como parte de proyectos mayores, como en el caso de Ballesteros (2014), con los itinerarios formativos online promovidos por Andalucía en e-Igualdad (AD-428), proyecto incluido en la Iniciativa Comunitaria EQUAL del Fondo Social Europeo para estudiantes universitarias, que tuvo como objetivos consolidar las habilidades personales y sociales para el trabajo en equipo, comprender y aplicar las competencias necesarias para el desempeño de la función del Teletutor, para ello usaron una plataforma e-learning y algunas redes sociales, como resultando que se captó la atención de las usuarias por el proceso de alfabetización digital que vivenciaron, sumado a la visión de la red de redes como espacio abierto al mundo.

En esa misma línea Jauregi et al. (2012), realizan un estudio vinculado con el proyecto europeo NIFLAR (Networked Interaction in Foreign

Language Acquisition and Research) en que los estudiantes de magisterio adquieren competencias para la enseñanza de idiomas en línea participando en tareas en red de competencia comunicativa intercultural, en dos niveles: i) desarrollan tareas para la competencia comunicativa intercultural a través de la comunicación por vídeo y mundos virtuales ii) participan en las tareas como interlocutores nativos que se comunican con estudiantes de lenguas extranjeras. en la comunicación, la competencia intercultural, el dominio de la lengua y el valor añadido de las herramientas TIC.

Por otro lado, se encuentran estudios que dan cuenta de experiencias de innovación pedagógica en las aulas universitarias, como es el caso del trabajo de Nijland et al. (2023), en los Países Bajos, quien introdujo redes no formales como parte de los procesos de socialización académica. Realizó el estudio con estudiantes de programas de maestría en las que se introdujo el aprendizaje en red como parte del plan de estudios, con el fin de que los discentes fueran conscientes de su red de aprendizaje, tanto al inicio y al final del evento de introducción, como al final del curso se realizaron diagramas y análisis de redes sociales (SNA) para visualizar los vínculos entre los alumnos del curso. A lo largo del curso, los estudiantes tuvieron amplias oportunidades de interacción, tareas colaborativas, retroalimentación, intercambios verbales para el compartir de experiencias y puntos de vista, tanto en las clases en línea como durante las presentaciones de pósteres en línea.

Del mismo tipo es el estudio de Thaiporsi & Wannapiroon (2014), quienes utilizan actividades de aprendizaje basadas en la indagación utilizando redes sociales y aplicaciones con alojamiento en la nube con el fin de mejorar las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes. Para el desarrollo del personal docente universitario, Portman & Prengler (2020), analizan una red cuyas interacciones estuvieron basadas en desarrollar lecciones en equipo, en la búsqueda de información y la toma conjunta de decisiones, así como la incorporación de ideas innovadoras mediante el intercambio de datos. La práctica colaborativa resultó innovadora y oportuna ya que atendía a las necesidades de los participantes quienes ejercieron su labor para aplicar lo aprendido en las aulas teniendo resultados positivos.

Del mismo modo, Montero & Pérez (2014), aplicaron blogs de clase bajo el marco de un contexto auténtico en un curso de inglés de una universidad politécnica. Se proporcionó a los estudiantes una lista de 150 blogs en los que se ofrece y se debate diversa información específica del campo de estudio de los participantes. Los estudiantes se involucraron en las tareas requeridas, que consistían en participar en los blogs intercambiando entradas, haciendo comentarios, estando de acuerdo y/o discrepando sobre lo que se comentaba en los posts, pidiendo aclaraciones, etc., e iniciar un debate. Como parte de las tareas de redacción, semanalmente, los alumnos debían dedicar una hora en grupos a elaborar los posts y responder en clase, paralelamente los alumnos consultaron diariamente sus blogs y seguían el hilo de los debates desde las clases o fuera de ella.

Siguiendo con las redes sociales, Yampinij et al. (2012), las aplicó para promover la interacción entre alumnos, profesores y expertos más experimentados. En caso de que el alumno fuera incapaz de construir el conocimiento, se utilizaron redes sociales como herramienta para el andamiaje.

La red social tenía la principal función de apoyar la construcción de los conocimientos de los estudiantes, pero además fue de utilidad para estimular habilidades cognitivas y metacognitivas. Las redes usadas fueron Facebook chats. Web board y Weblog para compartir múltiples ideas y construir conocimientos basados en el aprendizaje social. También Buitrago (2023), entrenó a los estudiantes en la producción de twits académicos o de conceptos, luego participaron por quince semanas en la producción de conceptos mediante esta red social, con el fin de desarrollar habilidades argumentativas y pensamiento crítico. Estudio similar es el de López (2022), quien dentro de un curso en línea implementó la herramienta digital MSocial la cual media las interacciones en la red social Twitter y se evidenciaba la métrica de análisis de redes de sus estudiantes, además se analizaron las percepciones de los estudiantes participantes en el curso.

Por su lado Motaung (2020), formó grupos de docentes y tutores quienes participaron en las discusiones de los grupos de Whatsapp y Messenger creados desde el punto de vista educativo, planteando dos

preguntas: ¿Cuáles son los desafíos de los estudiantes sobre el uso de WhatsApp por parte de los tutores y cómo el aprendizaje usando WhatsApp puede mejorar la participación de los estudiantes? Sus respuestas fueron analizadas de acuerdo a un enfoque de análisis de datos para ver la posible inserción de dichas redes para mejorar la comunicación y cercanía docente - estudiante.

Se encontraron, además, en las investigaciones revisadas, experiencias en donde existe un LMS principal con aplicación de redes de manera complementaria, como en el caso del estudio de Arquero (2014), que trabaja una estrategia de colaboración en la que se combinan las perspectivas del trabajo, el aprendizaje y la innovación entre los integrantes de diferentes sectores de una universidad. La estructura de las comunidades de práctica (CoP) se basa en la integración de tres elementos importantes: la aportación de conocimientos técnicos y metodológicos sobre la gestión de proyectos en unidades de información y documentación, un contexto real de aplicación de la experiencia colaborativa y la contribución de ideas transformadas en proyectos de innovación.

La combinación de dichos elementos se concretizó en una experiencia de integración de los actores que conformaron la CoP: profesores, investigadores, bibliotecarios profesionales y estudiantes, como integrantes y beneficiarios directos. Esta experiencia contó con una serie de herramientas de apoyo a la comunicación, participación social y trabajo colaborativo, como un campus virtual Moodle, que contó con diversos módulos como administración, tareas, consulta, foro, recursos, sindicación RSS y Atom, correo electrónico, wiki, y un grupo virtual privado en Facebook.

En esa misma perspectiva se halló el estudio de Madleňák et al. (2015), que en función de encuestas realizadas a los estudiantes de comunicaciones de una universidad en Eslovaquia, implementó una red social de apoyo a la plataforma virtual Moodle. Luego de la implementación se halló que el 89% de los encuestados utilizan los grupos diseñados para promover la educación en las redes sociales y el 99% de ellos utilizan la red social Facebook. También Jiménez (2023), aplicó foros asíncronos en entornos virtuales, el espacio les

permitió discutir, analizar casos, participar en zonas de aprendizaje intergrupales, convirtiéndose este en un ecosistema virtual de redes de interaprendizaje dialógico y constructivo. Luego se procedió al análisis de los datos recogidos mediante el método Análisis Epistémico de Redes (ENA) que busca identificar en el discurso dialógico patrones significativos.

Se ubicaron trabajos como el de Metchik (2021), quien documentó la implementación de conferencias virtuales y multiinstitucionales colaborativas dirigida a estudiantes residentes de medicina de cincuenta programas de estudios dando respuesta inmediata al vacío de aprendizaje impuesto por la Covid 19, se utilizaron una lista de temas de especialidades y se convocaron a los docentes para su participación. Estas conferencias quedaron grabadas y disponibles para su uso y comentarios en una plataforma virtual.

Objetivo 3: Describir los principales resultados hallados sobre el uso de redes de aprendizaje para el desarrollo profesional en medios digitales

Un acercamiento al estudio de procedencia ruso muestra la eficacia de los programas conjuntos basados en la interacción en red, lo que conduce a la expansión de la movilidad académica virtual para docentes y estudiantes, el desarrollo de un espacio educativo unificado y la mejora de las tecnologías a distancia. Sin embargo, muestran resultados con calificación insuficiente acerca de la concientización de las instituciones educativas sobre la introducción masiva del e-learning, y el desarrollo de la interacción en red se vio obstaculizado por el aislamiento de las escuelas superiores, la ausencia de condiciones para el funcionamiento del entorno educativo electrónico y la escasez de recursos (Mozhaeva, 2014).

Del mismo modo, los resultados del proyecto de comunidades de práctica en innovación aprender a emprender en el área de Bibliotecología y Ciencias de la Documentación dan luces acerca del dinamismo que la herramienta ha tenido entre sus integrantes; las herramientas y comunicación muy usadas por sus integrantes en debates activos. Asimismo, el rol del manager ha sido muy participativo y motivador en cuanto al impulso de los debates. También el rol de los profesionales

fue muy importante por gestionar y aclarar sobre el escenario piloto y sus características (Arquero, 2014).

Las percepciones, satisfacción u opiniones sobre el aprendizaje virtual en red muestran que los estudiantes utilizaron sus redes de aprendizaje para la construcción de conocimientos, la socialización académica y para mitigar sentimientos de insuficiencia social y cognitiva. Sugieren que existe una relación entre la capacidad de entablar relaciones de aprendizaje y los procesos de socialización académica y la utilización de nuevos conocimientos en la propia práctica profesional de los estudiantes (Nijland, et al., (2023). En esa misma línea el trabajo de Jones et al. (2020), basados en docentes universitarios evidenció que las asociaciones de profesores incluían inicialmente a 9,7 personas en su red, cifra que aumentó a 10,4 al final del programa, ya que se promovió el uso de redes digitales.

El estudio de Gil y Martínez (2017), trataron sobre las diferencias del modelo sMOOC el cual evidencia una especial atención por el empoderamiento de los estudiantes desarrollando una comunicación horizontal, bidireccional y el establecimiento de unos cauces pedagógicos más participativos que en los modelos xMOOC y cMOOC. Asimismo, Cano y Ángel (2023), sobre las percepciones de los estudiantes universitarios divididos en dos grupos, el primer grupo matriculados en un curso virtual y el segundo grupo en un curso MOOC, llegan a los siguientes hallazgos: objetivos de aprendizaje claros y contenidos de calidad; hay un mayor acompañamiento en el curso virtual que en el MOOC: la valoración más alta para ambas modalidades es el acceso ubicuo a los materiales de aprendizaje y la menor que no le encuentran potencial al trabajo en equipo ni en la flexibilidad de los cursos; y no hay diferencias en la participación y motivación de los estudiantes entre los dos cursos.

Este estudio muestra resultados donde la mayoría de los estudiantes participaron en actividades de aprendizaje dentro de estos espacios públicos y no obligatorios “más allá del aula”. Se hallaron altos niveles de presencia cognitiva y de aprendizaje en sus mensajes, sugiriendo que los estudiantes practican el aprendizaje autorregulado en los espacios informales de aprendizaje, lo que plantea nuevas posibilidades para

el futuro desarrollo de la ecología del aprendizaje en línea (Scott et al., 2015).

En esa misma línea, Kearney et al. (2019), examinaron los patrones de uso y configuraciones de las redes personales de aprendizaje (PNL) en línea desarrolladas informalmente por profesores de preservicio. La gran mayoría utilizaron tres o más plataformas de redes sociales para su PNL en línea, siendo Pinterest y FB las aplicaciones más populares. La mayoría de los participantes en este estudio querían continuar usando PNL en línea después de graduarse y, de hecho, aspiraban a generar y compartir más contenido en estos espacios cuando se conviertan en docentes en servicio.

La satisfacción sobre los itinerarios formativos online con el objetivo de su inserción laboral y el emprendimiento, proyecto incluido en EQUAL, tanto en las beneficiarias como en los gestores de la formación. Los resultados evidencian la satisfacción de las usuarias, el 95% concluyeron exitosamente sus itinerarios. Asimismo, destacaron la calidad de la enseñanza y las temáticas tratadas, otro punto destacable fue la flexibilidad en los tiempos y espacios educativos. También se encontraron satisfechos con los recursos educativos empleados e interacción fluida con sus compañeros y tutores. Valoraron el acercamiento a las TIC.

La idónea formación en liderazgo, empleabilidad les sirvió para reflexionar sobre la situación de las mujeres ante el acceso al empleo, se han sentido motivadas y protagonistas con una conciencia responsable ante su carrera y la empleabilidad (Ballesteros, 2014).

El estudio de Jiménez (2023), que analizó redes epistémicas desde una perspectiva de género, tuvo como propósito evaluar las competencias discursivas de estudiantes en foros. Sus principales resultados fueron: cuatro perfiles discursivos en los foros asíncronos: discurso empático-conceptual, discurso representativo-conceptual, discurso crítico y discurso comprensivo-conceptual.

En cuanto a los resultados sobre el perfil tecnológico de los estudiantes en la admisión universitaria para la elección de especialización, se observa que las chicas que eligen el tracto tecnológico son consideradas menos femeninas que el resto, mientras que los chicos que hacen la

misma elección son vistos como más masculinos que el resto. Además, los resultados sobre el uso de las TIC muestran un déficit en las chicas frente a los chicos en las actitudes hacia los ordenadores, la informática; mientras que estudios que analizan la participación en las redes por género como la realizada por Brian Solis (2009), señala que el 57% de quienes utilizan Facebook, la mayor red social con más de 400 millones de personas conectadas, son mujeres. Estos datos se extienden a otras redes sociales como Twitter, MySpace y Tuentiy (Moreno y Carrasco, 2012).

Los hallazgos de las investigaciones de aprendizaje en red a través de redes sociales con fines académicos dejan entrever intervenciones exitosas como no favorables, entre las cuales se tiene a: la investigación de habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes a través de redes sociales evidencia que los estudiantes de la clase basada en la investigación obtuvieron mejores conocimientos de contenido y habilidades técnicas que los estudiantes de la clase de instrucción didáctica. La mayoría de los estudiantes manifestaron opiniones positivas y favorables hacia el aprendizaje y el entorno de aprendizaje en línea.

Asimismo, los recursos, la comunicación asincrónica, el aprendizaje colaborativo y creativo ofrecían un contexto idóneo para generar conocimiento. Igualmente, se muestra que el aprendizaje basado en la investigación garantiza que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico y desarrollen habilidades como la resolución de problemas (Thaiporsi y Wannapiroon, 2015).

Por otro lado, Motaung (2020), en su estudio con estudiantes de zonas rurales de Sudáfrica utilizó a las redes sociales de WhatsApp y Messenger como herramientas de mediación en tiempos de COVID-19 con el objeto de mejorar las tutorías virtuales. Los resultados evidencian que los estudiantes tienen dificultades en el aprendizaje on line. No cuentan con conectividad. Acceso limitado a los dispositivos tecnológicos. Existe una brecha entre las competencias digitales de los estudiantes de zonas urbanas y las zonas rurales de Sudáfrica.

Las experiencias de los estudiantes evidencian que ya se publique o solo escuchen en las redes sociales implica un sentido de pertenencia

y aceptación entre los que participan en esas comunidades digitales y que tienen intereses comunes. El 70% refirieron haber adquirido nuevos significados en base a la interacción dialógica con los otros participantes, resultado en consonancia con el aprendizaje socioconstructivo.

El 66% de los participantes indicaron que no creían que la red social académica tuviera un beneficio educativo (Bateman, 2021). En esa línea misma línea el estudio de Golubev & Testov (2015), usó técnicas en el marco de proyectos de redes académicas para la enseñanza de las matemáticas a estudiantes de humanidades consiguiendo una mayor actividad cognitiva de los estudiantes, además encontró una enseñanza de máxima disponibilidad y la oportunidad de desarrollar un enfoque individual para cada estudiante.

Un estudio sobre el impacto del aprendizaje de lenguas extranjeras a través de redes sociales ha revelado que existe un efecto positivo entre las redes sociales y el aprendizaje de lenguas extranjeras. En la información recogida los estudiantes mencionaron que siguen en diversas plataformas sociales a profesores de lenguas extranjeras para mejorar su expresión oral. También han afirmado que prefieren utilizar traducciones automáticas para reducir el problema de comprensión de las noticias que leen en las redes sociales. Asimismo, los vídeos y las tarjetas didácticas desempeñan un papel importante en la comprensión y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Lo que revela que los estudiantes son más propensos a recordar esa información más fácilmente. Sin embargo, a pesar de todas estas afirmaciones positivas los alumnos no se sienten seguros a la hora de comunicarse en la lengua extranjera (Bicen et al., 2015).

El análisis realizado en el estudio sobre las comunidades estudiantiles interculturales en redes sociales en línea revela que los intercambios interculturales y las interacciones de los asistentes no se ven afectadas por una fuerte separación impulsada por algunos intereses culturales, de investigación o de aprendizaje compartidos. Por el contrario, demuestra que las conferencias interculturales de estudiantes asiático-americanos tienden a generar compromiso en los usuarios, lo que hace posible que cada comunidad en línea interactúe y se mantenga cerca de los demás asistentes, reuniendo así a los participantes en torno al tema general del evento y evitando la separación.

Además de utilizarse el aprendizaje informal en las conferencias interculturales de estudiantes y seguir la aparición de posibles subredes en torno a temas específicos e intereses de investigación compartidos, garantizando la posibilidad de superar los factores exógenos antes mencionados, como los cambios en la política de privacidad aplicada por Facebook (Giglio & Palmieri, 2017). Caso similar es el estudio de Prenger et al. (2021), cuyos resultados muestran cómo para el desarrollo profesional las redes personales de aprendizaje (PNL) influyen en el aprendizaje docente, para su aplicación en sus estudiantes. Los hallazgos muestran cómo el liderazgo, la percepción de un objetivo compartido, las actividades estructuradas, la colaboración y la facilitación y el apoyo parecen influir especialmente en los resultados.

La investigación de Buitrago (2023) muestra resultados sobre las huellas digitales en las redes sociales que pueden ser indicadores de construcción de conocimiento lingüístico y cognitivo. Asimismo, evidencian las interacciones socioemocionales de los involucrados, considerando las huellas digitales como un hallazgo transformador en la educación. Como es el caso del trabajo de Castillo y Gómez (2020), quienes aplicando netnografía en LinkedIn identificaron que los profesionales mejor posicionados generan mayor difusión de información en función de sus posiciones de intermediarios. Estos profesionales establecen puentes entre comunidades contribuyendo a la creación de comunidades que tienen más probabilidades de incluir miembros dispuestos a cooperar, aceptar y difundir nuevas ideas.

Diversos son los medios y prácticas que se van incorporando de acuerdo a los avances tecnológicos. Desde grupos de discusión en línea hasta comunidades de práctica, las redes no formales representan una fuente inagotable de oportunidades de aprendizaje autodirigido y colaborativo. El acceso a información, recursos y expertos en línea ha democratizado la educación, permitiendo que las personas personalicen sus trayectorias de aprendizaje de manera única. Es así que los resultados obtenidos en el estudio de López (2022), sobre el Twitter en la formación inicial docente indican que la interacción con las redes sociales como fuente de desarrollo profesional docente y el uso de las tecnologías en la educación ayuda al desarrollo profesional de los estudiantes de educación, igualmente a mejorar la comunicación y el compromiso.

El Campus Virtual y el correo electrónico del propio campus constituyeron las herramientas más usadas, pero las sesiones o foros presenciales han sido las más valoradas por los grupos de trabajo. Estos foros consistían esencialmente en la presentación de casos prácticos con intervenciones a modo de debate.

A lo largo de los años, las redes de aprendizaje formales representan una faceta esencial en la búsqueda de conocimiento y el crecimiento personal a través de instituciones académicas establecidas. En esa línea, los hallazgos encontrados por el uso del facebook con fines académicos de estudiantes universitarios, en la dimensión de eficiencia evidencia que en las dos universidades el uso de las redes sociales en comunidades académicas les facilita y agiliza la realización de actividades de aprendizaje.

Asimismo, en la dimensión de satisfacción refieren que es muy agradable usar la plataforma social como ente académico. Sin embargo, la dimensión de efectividad mostró los puntajes más bajos por los estudiantes de ambas universidades, llegando a la conclusión que las redes sociales son un medio de aprendizaje motivador (Angulo, 2021). Los estudiantes muestran preferencia por el uso de una determinada red social, como Facebook, para compartir opiniones sobre el tiempo de ocio. En cuanto a WhatsApp, este canal se utiliza principalmente para preguntar sobre actividades, proyectos, trabajos y tareas a entregar en un corto periodo de tiempo (Wanpen, 2013; Ortego et al., 2015).

En cuanto a los aspectos teóricos, se evidencia que las redes profesionales permiten el desarrollo de habilidades complejas. Esto se logra cuando las personas se conectan en un mismo proceso para construir conocimiento (López, 2022). Asimismo, según las necesidades de aprendizaje que se tenga, las redes son un aporte importante para las personas quienes construyen su conocimiento a partir de las estructuras interactivas que las redes les proporcionan (Assmann, 2000). Las conexiones que realizan en diferentes espacios digitales responden a la teoría del conectivismo que responde a las exigencias del mundo actual y que requiere se resuelva la formación tecnológica y la práctica tradicional de los profesores, estudiantes y personal administrativo. Pero además se encuentran otras teorías

importantes para esta dinámica en red como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje expansivo, aprendizaje socioconstructivista, la teoría emancipadora crítica y la teoría de la actividad.

Respecto a los diseños, implementaciones y usos encontrados a las redes de aprendizaje en entornos digitales en los estudios seleccionados, se hallaron las siguientes variantes i) estudios que realizaban propuestas sobre cómo diseñar una red, propuestas de herramientas en proceso de testeo, así como una aplicación bajo el trabajo en red desde el enfoque de accesibilidad ii) evaluación de proyectos de trabajo en red que incluyen a una localidad o región iii) propuestas de innovación pedagógica desde las aulas que incluyen el uso de alguna red para desarrollar competencias específicas y iv) uso de redes sociales para el aprendizaje de forma complementaria (como dinamizador) a las aulas virtuales o plataformas de aprendizaje (LMS).

En todos los estudios revisados se hace énfasis al diseño de las actividades, es decir la importancia no radica en las herramientas digitales, redes sociales (nivel instrumental o tecnológico), sino que lo relevante es la aplicación de fundamentos teóricos para el aprendizaje social, colaborativo, en red y mediado por medios digitales, puesto que ello determina la naturaleza de las interacciones, la claridad de los objetivos y la pertinencia de las temáticas (Garrison & Anderson, 2003). Un enfoque pedagógico adecuado garantiza que las actividades estén alineadas con los objetivos de aprendizaje y fomenta la participación activa y la construcción colectiva y personal del conocimiento (Vaughan et al., 2013). Un aspecto que se considera relevante incluir son las herramientas de accesibilidad que permitan una real universalización de la educación. Cabe mencionar además que en las diversas formas de aplicación de las redes sociales se tejen también los entornos personales de aprendizaje, referidos según Adell y Castañeda (2010), como *“el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender”*. (p. 23)

En cuanto a los resultados de los estudios revisados, si bien es cierto que las implementaciones de los programas de aprendizaje en línea son de diversa naturaleza los hallazgos encontrados denotan que

existen coincidencias en el desarrollo en espacios tecnológicos, en la selección de una especializada plana docente y los recursos tecnológicos usados (Arquero, 2014; Metchik, 2021). En contraste, con los hallazgos encontrados por Mozhaeva (2014), quien refirió la insuficiente calificación de los estudiantes sobre la concientización de la introducción del e-learning.

Las percepciones sobre el aprendizaje virtual en redes formales muestran satisfacción los participantes coinciden que el aprendizaje en línea ayuda a la generación del conocimiento, así como también a la mejora del desarrollo de la criticidad y el desarrollo de actitudes socioemocionales en la interacción entre pares y también se evidencia gran satisfacción por los temas tratados, flexibilidad en los tiempos y los recursos educativos, también se destaca la interacción entre estudiantes y tutores (Ballesteros, 2014; Nijland et al., 2023).

Cabe destacar los resultados sobre el perfil tecnológico de los estudiantes participantes en un proceso de admisión denotan que los hombres tienen un manejo más favorable que las mujeres en la TICs, la informática y lo tecnológico (Moreno y Carrasco, 2012). Con respecto a los estudios de aprendizaje en red en redes sociales con fines educativos la mayoría de los estudiantes manifestaron opiniones positivas hacia el aprendizaje y el entorno de aprendizaje en línea desarrollando el pensamiento crítico y toma de decisiones (Thaiporsi y Wannapiroon, 2015).

Buitrago (2023), en su estudio indica que huellas digitales en las redes sociales pueden ser indicadores de construcción de conocimiento lingüístico y cognitivo, asimismo evidencian las interacciones socioemocionales de los involucrados. Un estudio revela el efecto positivo entre el aprendizaje de lenguas extranjeras a través de redes sociales (Bicen et al., 2015). En contraste con el 66% de los participantes del estudio de Bateman (2021), que indicaron que no creían que la red social académica tuviera un beneficio educativo, y los resultados de Motaung (2020), que evidencian que los estudiantes tuvieron dificultades en el aprendizaje on line con redes sociales. No contaron con conectividad ni acceso limitado a los dispositivos tecnológicos.

Existe una brecha entre las competencias digitales de los estudiantes de zonas urbanas y las zonas rurales de Sudáfrica.

CONCLUSIONES

Frente a una sociedad cambiante, el conectivismo surge como la teoría que integra la tecnología al proceso educativo con la finalidad de mejorar el aprendizaje de las personas. Asimismo, la teoría de la actividad se enfoca en el aprendizaje como un proceso interactivo. El estudiante tiene un motivo cognoscitivo como elemento central de sus acciones compartidas colectivas entre los participantes de una red. Otro aspecto a considerar es el aprender a aprender a lo largo de la vida que implica la metamorfosis del aprendizaje ante una realidad constante e inmutable. Permite entender cómo el uso de la tecnología ha modificado los procesos de conocimiento que pueden ocurrir de manera consciente o inconsciente.

Se observan en los estudios seleccionados diversas formas de aplicación y naturaleza de las redes de aprendizaje, que abren un espacio para su categorización. Por un lado, se encuentran las redes personales de aprendizaje, que incluyen espacios no formales que los estudiantes exploran y participan con fines de aprendizaje y otros que son mediados por los docentes o instituciones y que tienen un diseño y propósito previamente planificado. Así mismo los estudiantes que participan en las redes de aprendizaje no formales pueden desempeñar distintas funciones y roles: administrar el grupo, compartir o difundir información, generar temas de diálogo o discusión, absolver consultas de los participantes o ser sólo consumidor de la información. En un proceso formativo formal, las redes de aprendizaje se pueden seleccionar en función de las posibilidades de dicha red y los propósitos educativos, no obstante, también se han hallado estudios en los que diseñan las herramientas con fines específicos.

Las redes de aprendizaje formales virtuales son espacios que brindan oportunidades para la generación de conocimiento y desarrollo personal mediante interacciones de diversa índole, los resultados y las teorías evidencian que estos ecosistemas virtuales son favorables para el desarrollo profesional. El impacto de los resultados de las investigaciones basadas en aprendizajes virtuales en espacios

no formales como son las redes sociales deja en evidencia que el aprendizaje no solo puede darse en espacios netamente académicos; sino que este se va generando a través de las interacciones en el tiempo. Las investigaciones analizadas dejan entrever que hay un largo camino por conocer exhaustivamente sobre el aprendizaje en redes virtuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J., & Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En, R. Roig Vila, y M. Fiorucci (Eds). *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. TRE Universita degli studi.
- Angulo, J. (2021). Usabilidad de las redes sociales con fines académicos en la educación superior. *Formación Universitaria*, 14(6), 25–32.
- Arquero, R., Marco, G., Cobo, S., & Ramos, L. (2014). Comunidades de práctica en innovación: aprender a emprender en el área de Bibliotecología y Ciencias de la Documentación. *Investigación bibliotecológica*, 28(63), 193-222.
- Assmann, H. (2000). A metamorfose do aprender na sociedade da informação. *Ciência Da Informação*, 29(2), 7–15.
- Ballesteros, M. (2014). Itinerarios formativos online en la Universidad: Desarrollando desde la igualdad competencias que fomenten la cultura emprendedora y la empleabilidad en la Sociedad del Conocimiento. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 496-503.
- Bateman, T. (2021). Uso de las redes sociales académicas para mejorar la experiencia del estudiante en la educación en línea. *Aprendizaje en línea*, 25(4), 295-323.
- Bicen, H., Sadikoglu, S., & Sadikoglu, G. (2015). The Impact of Social Networks on Undergraduate Students Learning Foreign Language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 1045-1059.

- Bravo, R. (2021). La declaración PRISMA 2020: *una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas* (traducción no autorizada). <https://ccamposhugf.files.wordpress.com/2021/04/prisma-2020-statement-definitivo-espanol-completo.pdf>
- Buitrago, M. (2023). Representación y aprendizaje de conceptos en Twitter: un análisis de los tweets como huellas digitales | Representación y aprendizaje de conceptos en Twitter: un análisis de tuits como huellas digitales. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia.* , 26 (2), 45–67.
- Cano, L., & Angel, I. (2023) Perspectivas de los estudiantes sobre las experiencias de aprendizaje en un curso virtual y un MOOC, *American Journal of Distance Education*, 37(2), 133-150.
- Castillo, J., & Gómez, L. (2020). Connectedness, engagement, and learning through social work communities on LinkedIn. *Psychosocial Intervention*, 29(2), 103-112.
- Codina, L. (2023). *Uso de matrices de revisión de la literatura para las fases de análisis y síntesis en scoping reviews*. <https://www.lluiscodina.com/matriz-de-revision-de-la-literatura/>
- Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563-580.
- Delors, J.(1996).*Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Escudero, A. (2018). Redefinición del “aprendizaje en red” en la cuarta revolución industrial. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 10(1), 149-163.
- García, A. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1).

- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Routledge.
- Giannoulis, N., Kagia, A., Kakoulidis, P., Rikkou, C., & Skourlas, C. (2013). Personalized Adaptive Networked Learning for Disabled Students & Social Networking for the Inclusion of students – *The Multimedu tool. Procedia - Social and Behavioral Sciences* 73, 451 – 455.
- Giglio, C., & Palmieri, R. (2017). A Comparison of Intercultural Student Communities in Online Social Networks. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 792 - 797. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.148>
- Gil, J., & Martínez J. (2017). El empoderamiento del alumnado en los sMOOC. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 43-60.
- Golubev, O., & Testov, V. (2015). Network Information Technologies as a Basis of New Educational Paradigm. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 214, 128 – 134.
- Hein, K., Cárdenas, A., Henríquez, K., & Valenzuela, S. (2013). Aproximación al análisis cualitativo de redes sociales, Experiencias en el estudio de redes personales mediante Ego.Net. QF. *Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 24(2).
- Higgins, J. P., & Green, S. (Eds.). (2011). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions (Vol. 4)*. John Wiley & Sons.
- Jauregi, K., De Graaff, R., & Van den Bergh, H. (2012). Learning by doing: Promoting language teacher competencies for networked teaching and learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 34, 116 – 121.
- Jiménez, R. (2023). Aprendizaje expansivo en entornos digitales: un análisis de redes epistémicas desde una perspectiva de género. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(2), 111-133.

- Jones, L., Tones, S., & Foulkes, G. (2020). Associate Teachers' Learning Networks: A Figural Analysis of Initial Teacher Education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(2), 205-218.
- Kearney, M., Maher, D., & Pham, L. (2019). Investigating pre-service teachers' informally-developed online professional learning networks. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(1), 21-36.
- Lamí, L., Rodríguez, M., & Pérez, M. (2016). Las comunidades virtuales de aprendizaje: sus orígenes. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 93-101.
- López, E. (2022). Twitter en la formación inicial docente: la interacción con las redes sociales como fuente de desarrollo profesional docente para futuros educadores de estudios sociales. *Sostenibilidad*, 14 (23).
- Madleňák, R., Madleňák, L., & Kianipková, E. (2015). Designing a social network to support e-learning activities at the Department of Communications, University of Žilina. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 103 – 110.
- Martínez, M., & Gros, B. (2014). Oportunidades y desafíos en la utilización de las redes sociales para optimizar acciones de orientación. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 139, 441-447.
- Mesa, N., Gómez, A., & Arango, S. (2023). Escenarios de enseñanza-aprendizaje colaborativos mediados por tecnología para promover interacciones comunicativas en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26 (2), 259–282.
- Metchik, A. (2021). Cómo lo hacemos: Implementación de un modelo educativo colaborativo virtual y multiinstitucional para la pandemia de COVID-19 y más allá. *Revista de educación quirúrgica*, 78 (4), 1041–1045.

- Montero, B., & Pérez, C. (2014). Guiding in Tertiary Education: A Case Study on Social Networking and E-Learning Platforms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 159, 410 – 414.
- Moreno, A., & Carrasco, R. (2012). Lifelong Learning for Women in the Network *Society Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2487-2495.
- Motaung, L. (2020). WhatsApp Messenger como herramienta de mediación en tiempos de COVID-19 para mejorar la participación de los estudiantes en tutorías electrónicas en una universidad rural de Sudáfrica. *Revista de Investigación Social y Educativa* , 10 (6), 214–224.
- Mozhaeva, G. (2014). Network interaction in distance education: Analysis of Russian experience. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 152, 1124 – 1127.
- Mozhaeva, G., Feshchenko, A., & Kulikov. I. (2014). E-learning in the evaluation of students and teachers: LMS or social networks? *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 152, 127 – 130.
- Nijland, F., Firssova, O., Robbers, S., & Vermeulen, M. (2023). The network student. *Teaching and teacher education*, 131, 1-11.
- Ortega, N., Medina, J., & Osorio, M. (2020). La formación profesional en turismo entre conexiones y redes de aprendizaje. *Sinéctica*, (54).
- Ortego, M., Jiménez, E., & Fernández, P. (2015). Linguistic behaviour in social networking sites used as academic and educative communication tool. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 212, 123 – 130.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *PLoS Medicine*, 18(3).

- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). Revisión sistemática en las ciencias sociales: una guía práctica. Publicación Blackwell.
- Poortman, C. et al., (2022). Professional learning networks: a conceptual model and research opportunities, *Educational Research*, *64* (1), 95-112.
- Prenger, R., Poortman, C., & Handelzalts, A. Professional learning networks: From teacher learning to school improvement? *J Educ Change* *22*, 13–52.
- Ramiro, J., & Pereira V.(2012). Modelo basado en red para E-Learning 2.0. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* *47*, 1242-1248.
- Ramos, O., & Flores-Fuentes, G. (2023). Educación informal y entornos digitales entre jóvenes de comunidades indígenas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *25*(5), 1-12.
- Scott, K., Sorokti, K., & Merrel, J. (2015). Learning “beyond the classroom” within an enterprise social network system. *Internet and Higher Education*. *29*, 75-90.
- Siemens, G. (2004) *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. <http://clasicas.filos.unam.mx/files/2014/03/Conectivismo.pdf>
- Solórzano, F., & García, A. (2016). Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. *Revista Cubana de Educación Superior*, *35*(3),98-112.
- Thaiporsri, P., & Wannapiroon, C. (2015). Enhancing students’ critical thinking skills through teaching and learning by inquiry-based learning activities using social network and cloud computing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. *174*, 2137 – 2144.
- Vaughan, N. D., Cleveland, M., & Garrison, D. R. (2013). *Teaching in blended learning environments: Creating and sustaining communities of inquiry*. Athabasca University Press.

- Veletsianos, G., & Kimmons, R. (2013). Scholars and faculty members' lived experiences in online social networks. *The Internet and Higher Education*, 16, 43-50.
- Wanpen, S. (2013). The Relationship between Learning Styles and the Social Network Use of Tertiary Level Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 88, 334 – 339.
- Watanabe, J., Steil, A., & Dandolini, G. (2022). Aprendizaje en red y aprendizaje interorganizacional: un marco teórico de relación e interdependencia. *Cadernos EBAPE.BR* , 20 (6), 863–881.
- Yampinij, S., Sangsuwan, M., & Chuathong, S. (2012). A conceptual framework for social network to support collaborative learning (SSCL) for enhancing knowledge construction of grade 3 students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, 3747 – 3751.



Realidad virtual en el contexto transdisciplinar en estudiantes universitarios

Alejandro Cruzata-Martínez¹

Carlos Alberto Valderrama-Zapata²

Angel Deroncele-Acosta³

¹ Instituto para la Calidad de la Educación, Lima, Perú.

² Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú.

³ Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

El objetivo del presente estudio es determinar si el uso de la tecnología de Realidad Virtual (RV), en Educación Superior Universitaria contribuye con el desarrollo de los procesos educativos como complemento a los conocimientos adquiridos durante las sesiones de aprendizaje. Como parte de la metodología, se trabajó sobre un enfoque cuantitativo, con diseño experimental. Para la recolección de datos se empleó la técnica de encuesta y como instrumento de evaluación un cuestionario dirigido a 110 estudiantes, que forman parte de la muestra.

Los resultados obtenidos en dos momentos (pre-test y post-test), en el primero se identificó la falta de uso y conocimiento de la tecnología de realidad virtual aplicada a la educación, en el segundo momento, los resultados cambiaron considerablemente, dado que se afianzaron los conocimientos y los estudiantes reforzaron sus competencias digitales aplicables en diversos contextos, como conclusiones la tecnología de RV mejora significativamente la experiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del uso de ambientes inmersivos, considerando sus beneficios y practicando de modo ético y responsable en el contexto universitario transdisciplinar.

A nivel internacional el impacto generado por el uso de la tecnología de Realidad Virtual (RV) en diversas áreas del conocimiento como técnica para el reforzamiento de competencias va en incremento y en el ámbito

educativo se está empleando para que los estudiantes interactúen en nuevos entornos multisensoriales, mejorando la adquisición de conocimientos a través del aprendizaje lúdico.

Por lo que Díaz-López et al. (2020), afirman que *“la influencia de la imagen en la transmisión de conocimiento es representada en su formato más avanzado hasta hoy a través de la tecnología de RV, que al fusionar lo tridimensional con los 360° brinda una experiencia lo más similar a estar en un lugar”*. (p. 2)

Utilizar escenarios inmersivos en el ámbito educativo a través de la tecnología de realidad virtual, posibilita mejorar los niveles de interacción y generar experiencias de aprendizaje significativas entre estudiantes y docentes de manera dinámica y efectiva, con alto grado de motivación para alcanzar los logros esperados y reforzar las competencias necesarias para que los estudiantes demuestren adecuado desempeño en el área académica y en el área profesional.

Díaz-López et al. (2020), en su artículo titulado “Realidad Virtual en procesos de aprendizaje en estudiantes universitarios: motivación e interés para despertar vocaciones científicas”, se presentan resultados parciales de la tesis doctoral “Influencia de la Realidad Virtual (RV) en la apropiación social del conocimiento”, se trabajó con un diseño de investigación cuasiexperimental con enfoque cuantitativo, cuyo objetivo fue determinar las diferencias entre las imágenes en RV en relación con audiovisuales tradicionales (AT) respecto a su uso para la transmisión de conocimiento científico, despertar de la curiosidad a nivel intelectual, identificar vocaciones científicas y motivar por el interés científico como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se trabajó con una muestra de 302 participantes con procedencia de cuatro universidades públicas y privadas, en el estado de Chihuahua, México. Respecto a los resultados obtenidos en esta investigación, se confirman los atributos para el aprendizaje lúdico y experiencial, debido a la combinación de 3D y 360° que convierten a las imágenes

fijas en video, empleando elementos virtuales en la producción de experiencias para observar hechos o visitar lugares, con lo cual se demuestra resultar útil en diversos entornos universitarios.

Lerma García et al. (2020), en su artículo titulado “Realidad Virtual como técnica de enseñanza en Educación Superior: perspectiva del usuario”, presentan un estudio realizado por el Laboratorio de Innovación en Experiencias de Aprendizaje y la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Autónoma de Chihuahua, donde el objetivo fue obtener los elementos que proporcionen nuevos indicios sobre estrategias que se deben seguir para la generación y la aplicación de nuevas experiencias de aprendizaje mediante la tecnología de Realidad Virtual Inmersiva (RVI), en Educación Superior, se trabajó con una muestra de conformada por 32 estudiantes de nivel de ingeniería, estudiantes de curso regular de patología en el programa «Químico Biólogo Parasitólogo», administrado por la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

Se evaluaron los factores relacionados con la usabilidad y la experiencia del usuario; incluyendo atractividad, claridad, eficiencia, manejabilidad, estimulación e innovación. Para ello, se empleó como instrumento de recolección de datos el Cuestionario de Experiencia de Usuario (CEU), conformado por 26 reactivos, divididos en determinadas categorías. Como resultado se obtuvo un nivel positivo en la valoración de la experiencia de usuario y presenta elementos adicionales, útiles para instituciones educativas que evalúan el uso de RVI como soporte para sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

La tecnología de realidad virtual

Los estudios sobre la aplicación de realidad virtual en educación están aumentando considerablemente, lo cual denota su importancia para la comunidad científica y educativa a nivel internacional (ver figura 1).

Documents by year

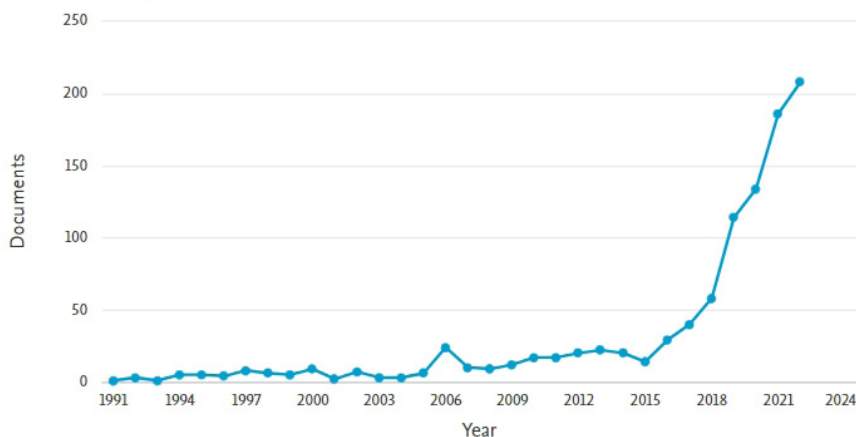


Figura 1. Producción científica sobre realidad virtual en educación (1991-2022).

En este sentido, uno de los estudios más influyente sobre la temática examina la efectividad de la instrucción basada en realidad virtual en los resultados de aprendizaje de los estudiantes en la educación superior, realizando un metaanálisis que sintetiza logros y desafíos en este campo (Merchant et al., 2014). Un estudio similar nos deja esta vez una revisión sistemática de las aplicaciones de realidad virtual inmersiva para la educación superior, nos deja elementos de diseño, lecciones aprendidas y agenda de investigación, como elementos centrales de vital importancia (Radianti et al., 2020) mientras que otros dos estudios de los más citados en Scopus rescatan la importancia de la realidad virtual en la educación y la formación profesional (Jensen & Konradsen, 2018; Wang et al., 2018).

De manera más reciente, la proliferación de investigaciones y estudios en torno al uso de la realidad virtual en la educación superior subraya su creciente importancia como herramienta complementaria en la pedagogía y didáctica universitaria. Desde la aplicación de la realidad virtual para fomentar el aprendizaje activo y experiencial hasta su papel en situaciones de emergencia, como lo ilustra el uso en la educación física a distancia, los resultados de estos estudios resaltan

la versatilidad de esta tecnología. La implementación de enfoques basados en proyectos y la revisión crítica de teorías y metodologías de aprendizaje amplían aún más el horizonte de la realidad virtual en la educación superior.

Además, la exploración de cómo la realidad virtual influye en la percepción de la tecnología, pedagogía y cognición de los estudiantes enriquece la comprensión de su impacto. Su integración en programas de enfermería, ingeniería, medicina, y educación demuestra que la realidad virtual se ha convertido en un recurso valioso para fortalecer las habilidades profesionales y sociales, proporcionando oportunidades de aprendizaje más atractivas y efectivas. Estos avances prometen revolucionar la educación en la educación superior y preparar a los estudiantes para afrontar los desafíos del siglo XXI (Hou et al., 2023; Kim et al., 2023; Marougkas et al., 2023; Agbo et al., 2023; Brown et al., 2023; Retnanto et al., 2023; Gan et al., 2023; Wang et al., 2023; Le Duff et al., 2023; Kieu et al., 2023; Brown et al., 2023; Satpathy et al., 2023; Keane & Chalmers, 2023).

La tecnología de realidad virtual se da a través de la disponibilidad de recursos informáticos, algoritmos e instrucciones estructuradas y definidas previamente para reproducir acciones que son controladas por los usuarios, la disponibilidad de ambientes artificiales en similitud con la realidad genera en los estudiantes y docentes la curiosidad por interactuar con esta tecnología y desarrollar clases en mundos paralelos y significativos en el desarrollo de competencias.

Los mundos virtuales forman parte de la tecnología de realidad virtual, donde se pueden recrear entornos reales utilizando la informática, permitiendo simular la representación de personas y objetos físicos en tercera dimensión, generando experiencias de tipo sensorial realistas (Johnson et al., 2012).

Para De Antonio et al. (2000), una característica para lograr la inmersión a través de la tecnología de realidad virtual es no incluir un entorno entre el usuario y la computadora, dado que al utilizar esta tecnología los usuarios forman parte de los datos con los que pueden interactuar en ambientes virtuales, simulando realizar actividades como las que se hacen en un entorno real físico.

La metodología como base de la investigación cuenta con un enfoque cuantitativo y con diseño experimental, la recolección de datos se realizó mediante la encuesta como técnica y un cuestionario como instrumento que se aplicó en dos momentos (pre y post test).

La población estuvo conformada por estudiantes de dos Universidades de Lima Metropolitana que participan en diversas carreras profesionales en el programa académico de pregrado que cursan el primer y segundo ciclos en su formación académica en cursos transversales relacionados con las tecnologías del aprendizaje para el reforzamiento de competencias digitales. La muestra se determinó por conveniencia conformada por un total de 110 estudiantes.

Se aplicó el pre-test mediante una encuesta a 110 estudiantes que forman parte de la unidad muestral, con quienes se consideraron en la investigación los indicadores: Simulación en tercera dimensión, nivel de interactividad y nivel de percepción, los resultados se detallan de la siguiente manera:

El pre-test se aplicó y la escala de medición fue la siguiente: Alto, Medio y Bajo por indicador.

Indicador: Simulación en tercera dimensión, se consideraron los criterios: Precisión académica en contextos virtuales, Desenvolvimiento en ubicación espacial y Adaptación con los entornos simulados inmersivos. Obteniendo los siguientes resultados:

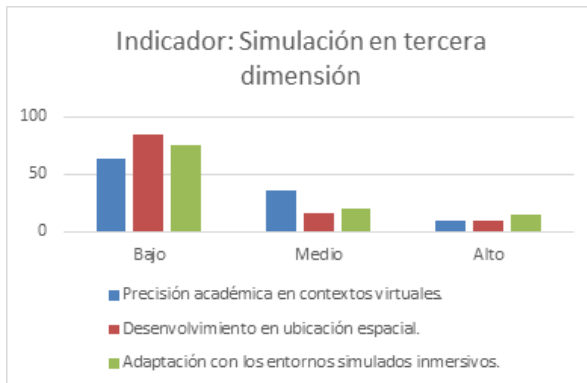


Figura 1. Indicador Simulación en tercera dimensión.

Indicador: Nivel de interactividad, se consideraron los criterios: Uso de ambientes de aprendizaje virtuales, Accesibilidad de recursos virtuales y Participación inmersiva en entornos de aprendizaje virtual. Obteniendo los siguientes resultados:

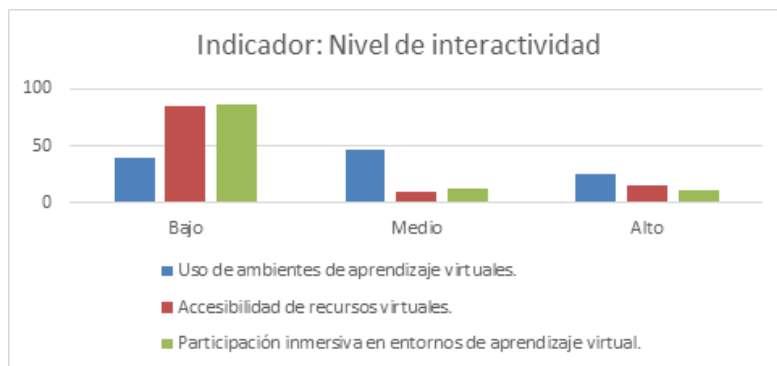


Figura 2. Indicador Nivel de interactividad.

Indicador: Nivel de percepción, se consideraron los criterios: Relevancia del uso de los sentidos humanos en la virtualidad, Emplea la ubicuidad en contextos virtuales y Participación en actividades utilizando realidad virtual. Obteniendo los siguientes resultados:

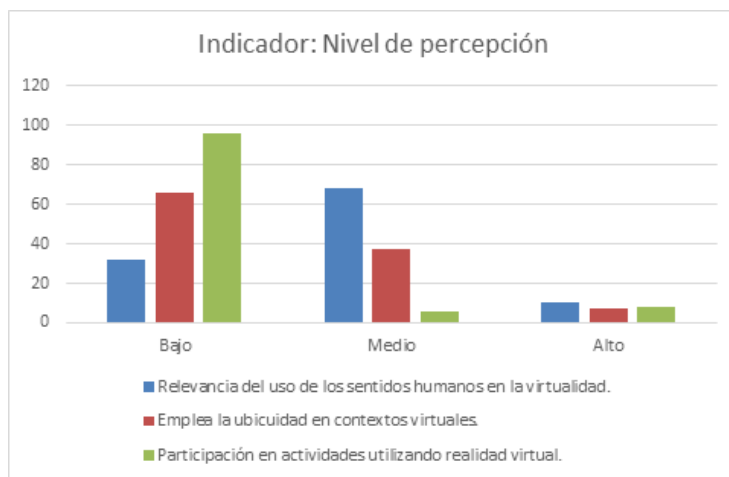


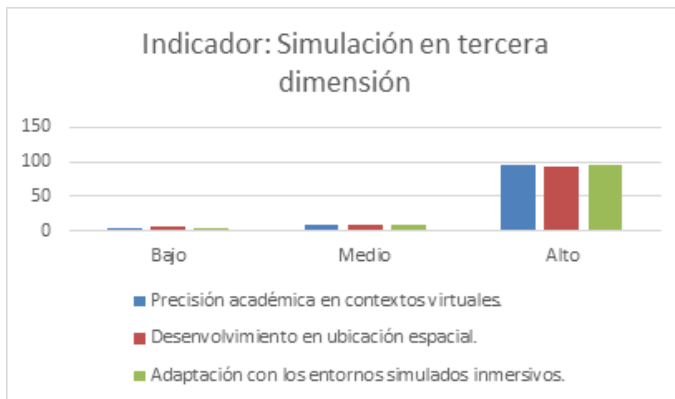
Figura 3. Indicador Nivel de percepción.

Analizando los resultados del pre-test se evidencia que la mayor parte de los estudiantes que conforman la muestra han tenido nivel bajo o medio de experiencia en el uso de la tecnología de realidad virtual aplicada en entornos de aprendizaje, es decir no han utilizado la tecnología en mención en el ámbito educativo. Lo que representa una oportunidad para continuar con la investigación que fomenta el uso de RV en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Luego de obtener los resultados del pre-test, se procedió con el desarrollo de sesiones de clase haciendo uso de la tecnología de RV, para que los estudiantes se familiaricen con el uso de los mundos inmersivos orientados a la Educación, al finalizar estas sesiones donde se especificó de manera teórica y práctica el adecuado uso de la tecnología en mención. Se procedió con la aplicación del post-test a través de un cuestionario dirigido a 110 estudiantes que forman parte de la muestra, considerando los indicadores: Simulación en tercera dimensión, nivel de interactividad y nivel de percepción, los resultados se detallan a continuación.

El post-test se aplicó. La escala de medición fue: Alto, Medio y Bajo por indicador.

Indicador: Simulación en tercera dimensión, se obtuvieron los siguientes resultados:



Nota: Elaboración propia (2023).

Figura 4. Indicador Simulación en tercera dimensión.

Indicador: Nivel de interactividad, se obtuvieron los siguientes resultados:

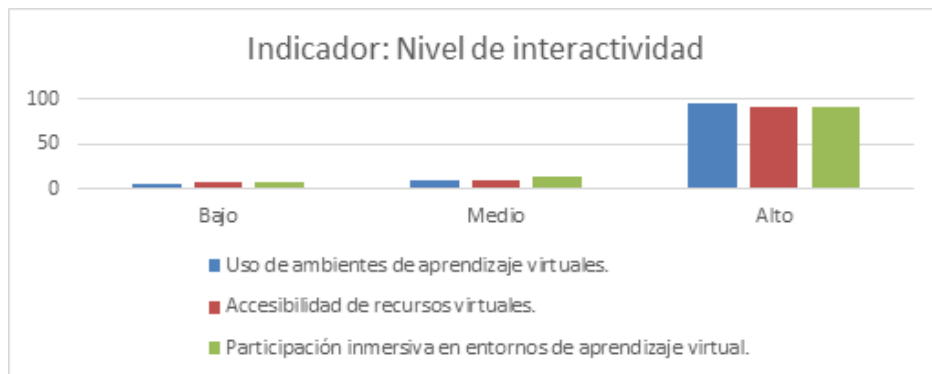


Figura 5. Indicador Nivel de interactividad.

Indicador: Nivel de percepción, se obtuvieron los siguientes resultados:

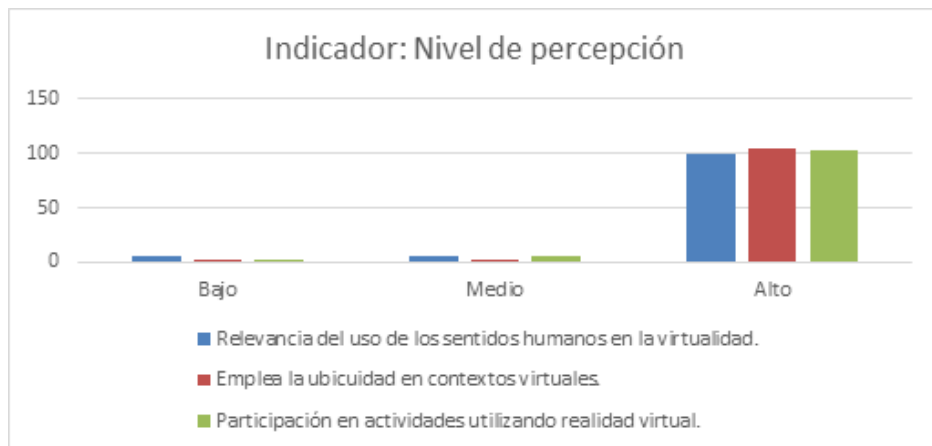


Figura 6. Indicador Nivel de percepción.

Los resultados de la aplicación del post-test evidencian una mejora considerable en el conocimiento y uso de la tecnología de RV por parte de los estudiantes quienes conforman la muestra, luego de los primeros resultados obtenidos en el pre-test, se aplicaron metodologías que incluyen como parte de contenidos de clases y horas de reforzamiento el

adecuado uso de la RV en la Educación, por lo que ahora los estudiantes cuentan con nivel alto en el reconocimiento y uso de recursos digitales orientados a la aplicación de RV, reforzando sus competencias digitales para un mejor desenvolvimiento, diversos contextos.

Los resultados de la investigación muestran cómo los estudiantes mejoran sus habilidades en el uso de imágenes y videos en tercera dimensión a 360 grados, lo que beneficia en el desenvolvimiento y ubicación espacial y la adaptación en entornos bajo la tecnología de realidad virtual, en relación con los resultados que obtuvieron (Díaz-López et al., 2020) en su estudio sobre la realidad virtual en procesos de aprendizaje en universitarios, donde queda confirmado los atributos para el aprendizaje a nivel lúdico y experiencial, por la combinación del diseño 3D y el efecto 360° que convierten a las imágenes fijas en video, utilizando la virtualidad en la elaboración de rutas de aprendizaje como experiencias para observar hechos o visitar lugares, lo que demuestra que es ideal y útil en contextos universitarios.

Respecto al nivel de interactividad en entornos basados en tecnología de realidad virtual, a través de los resultados se observa una mejora en la experiencia que tuvieron los estudiantes y sobre todo en la accesibilidad a esta tecnología y los recursos virtuales en RV, así como la mejora en la interacción con sus pares y con el docente, haciendo uso de ambientes virtuales de aprendizaje para profundizar los conocimientos impartidos en clase y reforzar sus competencias digitales, en relación con el estudio que realizaron (Lerma García et al., 2020) publicado en su artículo sobre la RV como técnica de enseñanza en Educación Superior, donde se obtuvieron resultados favorables en el uso de RV con valoración positiva por parte de los estudiantes y que cuenta con elementos de interés para que se repliquen en las instituciones educativas de nivel superior, con la finalidad de mejorar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo como soporte y medios a la tecnología de RV.

Asimismo, el indicador nivel de percepción fue considerado como uno de los aspectos más importantes en el uso de la tecnología de RV, dado que los usuarios emplearon los sentidos humanos para interactuar con elementos virtuales. Esta combinación permite vivenciar experiencias que enriquecen y amplían los conocimientos respecto al

uso de esta tecnología de forma adecuada, tal como se indica en el estudio realizado por Lerma García et al. (2020), donde se presenta el caso de un laboratorio de innovación, que trabajó con estudiantes de ingeniería en la Facultad de ciencias químicas, y cuyos resultados indican un nivel positivo en la valoración de la experiencia vivenciada por los estudiantes.

CONCLUSIONES

En la presente investigación se consideraron temas como la ubicuidad, importancia de los sentidos humanos en entornos de aprendizaje inmersivos y la participación de los estudiantes en actividades promovidas por el uso de la RV, por otra parte, se reconoce la importancia del tema en su aplicación en diversos contextos, donde se reconoce el trabajo colaborativo, habilidades para utilizar espacios basados en RV y transdisciplinarios, dado que la muestra está conformada por estudiantes de todas las carreras profesionales que ofrecen las universidades donde se aplicó el estudio.

El estudio permitió conocer los aspectos de mejora en la experiencia con el uso de la tecnología de Realidad Virtual en el ámbito educativo, así como los diversos indicadores y criterios con los que se trabajó y desde los cuales se determinan las siguientes conclusiones:

La tecnología de la realidad virtual, aplicada en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, puede mejorar significativamente la experiencia de aprendizaje, porque proporciona entornos inmersivos para realizar prácticas y experimentación. Asimismo, incrementa la motivación y compromiso con el desarrollo de los contenidos de diversas asignaturas.

Resulta necesario y de suma importancia realizar más investigación sobre el uso de la tecnología de Realidad Virtual para la evaluación de los efectos que conlleva su aplicación y así determinar las mejores prácticas para integrar esta tecnología en los procesos educativos a nivel de Educación Superior Universitaria, preparando a los estudiantes para un mejor nivel de desarrollo de competencias en su vida académica y laboral.

La formación tanto de docentes como de estudiantes en el uso de la tecnología de Realidad Virtual es relevante en el proceso de adaptación a la tecnología en contextos educativos, por lo que se concluye que las instituciones deben invertir en capacitar a la comunidad educativa sobre los beneficios y su aplicación de modo ético y responsable, en el contexto universitario.

Los resultados obtenidos en esta investigación indican que la preparación en el uso de la tecnología de Realidad Virtual en el ámbito académico es importante y mejora la percepción de los estudiantes y docentes respecto a las innovaciones educativas y motiva a continuar preparándose para asumir nuevos retos en el uso de las tecnologías de la información y comunicaciones en las aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agbo, F. J., Olaleye, S. A., Bower, M., & Oyelere, S. S. (2023). Examining the relationships between students' perceptions of technology, pedagogy, and cognition: the case of immersive virtual reality mini games to foster computational thinking in higher education. *Smart Learning Environments*, 10(1).
- Brown, C., Hicks, J., Rinaudo, C. H., & Burch, R. (2023). The Use of Augmented Reality and Virtual Reality in Ergonomic Applications for Education, Aviation, and Maintenance. *Ergonomics in Design*, 31(4), 23-31.
- Brown, K. M., Swoboda, S. M., Gilbert, G. E., Horvath, C., & Sullivan, N. (2023). Curricular Integration of Virtual Reality in Nursing Education. *Journal of Nursing Education*, 62(6), 364-373.
- De Antonio, A., Villalobos, M., & Luna, E. (2000). "Cuándo y cómo usar la Realidad Virtual en la Enseñanza", revista de Enseñanza y Tecnología, 26-36.
- Díaz-López, L., Tarango, J., & Refugio Romo-González, J. (2020). Realidad Virtual en procesos de aprendizaje en estudiantes universitarios: motivación e interés para despertar vocaciones científicas. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 31.

- Feng, Y. (2023). Design and research of music teaching system based on virtual reality system in the context of education informatization. *PLoS ONE*, 18(10).
- Gan, W., Mok, T.-N., Chen, J., She, G., Zha, Z., Wang, H., Li, H., Li, J., & Zheng, X. (2023). Researching the application of virtual reality in medical education: one-year follow-up of a randomized trial. *BMC Medical Education*, 23(1).
- He, X. (2024). Utilizing Virtual Reality and Online Gaming for the Construction and Application of Distance Physical Education Teaching Window in Emergency Situations. *Computer-Aided Design and Applications*, 21(S5), 223-236.
- Hou, H., Lai, J. H. K., & Wu, H. (2023). Project-based learning and pedagogies for virtual reality-aided green building education: case study on a university course. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(6), 1308-1327.
- Jensen, L., Konradsen, F. (2018). A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training. *Education and Information Technologies*, 23(4), 1515–1529.
- Johnson, L., Adams, S., & Cummins, M. (2012). *The NMC Horizon Report: 2012 Higher Education Edition*. New Media Consortium. <https://eric.ed.gov/?id=ED532397>
- Keane, T., & Chalmers, C. (2023). The role of virtual reality professional experiences in initial teacher education. *Technological Innovations in Education: Applications in Education and Teaching*, 1-12.
- Kieu, V., Sumski, C., Cohen, S., Reinhardt, E., Axelrod, D. M., & Handler, S. S. (2023). The Use of Virtual Reality Learning on Transition Education in Adolescents with Congenital Heart Disease. *Pediatric Cardiology*, 44(8), 1856-1860.

- Kim, J. Y., Lee, J. S., Lee, J. H., Park, Y. S., Cho, J., & Koh, J. C. (2023). Virtual reality simulator's effectiveness on the spine procedure education for trainee: a randomized controlled trial. *Korean Journal of Anesthesiology*, 76(3), 213-226.
- Le Duff, M., Michinov, E., Bracq, M.-S., Mukae, N., Eto, M., Descamps, J., Hashizume, M., & Jannin, P. (2023). Virtual reality environments to train soft skills in medical and nursing education: a technical feasibility study between France and Japan. *International Journal of Computer Assisted Radiology and Surgery*, 18(8), 1355-1362.
- Lerma García, L., Rivas Porras, D., Adame Gallegos, J. R., Ledezma Millán, F., López De La Torre, H. A., & Ortiz Palomino, C. E. (2020). Realidad Virtual como técnica de enseñanza en Educación Superior: perspectiva del usuario. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 38(1), 111–123.
- Marougkas, A., Troussas, C., Krouska, A., & Sgouropoulou, C. (2023). Virtual Reality in Education: A Review of Learning Theories, Approaches, and Methodologies for the Last Decade. *Electronics (Switzerland)*, 12(13).
- Merchant, Z., Goetz, E.T., Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W., & Davis, T.J. (2014). Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis. *Computers and Education*, 70, 29–40.
- Radianti, J., Majchrzak, T.A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers and Education*, 147.
- Retnanto, A., Alyafei, N., Fadlelmula, M., & Khan, S. H. (2023). Utilizing Virtual Reality to Fortify Professional Skills in Engineering Education. *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*.

- Rossoni, M., Spadoni, E., Carulli, M., Barone, C., Colombo, G., & Bordegoni, M. (2024). Virtual Reality in Education to Enable Active Learning and Hands-on Experience. *Computer-Aided Design and Applications*, 21(2), 258-269.
- Satpathy, I., Patnaik, B. C. M., Baral, S. K., & Islam, M. (2023). Inclusive education through augmented reality (AR) and virtual reality (VR) in India. *Augmented and Virtual Reality in Industry 5.0*, 147-162.
- Wang, P., Wu, P., Wang, J., Chi, H.-L., & Wang, X. (2018). A critical review of the use of virtual reality in construction engineering education and training. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(6), 1204.
- Wang, X., & ounge, G. W., Plechatá, A., Mc Guckin, C., & Makransky, G. (2023). Utilizing virtual reality to assist social competence education and social support for children from under-represented backgrounds. *Computers and Education*, 201.



Aprendizaje Colaborativo en Línea: Factores de riesgo desde la voz de los estudiantes universitarios como agentes de cambio

Madeleine Lourdes Palacios-Núñez¹

Haymin Teresa Ráez-Martínez²

María de los Ángeles Sánchez-Trujillo¹

Angel Deroncele-Acosta³

¹Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Perú.

²Universidad Tecnológica del Perú, Perú.

³Universidad Internacional de Valencia, España.

La emergencia sanitaria motivada por la Covid-19 nos presentó un escenario de educación remota, donde fue necesario implementar estrategias para asegurar la interacción social entre los estudiantes. Años después, la pandemia ha terminado, mientras que las modalidades de enseñanza virtual se mantienen y se sostienen en metodologías como el Aprendizaje Colaborativo en Línea (ACL) para propiciar la socialización e interdependencia positiva. Sin embargo, para su efectividad, es necesario escuchar las voces de los mismos estudiantes a fin de lograr una gestión más realista y contextualizada del ACL. Este trabajo se centra en diagnosticar el estado actual del ACL e identificar sus factores de riesgo. La metodología aplicada fue un estudio con enfoque mixto, aplicándose el método (diseño) de estudio de casos múltiples por cuestionario y entrevista semi-estructurada a estudiantes universitarios.

La contribución científica de esta investigación está relacionada con la identificación de factores de riesgo del ACL agrupados en factores intrínsecos como la descoordinación, mala gestión del tiempo, falta de participación compartida, poco compromiso y deficientes habilidades de trabajo en equipo, y extrínsecos como las fallas de conectividad y el

inadecuado entorno virtual. Se concluye que desatender dimensiones como las habilidades digitales y la interdependencia positiva dificultan la efectividad del ACL, por lo que es necesario asumir acciones inmediatas para subsanar las necesidades mencionadas.

En el marco del cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017), el ODS4 propone en su agenda al 2030: “**garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos**”(p.7). *Específicamente, en la meta 4.4 se pretende “aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias... para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento”*. Asimismo, teniendo en cuenta que una de las ocho competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida es la competencia digital (Intef, 2017), específicamente el desarrollo de la competencia digital del alumnado a través de la comunicación, colaboración y ciudadanía digital. En ese sentido es importante destacar la colaboración en línea como un aprendizaje relevante en la formación del estudiante para su óptimo desempeño en el mundo laboral cada vez más competitivo y para que ejerza eficientemente su rol como ciudadano en la sociedad digital.

Del mismo modo, Azorín (2022), afirma que el uso de redes colaborativas en entornos escolares representa un faro de buenas prácticas para la mejora del aprendizaje, pues contribuye al logro de metas educativas definidas y una mayor equidad, eficiencia y calidad; asimismo, permite acabar con el aislamiento, el individualismo y la competitividad, así como atender la diversidad. Esta reflexión cobra mayor relevancia en una época de pospandemia, en la que después de muchos años de aislamiento social para evitar el contagio, se generaron cambios en todo nivel (sociales, demográficos, económicos, tecnológicos, normativos, así como también educativos).

En la educación, varias habilidades sociales se vieron afectadas por la falta de interacción entre los estudiantes. Sin embargo, a pesar del retorno a la presencialidad, la virtualidad seguirá teniendo un componente importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea de forma síncrona o asíncrona. Por ello, es necesario que las

instituciones y sus docentes acompañen dicha evolución con el mismo espíritu de cambio y mejora constante.

En ese sentido, la conectividad, la colectividad y la colaboración en línea se convierten en principales vías de cambio educativo. Es así que la colaboración en línea representa una metodología activa aplicable en las clases virtuales que contribuye al propósito de construir sociedades emocionalmente estables, pues además de incidir en las competencias cognitivas, también genera espacios de interacción para el desarrollo de competencias sociales y competencias afectivas (Morales & Curiel, 2019).

No obstante, el trabajo colaborativo en entornos virtuales presenta desafíos cognitivos, motivacionales y socioemocionales (Näykki et al., 2017) que, si no son abordados estratégicamente, podrían generar frustración en el estudiante e interacciones poco saludables en el equipo. Por ello, es necesario que un docente que desarrolla una asignatura sustentada en la colaboración en línea, o también llamado Aprendizaje Colaborativo en Línea (ACL), tenga conciencia de los factores que acarrea la implementación de esta metodología con la finalidad de orientar su práctica pedagógica de manera más eficaz.

El presente estudio investiga el estado actual de las dimensiones que constituyen el Aprendizaje Colaborativo en Línea desde la perspectiva de los estudiantes universitarios e identifica los factores de riesgo asociados a una menor eficacia del ACL. El diseño mixto del estudio combina el análisis de los datos cuantitativos producto de una encuesta y de entrevista semi-estructurada, ambos aplicados en estudiantes del primer año de una universidad privada de Lima.

En las siguientes secciones, se revisa la literatura sobre el Aprendizaje Colaborativo en Línea, para luego introducir el diseño metodológico del estudio. Posteriormente, se presentan los resultados y discuten sus implicancias en la educación.

Aprendizaje Colaborativo en Línea

Sobre la base del modelo del aprendizaje cooperativo propuesto por Johnson et al. (1999), y el aprendizaje colaborativo de los autores Soto et al. (2013), se entiende por Aprendizaje Colaborativo en Línea (ACL) -de

acuerdo con Palacios-Núñez & Deroncele-Acosta (2021), a la “*estrategia emergente que fusiona el aprendizaje colaborativo con la tecnología de la información y la comunicación para facilitar la comunicación, colaboración y coordinación en ambientes virtuales síncronos y asíncronos para lograr una co-construcción del conocimiento*”(p.125). Asimismo, el ACL se sustenta en cinco dimensiones:



Figura 1. Dimensiones del Aprendizaje Colaborativo en Línea.

Teorías fundantes del ACL

El Aprendizaje Colaborativo en Línea (ACL) se fundamenta en dos teorías principalmente. Por un lado, se sostiene en la Teoría socio-constructivista. Esta teoría se trata de un nuevo modelo pedagógico para educación virtual propuesto por Bonilla et al. (2014), debido a la escasez de modelos propios. Este modelo dinamiza el proceso educativo en entornos virtuales de aprendizaje por medio del aprendizaje en red. Esta propuesta fomenta el aprendizaje situado, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje significativo. Fusiona el constructivismo social de Vigotsky (1978), y el constructivismo sociocultural (Baquero, 2009) con las redes sociales y herramientas web 2.0.

Los elementos que conforman el modelo son cuatro: docente, estudiante, aprendizaje (aprender haciendo, aprender interactuando, aprender buscando y aprender compartiendo), nuevas tecnologías y redes sociales (Bonilla et al., 2014). Cabe precisar también que, según Navarro & Texeira (2011, citado en Silva et al., 2021), los ambientes

constructivistas y los entornos virtuales de aprendizaje presentan diversas ventajas: brindan variadas representaciones de la realidad, personifican la complejidad del mundo real, enfatizan la construcción del conocimiento en vez de su reproducción, fomentan la realización de tareas auténticas en contextos significativos en vez de la instrucción abstracta y descontextualizada.

Por otro lado, el ACL encuentra fundamento en el Conectivismo, la cual es una teoría del aprendizaje para la era digital, que demanda el aprendizaje a lo largo de la vida, ya que -debido al rápido desarrollo tecnológico-las personas deben actualizar continuamente sus conocimientos y actividades. De acuerdo con Siemens, el Conectivismo define el aprendizaje como un proceso continuo que ocurre en diferentes escenarios: comunidades de práctica, redes personales y en el desempeño de tareas en el lugar de trabajo. Asimismo, en su teoría, Siemens explica que aprender es crear nuevas conexiones en la red, así el conocimiento no reside en el individuo, ni en el grupo sino en las interacciones en el grupo (Bartolomé, 2011).

Condiciones para la implementación del Aprendizaje Colaborativo en Línea (ACL)

Colocar a los estudiantes en grupos no necesariamente garantiza la colaboración, para que esto se logre se deben asegurar ciertas condiciones. Se debe seleccionar tareas grupales que sean complejas y de carga cognitiva, cuya resolución requiere creatividad de algo nuevo y original (Scager et al., 2016). Asimismo, la tarea debe ser clara y flexible, a través de una guía que detalle y oriente al equipo en la realización de la tarea, así también manejar los tiempos y esfuerzos adecuados. Además, la tarea debe ser significativa, útil para su futuro profesional y de acuerdo con el contexto.

Sobre la formación de grupos, se recomienda que el tamaño sea grupos pequeños de 2 a 5 integrantes, ya que en un grupo grande las interacciones sociales son más escasas, la comunicación menos eficiente y menos intercambio de información, la composición de grupo se recomienda que sea de habilidades mixtas, una participación equitativa y heterogeneidad sobre todo para tareas que requieren alta creatividad (Scager et al., 2016; Saqr et al., 2019). Además, según Saqr

et al. (2019), la forma de agruparse en el trabajo cooperativo puede ser de tres formas: (1) El docente decide la integración, (2) los integrantes se eligen entre ellos, (3) la selección se hace por azar o algún método similar. Por ejemplo, se podrían agrupar por afinidad de temas. Se debe ser reflexivo de que las características del grupo influyen en el proceso de interacción.

Factores de éxito asociados con el ACL

Para la efectividad del Aprendizaje Colaborativo en Línea, Palacios-Núñez et al. (2022), proponen cuatro factores de éxito a saber: 1) Mediación de plataformas y herramientas digitales para el desarrollo de pensamientos de orden superior desde la colaboración, 2) Importancia de la comunicación asertivo-empática para una colaboración eficaz en línea, 3) Empoderamiento responsable en línea desde la autogestión de las habilidades, talentos y liderazgos propios, 4) Proyectos de emprendimiento en línea para el abordaje crítico-reflexivo-propositivo de problemas sociales y ambientales. Ahora bien, de igual forma como se analizan los factores de éxito, también se hace necesario distinguir los obstáculos que conlleva utilizar esta metodología en la virtualidad.

Por ello, el objetivo de esta investigación es recoger la opinión de los estudiantes en torno al trabajo colaborativo en línea y las dificultades que se presentan en el proceso, a fin de sistematizar las categorías emergentes que representan factores de riesgo para el ACL.

MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología siguió la ruta del mapeo epistémico (Deroncele et al., 2021), el cual permite establecer los elementos metodológicos que guían la investigación: 1.- Paradigma de investigación científica, 2.- Enfoque de investigación, 3.- Tipo de investigación, 4.- Tipo de estudio, 5.- Alcance, 6.- Método (diseño), 7.- Técnicas e instrumentos de recolección de la información, 8.- Métodos teóricos, 9.- Población y muestra, 10.- Categorías y Subcategorías.

De manera sintética, se da cuenta de una investigación desde el paradigma sociocrítico a partir del carácter transaccional de la construcción de los resultados, tipo de investigación aplicada, tipo

de estudio transversal, alcance explicativo, método de investigación: estudio de casos, entre los métodos teóricos se utilizó el análisis-síntesis y hermenéutico-dialéctico. Se realizó un estudio con enfoque mixto, aplicándose el método (diseño) de estudio de casos múltiples. La muestra estuvo conformada por 305 estudiantes de una universidad privada de Lima, Perú. Los instrumentos utilizados fueron: 1.- el cuestionario de ACL de 15 preguntas cerradas distribuidas en cinco dimensiones, del cual se logró determinar la confiabilidad a través del coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose 0,922. El procesamiento estadístico se realizó con el paquete estadístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versión 25. Para ello, se contó con la baremación, estableciéndose los siguientes rangos y niveles para la variable ACL: 15-35 nivel bajo, 36-55 nivel medio, y 56-75 nivel alto, así como los siguientes rangos y niveles para cada una de las dimensiones: 3-7 nivel bajo; 8-11 nivel medio; 12-15 nivel alto, 2.- la entrevista semiestructurada de 2 preguntas sobre la experiencia del estudiante en torno al aprendizaje colaborativo en línea; estos datos fueron procesados a través del Atlas.ti.

Tanto para el análisis cuantitativo como cualitativo, se empleó la categoría del Aprendizaje Colaborativo en Línea y sus cinco dimensiones (Palacios-Núñez & Deroncele-Acosta, 2021), lo cual se detalla en la Tabla 1.

Tabla 1. Dimensiones del Aprendizaje Colaborativo en Línea.

| Categoría y dimensiones Denominación |
|---|
| Aprendizaje Colaborativo en Línea ACL |
| Habilidades socioemocionales para la colaboración en línea HSC-AC |
| Interdependencia positiva en línea IP-ACL |
| Intercambio de información en línea II-ACL |
| Habilidades digitales HD-AC |
| Regulación interna del equipo en línea RIE-ACL |

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de los datos proporcionados por el instrumento de recogida de información, se realiza el análisis y presentación de resultados. Primero, se exponen los resultados del análisis cuantitativo obtenidos a partir del cuestionario de ACL. Segundo, se presenta el análisis cualitativo de la entrevista semiestructurada aplicada a estudiantes universitarios sobre el aprendizaje colaborativo en línea.

En la tabla 2, se constata que de un total de 305 estudiantes, el 91,8% presentan un nivel alto de Aprendizaje Colaborativo en Línea (ACL), y el 8,2% presentan un nivel medio. Respecto al porcentaje de valoración de cada dimensión en el nivel alto de medición, estas se comportan de la siguiente manera: Habilidades socioemocionales para la colaboración en línea (87,7%), Interdependencia positiva en línea (85,2%), Intercambio de información en línea (88,5%), Habilidades digitales (86,9%), y Regulación interna del equipo en línea (89,3%).

Tabla 2. Nivel del Aprendizaje Colaborativo en Línea en estudiantes.

| Dimensiones y variable | Ds | Ds | Bajo | | Medio | | Alto | |
|------------------------|-----|-----|------|------|-------|-------|------|-------|
| | | | fi | % | fi | % | fi | % |
| HSC | 2,9 | 0,4 | 2 | 1,6% | 13 | 10,7% | 107 | 87,7% |
| IP | 2,9 | 0,4 | 2 | 1,6% | 16 | 13,1% | 104 | 85,2% |
| II | 2,9 | 0,3 | 0 | 0% | 14 | 11,5% | 108 | 88,5% |
| HD | 2,8 | 0,4 | 1 | 0,8% | 15 | 12,3% | 106 | 86,9% |
| RIE | 2,8 | 0,5 | 1 | 0,8% | 12 | 9,8% | 109 | 89,3% |
| ACL | 2,9 | 0,3 | 0 | 0% | 10 | 8,2% | 112 | 91,8% |

A partir de los resultados, se observa que son dos las dimensiones que representan desafíos en el ACL, pues se obtuvo menor porcentaje de valoración en el nivel alto de medición: la Interdependencia Positiva en línea con 85,2% (IP-ACL) y las habilidades digitales con 86,9%

(HD-ACL), siendo un aspecto a tener en cuenta de manera prospectiva en la discusión de los factores de riesgo del ACL.

Se evidenciaron seis factores de riesgo del aprendizaje colaborativo en línea: la descoordinación, la falta de habilidades de trabajo en equipo, la falta de tiempo, la falta de compromiso, la falta de participación compartida, relativos a problemas técnicos y el entorno virtual.

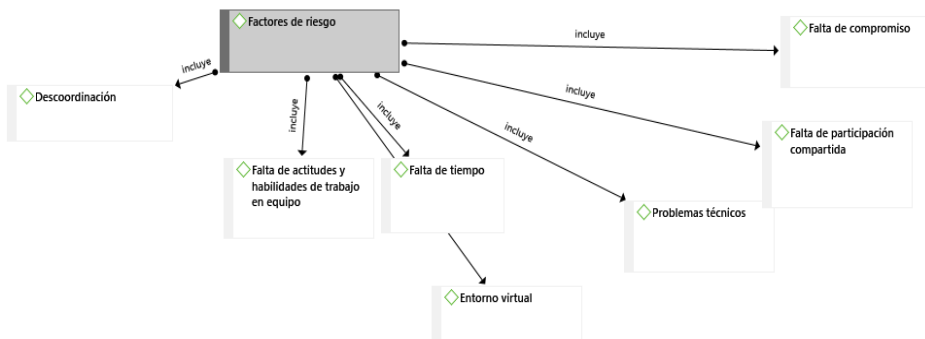


Figura 2. Factores de riesgo del Aprendizaje Colaborativo en Línea.

A partir de los resultados del análisis cualitativo, es posible agrupar los factores de riesgo por afinidad en dos grupos: factores intrínsecos, relacionados con la persona en sí misma, y los factores extrínsecos, vinculados con las dificultades que se generan en el entorno.

A partir de los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo y cualitativo, se han propuesto las siguientes categorías emergentes en torno a los factores de riesgo del Aprendizaje Colaborativo en Línea.

La interdependencia positiva (IP) y las habilidades digitales (HD) son dos dimensiones del ACL con tendencia al riesgo. Por un lado, respecto a la interdependencia positiva, otros estudios también coinciden en el bajo nivel de esta dimensión, como sostiene Paterson & Prideaux (2020), en cuyo estudio un grupo de estudiantes universitarios demostró un nivel de IP de 33%, así como en el estudio de Shimizu et al. (2022), donde se comparó el aprendizaje en línea y el aprendizaje presencial y se obtuvo que la interdependencia positiva en clases en línea no tenía un puntaje de desarrollo tan alto. Este resultado representa un riesgo en el aprendizaje, como señala Rudhumbu (2022), si uno o varios de los

integrantes no apoyan ni contribuyen de una forma activa, entonces el equipo no podrá alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Por ello, el rol de los docentes y del ambiente de clase es necesario para motivar la participación de todos los integrantes, pues la participación positiva, el compromiso y la cooperación generan un ciclo de retroalimentación positiva (Sugino, 2021).

Por otro lado, las habilidades digitales también emergieron como una dimensión con tendencia al riesgo. Otros estudios también han coincidido con este resultado como el de Kwiatkowska & Wiśniewska (2022), en el cual un grupo de estudiantes universitarios obtuvo un puntaje bajo en cuanto a las habilidades digitales, además Feldvari et al. (2022), mencionan que estas habilidades se desarrollan de tal forma que dependen de las experiencias y del contexto del alumno. Así mismo, Syahrin et al. (2023), determinan que el nivel de habilidades digitales de los estudiantes encuestados era intermedio 3, lo cual representa un nivel ni tan alto ni tan bajo.

El autor también destaca que si los docentes no están capacitados en cuanto a incorporación de tecnologías al aula de clases y si no tienen las competencias digitales necesarias, no podrán orientar a sus alumnos para un aprendizaje colaborativo en línea exitoso. Finalmente, como menciona Villaroel et al. (2021), luego de la evaluación del nivel de habilidades de digitales a 1750 alumnos de diversas universidades chilenas y 654 profesores; en cuanto a los docentes se obtuvo que el 81.4 % sentían que tenían las competencias y las habilidades digitales para llevar a cabo la enseñanza en línea, en cuanto a los alumnos solo el 13.4 % sentía que tenían estas habilidades digitales. Por ello, se concluyó en que se debe brindar orientación pedagógica a los docentes con la finalidad de que puedan guiar a los alumnos en cuanto a las herramientas digitales, así también se debe de cambiar las estrategias ya que es diferente la educación en línea a la educación presencial.

Entre los factores de riesgo del Aprendizaje Colaborativo en Línea, se identificaron cinco categorías emergentes como son la descoordinación, la falta de tiempo, la falta de compromiso, la falta de actitudes y habilidades de trabajo en equipo, y la falta de participación compartida.

En primer lugar, la descoordinación alude a la falta de organización que los encuestados percibieron respecto de sus compañeros de equipo, la que, a su vez, en la mayoría de los casos, se encontró asociado con la falta de tiempo para reunirse o acordar espacios de encuentros sincrónicos.

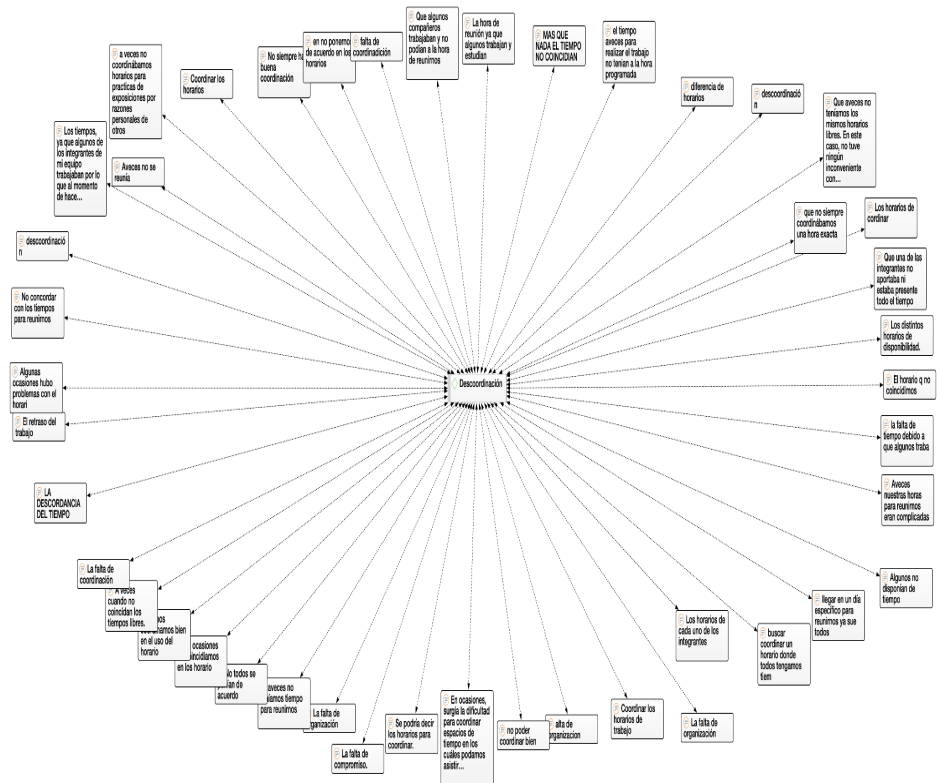


Figura 3. La descoordinación como factor de riesgo intrínseco del ACL.

Sobre la descoordinación en el ACL, el estudio de Fang et al. (2023), abordaron la interacción de estudiantes universitarios en la modalidad a distancia y revela que algunos estaban en otros países y tenían otra zona horaria lo que ocasionó que se vieran afectados en la coordinación para desarrollar los trabajos.

Asimismo, desde el punto de vista de Ouyang et al. (2022), solo el grupo con mayor coordinación de actividades conductuales, sociales y cognitivas logró el éxito en cuanto a la comprensión grupal, mientras que los grupos restantes se hacen cargo de responsabilidades separadas para trabajar en equipo o sus participaciones no son iguales, lo que ocasiona una comprensión grupal que no es la adecuada. El estudio aplicado en 3 grupos de jóvenes universitarios, concluye en que la calidad de la comunicación así como la interacción con una adecuada coordinación son factores de gran importancia para la resolución de problemas.

En segundo lugar, la falta de tiempo, además de estar asociada a la descoordinación, también se refiere a las dificultades de los miembros del grupo en coincidir horarios en común para que puedan coordinar y avanzar los trabajos.

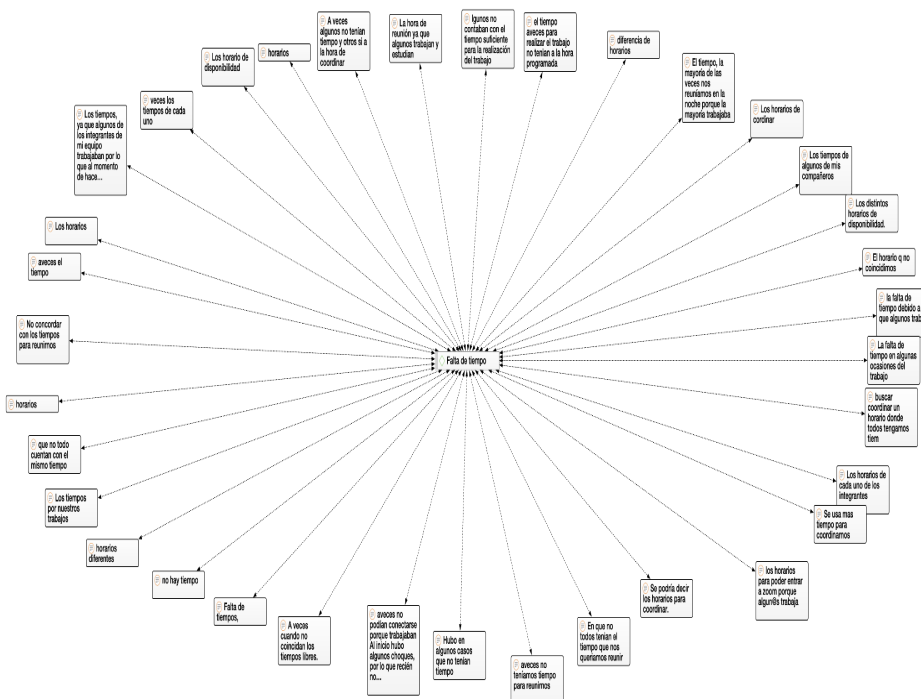


Figura 4. La falta de tiempo como factor de riesgo intrínseco del ACL.

Como señala Unger et al. (2022), en las clases semipresenciales, donde se designan tareas dentro y fuera de las clases híbridas, se presentaron limitaciones en relación con la gestión del tiempo. Del mismo modo, para Cabansag (2022), la accesibilidad y asequibilidad de tiempo es importante para aprender de forma eficaz en línea; sin embargo, los estudiantes encuentran dificultad para equilibrar sus responsabilidades académicas con las laborales y las personales, por lo que se requiere fortalecer competencias ligadas con la gestión del tiempo cuando se trabaja colaborativamente en línea. Asimismo, Ortega et al. (2023), estudian el ACL a nivel de docentes y dan cuenta de una asociación entre los niveles de colaboración y la disponibilidad de tiempo no lectivo.

En tercer lugar, en cuanto a la falta de compromiso, se evidenció una percepción de actitudes negativas por parte de algunos miembros de los grupos. Entre tales actitudes, destacan la falta de puntualidad, el planteamiento de excusas para no trabajar, la falta de responsabilidad, la desverguenza de algunos compañeros y el descuido.

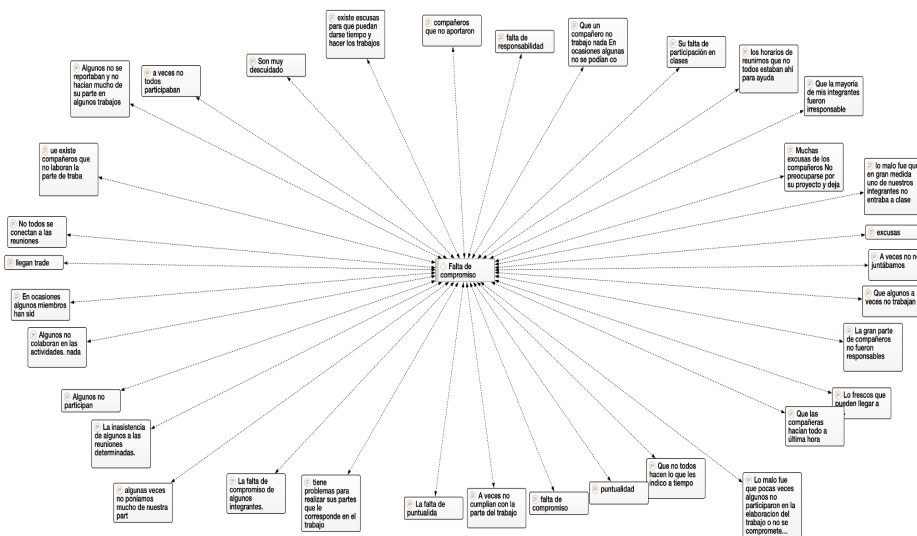


Figura 5. La falta de compromiso como factor de riesgo intrínseco del ACL.

Al respecto, para Norkulov et al. (2020), el nivel de aprendizaje de un alumno va a depender de cuánto interés tenga el alumno por el curso, es decir el compromiso que este tenga para aprender. Por ejemplo, Limniou et al. (2022), realizaron un estudio para comparar un ambiente de estudio virtual y presencial, en el cual obtuvo que los estudiantes de ingeniería y de psicología presentaron una baja en su nivel de compromiso a diferencia de las clases presenciales, como producto de la falta de interacción con sus compañeros y el ambiente de trabajo.

En cuarto lugar, en relación con la falta de actitudes y habilidades de trabajo en equipo, en efecto, algunos estudiantes señalaron ciertas dificultades de los miembros del grupo que impactaron negativamente en la realización del trabajo en común, tales como la falta de comunicación, la ausencia de liderazgo, la poca organización, la falta de tolerancia y de consenso, así como la falta de comprensión mutua.

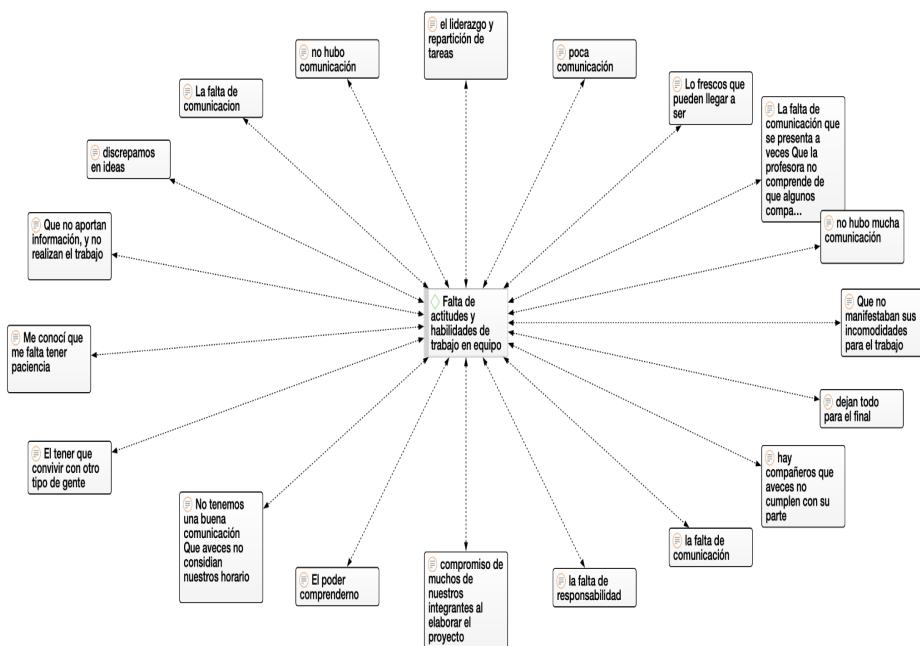


Figura 6. La falta de actitud y habilidades de trabajo en equipo como factor de riesgo intrínseco del ACL.

Sobre ello, Herriott & McNulty (2022), afirman que la comunicación y las habilidades de trabajo en equipo son habilidades de inteligencia emocional de vital importancia especialmente en profesiones de la salud; no obstante, durante las clases virtuales debido a la pandemia, estas fueron menos eficientes que cuando se realizaba de forma presencial. Sin embargo, una lección aprendida de la pandemia es que *“nos guste o no, estamos completamente interconectados y somos totalmente interdependientes”*, (Hernández-Freeman, 2021, p. 38)

Por ello, los autores concluyen que el aprendizaje virtual es menos eficaz que el aprendizaje presencial respecto al desarrollo de habilidades de trabajo en equipo y de comunicación. En ese sentido, para Kieu & Tran (2022), quienes realizaron un estudio sobre la educación universitaria en Vietnam, resaltaron que el trabajo en equipo es limitado en las universidades públicas, ya que se ve afectado por la inexistente interacción frente a frente, la poca confianza de los compañeros de curso y la inadecuada infraestructura.

Finalmente, un aspecto que sobresalió en el análisis de las respuestas fue el asociado a la percepción de una falta de participación compartida, pues 31 estudiantes expresaron que no todos los miembros del equipo solían aportar de manera equitativa y que, en algunos casos, uno o más integrantes no aportó absolutamente en nada.

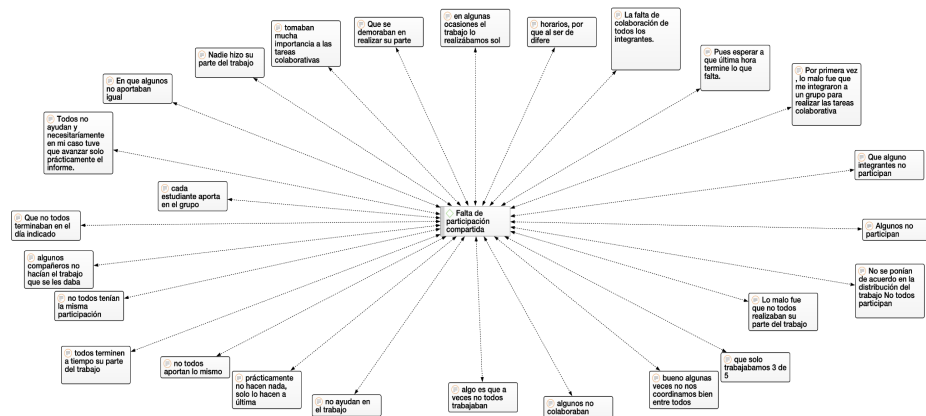


Figura 7. La falta de participación compartida como factor de riesgo intrínseco del ACL.

Al respecto, para Torres et al. (2022), la educación virtual, debido a la pandemia, ha cambiado los hábitos académicos de los estudiantes y ha generado la disminución de la relación directa con compañeros y docentes, lo cual influye negativamente en la participación compartida entre los alumnos ya que no existe la interacción cara a cara entre compañeros y profesores ni la retroalimentación de forma directa. Asimismo, de acuerdo con Strauß & Rummel (2021), la participación desigual es un problema para el aprendizaje colaborativo ya que disminuye las posibilidades de tener una colaboración provechosa entre los estudiantes e influye en la satisfacción de los mismos.

Respecto a los factores de riesgo extrínsecos que dificultan el ACL, se han identificado dos principalmente: los problemas técnicos y el entorno virtual. Por un lado, los problemas técnicos que influyeron negativamente en el aprendizaje colaborativo en línea, estaban muy asociados con fallas de conectividad.

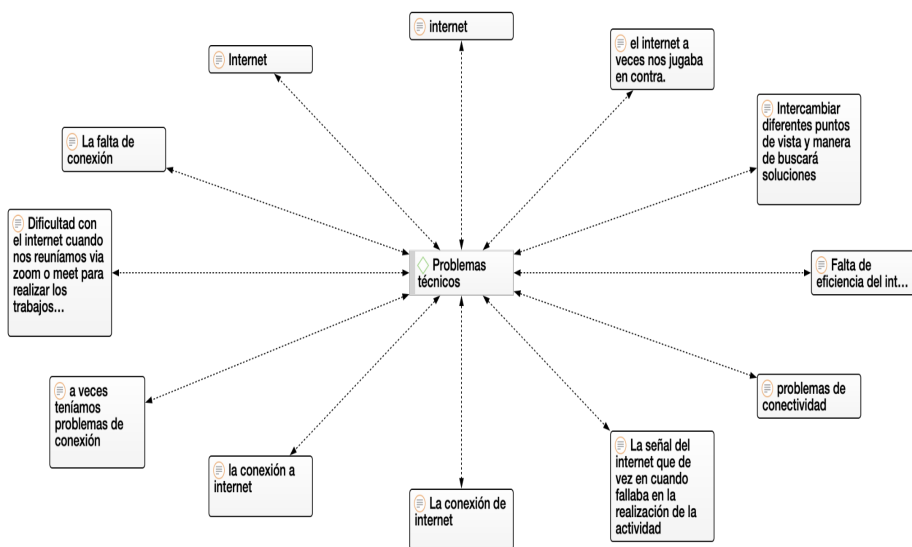


Figura 8. Los problemas técnicos como factor de riesgo extrínsecos del ACL.

Sobre los problemas técnicos, según Karakolidou et al. (2021), en un ambiente de aprendizaje virtual, se suelen presentar problemas

técnicos que pueden surgir por parte de los e-tutores. Además, desde el punto de vista de Rahman (2021), las clases virtuales, producto de la emergencia sanitaria, generaron insatisfacción en los estudiantes por la implantación de forma apresurada, así mismo se evidenciaron problemas técnicos como mala señal de internet.

En cuanto a los docentes, ellos no tuvieron suficiente tiempo de capacitación en herramientas digitales para resolver conflictos de este tipo en línea. También, se constató que muchos estudiantes no contaban con un ambiente adecuado y suficientemente tecnológico en el hogar.

Por otro lado, aunque en menor medida, algunos estudiantes percibieron que el entorno virtual desfavorece el trabajo colaborativo en línea, pues, desde su opinión, se necesita la presencialidad para lograr una comunicación efectiva entre los miembros de un equipo.

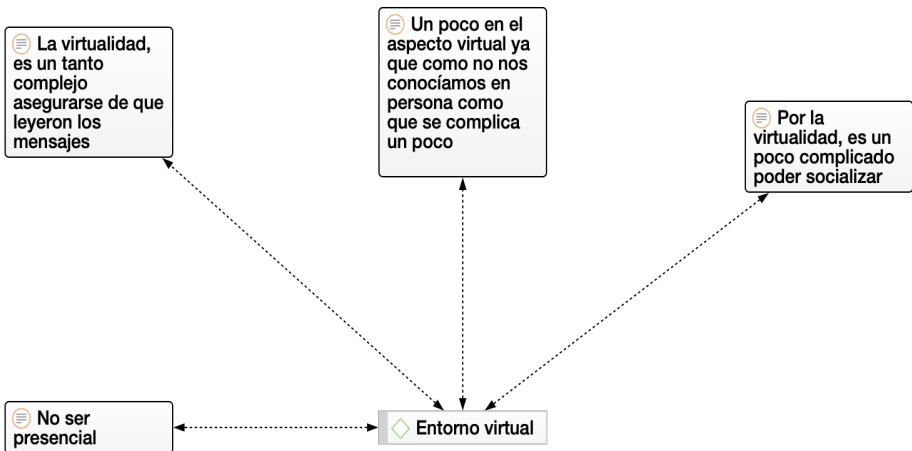


Figura 9. El entorno virtual como factor de riesgo extrínseco del ACL.

Sobre el entorno virtual y el ACL, para Najjar et al. (2022), el diseño de estos espacios de aprendizaje virtual genera un impacto importante en la forma en que los alumnos aprenden y en especial en el nivel de compromiso en el ACL. En el estudio, se pidió a los alumnos de la carrera de Informática que realicen un contraste de dos entornos virtuales teniendo en cuenta sus vivencias en el curso en la que los

entornos virtuales seleccionados fueron las videoconferencias y los mundos virtuales.

Los resultados obtenidos mostraron que los alumnos se percataron que el entorno virtual genera facilidades para el aprendizaje colaborativo con los instructores y compañeros. Asimismo, como señala Castillo et al. (2022), el objetivo de su investigación fue conocer qué piensan los alumnos sobre el aumento del trabajo colaborativo debido a la utilización de espacios virtuales.

Para ello, estudiaron a 22 alumnos de un curso de inglés que estudiaban asignaturas diferentes en una Universidad Privada de Ecuador, a quienes se les aplicó un cuestionario de percepciones, lista de cotejo de observaciones y una entrevista de forma semiestructurada, haciendo uso de diversas tecnologías como jamboard y plataformas en línea con la finalidad de incentivar la colaboración entre alumnos y profesores. Se obtuvo como resultado que el 92.62% de los alumnos piensan y están de acuerdo que el espacio de trabajo virtual Jamboard así como las plataformas en línea ayuda a que desarrollen sus habilidades y que se genere un mayor aprendizaje colaborativo.

No obstante, todos estos recursos y conveniente disposición de los estudiantes hacia la tecnología no serán suficiente si no hay un cambio de actitud del docente, ya que son ellos quienes *“han de dominar las metodologías necesarias para saber utilizar la amplia gama de herramientas TIC que se ajusten a los contenidos del currículo, para de esta forma hacer el aprendizaje mucho más ameno e interesante”*. (Agurto-Gallo et al., 2023, p.70)

CONCLUSIONES

La presente investigación demostró que, a fin de aumentar la efectividad del Aprendizaje Colaborativo en Línea, es importante reforzar las dimensiones de Habilidades digitales e Interdependencia Positiva en línea, pues son dimensiones con tendencia al riesgo. Para un análisis más profundo, se identificaron factores de riesgo de dos tipos: intrínsecos, aquellos más vinculados con la persona, y extrínsecos, relacionados principalmente con las condiciones que giran alrededor del ACL.

Es posible inferir que, de forma intrínseca, la falta de coordinación o descoordinación, la falta de tiempo, la falta de compromiso, la carencia de actitudes y habilidades de trabajo en equipo y la falta de participación compartida son los principales factores de riesgo que disminuye la efectividad del ACL. Asimismo, a nivel extrínseco, las fallas de conectividad y los entornos educativos virtuales inadecuados representan también factores que dificultan el ACL.

Una limitación del presente estudio es la parte cualitativa del enfoque mixto, en tanto que la entrevista semiestructurada refleja la percepción del integrante de forma individual, pero esta se podría ver complementada con un focus group o grupo focal, en cuya dinámica se puedan revelar nuevas categorías emergentes a partir de la co-reflexión. Tampoco fue posible analizar los efectos de la colaboración docente en las prácticas de aula ni en los resultados de los estudiantes. Estudios futuros se beneficiarían de la medición del Aprendizaje colaborativo en línea desde la perspectiva de los docentes y los estudiantes.

También es recomendable diversificar la procedencia del público encuestado, es decir, contar con la participación de estudiantes de diversas universidades de Lima, entre privadas y nacionales, así como también extender la muestra hacia estudiantes de otros países que llevan asignaturas sustentadas en el Aprendizaje colaborativo en línea. Estudios futuros podrían indagar en la percepción de los estudiantes sobre los factores de riesgo del ACL, pero desde un estudio multipaís. De esta forma, la sistematización de estas experiencias contribuiría a proponer acciones correctivas que viabilicen el cambio.

Además, sería relevante estudiar, en mayor detalle, las características de los estudiantes universitarios que perciben de cierta manera el ACL. En el presente estudio se tomaron las respuestas de estudiantes de pregrado de los primeros ciclos. Sin embargo, en un público más adulto, de ciclos avanzados o de modalidades para personas que trabajan, se podría hallar resultados distintos, en tanto que son estudiantes de mayor madurez emocional y, por ende, más autónomos.

Por último, dado que los participantes corresponden a una Universidad Privada de Lima, los resultados podrían estar en dependencia con las características de una institución de este tipo, mientras que si se trata

de una universidad pública o nacional, probablemente los factores de riesgo serían mayores, menores o estarían asociados a otros aspectos. Sin embargo, los resultados obtenidos podrían servir para futuras investigaciones que puedan contrastar el ACL en universidades privadas y universidades públicas a través de estudios comparados que permitan obtener lecciones aprendidas para la mejora del sistema educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agurto-Gallo, N. J., Beltrán-Galarza, K. F., & Bravo-Otorongo, F. J. (2023). Uso de las TIC en los Estudios Sociales. Colegio “Santísimos Corazones”, Pasaje, El Oro, Ecuador. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 3(2), 64-73.
- Azorín, C. (2022). Redes de Colaboración en Educación: Aprendiendo a través de Contextos Internacionales. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 20(3).
- Bartolomé, A. (2011). Conectivismo: aprender em rede e na rede. En, M. Brito Carneiro, Leão: *Tecnologias na Educação: Uma abordagem crítica para uma atuação prática*. (pp.71-86). UFRPE, Recife.
- Bonilla, J. E., Morales, L. V., & Buitrago, E. M. (2014). Modelo pedagógico para el aprendizaje en red basado en el constructivismo sociocultural: una alternativa para la apropiación de conocimiento en América Latina. *Equidad & Desarrollo*, (21), 163-185.
- Cabansag, J. N. (2022). Lived Experiences of Higher Education Institution Students in Online Learning Classes in the New Normal. *World Journal of English Language*, 12(7), 265-265.
- Castillo-Cuesta, L., Ochoa-Cueva, C., & Cabrera-Solano, P. (2022). Virtual workspaces for enhancing collaborative work in EFL Learning: A case study in higher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 17(2), 4-18.

- Fang, J., Pechenkina, E., & Rayner, G. M. (2023). Undergraduate business students' learning experiences during the COVID-19 pandemic: Insights for remediation of future disruption. *The International Journal of Management Education*, 100763.
- Feldvari, K., Mičunović, M., & Gašo, G. (2022). Percepcija i stavovi preddiplomskih studenata informacijskih znanosti u Hrvatskoj prema digitalnom obrazovanju u vrijeme pandemije bolesti COVID-19. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 65(3), 65-100.
- Hernández-Freeman, L. (2021). Aprendizajes que nos deja la covid-19. Una mirada sociológica. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 1(3), 34-40.
- Herriott, H. L., & McNulty, M. A. (2022). Virtual learning impacts communication and teamwork. *The Clinical Teacher*, 19(5).
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2022). Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente. https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_V06B_GTTA.pdf
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y en la escuela. <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/30/30JOHNSON-David-JOHNSON-Roger-y-JOHNSON-HOLUBEC-Edythe-Que-es-el-aprendizaje-cooperativo.pdf>
- Karakolidou, E., Leftheriotou, P., & Korres, M. P. (2021). Facilitating the Educational Process in Synchronous Group Advisory Online Meetings in the Hellenic Open University. In, *IT and the Development of Digital Skills and Competences in Education*. (pp. 122-143). IGI Global.
- Kieu Van, N., & Tran Minh, H. (2022). A Study on Teamwork in Online Courses at Vietnamese Public Universities. (Ponencia). *6th International Conference on Education and Multimedia Technology*. Guangzhou, China.

- Kwiatkowska, W., & Wiśniewska-Nogaj, L. (2022). Digital Skills and Online Collaborative Learning: The Study Report. *Electronic Journal of e-Learning*, 20(5), 510-522.
- Limniou, M., Sedghi, N., Kumari, D., & Drousiotis, E. (2022). Student Engagement, Learning Environments and the COVID-19 Pandemic: A Comparison between Psychology and Engineering Undergraduate Students in the UK. *Education Sciences*, 12(10).
- Morales Salas, R. E., & Curiel Peón, L. (2019). Estrategias socioafectivas factibles de aplicar en ambientes virtuales de aprendizaje. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (69), 36-52.
- Najjar, N., Ebrahimi, A., & Maher, M. L. (2022, October). A Study of the Student Experience in Video Conferences and Virtual Worlds as a Basis for Designing the Online Learning Experience. (Ponencia). *IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*. Uppsala, Sweden.
- Norkulov, D., Zikirova, N., Niyozova, N., Makhkamov, U., & Sattarov, I. (2020). Basics of online teaching, usage and implementation process. Systematic *Reviews in Pharmacy*, 11(11), 953-955.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030, guía. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa
- Ortega, L., Manaut, C., Palacios, D., & Martínez, M. V. (2022). Patrones y Predictores de Colaboración Docente: Un Estudio Mixto en Escuelas Chilenas. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 21(1), 65–85.
- Ouyang, F., Ling, T., & Jiao, P. (2022). Development of group cognition in online collaborative problem-solving processes. *Journal of Educational Computing Research*, 60(3), 599-630.
- Palacios-Núñez, M. L., Deroncele-Acosta, A., & Goñi, F. (2022). Aprendizaje colaborativo en línea: factores de éxito para su efectividad. *Revista Conhecimento Online*, 2(14), 158-179.

- Palacios-Núñez, M., & Deroncele-Acosta, A. (2021, 8 de marzo). Online Collaborative Learning: Analysis of the Current State. (Ponencia). 16th Latin American Conference on Learning Technologies, LACLO 2021, Arequipa, Perú. _
- Paterson, T., & Prideaux, M. (2020). Exploring collaboration in online group based assessment contexts: Undergraduate Business Program. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 17(3).
- Rahman, A. (2021). Using students' experience to derive effectiveness of COVID-19-lockdown-induced emergency online learning at undergraduate level: Evidence from Assam, India. *Higher Education for the Future*, 8(1), 71-89.
- Rudhumbu, N. (2022). Antecedents and consequences of effective implementation of cooperative learning in universities in Zimbabwe. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JRIT-01-2022-0004/full/html>
- Saqr M., Nouri J., & Jormanainen I. (2019). Learning Analytics Study of the Effect of Group Size on Social Dynamics and Performance in Online Collaborative Learning. *Transforming Learning with Meaningful Technologies*, 11722
- Scager, K., Boonstra, J., Peeters, T., Vulperhorst, J., & Wiegant, F. (2016). Collaborative Learning in Higher Education: Evoking Positive Interdependence. *CBE—Life Sciences Education*, 15(4).
- Shimizu, I., Matsuyama, Y., Duvivier, R., & Van der Vleuten, C. (2022). Perceived positive social interdependence in online versus face-to-face team-based learning styles of collaborative learning: a randomized, controlled, mixed-methods study. *BMC Medical Education*, 22(1).
- Silva, A., Gómez, L. F., & Fuquene, A. (2021). Ambiente virtual de aprendizaje colaborativo para la Educación Vial y Construcción de la Ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 30, 93-102.

- Soto, J. L., Torres, C. A., & Morales, C. (2013). Exploración de las dimensiones de la colaboración en línea en la universidad. *Apertura*, 5(2).
- Strauß, S., & Rummel, N. (2021). Promoting regulation of equal participation in online collaboration by combining a group awareness tool and adaptive prompts. But does it even matter? *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 16, 67-104.
- Sugino, C. (2021). Student perceptions of a synchronous online cooperative learning course in a Japanese women's university during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 11(5).
- Syahrin, S., Almashiki, K., & Alzaanin, E. (2023). The Impact of COVID-19 on Digital Competence. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 14(1), 511-519
- Torres Zerquera, L. C., Pérez Egües, M. A., Hernández Delgado, M., Fuentes Suárez, I., & Ravelo Valdés, M. L. (2022). Percepción de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje universitario en tiempos de COVID-19. *Universidad Y Sociedad*, 14(S5), 394-406.
- Unger, S., Simpson, C., Lecher, A. L., & Goudreau, S. B. (2022). Student Perceptions of Hybrid Courses in Higher Education. *Online Learning Journal*, 26(4).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Villarroel, V., Pérez, C., Rojas-Barahona, C. A., & García, R. (2021). Educación remota en contexto de pandemia: caracterización del proceso educativo en las universidades chilenas. *Formación universitaria*, 14(6), 65-76.



Áreas clave para la formación del profesorado en educación inclusiva

Rosa Victoria Jiménez-Chumacero¹

Karin Mercedes Torres-Ortiz¹

Solange Ana María Caballero-Soto¹

Aldo Farro-Rivas¹

Ricardo Victorio-Gamarra¹

Litta Yorka Malaga-Arce¹

¹ Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.

La educación inclusiva sigue siendo un reto en los sistemas educativos actuales debido a diversas razones como barreras físicas, arquitectónicas, socioculturales, falta de recursos adecuados y apoyos especializados en las aulas ordinarias, aumento de la diversidad en el contexto del aula, entre otras. En este sentido, la adaptación de los currículos y la promoción de un entorno inclusivo para todo el alumnado requiere una formación continua y específica del profesorado en educación inclusiva.

El presente estudio tuvo como objetivos: 1.- determinar las áreas clave en la formación del profesorado en educación inclusiva; y 2.- proporcionar una visión integral de cómo las áreas clave identificadas contribuyen a la sostenibilidad formativa en el contexto de la formación del profesorado en educación inclusiva; Metodología: Este estudio es una investigación teórica que utilizó la metodología CMR (Criterios, Método, Reproducibilidad). Se seleccionó la base de datos Scopus. Los hallazgos del estudio permitieron revelar cinco áreas clave: 1.- Ética, especialización en entornos inclusivos y reconocimiento de la diversidad, 2.- metodologías activas acopladas a la educación inclusiva, 3.- creencias, actitudes positivas y autoeficacia del docente inclusivo, 4.- investigación científica sobre educación inclusiva, 5.- políticas, marco legal y normativas contextualizadas a la educación

inclusiva. Se encuentra que estas áreas clave son factores críticos para la formación del docente en educación inclusiva y se reconocen otras áreas emergentes que también se recomienda incluir en los programas de formación, finalmente se logra brindar algunos lineamientos preliminares para un programa de formación en educación inclusiva, que pueden servir de guía para las instituciones educativas, gobierno y docentes, en la aspiración de lograr que todos los estudiantes puedan aprender y desarrollarse en un ambiente educativo inclusivo de calidad.

La educación inclusiva es una tendencia moderna que muchos países buscan adoptar como un concepto innovador y llevar a la práctica como una aplicación junto con el progreso científico, la educación de las personas con discapacidad y con el fin de cumplir y respetar las convenciones internacionales pertinentes (Madhesh, 2023). Sin embargo, hoy el concepto de educación inclusiva va más allá de las personas con necesidades educativas especiales, sino que se alude al concepto de enseñanza-aprendizaje en la diversidad como una amplia línea de investigación asociada al 4to objetivo de desarrollo sostenible (Deroncele-Acosta et al., 2023 a)

Tal como explica Mitchell (2015), con el impulso de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la educación inclusiva es una idea cuyo momento ha llegado en todo el mundo, y explica que su alcance va mucho más allá de los estudiantes con discapacidad y ahora se ha ampliado para cubrir a todos los estudiantes con necesidades educativas especiales, cualquiera que sea su origen. Esto es coherente con estudios que plantean que los estudiantes deben recibir oportunidades educativas apropiadas e integrales independientemente de su origen étnico, género e incluso probables discapacidades o excepcionalidades (Yang & Yu, 2021).

La formación del profesorado es un elemento esencial para asegurar una adecuada educación inclusiva; los docentes deben estar preparados para un mundo educativo cada vez más diverso, plural, con una amplia gama de matices sociales y culturales; al mismo tiempo esta formación desempeña un papel fundamental en la mejora de la calidad educativa y constituye un pilar estratégico en el avance de la sociedad. Los docentes son los encargados de impartir conocimientos

y, más importante aún, de inspirar y motivar a las generaciones futuras. Una formación sólida y actualizada proporciona a los profesores las herramientas necesarias para adaptarse a las cambiantes necesidades del entorno educativo y, al mismo tiempo, fomenta la innovación en el aula. Esto es crucial en un mundo en constante evolución, donde la adquisición de habilidades y conocimientos se ha convertido en un imperativo para el progreso individual y colectivo.

Además, la formación del profesorado no solo influye en la transmisión de contenidos, sino también en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los estudiantes. Los docentes bien formados están mejor preparados para entender y abordar las necesidades individuales de sus alumnos, promoviendo un ambiente de aprendizaje inclusivo y enriquecedor. Esto, a su vez, contribuye a la formación de ciudadanos más comprometidos y preparados para enfrentar los desafíos de una sociedad diversa y globalizada.

Moriña & Carballo (2018), responden a la pregunta ¿Por qué formarse en educación inclusiva? sosteniendo sobre la alta relevancia de un profesorado sensibilizado, un profesorado informado y un profesorado formado. Esta investigación apunta lo siguiente: *“la formación del profesorado en materia de discapacidad y educación inclusiva es una pieza clave para construir procesos educativos inclusivos. Es, por tanto, necesario que se articulen políticas, procesos y acciones para que la respuesta a las necesidades de los estudiantes no se quede en la buena voluntad y se cuente con profesorado sensibilizado, informado y formado”*. (p.93)

A lo anterior se debe considerar la perspectiva de género, pues, aunque la evidencia científica señala que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a su percepción de disposición para afrontar la diversidad; las mujeres parecen tener más confianza en su competencia, ya que muestran menos necesidad de preparación para abordar la diversidad de necesidades de sus estudiantes con discapacidad y para promover la educación inclusiva (Triviño-Amigo et al., 2022).

Yan et al. (2014), descubrieron que la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva y la confianza en la formación profesional del personal implicado predicen significativamente su intención de

implantar este tipo de educación, lo que tiene fuertes implicaciones para la capacitación de los profesores y la formación profesional en educación inclusiva. Al respecto otro estudio demuestra el papel vital que desempeñan las instituciones formativas en el desarrollo de actitudes adecuadas hacia la educación inclusiva, examinándose cuestiones significativas en torno a la formación del profesorado (Varcoe & Boyle, 2014). Otro estudio similar enfatiza las actitudes de los profesores y destaca la necesidad de aumentar los recursos humanos y educativos, mejorar las infraestructuras y avanzar en el desarrollo profesional de la educación inclusiva para mejorar estas actitudes (Parey, 2019).

Tal como se reconoce en la literatura científica, los profesores tienen que creer que la educación inclusiva es una forma eficaz de enseñar a todos los alumnos, y que ellos, como profesores, son capaces de gestionarla (Woodcock, 2020). Al respecto, un estudio concluyó que las cualificaciones de los profesores son el principal factor que afecta a su capacidad para enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales en entornos inclusivos, lo que pone de relieve la necesidad de formación adicional y continua y de una mejor colaboración entre la educación especial y la general (Paju et al., 2016).

En el contexto de la educación inclusiva, las actitudes y compromisos de los docentes revisten una importancia aún mayor. Los educadores que trabajan en este entorno deben adoptar una actitud abierta, empática y respetuosa hacia la diversidad de sus estudiantes, reconociendo que cada individuo es único y valioso. Deben comprometerse a crear un ambiente de aula inclusivo, donde se promueva la aceptación, la igualdad de oportunidades y el respeto por las diferencias. Además, es esencial que los docentes estén dispuestos a adaptar sus métodos de enseñanza y recursos para satisfacer las necesidades individuales de los alumnos, brindando el apoyo necesario para que todos puedan alcanzar su máximo potencial. La educación inclusiva no solo se trata de garantizar el acceso a la educación, sino también de fomentar un sentido de pertenencia y comunidad en el aula, y los docentes desempeñan un papel crucial en la construcción de ese entorno enriquecedor y equitativo.

En la actualidad, los currículos de la formación docente desde la formación inicial deben proporcionar una base teórica y metodológica suficiente sobre la conceptualización de la educación inclusiva y las competencias para afrontar la tutoría y la orientación académica y profesional (López-Torrijo & Mengual-Andrés, 2015), incluyendo módulos sobre educación inclusiva y desarrollo de las actitudes positivas de los profesores hacia la inclusión (Kraska & Boyle, 2014). Sin embargo, ello aún no está solucionado en muchos sectores, incluso se reconoce que es necesario un mayor desarrollo profesional para subsanar estas deficiencias y que, dada la falta de suficientes formadores de profesores en este ámbito, parece probable que el objetivo del gobierno de implantar una educación integradora siga siendo una meta lejana (Bailey et al., 2015).

A partir de estos desafíos, el presente estudio se propone como **objetivos**: 1.- Determinar áreas clave en la formación del profesorado para una educación inclusiva; 2.- Proporcionar una visión integral de cómo las áreas clave identificadas contribuyen a la sostenibilidad formativa en el contexto del “teacher training” en educación inclusiva; de este modo, pretendemos con esta sistematización de buenas prácticas ofrecer un marco de análisis a las instituciones educativas, gobiernos y profesorado para impulsar futuros programas formativos en educación inclusiva.

Lo anterior se justifica teniendo en cuenta que los hallazgos respaldan la idea de que, para mejorar la comprensión universal de la educación inclusiva, se deben realizar más investigaciones para analizar cómo se realizan los avances en la educación inclusiva en diferentes contextos culturales e históricos (Moberg et al., 2020). Al mismo tiempo, se sostiene bajo la premisa de que la educación inclusiva enfrenta una tensión entre enfoques teóricos y logros prácticos, como lo reconocen los resultados de un estudio interpretativo y crítico con una perspectiva normativo-pedagógica (Pozo-Armentia et al., 2020). Así, el presente trabajo aspira a seguir construyendo puentes entre conceptos globales y contextos locales (Beutel et al., 2019), reconociendo que la educación inclusiva es un concepto multifacético (Mitchell, 2015) y por tanto requiere de una reflexión del docente sobre su propio aprendizaje (Mollo-Flores & Deroncele-Acosta, 2021, 2022).

METODOLOGÍA

El presente estudio está basado en una investigación teórica (Deroncele, 2022) que permitió desde una perspectiva crítica-reflexiva y transferencial, proactiva, resignificar áreas clave actuales y emergentes para el proceso de formación del profesorado en educación inclusiva.

Se desplegó la metodología CMR (Criterios de sistematización, Método y Reproducibilidad). Los principales criterios de sistematización se consolidaron en: 1.- determinar áreas claves en la formación del profesorado para una educación e 2.- Argumentar la importancia de estas áreas clave para el “Teacher Training” en educación inclusiva. Se empleó el método de análisis-síntesis y criterios de reproducibilidad que se detallan a continuación:

Tabla 1. Ruta de estudio.

| Criterio de sistematización | Análisis | Síntesis |
|-----------------------------|---|---|
| Objetivo 1. | <p>Definición de términos clave: “inclusive education”, “teacher training”.</p> <p>Base de datos seleccionada: Scopus.</p> <p>Construcción del procedimiento de búsqueda, localización y selección (se explica debajo de la tabla).</p> <p>Reproducibilidad: Al 08 de septiembre de 2023, se incluyeron 42 documentos resultantes de la ecuación de búsqueda: TITLE (“inclusive education”) AND (LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, “Teacher Training”)) AND (LIMIT-TO (OA, “all”))</p> <p>Evaluación de la calidad de los estudios seleccionados: Los autores revisaron los artículos seleccionados para cribarlos según su alcance; todos los artículos seleccionados se enviaron a una unidad compartida en línea.</p> <p>Categorización: Se identificaron categorías temáticas o áreas clave en la formación del profesorado en educación inclusiva.</p> | <p>Sintetizar los resultados de los estudios, destacando las áreas clave en la formación del profesorado.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Objetivo 2. Proporcionar una visión global de cómo las áreas clave identificadas contribuyen a la sostenibilidad formativa en el contexto de la formación del profesorado en educación inclusiva.</p> | <p>Seleccionar estudios pertinentes y específicos sobre las áreas clave previamente identificadas.</p> | <p>Utilizar la síntesis de los resultados para construir argumentos sólidos que respalden la importancia de las áreas clave.</p> |
|--|--|--|

Procedimiento de búsqueda, localización y selección Se realizó una búsqueda de todos los documentos con el descriptor “ inclusive education” en el título en la base de datos Scopus, rápidamente se redujo acotando sólo aquellos que coincidían con el descriptor “teacher training” en el campo “palabras clave” y luego se realizó una tercera reducción, filtrando sólo los documentos en acceso abierto; para un resultado final de 42 documentos, que fueron organizados jerárquicamente según el artículo más citado, y en este orden se distribuyeron entre los autores para su correspondiente análisis.

RESULTADOS

La sección de resultados estuvo dedicada al primer criterio de sistematización: determinar áreas clave en la formación del profesorado para una educación inclusiva. Luego de la evaluación y sistematización del contenido de los estudios seleccionados, han sido identificadas 5 áreas claves que se exponen a continuación.

1. Ética, especialización en entornos inclusivos y reconocimiento de la diversidad
2. Metodologías activas acopladas a la educación inclusiva
3. Creencias, actitudes positivas y autoeficacia del docente inclusivo
4. Investigación científica sobre educación inclusiva

5. Políticas, marco legal y normativa contextualizadas a la educación inclusiva.

1.- Ética, especialización en entornos inclusivos y reconocimiento de la diversidad

Ferreira & Reis Jorge (2022), sugieren que para llevar a cabo una educación inclusiva exitosa se necesita un cambio en el sistema educativo, que conlleve una apertura en cuanto a la implementación de prácticas educativas efectivas, poniendo el énfasis en la formación de docentes reflexivos y en el desarrollo de comunidades de aprendizaje.

Con base en una revisión de la literatura científica y en un análisis de los problemas de la formación profesional docente, Shkutina et al. (2017), hacen hincapié en que se requiere revisar los contenidos de los programas de formación docente, puesto que los estudiantes al egresar de las universidades necesitan contar con habilidades profesionales que vayan acorde a las demandas del sistema educativo moderno. Proporcionándoles de esta manera competencias profesionales requeridas para trabajar en un contexto de la educación inclusiva.

Tavares et al. (2016); y Triviño-Amigo et al. (2022), refieren que uno de los principales objetivos del sistema educativo es promover la educación inclusiva, para posibilitar una igualdad de oportunidad para los estudiantes que cuentan con discapacidad, sobre todo en contexto escolar. Asimismo, se resalta la importancia del rol que desempeña la formación docente en las diferentes etapas educativas y en la necesidad de incluir contenidos de prácticas inclusivas tanto en la formación inicial como en la continua.

Por su parte, Larrota & Uribe (2023), indican que es fundamental comprender los principios éticos en la formación de los docentes, ya que estos son los ejes centrales para entender las creencias y percepciones de los educadores. De esta manera, si a los docentes se les da a comprender la importancia de la educación inclusiva, desarrollarán con mayor énfasis una mejora continua dentro de la misma.

Conforme al análisis de Bibigul et al. (2022), se han realizado investigaciones sobre los problemas detectados en el desarrollo de la labor docente, considerando la educación inclusiva uno de los pilares

fundamentales. Por ello, según los resultados obtenidos, hay una responsabilidad importante, en apoyar a los docentes para que sean capacitados en el campo pedagógico y de la psicología, aplicando los conocimientos obtenidos en escuelas inclusivas. Asimismo, dichos autores hacen alusión a resaltar la necesidad de generar un cambio profundo en la estructura de la formación docente. Por tanto, es elemental incentivar la implementación de técnicas, estrategias, recursos tecnológicos y metodológicos basados en un enfoque que tenga en consideración los diferentes sectores de la educación.

En la actualidad, la educación inclusiva está superponiendo de manera unilateral la práctica con el uso de las TIC. Es por ello, que Marín et al. (2020), resaltan la necesidad que tienen los docentes de recibir una formación en el uso de las TIC en los entornos inclusivos donde laboran, máxime cuando enfrentamos una era de transformación digital en educación (Deroncele-Acosta, 2023b), que requiere que los docentes integren conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares (Alemán-Saravia & Deroncele-Acosta, 2021).

Respecto a la Educación Inclusiva y la Educación Física, Rojo-Ramos et al. (2022), refieren que los enfoques de derechos y calidad de vida hacen énfasis en la inclusión de las personas con diversidad y/o discapacidad, tanto en la sociedad como en el sistema educativo. Y es precisamente la idiosincrasia de las clases de Educación Física, las que pueden fomentar y facilitar la participación e inclusión de estos estudiantes (Rojo-Ramos et al., 2022). Asimismo,

Maravé et al. (2023), señalan que es necesario desarrollar sesiones motoras inclusivas y contar con más investigaciones respecto a qué prácticas pueden mejorar la formación. Puesto que, a través de la Educación Física, se puede modificar la visión que se tiene acerca de la diversidad funcional, se puede mejorar la comprensión de los problemas a los que se enfrentan, cambiar las ideas preconcebidas e incentivar el desarrollo de habilidad y actitudes positivas.

En cuanto a la formación centrada en competencias, Bigigul et al. (2022), precisan que es imprescindible incluir herramientas de diagnóstico estandarizadas, que brinde a los educadores un sistema de evaluación formativa más efectiva.

2.- Metodologías activas acopladas a la educación inclusiva

Para la implementación de una educación inclusiva, de Lima e Dias, Rosa y Andrade (2015), señalan la importancia de tres factores: individuales, intraescolares y sociales. Dentro de los factores individuales están los relacionados a la formación del docente, aquella que debe ir más allá de sólo debates acerca del marco legal de la educación inclusiva, propiciando espacios de reflexión, con la necesidad de incluir un marco conceptual enfocado en esta cuestión. Así mismo añadir cursos o capacitaciones donde se desarrollen estrategias pedagógicas para el abordaje de estudiantes con diferentes características.

En un estudio de Pfortner (2014), se revela que la detección oportuna de alguna discapacidad sumado a una intervención temprana y el apoyo de la comunidad favorecen la inserción de estos niños en escuelas inclusivas. Así mismo, son los docentes quienes deben recibir capacitaciones para lograr adaptar sus estrategias y métodos de enseñanza en beneficio de todos los estudiantes incluyendo aquellos que presentan alguna discapacidad.

Ritter et al. (2019), plantean la relevancia de incluir dentro de la formación del profesorado el trabajo con equipos multiprofesionales, es decir permitir a los estudiantes tener la oportunidad de compartir las aulas no sólo con compañeros de su misma especialidad sino también aquellos que se están formando en otras especialidades dentro de la carrera docente. En este sentido la co-enseñanza docente multiprofesional ayuda a preparar a los docentes para una educación inclusiva de calidad.

Sales et al. (2021), postulan que es necesario empoderar al docente para garantizar una educación inclusiva exitosa, a través de la integración entre la teoría y la práctica inclusiva; generando espacios de interacción, co-construcción del conocimiento, poniendo énfasis en el carácter crítico y transformativo de la educación inclusiva.

En este sentido, Rodríguez-Ferrer et al. (2023), exploran a través de un estudio cuasi experimental el uso de dos metodologías activas dentro del programa de formación del profesorado. El aprendizaje basado en juegos y el aprendizaje – servicio fueron incluidas dentro

de esta investigación demostrando que su uso es de gran significancia en la formación docente para la educación inclusiva, brindando al docente diferentes estrategias y recursos que podrán emplear en su futura práctica como profesionales. En este sentido, de Silva Cruz & Greff (2023), reafirman la importancia de incluir el uso de metodologías activas en el programa de formación docente, es así, que proponen el uso de la metodología de resolución de problemas a fin de potenciar el aprendizaje de los conocimientos y principios de la educación inclusiva.

Docentes que participaron de un estudio realizado por Moriña & Carballo (2018), reportan que el desconocimiento y la falta de formación en temas relacionados a la discapacidad es una de las principales barreras para la implementación de una educación inclusiva. Se requiere de una formación de tipo práctica, donde los futuros docentes aprendan a realizar adecuaciones curriculares, elaborar diferentes materiales adaptados a las necesidades de sus estudiantes y diseñar e implementar proyectos desde el enfoque del Diseño universal para el aprendizaje (DUA). Todos estos aspectos van a favorecer el proceso educativo para los estudiantes en general incluyendo aquellos que presentan una discapacidad.

3.- Creencias, actitudes positivas y autoeficacia del docente inclusivo

Yan & Yu (2021), destacan la importancia de una actitud positiva de los docentes para un uso más eficiente de los materiales y la generación de un ambiente de aula que apoye a los estudiantes con necesidades especiales como a los estudiantes comunes. Las grandes brechas existentes entre las políticas que norman la educación inclusiva y la práctica de estas se pueden explicar mediante el análisis de las creencias y actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad. Existen tres factores relacionados al sistema de creencias de los docentes estos son: actitudes, sentimientos y autoeficacia percibida.

Brindar información al docente sobre el tema y permitirle tener experiencias prácticas en aulas inclusivas cambia en gran medida este sistema de creencias que poseen sobre la discapacidad (Dignath et al., 2022). Tal como lo menciona, Ritter et al. (2019), el éxito de la

implementación de una educación inclusiva depende en gran medida de las creencias y actitudes del docente.

En este sentido, Samadi & McConkey (2018), señalan que la reforma de las escuelas requiere principalmente afianzar el programa de formación docente, donde se incluyan temas vinculados a la atención de niños con discapacidad. Así mismo, es necesario apostar por un cambio en las actitudes, valores y creencias sociales que se tiene en torno a la discapacidad. Todo ello con la única finalidad de poder brindar una educación de calidad a todos los niños ya que esto es un derecho fundamental.

Martínez (2012), refiere que factores como: el género, la experiencia y el nivel de estudios pueden influir en la percepción que se tiene de las personas con discapacidad y esto a su vez forma parte de las actitudes y creencias hacia ese grupo poblacional. Es necesario incluir en el programa de formación docente contenidos relacionados al abordaje de estudiantes con discapacidad, de tal manera que, les permita resolver conflictos durante su práctica profesional futura. En esta línea, Srivastava et al. (2015), plantean la necesidad de añadir al programa de formación docente información relevante sobre las diferentes condiciones y dificultades que puedan presentar los estudiantes con el fin de mejorar las actitudes de los educadores hacia la inclusión.

Según lo señalado por Collado-Sanchis et al. (2020), la formación del profesorado, las actitudes hacia la discapacidad y la autoeficacia percibida son aspectos relevantes que se deben analizar con miras a implementar de manera eficaz la educación inclusiva. Los docentes de primaria tienen mejores actitudes hacia la discapacidad en comparación con los de secundaria, dato similar se presenta en el nivel de autoeficacia percibida, son los docentes de primaria quienes se perciben mejor preparados para atender a la diversidad. Por ello se sugiere crear redes de apoyo colaborativo entre los docentes de los diferentes niveles.

En un estudio realizado por Martín et al. (2021), se encontró una relación positiva y significativa entre la autoeficacia docente y las actitudes hacia la inclusión, es decir, si el docente se percibe preparado para atender a estudiantes con discapacidad, sus actitudes mejoran. En este

sentido, es importante implementar programas de capacitación que permitan al docente desarrollar estrategias para atender a estudiantes con discapacidad. Otros datos importantes son los señalados por Opoku et al. (2022), quienes refieren que, un factor a considerar en el análisis de las actitudes docentes y la autoeficacia percibida es el tipo de colegio donde laboran, educadores de las escuelas privadas mostraron mejores actitudes hacia la inclusión en comparación de los docentes de escuelas públicas, situación similar ocurrió con los niveles de autoeficacia percibida. Se plantea la necesidad de incorporar prácticas docentes inclusivas en todos los cursos de los programas de formación del profesorado.

En innegable que las creencias y actitudes del profesorado son un factor determinante para garantizar el éxito de la educación inclusiva. Por ello, dentro de los programas de formación docente se debe combinar información y experiencias de trabajo de campo que ayuden a modificar en gran medida las actitudes hacia la inclusión (Hassanein et al., 2021).

4.- Investigación científica sobre educación inclusiva

La investigación en el ámbito de la educación inclusiva reviste una importancia fundamental en la formación y desarrollo de los profesores que trabajan en este campo. La educación inclusiva busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, características o necesidades, tengan acceso a una educación de calidad. Para lograr este objetivo, es esencial que los docentes de educación inclusiva se involucren en la investigación de esta temática. Investigar en educación inclusiva permite a los profesores comprender mejor las necesidades individuales de sus estudiantes, identificar estrategias pedagógicas efectivas, adaptar su enseñanza de manera personalizada y promover un entorno de aula inclusivo. Además, la investigación en este campo contribuye al desarrollo de políticas educativas más equitativas y al fortalecimiento de la sociedad en su conjunto al fomentar la diversidad y la igualdad de oportunidades en el sistema educativo. En este sentido, la investigación científica en educación inclusiva empodera a los profesores para ser agentes de cambio y promotores de una sociedad más justa e inclusiva a través

de la educación, en tanto los docentes deben convertirse en líderes científico para transformación su entorno educativo desde la ciencia (Vargas-Pinedo et al., 2022).

Varios estudios enfatizan en este aspecto de la investigación en educación inclusiva, como el de Srivastava et al. (2015), que sostiene que los profesores deben implementar estrategias investigativas para gestionar y desarrollar el conocimiento sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad [TDAH], la dislexia, la discapacidad intelectual, el trastorno del espectro autista [TEA], y además sobre métodos de enseñanza para abordar estas necesidades educativas especiales, así mismo otro estudio apuesta por implementar espacios que promuevan la discusión y la construcción de una perspectiva reflexiva sobre la educación inclusiva (Soares & Soares, 2021).

Al respecto otro estudio enfatiza en la necesidad de investigar el concepto de educación inclusiva, gestión de diferencias culturales, actitud positiva, y creación de un ambiente de aula de apoyo. Sostiene que la importancia de investigar el concepto de educación inclusiva como un nuevo paradigma donde los estudiantes pueden beneficiarse de los materiales y el entorno del aula, ya sean estudiantes comunes o con necesidades especiales (Yang & Yu, 2021).

Covelli & De Anna (2020), abordan el desafío que tienen los docentes de diseñar un entorno educativo inclusivo, lograr prácticas inclusivas basadas en la investigación científica, y reconocen el papel principal del entorno social en el desarrollo y la educación de los niños. Este artículo concluye sobre la necesidad de promover el desarrollo y la sistematización de investigaciones cualitativas y colecciones documentales sobre buenas prácticas de educación inclusiva en las escuelas.

Otro estudio presenta las tendencias actuales en la investigación de la educación inclusiva como el diseño de condiciones organizativas y psicológicas y pedagógicas para reforzar las normas culturales de inclusión en la escuela: desarrollo individual en la educación inclusiva; diseñar un entorno educativo inclusivo. El autor propone para la discusión algunas variantes de las tareas de diseño e investigación con el fin de formar las competencias necesarias en investigación

y desarrollo, desde la premisa de que *“la calidad de un proceso inclusivo está ligada al desarrollo de prácticas inclusivas basadas en la investigación científica”*. (Alyohina, 2015, p.70)

Donath et al. (2023), sostiene que la implementación exitosa de los entornos inclusivos requiere de docentes con conocimientos profesionales sobre educación inclusiva, habilidades para abordar las diversas necesidades en el aula y creencias positivas hacia la educación inclusiva; postula que los maestros reciben oportunidades de desarrollo profesional, pero ¿son efectivas para mejorar su proceso de aprendizaje e impactar positivamente el comportamiento de los estudiantes? Estos autores realizaron un meta análisis para abordar esta pregunta y los hallazgos sugieren que la formación a largo plazo, la formación con relevancia práctica y el aprendizaje activo facilita la transferencia a las escuelas, sin embargo ello precisa de equipos multidisciplinares en las escuelas (Belková et al., 2021), así como considerar en la formación aspectos como una adecuada concepción sobre la diversidad, metodologías contextualizada, mecanismos de apoyo, y participación comunitaria (Rojo-Ramos et al., 2023).

A partir de lo anterior es posible un diseño de intervenciones educativas contextualizada, carácter pedagógico y didáctico necesarios para una inclusión escolar de calidad, planificación conjunta. El artículo concluye sobre la necesidad de promover el desarrollo y la sistematización de investigaciones cualitativas y colecciones documentales sobre buenas prácticas de educación inclusiva en las escuelas, redes integradas de servicios de apoyo para todos los alumnos con necesidades educativas especiales (Covelli & De Ana, 2020), siendo el docente un actor fundamental para su implementación (Srivastava et al., 2015).

5.- Políticas, marco legal y normativa contextualizados a la educación inclusiva

Covelli & De Ana (2020), proponen una escuela cuya fortaleza radique en la planificación pedagógica y didáctica en términos de inclusión. Asimismo, se destaca la importancia de actuar colaborativamente, especialmente estableciendo sinergia entre la escuela y las autoridades locales, apuntalando hacia una sistematización de redes integradas como apoyo para los alumnos con necesidades educativas especiales.

Así la educación inclusiva y educación para la diversidad deben priorizar los aspectos normativos, leyes que establezcan disposiciones para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad y disminuir el índice de toda clase de discriminación frente a la población, la inclusión real y efectiva de todas las personas con discapacidad y el esquema de atención educativa “fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo” La necesaria resignificación en el rol del docente como agente transformador, mediador y motivador en el proceso formativo sumado a sólidos conocimientos permiten reflexionar y enfatizar la formación docente pertinentemente . Es imperativa una formación docente orientada a la inclusividad en enfoques, estrategias y recursos colaborativos originales, y específicos para la discapacidad. enfatizando la flexibilidad y pluralidad del currículo donde prevalezca una escuela humana e igualitaria (Larrota Medrano & Uribe Rodríguez 2023).

Una educación inclusiva requiere transformación y cambio en el sistema educativo, nuevos conceptos y actitudes necesarios para la implementación del nuevo marco legal de educación inclusiva. Esto requiere modelos curriculares flexibles, seguimiento sistemático y diálogo continuo profesores (Ferreira & Reis-Jorge, 2022).

Por su parte Zwane & Malale (2018), concluyen que es necesario que el Ministerio de Educación y Formación elabore un plan de estudios inclusivo en línea con la política inclusiva para atender las diversas necesidades educativas de todos los estudiantes en las escuelas ordinarias. Se sostiene que la institución de un vibrante programa de formación docente en servicio por parte del Ministerio de Educación y capacitación diferenciada aumentará la capacidad de los docentes a un nivel en el que la enseñanza en aulas inclusivas no afecte negativamente su competencia.

El objetivo de esta sección es proporcionar una visión integral de cómo estas cinco áreas contribuyen a la sostenibilidad formativa en el contexto del “teacher training” en educación inclusiva, aportando evidencia científica que respalde su importancia y relevancia en la formación docente inclusiva.

El presente estudio arroja luces respecto a áreas claves del “teacher training” en educación inclusiva, considerando cinco áreas que demuestran su sostenibilidad formativa a partir de evidencias científicas múltiples; en este sentido se presenta una síntesis del respaldo que logran estas 5 áreas: 1.- capacitación especializada, ética y reconocimiento de la diversidad, 2.- metodologías activas, 3.- creencias, actitudes positivas y autoeficacia, 4.- investigación científica sobre educación inclusiva y 5.- políticas, marco legal y normativa en educación inclusiva.

Respecto a la capacitación especializada, ética y reconocimiento de la diversidad, la literatura relacionada sobre capacitación en diversidad y concientización sobre la discapacidad sugiere la posibilidad de mejorar las prácticas de capacitación en diversidad a través de consideraciones éticas sobre el diseño, el contenido, los participantes y los resultados de la capacitación (Phillips et al., 2016). Esto se complementa con la alta relevancia que se legitima en el logro de competencias docentes que permitan identificar y atender a estudiantes con necesidades educativas especiales (Granell et al., 2021; Slowik et al., 2021), estas competencias deben formarse en la educación inicial y continua.

Así mismo, en relación con la importancia de las metodologías activas en educación inclusiva, estudios respaldan que un enfoque de la pedagogía inclusiva debe considerar metodologías activas en el aula y atender a la diversidad del alumnado mediante los apoyos y ajustes necesarios (Cotán et al., 2021). Las metodologías activas en especial los estudios de casos han demostrado ser un enfoque metodológico muy adecuado para el desarrollo de la teoría y la práctica sobre educación inclusiva (Nilholm, 2020).

Por su parte las creencias, actitudes positivas y autoeficacia es un área clave que resalta por su alto valor ontológico y axiológico. Resultados muestran que la actitud de los docentes hacia la inclusión está fuertemente relacionada con su autoeficacia para trabajar en aulas inclusivas (Alnahdi & Schwab, 2021); esto guarda especial motivación con la dimensión psicológica de la motivación del docente, por lo que esta autoeficacia creativa se relaciona significativamente con el

empoderamiento psicológico, la motivación por el autoaprendizaje, y la autoconfianza (Deroncele et al., 2021).

En esta misma línea, hallazgos previos proporcionan evidencia que sugiere que participar en la autorreflexión sobre actitudes y creencias, junto con el desarrollo de habilidades prácticas para educar a niños con capacidades diversas, puede conducir a visiones más positivas de la educación inclusiva (Cologon, 2012), esto indica la necesidad de un aprendizaje metarregulado del docente, el cual posibilita que pueda reflexionar sobre su propio proceso de formación como docente inclusivo (Mollo & Deroncele, 2021).

De manera global el presente estudio reconoce y asume que las actitudes y la autoeficacia predicen las intenciones de los profesores de utilizar estrategias inclusivas (Wilson et al., 2016). Sin embargo, se debe considerar lo planteado por Engelbrecht & Savolainen (2017), quienes indican que las actitudes y la autoeficacia de los docentes en la implementación de la educación inclusiva son multifacéticas, no lineales y están conectadas con sus contextos histórico-culturales.

En sintonía con la investigación científica sobre educación inclusiva; se sostiene que la mayoría de las investigaciones sobre desarrollo profesional para la educación inclusiva utilizan un enfoque unitario hacia la diferencia y la exclusión y que el aprendizaje docente para la educación inclusiva está poco teorizado (Waitoller & Artiles, 2013). Se precisa fortalecer la investigación sobre el concepto de educación inclusiva, entender la historia de la teoría para comprender las implicaciones epistemológicas y metodológicas (Yang & Yu, 2021), se precisa de prácticas inclusivas basadas en la investigación científica (Covelli & De Anna, 2020), en tanto la calidad de un proceso inclusivo requiere de ello (Alyohina, 2015). Por tanto, el “teacher training” en este contexto debe apostar por la formación de competencias docentes -conocimientos, habilidades y valores en educación inclusiva- (Donath et al., 2023) equipos multidisciplinarios (Belková et al., 2021), reflexionar sobre acerca de concepción sobre la diversidad (Rojo-Ramos et al., 2023). A partir de lo anterior es posible un diseño de intervenciones educativas inclusivas contextualizadas (Covelli & de Ana, 2020).

En referencias a las políticas, marco legal y normativas en educación inclusiva, una de las premisas fundamentales resalta la importancia de repensar aquellas reformas educativas inclusivas que pretenden proporcionar una educación equitativa para todos los estudiantes independientemente de las diferencias culturales, físicas, sociales/emocionales y de comportamiento, pero que se constituyen en políticas, procedimientos y estructuras que continúan etiquetando, aislando y segregando a los estudiantes dentro de las escuelas (Bourke, 2010). Al respecto se argumenta que la fragmentación del discurso inclusivo y el énfasis en supuestos de sentido común sobre los derechos humanos y sociales reducen las políticas sobre educación inclusiva a un elemento periférico y complementario de las reformas educativas propuestas. (Zoniou-Sideri et al., 2006). De allí la sugerencia de que el término educación inclusiva esté bien establecido en las políticas gubernamentales y entre los directores de escuelas, educadores y consejeros (Johansson, 2014). Como elemento conclusivo se reconoce que el diseño, desarrollo e implementación de la educación inclusiva ha mostrado resultados prometedores en la estimulación del aprendizaje de los alumnos, pero para seguir avanzando se necesita apoyo político y financiero (Mooij & Smeets, 2006), de ahí la importancia de alinear y contextualizar las políticas, marco legal y normativas en educación inclusiva.

CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones del estudio para cada una de las cinco áreas clave de formación del profesorado en educación inclusiva, destacando la importancia de incluirlas en los programas formativos a partir de una síntesis explicativa de los objetivos del estudio:

Capacitación especializada, ética y reconocimiento de la diversidad: Una capacitación especializada que integre consideraciones éticas y el reconocimiento de la diversidad es esencial en los programas formativos para docentes. Esta formación permite a los profesores desarrollar competencias necesarias para identificar y atender a estudiantes con necesidades educativas especiales, promoviendo un ambiente inclusivo. La inclusión de esta área en los programas formativos

garantiza que los docentes estén preparados ética y técnicamente para abordar la diversidad en las aulas, lo que contribuye a una educación más equitativa y de alta calidad.

Metodologías activas: La incorporación de metodologías activas en la formación del profesorado en educación inclusiva es fundamental. Estas metodologías permiten atender de manera efectiva a la diversidad de estudiantes, adaptando las estrategias pedagógicas a sus necesidades individuales. La inclusión de metodologías activas en la formación del profesorado en educación inclusiva se revela como un componente esencial para fomentar un entorno educativo inclusivo, equitativo y enriquecedor. Al considerar elementos como el aprendizaje basado en el juego, el aprendizaje basado en problemas, el diseño universal de aprendizaje y el aprendizaje activo. El aprendizaje basado en el juego permite a los docentes incorporar actividades lúdicas y motivadoras en sus clases, lo que no solo promueve la participación de los estudiantes, sino que también facilita la comprensión de conceptos complejos de manera más efectiva, especialmente para aquellos con necesidades especiales. El aprendizaje basado en problemas impulsa la capacidad de los docentes para plantear desafíos auténticos y contextualizados, lo que estimula el pensamiento crítico y la resolución de problemas, habilidades cruciales para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias. El diseño universal de aprendizaje proporciona una base sólida para la personalización del aprendizaje, permitiendo que los docentes adapten sus métodos y materiales para llegar a todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades o necesidades especiales. El aprendizaje activo, que involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, crea un ambiente de participación y colaboración, lo que resulta en un aprendizaje más efectivo y significativo. En síntesis, la integración de estas metodologías activas en los programas de formación de docentes en educación inclusiva no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también garantiza que los educadores estén preparados para satisfacer las necesidades diversas de sus estudiantes y fomentar un ambiente inclusivo en el aula.

Creencias, actitudes positivas y autoeficacia: La formación que aborda las creencias, actitudes positivas y la autoeficacia de los docentes

es de gran importancia en los programas formativos. Las actitudes positivas hacia la inclusión y la autoeficacia están intrínsecamente relacionadas con la calidad de la educación inclusiva. Los docentes que confían en sus habilidades y tienen actitudes favorables son más propensos a utilizar estrategias inclusivas. Por lo tanto, incluir esta área en los programas formativos es crucial para empoderar a los docentes y promover una cultura inclusiva en las escuelas.

Investigación científica sobre educación inclusiva: La investigación científica en educación inclusiva desempeña un papel fundamental en la formación del profesorado. Los programas formativos deben integrar una comprensión sólida de la teoría y la práctica de la inclusión, respaldada por la evidencia científica. Esto asegura que los docentes estén formados, informados y sensibilizados sobre las mejores prácticas y puedan adaptar su enseñanza de manera efectiva. La investigación científica aporta una base sólida y evita enfoques simplistas, promoviendo la calidad y la eficacia de la educación inclusiva.

Políticas, marco legal y normativas en educación inclusiva: La inclusión de políticas, marco legal y normativas en la formación del profesorado en educación inclusiva es esencial. Las reformas educativas inclusivas deben ir acompañadas de una comprensión sólida de las políticas y regulaciones que respalden la inclusión. La formación en esta área garantiza que los docentes estén al tanto de sus responsabilidades legales y éticas en la promoción de la inclusión. Asimismo, se destaca la importancia de que los docentes aboguen por un enfoque inclusivo en sus contextos escolares, impulsando un cambio genuino y equitativo en la educación.

En síntesis, cada una de estas áreas clave de formación del profesorado en educación inclusiva desempeña un papel vital en la creación de entornos educativos inclusivos y equitativos. La inclusión de estas áreas en los programas formativos garantiza que los docentes estén preparados para abordar la diversidad de estudiantes de manera ética, efectiva y respaldada por la evidencia, contribuyendo así a una educación de alta calidad y equitativa.

En adición a las áreas clave previamente analizadas en la formación del profesorado en educación inclusiva, es imperativo reconocer la

relevancia de abordar áreas emergentes que, aunque pueden no haber recibido la debida atención en el pasado, son esenciales para construir una educación inclusiva y equitativa del siglo XXI. Entre estas áreas emergentes, se destacan:

La perspectiva de género: Integrar la perspectiva de género en la formación del profesorado es fundamental para abordar estereotipos de género en el aula, promover la igualdad y la diversidad, y fomentar un ambiente inclusivo que respete la identidad de género de todos los estudiantes. Esto no solo empodera a los docentes para abordar cuestiones de género de manera apropiada, sino que también contribuye a una educación más inclusiva y respetuosa de la diversidad de género.

Participación de la familia y comunidad: Reconocer la importancia de involucrar a las familias y a la comunidad en el proceso educativo es esencial. La formación del profesorado debe incluir estrategias para fomentar la colaboración activa con los padres y la comunidad, lo que no solo enriquece el apoyo a los estudiantes, sino que también fortalece la conexión entre la escuela y el entorno familiar y comunitario.

Innovación educativa con TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación): En la era digital, la inclusión de competencias en el uso efectivo de las TIC es crucial. Los docentes deben estar preparados para aprovechar la tecnología como una herramienta que puede adaptarse a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades. Esto potencia la accesibilidad y personalización de la educación.

Educación física y psicomotriz: La educación física y psicomotriz a menudo se pasan por alto en la formación del profesorado en educación inclusiva. Sin embargo, estas áreas son fundamentales para el desarrollo motor y emocional de los estudiantes. La inclusión de estrategias adaptadas y la conciencia de las necesidades individuales en estos campos son esenciales para garantizar que todos los estudiantes participen plenamente en las actividades físicas y psicomotrices.

Mejora continua del currículo: Además de las áreas mencionadas, la formación en educación inclusiva debe ser ágil y adaptable para abordar continuamente otros aspectos emergentes que puedan surgir

en el campo educativo. Esto podría incluir la inclusión de estudiantes con altas capacidades, enfoques para la educación en línea, estrategias para fomentar la salud mental y el bienestar de los estudiantes, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemán-Saravia, A.C., & Deroncele-Acosta, A. (2021). Technology, Pedagogy and Content (TPACK framework): Systematic Literature Review. (Ponencia). 16th Latin American Conference on Learning Technologies. Arequipa, Peru.
- Alnahdi, G., & Schwab, S. (2021). Special Education Major or Attitudes to Predict Teachers' Self-Efficacy for Teaching in Inclusive Education. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Alyohina, S. V. (2015). Psycho-pedagogical research of inclusive education in the undergraduates training. *Psychological Science and Education*, 20(3), 70-78.
- Bailey, L., Nomanbhoy, A., & Tubpun, T. (2015). Inclusive education: teacher perspectives from Malaysia. *International Journal of Inclusive Education*, 19, 547 - 559.
- Belková, V., Zólyomiová, P., & Petrik, Š. (2021). Inclusive education in practice: Teachers' opinions and needs; [Инклюзивное образование на практике: мнения и потребности учителей]. *Journal of Siberian Federal University - Humanities and Social Sciences*, 14(9), 1286-1298.
- Beutel, D., Tangen, D., Carrington, S. (2019). Building bridges between global concepts and local contexts: implications for inclusive education in Nepal, Sri Lanka, and Bangladesh. *International Journal of Inclusive Education*, 23(1), 109–124.
- Bibigul, D., Marina, K., Alpysbayeva, M., & Nietbaeva, G. (2022). Training a special teacher: Opinions and experience of teachers in the conditions of inclusive education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(3), 920-929.

- Bourke, P. (2010). Inclusive education reform in Queensland: implications for policy and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 183 - 193.
- Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I., & Sanz-Cervera, P. (2020). Analysis of teachers' attitudes and perceived self-efficacy towards inclusive education. *Educar*, 56(2), 509-523.
- Cologon, K. (2012). Confidence in their own ability: postgraduate early childhood students examining their attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16, 1155 - 1173.
- Cotán, A., Aguirre, A., Morgado, B., & Melero, N. (2021). Methodological Strategies of Faculty Members: Moving toward Inclusive Pedagogy in Higher Education. *Sustainability*, 13, 3031.
- Covelli, A., & De Anna, L. (2020). The quality of inclusive education in Italy: The view of teachers in training for inclusive education of pupils with special educational needs. *Alter*, 14(3), 175-188.
- Cretu, D. M., & Morandau, F. (2020). Initial teacher education for inclusive education: A bibliometric analysis of educational research. *Sustainability (Switzerland)*, 12(12).
- de Lima e Dias, M. Á., Rosa, S. C., & Andrade, P. F. (2015). Teachers and inclusive education: Identifying factors required for its implementation. *Psicologia USP*, 26(3), 453-463.
- Deroncele Acosta, A., Anaya Lambert, Y., López Mustelie, R., & Santana González, Y. (2021). Motivación en empresas de servicios: Contribuciones desde la intervención psicosocial. *Revista Venezolana De Gerencia*, 26(94), 568-584.
- Deroncele-Acosta, A. (2022). Competencia epistémica: Rutas para investigar. *Universidad Y Sociedad*, 14(1), 102-118.

- Deroncele-Acosta, A., Jiménez-Chumacero, R.V., Gamarra-Mendoza, S., Brito-Garcías, J.G., Flores-Valdivieso, H.G., Velázquez-Tejeda, M.E., & Goñi-Cruz, F.F. (2023 b). Trends in Educational Research for Sustainable Development in Postgraduate Education Programs at a University in Peru. *Sustainability*, 15(6).
- Deroncele-Acosta, A., Palacios-Núñez, M .L., & Toribio-López, A. (2023 a). Digital Transformation and Technological Innovation on Higher Education Post-COVID-19. *Sustainability*, 15.
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' Beliefs About Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: a Meta-analytical Study. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2609-2660.
- Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U.S., & Götz, T. (2023). Does Professional Development Effectively Support the Implementation of Inclusive Education? A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1).
- Engelbrecht, P., & Savolainen, H. (2017). A mixed-methods approach to developing an understanding of teachers' attitudes and their enactment of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33, 660 - 676.
- Ferreira, M., & Reis-Jorge, J. (2022). Implementation of the legal framework for inclusive education in Portugal (Decree-Law 54/2018) - A qualitative assessment by primary and secondary school teachers. *Journal of Pedagogy*, 13(2), 55-76.
- Granell, J.C., Goig, R.L., Raga, M.G., & Maher, A. (2021). Perceived competence to teach students with special educational needs in Physical Education: The voice of university students from Spain and United Kingdom. *Retos*, (39), 372–378.
- Hassanein, E. E. A., Alshaboul, Y. M., & Ibrahim, S. (2021). The impact of teacher preparation on preservice teachers' attitudes toward inclusive education in Qatar. *Heliyon*, 7(9).

- Johansson, S. (2014). A critical and contextual approach to inclusive education: perspectives from an Indian context. *International Journal of Inclusive Education*, 18, 1219 - 1236.
- Kraska, J., & Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42, 228 - 246.
- Larrot Medrano, D. K., & Uribe Rodríguez, A. F. (2023). Challenges and realities of the teaching role in functional diversity: Colombian school contexts. *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 16(3).
- López-Torrijo, M., & Mengual-Andrés, S. (2015). An Attack on Inclusive Education in Secondary Education. Limitations in Initial Teacher Training in Spain. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4, 9-17.
- Madhesh, A. (2023). The concept of inclusive education from the point of view of academics specialising in special education at Saudi universities. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1).
- Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Capella-Peris, C., & Gil-Gómez, J. (2023). Service-Learning and Motor Skills in Initial Teacher Training: Doubling Down on Inclusive Education. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 152, 82-89.
- Marín Díaz, V., Vagena, E., & García Rubio, S. (2020). Visions of the use of ICT for inclusive education: The case of Greece. *Texto Livre*, 13(3), 181-199.
- Martin, C. S., Ramirez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean teachers' attitudes towards inclusive education, intention, and self-efficacy to implement inclusive practices. *Sustainability (Switzerland)*, 13(4), 1-18.

- Martínez, R. S. (2012). Disability and inclusive education: What do the teachers think about the inclusion of students with disabilities in their classrooms? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 96-109.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 9–28.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35, 100 - 114.
- Mollo-Flores, M. E., & Deroncele-Acosta, A. (2022). Modelo de retroalimentación formativa integrada. *Universidad Y Sociedad*, 14(1), 391-401.
- Mollo-Flores, M., & Deroncele-Acosta, A. (2021). Meaningful Learning: towards a Meta-regulated Learning model in Hybrid Education. (Ponencia). 16th Latin American Conference on Learning Technologies. Arequipa, Peru.
- Mooij, T., & Smeets, E. (2006). Design, Development and Implementation of Inclusive Education. *European Educational Research Journal*, 5, 109 - 94.
- Moriña, A., & Carballo, R. (2018). University teaching staff and inclusive education: Responding to their training needs. *Psicología Escolar e Educativa*, 22(Special issue), 87-95.
- Nilholm, C. (2020). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36, 358 - 370.
- Opoku, M., Cuskelly, M., Rayner, C., & Pedersen, S. (2022). The Impact of Teacher Attributes on Intentions to Practice Inclusive Education in Secondary Schools in Ghana. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 69(2), 382-398.

- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2016). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20, 801 - 815.
- Parey, B. (2019). Understanding teachers' attitudes towards the inclusion of children with disabilities in inclusive schools using mixed methods: The case of Trinidad. *Teaching and Teacher Education*, 83(2), 199-211.
- Pförtner, K. (2014). Community-based inclusive education: Best practices from Nicaragua, El Salvador, Guatemala, and Honduras. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 25(1), 72-81.
- Phillips, B., Deiches, J., Morrison, B., Chan, F., & Bezyak, J. (2016). Disability Diversity Training in the Workplace: Systematic Review and Future Directions. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 26, 264-275.
- Pozo-Armentia, A., Reyero, D., & Cantero, F. (2020). The pedagogical limitations of inclusive education. *Educational Philosophy and Theory*, 52, 1064 - 1076.
- Ritter, R., Wehner, A., Lohaus, G., & Krämer, P. (2019). Pre-service Teachers' Beliefs About Inclusive Education Before and After Multi-Compared to Mono-professional Co-teaching: An Exploratory Study. *Frontiers in Education*, 4.
- Rodríguez-Ferrer, J. M., Manzano-León, A., & Aguilar-Parra, J. M. (2023). Game-Based Learning and Service-Learning to Teach Inclusive Education in Higher Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4).
- Rojo-Ramos, J., Manzano-Redondo, F., Adsuar, J. C., Acevedo-Duque, Á., Gomez-Paniagua, S., & Barrios-Fernandez, S. (2022). Spanish Physical Education Teachers' Perceptions about Their Preparation for Inclusive Education. *Children*, 9(1).

- Rojo-Ramos, J., Mendoza-Muñoz, M., Gómez-Paniagua, S., García-Gordillo, M.Á., Denche-Zamorano, Á., & Pérez-Gómez, J. (2023). Validation of a Questionnaire to Analyze Teacher Training in Inclusive Education in the Area of Physical Education: The CEFI-R Questionnaire. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3).
- Sales, A., Estivalis, M. L., & Escobedo-Peiro, P. (2021). Transforming inclusive education: Key elements for the mobilization of knowledge from educational research. *Education Policy Analysis Archives*, 29.
- Samadi, S. A., & McConkey, R. (2018). Perspectives on inclusive education of preschool children with autism spectrum disorders and other developmental disabilities in Iran. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(10).
- Shadreck, M. (2012). Bachelor of education in-service teacher trainees' perceptions and attitudes on inclusive education in Zimbabwe. *Asian Social Science*, 8(13), 227-232.
- Shkutina, L. A., Rymkhanova, A. R., Mirza, N. V., Ashimkhanova, G. S., & Alshynbekova, G. K. (2017). Human resource is a key factor in the successful implementation of the inclusive education system. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 7(1), 21-33.
- Silva Cruz de Lima, F., & Greff Passos, C. (2023). A training action for chemistry and science teachers: contribution of problem-solving activities to inclusive education. *Educación Química*, 34(3), 102-117.
- Slowik, J., Peskova, M., Shatunova, O.V., & Bartus, E. (2021). The competences of young teachers in the education of pupils with special educational needs. *Obrazovanie i Nauka*, 22(10), 139-160.
- Soares, V. D., & Soares, N. A. (2021). Initial teacher education X inclusive education: Challenges and possibilities. *Investigações em Ensino de Ciências*, 26(2), 113-126.

- Srivastava, M., de Boer, A. A., & Pijl, S. J. (2015). Know How to Teach Me... Evaluating the Effects of an In-Service Training Program for Regular School Teachers Toward Inclusive Education. *International Journal of School and Educational Psychology*, 3(4), 219-230.
- Tavares, L. M. F. L., Dos Santos, L. M. M., & Freitas, M. N. C. (2016). Inclusive education: A study about teacher's training. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(4), 527-542.
- Triviño-Amigo, N., Barrios-Fernández, S., Mañanas-Iglesias, C., Carlos-Vivas, J., Adsuar, J.C., Acevedo-Duque, Á., & Rojo-Ramos, J. (2022). Differences among Male and Female Spanish Teachers on Their Self-Perceived Preparation for Inclusive Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6).
- Triviño-Amigo, N., Mendoza-Muñoz, D. M., Mayordomo-Pinilla, N., Barrios-Fernández, S., Contreras-Barraza, N., Gil-Marín, M., Castillo, D., Galán-Arroyo, C., & Rojo-Ramos, J. (2022). Inclusive Education in Primary and Secondary School: Perception of Teacher Training. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23).
- Varcoe, L., & Boyle, C. (2014). Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology*, 34, 323 - 337.
- Vargas-Pinedo, M. E., Mollo-Flores, M. E., Alemán-Saravia, A. C., & Deroncele-Acosta, A. (2022). Liderazgo científico investigativo del docente para la transformación del contexto universitario. *Revista Venezolana De Gerencia*, 27(99), 1151-1168.
- Waitoller, F., & Artiles, A. (2013). A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education. *Review of Educational Research*, 83, 319 - 356.
- Wilson, C., Woolfson, L., Durkin, K., & Elliott, M. (2016). The impact of social cognitive and personality factors on teachers' reported inclusive behaviour. *The British journal of educational psychology*, 86 3, 461-80.

- Woodcock, S. (2020). Teachers' beliefs in inclusive education and the attributional responses toward students with and without specific learning difficulties. *Dyslexia*, 27(2).
- Yan, Z., & Sin, K. (2014). Inclusive education: teachers' intentions and behaviour analysed from the viewpoint of the theory of planned behaviour. *International Journal of Inclusive Education*, 18, 72 - 85.
- Yang, M., & Yu, C. (2021). A Review of Teachers' Sentiments and Attitudes in Inclusive Education in China. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 279 - 291.
- Zwane, S. L., & Malale, M. M. (2018). Investigating barriers teachers face in the implementation of inclusive education in high schools in Gege branch, Swaziland. *African Journal of Disability*, 7.

ANEXOS

Anexo 1. Pautas preliminares de un programa de formación en educación inclusiva.

Objetivos:

- Fomentar la investigación científica como un elemento transversal en la formación de docentes en educación inclusiva, capacitándolos para diseñar, llevar a cabo y aplicar investigaciones basadas en evidencia en entornos inclusivos.
- Capacitar a los docentes en las habilidades y conocimientos necesarios para promover la inclusión en el aula.
- Fomentar actitudes positivas y sensibilidad hacia la diversidad de los estudiantes.
- Dotar a los docentes de estrategias pedagógicas efectivas y herramientas tecnológicas para adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes.

- Promover la colaboración con familias y comunidades para apoyar la educación inclusiva.
- Abordar áreas emergentes como la perspectiva de género, la participación de la familia y comunidad, el uso de tecnologías de la información y comunicación, la educación física y psicomotriz, y la mejora continua del currículo.

Fase 1. Introducción

- Presentación del programa.
- Establecimiento de expectativas y objetivos.
- Introducción a la investigación en educación inclusiva como herramienta de mejora continua.
- Relevancia de la investigación científica en la toma de decisiones en la educación inclusiva.

Fase 2. Fundamentos de la educación inclusiva

Módulo 1: Ética en la educación inclusiva

- Ética y equidad en la educación.
- Responsabilidad moral de los docentes.
- Respeto por la autonomía y dignidad de los estudiantes.
- Ética en la toma de decisiones en el aula inclusiva.

Módulo 2: Especialización en inclusión

- Fundamentos de la educación inclusiva.
- Tipos de discapacidades y necesidades educativas especiales.
- Adaptaciones curriculares y pedagógicas.
- Evaluación y seguimiento de estudiantes con necesidades especiales.

Fase 3. Metodologías activas y adaptación pedagógica

Módulo 3: Metodologías activas y adaptación pedagógica

- Metodologías activas (aprendizaje basado en el juego, aprendizaje basado en problemas, diseño universal de aprendizaje, aprendizaje activo).
- Adaptación del currículo y materiales.
- Evaluación diferenciada.
- Tecnologías de apoyo para la adaptación pedagógica.

Fase 4. Actitudes positivas y autoeficacia

Módulo 4: Actitudes positivas y autoeficacia

- Creencias y actitudes hacia la inclusión.
- Fomentar una mentalidad de crecimiento.
- Desarrollo de la autoeficacia.
- Promoción de la empatía y la tolerancia.

Fase 5. Reconocimiento de la diversidad

Módulo 5: Reconocimiento de la diversidad

- Dimensiones de la diversidad en el aula.
- Cultura, género, identidad y orientación sexual.
- Necesidades educativas específicas de grupos diversos.
- Estrategias para promover la inclusión y la equidad.

Fase 6. Áreas emergentes en educación inclusiva

Módulo 6: Perspectiva de género

- Género y educación.
- Abordar estereotipos de género.
- Igualdad de género en el aula.

Módulo 7: Participación de la familia y comunidad

- Importancia de la colaboración con las familias.

- Estrategias para involucrar a la comunidad.
- Creación de un ambiente de apoyo.

Módulo 8: Innovación educativa con TIC

- Uso efectivo de tecnologías de la información y comunicación en la educación inclusiva.
- Herramientas y recursos tecnológicos.
- Accesibilidad digital.

Módulo 9: Educación física y psicomotriz

- Importancia de la educación física y psicomotriz inclusiva.
- Adaptaciones en actividades físicas.
- Promoción del bienestar emocional.

Módulo 10: Mejora continua del currículo

- Adaptación curricular continua.
- Consideraciones para estudiantes con altas capacidades.
- Enfoques para la educación en línea.
- Estrategias para fomentar la salud mental de los estudiantes.

Fase 7. Práctica y evaluación

- Prácticas en entornos inclusivos.
- Evaluación de la formación y retroalimentación.
- Sistematización de buenas prácticas y experiencias

Recursos:

- Material didáctico, incluyendo lecturas, videos y recursos en línea.
- Sesiones de capacitación presenciales y/o en línea.
- Mentores o facilitadores expertos en educación inclusiva.
- Herramientas y tecnologías para la adaptación pedagógica.

- Evaluaciones formativas y sumativas.
- Acceso a bibliotecas y bases de datos académicas para la investigación.

Duración del programa: La duración puede variar según la intensidad de la formación, pero se podría implementar a lo largo de varios meses.

Certificación: Al finalizar con éxito el programa, los docentes recibirán un certificado que acredite su formación en educación inclusiva.

Seguimiento y apoyo continuo: Proporcionar oportunidades de desarrollo profesional continuo y apoyo a los docentes después de completar el programa.

Monitoreo y evaluación: Establecer métricas y evaluaciones periódicas para medir el impacto del programa en las prácticas docentes y en el éxito de los estudiantes.



Habilidades blandas en docentes de educación superior

Joel Alanya-Beltran¹

Marcela Emperatriz Beriche-Lezama¹

Roxana Gabriela García-Cavero¹

Carolina Andrea Muñoz-Soriano¹

Ana Doris Salas-Jaramillo¹

Luis Esposorio Sánchez-Gamarra ¹

Edith Soria-Valencia¹

¹ Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.

En el contexto actual de postpandemia, la educación superior sigue desarrollando procesos formativos en los estudiantes que padecieron aislamiento y confinamiento social durante la crisis sanitaria de la Covid-19; esta situación ha generado dificultades en la interacción de estos y por ende en su aprendizaje. Al visualizar esta problemática, se necesita que los educadores gestionen eficazmente sus habilidades blandas que les permitan relacionarse asertivamente con los estudiantes, desarrollar empatía entre los mismos y, promover pensamiento crítico y reflexivo para la búsqueda de soluciones altamente creativas.

Este trabajo de investigación tiene como objetivos: identificar habilidades blandas predominantes en docentes de educación superior y valorar su importancia para un desempeño eficiente. Para ello, se realizó una revisión de literatura en los buscadores de Scopus, Scielo y Dialnet usando ecuaciones estructuradas de búsqueda, y luego de un proceso de evaluación, fueron seleccionados 19 artículos relacionados a la temática, los cuales fueron analizados. Entre las habilidades más destacadas por los autores, se identificaron la comunicación efectiva, la capacidad de liderazgo, la adaptabilidad, el trabajo en equipo, la responsabilidad, el pensamiento crítico, la creatividad, la organización de la información, la planificación y la resolución de problemas. Se

concluyó que estas habilidades son importantes para los docentes universitarios debido que pueden emplearse antes, durante y después de cada una de sus sesiones de clase y permitirían la apertura en la comunicación entre docentes y con los estudiantes.

En la actualidad es imperativo destacar la trascendental importancia de las habilidades blandas en los docentes de educación superior. Estas habilidades, que abarcan la empatía, la comunicación efectiva, la adaptabilidad y el trabajo en equipo, son fundamentales para cultivar un entorno de aprendizaje enriquecedor y efectivo. En la educación superior, los docentes no solo transmiten conocimientos, sino que también modelan comportamientos y actitudes, influenciando profundamente el desarrollo integral de sus estudiantes. Las habilidades blandas permiten a los educadores establecer conexiones genuinas con sus alumnos, adaptarse a las cambiantes necesidades del aprendizaje y fomentar la colaboración y la resolución de problemas. En última instancia, estas competencias contribuyen a la formación de individuos no solo académicamente competentes, sino también éticos, socialmente conscientes y capaces de enfrentar los desafíos del mundo real de manera efectiva. Por tanto, la promoción y el desarrollo de habilidades blandas en los docentes de educación superior son esenciales para la mejora continua de la calidad de la enseñanza y el éxito de los estudiantes en su camino hacia el crecimiento personal y profesional.

El presente trabajo se enfoca en una revisión de literatura con el propósito de investigar las habilidades blandas predominantes en docentes de educación superior y valorar su importancia para un desempeño docente eficiente. Esta revisión se basa en una amplia gama de investigaciones y estudios previos que han abordado el papel crucial de las habilidades blandas en el contexto de la educación superior; identificar las habilidades blandas predominantes a través de la revisión de la literatura proporciona un marco sólido y respaldado por evidencia de las competencias que son esenciales para el éxito de los docentes en un entorno educativo en constante evolución. Además, permite comprender cómo estas habilidades se traducen en mejores resultados académicos, una mayor satisfacción estudiantil y un ambiente de aprendizaje más positivo, proporcionando una visión

completa de su importancia en la educación superior y su relevancia para el desempeño docente eficiente.

La importancia de las habilidades blandas en docentes de educación superior es innegable, ya que estas habilidades desempeñan un papel crucial en la formación y el desarrollo de futuros profesionales. Investigaciones recientes resaltan esta relevancia en diferentes contextos educativos. Kolesnik et al., (2023) exploran la evolución de las habilidades blandas en docentes de Ucrania en el contexto de la integración europea, subrayando su significativa contribución a la educación superior. Sultanova et al., (2021) se centran en las habilidades blandas de profesores de Física y Matemáticas, destacando su papel en la mejora de la calidad de la enseñanza. Schleutker et al., (2023) presentan un modelo de indicadores de habilidades blandas para docentes de escuelas de negocios en Finlandia, subrayando la importancia de estas habilidades en la educación superior. Por su parte, Antón-Sancho et al., (2021) abordan la autoevaluación de las habilidades blandas de profesores universitarios, enfocándose en contextos con bajo nivel de competencia digital. Fernández-Arias et al., (2021) exploran el autoconcepto en docentes de universidades estadounidenses, lo que resalta la diversidad de enfoques en la mejora de habilidades blandas. Estos estudios demuestran que las habilidades blandas son esenciales para la formación integral de docentes de educación superior y desempeñan un papel fundamental en la preparación de futuros profesionales capaces de enfrentar los desafíos cambiantes del mundo laboral y contribuir al éxito de la educación superior.

Metodología

Para la realización de esta revisión de literatura, se empleó un enfoque metodológico que integra tres componentes clave: Criterios de sistematización (Objetivos), Método (análisis-síntesis), y Reproducibilidad. A continuación, se describen estos componentes en detalle:

1. Criterios de Sistematización (Objetivos):

Antes de iniciar la revisión, se establecieron criterios específicos de sistematización que guiaron la selección de las fuentes bibliográficas.

Estos criterios se basaron en los objetivos de la revisión y en la relevancia de la literatura para abordar el tema de investigación. Los criterios incluyeron la fecha de publicación, el enfoque metodológico, la calidad de la fuente y su relación con el tema de las habilidades blandas en la educación superior.

2. Método (Análisis-Síntesis):

La revisión de la literatura se llevó a cabo utilizando un método de análisis-síntesis. Inicialmente, se realizó una búsqueda exhaustiva en diversas bases de datos académicas, siguiendo los criterios de sistematización previamente establecidos, recolectándose artículos científicos pertinentes. Luego, se procedió a analizar críticamente el contenido de cada fuente, identificando patrones, tendencias, hallazgos clave y enfoques metodológicos relevantes. Posteriormente, se sintetizaron estos hallazgos en un contexto coherente para lograr una comprensión integral del tema.

3. Reproducibilidad:

Con el objetivo de garantizar la transparencia y la replicabilidad de esta revisión, se proporcionan las ecuaciones de búsqueda utilizadas. Estas ecuaciones permiten a otros investigadores acceder a las mismas fuentes y verificar los resultados obtenidos. La reproducción de las búsquedas facilita la evaluación independiente de la revisión y la ampliación de la investigación en este campo, promoviendo la robustez de la metodología empleada.

De este modo, la metodología empleada en esta revisión de literatura combina criterios de sistematización para la selección de fuentes, un método de análisis-síntesis para evaluar críticamente el contenido y extraer conclusiones significativas, y la provisión de ecuaciones de búsqueda para garantizar la reproducibilidad y la accesibilidad de la revisión a otros investigadores. Este enfoque metodológico brinda una base sólida para abordar de manera integral el tema de las habilidades blandas en la educación superior.

Considerando lo mencionado, esta investigación pretende identificar las habilidades blandas de mayor recurrencia en docentes universitarios.

Por ello, se procedió a la revisión y análisis de estudios realizados durante los años 2006 al 2022 en la base de datos Scopus, Scielo y Dialnet a fin de reconocer el valor de estas para un eficiente desempeño docente. Para la búsqueda de los artículos científicos, se aplicaron tres ecuaciones y criterios de exclusión. La primera ecuación tuvo los siguientes términos y operadores booleanos “soft skills” and “higher education” obteniendo como resultado 14 artículos.

Para la segunda búsqueda, (TITLE (“soft skills” OR “interpersonal skills” OR “social-emotional skills” OR “emotional skills” OR “personal skills” OR “emotional intelligence” OR “21st century skills” OR “communication skills” OR “social skills” OR “relationship skills”) AND TITLE (“university professor” OR “university teacher” OR “university lecturer” OR “College professor” OR “Academic lecturer” OR “Higher education instructor” OR “University educator”) AND NOT TITLE (“student” OR “Pupil” OR “Learner” OR “Scholar” OR “Attendee” OR “Disciple”)); obteniendo como resultado 20 artículos.

Para la tercera búsqueda, (TITLE (“Effective Communication” OR “Clear Communication” OR “Adaptability” OR “Flexibility” OR “Empathy” OR “Problem-Solving” OR “Critical Thinking” OR “Leadership” OR “Time Management” OR “Organizational Skills” OR “Active Listening” OR “Attentiveness” OR “Team Collaboration” OR “Cooperation” OR “Patience” OR “Tolerance” OR “Creativity” OR “Creativity in Teaching” OR “Conflict Resolution” OR “Ethical Judgment”) AND TITLE (“University professor” OR “university teacher” OR “university lecturer” OR “College professor” OR “Academic lecturer” OR “Higher education instructor” OR “University educator”) AND NOT TITLE (“Student” OR “Pupil” OR “Learner” OR “Scholar” OR “Attendee” OR “Disciple”)), teniendo como resultado 33 artículos científicos.

A través de la revisión, se recopilaron 67 artículos de los cuales, después de un análisis detallado, sólo 19 presentaron una relación significativa con las habilidades blandas predominantes en el docente universitario. Los 45 artículos restantes estuvieron relacionados con las competencias profesionales que el empleador requiere de los egresados universitarios, así como con las habilidades blandas de docentes de

educación básica y de los estudiantes universitarios. Al identificar los 19 artículos, el término habilidades blandas se menciona seis veces, inteligencia emocional once veces, competencias interpersonales una vez, y habilidades comunicativas, sociales e interpersonales, dos veces cada una.

A partir del análisis de los 19 artículos académicos, se identificaron las habilidades blandas predominantes en los docentes universitarios de distintas áreas disciplinares. Así, se identificó según criterio de recurrencia las habilidades blandas y se organizó tomando en cuenta cuatro categorías: Habilidades comunicacionales, inteligencia emocional, habilidades sociales, y habilidades blandas independientes.

Tabla 1. Habilidades Blandas relacionadas a las habilidades comunicacionales predominantes en los docentes universitarios.

| CATEGORÍA | HABILIDADES | AUTORES |
|------------------------------|-----------------------|------------------------|
| Habilidades comunicacionales | Credibilidad | Naranjo (2019) |
| | Asertividad | Naranjo (2019) |
| | Liderazgo | Naranjo (2019) |
| | Confianza-seguridad | Naranjo (2019) |
| | Buen lenguaje verbal | Naranjo (2019) |
| | Paralingüístico | Naranjo (2019) |
| | Dinamismo | Naranjo . (2019) |
| | Comunicación efectiva | Farías & Méndez (2023) |

Respecto al grupo de habilidades comunicacionales se destaca la importancia de habilidades como credibilidad, asertividad, liderazgo y comunicación efectiva; estas habilidades son fundamentales para establecer una conexión efectiva con los estudiantes; además, la comunicación efectiva, según Farías & Méndez (2023), es crucial para una interacción fructífera en el aula.

Tabla 2. Habilidades Blandas relacionadas a la inteligencia emocional predominantes en los docentes universitarios.

| CATEGORÍA | HABILIDADES | AUTORES |
|------------------------|---|---|
| Inteligencia emocional | Percepción, apreciación y expresión de emociones Facilitación emocional del pensamiento Comprensión, análisis y utilización del conocimiento emocional Regulación reflexiva de las emociones para el desarrollo intelectual y emocional Flexibilidad, optimismo y relación interpersonal Gestión y control de las emociones Creatividad Pensamiento crítico Resolución de problemas Capacidad de evaluar y expresar emociones Regulación de emociones Uso de contenido emocional en el pensamiento y la acción Capacidad de identificar y gestionar los sentimientos propios y de los demás Habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones Habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las relaciones con las demás personas | Landa (2006); Turnipseed (2012b) Fernández-Arias et al. (2021); Muhammad & Ismail (2021) Muhammad & Ismail (2021) Muhammad & Ismail (2021) Muhammad & Ismail (2021) Sarkhosh & Rezaee (2014) Puertas et al. (2018) Turnipseed & VandeWaa (2012) Farías & Méndez (2023) Farías & Méndez (2023) Farías & Méndez (2023) Sha et al. (2022) Sha et al. (2022) Sha et al. (2022) Nghiêm-Phú & Nguyễn (2022) Castro Paniagua et al. (2022) Castro Paniagua et al. (2022) |

En este grupo de la inteligencia emocional es abordada por múltiples autores y muestra una convergencia en la importancia de la percepción y expresión emocional, la regulación reflexiva y la relación interpersonal. Se muestra la conexión entre la inteligencia emocional y habilidades

como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la creatividad subraya la interrelación entre las distintas habilidades blandas.

Tabla 3. Habilidades Blandas relacionadas a las habilidades sociales predominantes en los docentes universitarios.

| CATEGORÍA | HABILIDADES | AUTORES |
|-------------------------|---|---|
| Habilidades sociales | Autoconcepto | Fernández-Arias et al. (2021) |
| | Liderazgo | Fernández-Arias et al. (2021) |
| | Motivación laboral | Fernández-Arias et al. (2021) |
| | Comportamiento laboral | Farías & Méndez (2023) |
| | Inteligencia social | Landa et al. (2006); Turnipseed et al. (2012) |
| | Trabajo colaborativo | Farías & Méndez (2023) |
| | Aprobar y valorar las conductas de los estudiantes | Vieira-Santos (2022) |
| | Exponer, explicar y evaluar de manera interactiva | Vieira-Santos (2022) |
| | Cultivar el cariño, el apoyo y el buen humor | Vieira-Santos (2022) |
| | Empatía | Vieira-Santos (2022) |
| | Solidaridad | Vieira-Santos (2022) |
| | Construcción de amistades | Vieira-Santos (2022) |
| | Desaprueba las conductas indeseables de los estudiantes | Vieira-Santos (2022) |
| | Orientación de actividades | Vieira-Santos (2022) |
| | Respeto | Vieira-Santos (2022) |
| | Adaptabilidad | Naranjo (2019) |
| | Autocrítica | Naranjo (2019) |
| | Integridad | Naranjo (2019) |
| | Humildad | Naranjo (2019) |
| | Competencias interpersonales | Empatía |
| Motivación | | Naranjo (2019) |
| Honestidad | | Naranjo (2019) |
| Tolerancia | | Naranjo (2019) |
| Paciencia | | Naranjo (2019) |
| Compromiso | | Naranjo (2019) |
| Cercanía | | Naranjo (2019) |
| Objetividad | | Naranjo (2019) |
| Comunicación | | Naranjo (2019) |
| Espíritu crítico | | Tang (2020) |
| Resolución de problemas | | Tang (2020) |
| Trabajo en equipo | | Tang (2020) |
| Aprendizaje permanente | | Tang (2020) |
| Capacidad de liderazgo | | Tang (2020) |

Este grupo de habilidades sociales enfatiza el papel del autoconcepto, liderazgo, motivación laboral, comportamiento laboral, empatía,

solidaridad y otras habilidades sociales. La presencia de estas habilidades se vincula directamente con la creación de un entorno educativo positivo y efectivo.

Tabla 4. Habilidades Blandas independientes predominantes en los docentes universitarios.

| CATEGORÍA | HABILIDADES | AUTORES |
|---------------------|---|--|
| Habilidades blandas | Responsabilidad Adaptabilidad Comunicación | Rodríguez et al. (2021) Rodríguez et al. (2021) Rodríguez et al. (2021); Setiawan et al. (2020) |
| | Desarrollo de los demás Organización Planificación Creatividad e innovación Pensamiento crítico | Rodríguez et al. (2021) Fariás & Méndez (2023) Rodríguez et al. (2021) Rodríguez et al. (2021) Rodríguez et al. (2021) Setiawan et al. (2020) |
| | Resolución de problemas Adaptabilidad Responsabilidad Comunicación Desarrollo de los demás Acceso y gestión eficaz de la información | Rodríguez et al. (2021) Rodríguez et al. (2021) Rodríguez et al. (2021) Rodríguez et al. (2021) Rodríguez et al. (2021) Rodríguez et al. (2021) |
| | Planificación Comunicación efectiva Manejo de nuevas tecnologías Desarrollo de una metodología coherente a la realidad | Rodríguez et al. (2021) Rodríguez et al. (2021) Rodríguez et al. (2021) Rodríguez et al. (2021) |
| | Interacción efectiva con los estudiantes Adecuada tutoría | Rodríguez et al. (2021) |
| | Evaluación reflexiva Trabajo en equipo Ética/ profesionalismo | Rodríguez et al. (2021) Rodríguez et al. (2021) Rodríguez et al. (2021) |
| | Liderazgo | Setiawan et al. (2020) |
| | Creatividad | Setiawan et al. (2020) |
| | Cooperación | Setiawan et al. (2020) |
| | Iniciativa | Setiawan et al. (2020) |
| | Facilitación de grupos y comunidades | Setiawan et al. (2020) |
| | Habilidades blandas en relación con ser veraz, hábil y sabiduría | Setiawan et al. (2020) |
| | Habilidades blandas en relación con la calidad del pensamiento, ética y la personalidad. | Md- Ali et al. (2018). Md- Ali et al. (2018). |

Las habilidades en este grupo, como responsabilidad, adaptabilidad, comunicación efectiva, desarrollo de los demás, organización y planificación, refuerzan la idea de que los docentes deben ser multifacéticos en su enfoque educativo; asimismo, la inclusión de ética y profesionalismo resalta la necesidad de integridad en la práctica docente.

La revisión exhaustiva de la literatura sobre habilidades blandas en docentes de educación superior revela un panorama complejo y multifacético. En el ámbito de las habilidades comunicacionales, Qamar et al. (2017); y Naranjo (2019), destacan la importancia de la credibilidad, asertividad, liderazgo y otros aspectos clave; así este conjunto de habilidades proporciona la base para establecer una comunicación efectiva, como lo señala Farías & Méndez (2023), en su análisis sobre la comunicación efectiva en el contexto educativo superior.

Luego, en el ámbito de la inteligencia emocional Puertas-Molero et al. (2018); y Sha (2022) contribuyen a la comprensión integral de las emociones en la labor docente; por otro lado, y Landa (2006); y Turnipseed (2012a), abordan la percepción y expresión emocional, mientras que Fernández-Arias et al. (2021), resaltan la importancia de la facilitación emocional del pensamiento. Muhammad & Ismail (2021); y Castro Paniagua et al. (2022) enfocan su investigación en la comprensión y regulación reflexiva de las emociones, subrayando la conexión entre la inteligencia emocional y habilidades como la flexibilidad, el optimismo y las relaciones interpersonales, como lo confirman Turnipseed (2012b); y Sarkhosh & Rezaee (2014).

Respecto de las habilidades sociales, se destaca la relevancia del autoconcepto, liderazgo, motivación laboral y comportamiento laboral según Fernández-Arias et al. (2021). Además, las habilidades sociales se manifiestan en el trabajo colaborativo (Farías & Méndez, 2023) y en la interacción efectiva con los estudiantes (Vieira-Santos, 2022). Naranjo (2019), también contribuye con conceptos como respeto, adaptabilidad, autocrítica, integridad y empatía, destacando la complejidad y diversidad de las habilidades sociales necesarias para un desempeño docente efectivo.

Finalmente, en relación a las habilidades blandas independientes, se subraya la importancia de la responsabilidad, adaptabilidad, comunicación, desarrollo de otros y organización (Rodríguez, 2020; Setiawan et al., 2020; Wibowo et al., 2020). La creatividad e innovación, junto con el pensamiento crítico y la resolución de problemas, también son aspectos cruciales (Setiawan et al., 2020; y Rodríguez et al., 2021). La ética y el profesionalismo son abordados por Md-Ali et al. (2018), enfatizando la necesidad de un enfoque ético en todas las interacciones docentes.

En conjunto, esta síntesis destaca la interconexión y la complementariedad de estas habilidades blandas, subrayando su papel integral en el desarrollo y éxito de los docentes en educación superior. La combinación de habilidades comunicativas, inteligencia emocional, habilidades sociales y habilidades independientes proporciona un enfoque holístico esencial para abordar la complejidad de la enseñanza en la educación superior (Alavinia & Kurosh, 2012; Md-Ali et al., 2016; Castro-Paniagua, 2023). Los resultados también indican la importancia de la formación continua y el aprendizaje permanente (Tang, 2020), ya que los docentes necesitan adaptarse a entornos cambiantes y abrazar nuevas tecnologías (Rodríguez et al., 2021); se toma en consideración que la ética y el profesionalismo (Setiawan et al., 2020) son esenciales para mantener altos estándares de conducta, lo que contribuye a la construcción de la confianza y credibilidad en el entorno educativo (Nghiem-Phú & Nguyễn, 2022).

Desde el marco teórico de las habilidades blandas en docentes de educación superior, los resultados reflejan una convergencia con las teorías de la inteligencia emocional de Goleman (1995), y las habilidades blandas propuestas por Boyatzis (2008). La importancia del autoconcepto, liderazgo, empatía y motivación laboral, discutidas por Fernández-Arias et al. (2021), también encuentra respaldo en la teoría de habilidades blandas. Además, la relación entre habilidades sociales y ética profesional se alinea con las teorías de desarrollo moral de Kohlberg (1981) y la ética del cuidado de Gilligan (1982), que sugieren que la ética y la moralidad están intrínsecamente ligadas a la capacidad de relacionarse socialmente. En cuanto a las habilidades blandas independientes, la idea de la responsabilidad y adaptabilidad

se asemeja a la noción de agencia y adaptabilidad propuesta por Bandura (2001) y la teoría de desarrollo profesional de Day (1999).

CONCLUSIONES

De la revisión de la literatura académica, se desprende que las habilidades blandas son importantes para el desempeño docente universitario pues no solo, mejoran la interacción y comunicación con los estudiantes, sino que, además, promueven un aprendizaje efectivo. A pesar de las distintas terminologías utilizadas por los autores consultados para nombrar a las habilidades blandas, existe un acuerdo general sobre su relevancia para una práctica pedagógica eficiente durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.

Dentro de la diversidad de habilidades blandas mencionadas por los autores, aparecen coincidencias en algunas de ellas, que nos sugieren que más allá de las diferencias, hay un grupo de habilidades blandas que son reconocidas como las más importantes para los docentes de educación superior, en la cual destacan, la complejidad y la interconexión de estas habilidades, por ello, la formación y desarrollo de los docentes deben abordar no solo las habilidades comunicativas y emocionales, sino también las habilidades sociales y las habilidades blandas independientes.

Por lo tanto, se refuerza la idea de que las habilidades blandas no son simplemente un complemento, sino un componente esencial del perfil de competencias de los docentes de educación superior, siendo entonces, indispensable que los programas de formación docente asuman el desarrollo y perfeccionamiento de sus habilidades blandas que les permitan enfrentar de manera pertinente los retos del actual panorama educativo para ser facilitadores efectivos del aprendizaje y modeladores de habilidades blandas para sus estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alavinia, P., & Kurosh, S. (2012). On the would-be bonds between emotional intelligence and self-efficacy: The case of Iranian EFL University professors. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(5), 956-964.

- Boyatzis, R. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of management development*, 27(1), 5-12.
- Castro-Paniagua, W., Chávez-Epiquén, A., & Arévalo-Quijano, J. (2023). Emotional Intelligence: Association With Negative Emotions and job Performance in University Teachers. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-17. _
- Day, C. (1999). Developing teachers: *The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- Farías, C., & Méndez, J. (2023). Desarrollo de las habilidades blandas para el mejoramiento del desempeño docente. *Revista Social Fronteriza*, 3(3), 171-184. _
- Fernández-Arias, P., Antón-Sancho, Á., Vergara, D., & Barrientos, A. (2021). Soft skills of American university teachers: Self-concept. *Sustainability*, 13(22). _
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Goleman D. (1995). *El: Why it Can Matter More Than IQ* (10th ed.). Bantam Books.
- Kohlberg, E., & Neyman, A. (1981). Asymptotic behavior of nonexpansive mappings in normed linear spaces. *Israel Journal of Mathematics*, 38, 269-275.
- Kolesnik, K., Oliinyk, N., Komarivska, N., Kazmirchuk, N., & Imber, V. (2023). Future-Teacher Soft Skills Development in the Context of Ukraine's Integration into the European Higher Education Area. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(2), 413-431. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.2.23>
- Landa, J., López-Zafra, E., Martínez de Antoñana, R., & Pulido, M. (2006). Perceived emotional intelligence and life satisfaction among university teachers. *Psicothema*, 18, 152–157. _

- Md-Ali, R., Shaffie, F., & Yusof, F. M. (2016). Public University Educators' Understanding and Conception of Soft Skills for Educators. *International Review of Management and Marketing*, 6(S7), 181–186.
- Md-Ali, R., Shaffie, F., & Yusof, F. M. (2018). Soft Skills At Workplace: An Experienced Public University Educator's Thoughts on Kemahiran Insaniah Competencies for Professional Development. *The Journal of Social Sciences Research*, (S6), 768-775. _
- Muhammad, N., & Ismail, N. (2021). Integration of emotional intelligence in teaching practice among university teachers in higher education. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 18(2), 69–102.
- Naranjo, A. (2019). La importancia de las habilidades blandas para la docencia universitaria en el contexto actual. *Revista Pensamiento Académico*, 2(1), 82-100 _
- Nghiêm-Phú, B., & Nguyễn, T. H. (2022). University lecturers' use of active teaching methods: a segmentation study concerning trust, empowerment, thinking styles and emotional intelligence. *Journal of Asian Business and Economic Studies*, 29(3), 189-204. _
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., Castro-Sánchez, M., & González-Valero, G. (2018). An explanatory model of emotional intelligence and its association with stress, burnout syndrome, and non-verbal communication in the university teachers. *Journal of clinical medicine*, 7(12).
- Qamar, A., Inayat, S., Ghuman, F., & Owais, M. (2017). Motivation, Through Communication Skills Training Program: A study of Medical Universities' Teachers at Karachi. *Med Forum Monthly*, 28(8), 39-42.
- Rodríguez, J. (2020). Las habilidades blandas como base del buen desempeño del docente universitario. *Innova research journal*, 5(2), 186-199.
- Rodriguez, J., Rodríguez, R., & Fuerte, L. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. *Propósitos y Representaciones*, 9(1).

- Sarkhosh, M., & Rezaee, A. (2014). How does university teachers' emotional intelligence relate to their self-efficacy beliefs? *Porta Linguarum*, *21*, 85-100. _
- Schleutker, K., Poza-Lujan, J.-L., Varis, K., Caggiano, V., & Lloret, N. (2023). Presentation of the Preliminary Soft Skills Indicator (3Si) Model to Teachers and Curriculum Planners of Business Schools – A Sample From Finland. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, *23*(13), 19-33. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i13.6314>
- Setiawan, W., Qonita, A., Asna, A., Mohd, A., Rifa, J., Rozikan, M., Mufid, A., Fahmi, K., Purwanto, A., & Muhaini, A. (2020). Effect of Hard Skills, Soft Skills, Organizational Learning and Innovation Capability on Islamic University Lecturers Performance. *Systematic Reviews in Pharmacy*, *11* (7), 556-569.
- Sha, J., Tang, T., Hong, S., He, K., & Shen, S. (2022). Emotional Intelligence, Emotional Regulation Strategies, and Subjective Well-Being among University Teachers: A Moderated Mediation analysis. *Frontiers in Psychology*, *12*, 1-7. _
- Sultanova, L., Hordiienko, V., Romanova, G., & Tsytsiura, K. (2021). Development of soft skills of teachers of Physics and Mathematics. *Journal of Physics: Conference Series*, *1840*(1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1840/1/012038>
- Tang, K. N. (2020). The importance of soft skills acquisition by teachers in higher education institutions. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, *41*(1), 22-27. _
- Turnipseed, D., & VandeWaa, E. (2012a). Chapter 1 The Relationship between the Four Branch Model of Emotional Intelligence and Discretionary Behavior of University Educators. En, I. Duyar y A. H. Normore (Eds.), *Discretionary Behavior and Performance in Educational Organizations: The Missing Link in Educational Leadership and Management*. (pp. 3-29). Emerald Group Publishing Limited. _

- Turnipseed, D., & VandeWaa, E. (2012b). Emotional Intelligence and Organizational Citizenship Behavior of University Professors. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences: Annual Review* 6 (7), 1-12. _
- Vieira-Santos, J. (2022). Habilidades sociais educativas de professores universitários: proposta de um quadro conceitual. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 1-23. _
- Wibowo, T., Badiati, A. Q., Annisa, A. A., Wahab, M. K. A., Jamaludin, M. R., Rozikan, M., Mufid, A., Fahmi, K., Purwanto, A., & Muhaini, A. (2020). Effect of Hard Skills, Soft Skills, Organizational Learning and Innovation Capability on Islamic University Lecturers' Performance. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(7), 556-569. _



Educación transformadora: Percepciones de los estudiantes de formación inicial docente

Carlos A. Atúncar-Prieto¹

Diana R. Luna-Huamán¹

Geraldine Dayana, Chavarría Castillo¹

Yessenia Milagros Ruiz-Roncal¹

María de los Angeles Villalobos Salazar¹

¹ Instituto Superior Pedagógico Paulo Freire, Lima. Perú.

El presente estudio se desarrolló en un contexto de cambios esenciales en la Formación Inicial Docente con el objetivo de analizar las percepciones de los estudiantes en relación a la educación transformadora. La metodología fue de enfoque mixto no experimental descriptivo y se desarrolló un proceso de sistematización de categorías emergentes, a través de un cuestionario semiestructurado que se aplicó a 100 estudiantes de formación docente. Los resultados refieren que el 32% de estudiantes señalan que siempre se promueve la educación transformadora mediante la innovación educativa crítica en su proceso formativo, y mediante el análisis cualitativo se identificaron los factores de la educación transformadora relacionado a los nuevos paradigmas educativos, docentes formadores facilitadores, enfoque holístico, y los fundamentos antropológicos. Concluyendo que las percepciones de los estudiantes trascienden desde su reflexión crítica del proceso formativo centrado en la innovación educativa, el desarrollo sostenible, y la adaptación a los cambios tecnológicos que promueven la educación transformadora.

La educación es un derecho imprescindible que tiene como objetivo transformar vidas, sin embargo, carece de relevancia e interés en la sociedad. Por lo tanto, se evidencian dificultades para afrontar los nuevos desafíos mundiales, el avance de la revolución digital, el retroceso de

la democracia, así como el calentamiento global; convirtiéndose en problemáticas que necesitan ser abordadas de forma inmediata, por lo que será importante adaptarse y establecer una educación que esté dispuesta a innovar y modelar el mundo hacia un futuro diverso y sostenible.

En esta línea, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022), refiere que una educación transformadora es proporcionar a los estudiantes un ambiente inclusivo, libre de violencia y sin discriminación, a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), que garantiza las mismas oportunidades educativas para todas las personas. Cabe resaltar que, este organismo promueve un liderazgo en los estudiantes, docentes con un programa amplio enfocado al desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial; promoviendo a que se conviertan en promotores activos de la paz, de sus derechos y la dignidad de la persona.

De igual forma, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2022), menciona que el primer paso para una transformación de la educación es proyectarse al futuro y crear acciones nuevas, para la inclusión y sostenibilidad de la educación, así como también para la mejora de la eficacia en los métodos de enseñanza de los docentes. Además, es primordial señalar que los gobiernos deben ejercer la responsabilidad aportando con los diversos recursos requeridos para satisfacer las necesidades de la educación cambiante y se logre cumplir con el ODS 4.

Por otro lado, Grade (2021), explica que las posibilidades de transformar la educación en el país, han sido caracterizadas por los diversos cambios ministeriales y presidenciales en los últimos años, debido a la crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19 que han sido factores de cuestionamientos para observar el pasado y gestionar acciones necesarias para el futuro.

En la misma línea, el Ministerio de Educación de Perú (2023), señala que es necesario promover una escuela innovadora para lograr los objetivos de bienestar y calidad de vida, desde una mirada del ciudadano global y que se proyecta a una sociedad con visión al futuro con un compromiso compartido entre todos los actores educativos. A su vez,

dichos actores son una pieza clave para asumir acciones orientadas a contribuir con la justicia, el crecimiento económico, la sostenibilidad y a una ciudadanía democrática para la evolución socio-comunitaria.

Desde lo planteado, las tendencias globales y nacionales señalan que la transformación de la educación parte la búsqueda del bienestar de la calidad de vida, enfocada a contribuir en un futuro que promueva los valores y el liderazgo educativo como centro en la formación de estudiantes autónomos y la eficacia de metodologías; así como docentes preparados que gestionen la acción educativa desde una visión innovadora e equitativa.

En este sentido, Muñoz & Montané (2022), señalan que la educación transformadora se centra en los escenarios educativos con nuevas visiones de enseñanza que impacten en el desarrollo de una ecología global educativa, permitiendo fomentar prácticas responsables que generen conciencia ciudadana en los estudiantes. En este sentido es necesario que los docentes sean promotores de agente de cambio para reducir las limitaciones que obstruyen la generación de escuelas innovadoras, en donde es esencial la participación crítica de los estudiantes como cambio sostenible.

A su vez, Silverio da Silva & Cavalcanti (2022), destacan a Paulo Freire, con su teoría de transformar la educación a través de la interacción entre el ser humano, la sociedad y la naturaleza; para lo cual la investigación contribuye que es necesario enfrentar la crisis socioambiental desde diversas teorías y pedagogías que avizoran el fortalecimiento de una educación que supere paradigmas en cualquiera de sus contextos. Por tal motivo los aportes de Paulo Freire son relevantes en su valor de lograr objetivos que sean aplicados en la enseñanza educativa.

De igual forma, Prigol & Behrens (2020), señalan que es necesario integrar constructos pedagógicos complejos que dinamicen a una transformación educativa para emancipar la educación con una mirada epistemológica que genere nuevos saberes, y de esta forma el docente sea el protagonista de fragmentar en los estudiantes retos. En este sentido, la educación transformadora contribuye la reconfiguración de la Formación Inicial Docente mediante la innovación educativa crítica, la visión de la ecología global, y la evolución del pensamiento.

En esta línea, la innovación educativa crítica, desde los aportes de Gil-Quintana (2023), se refiere que en la actualidad la educación trasciende en ámbitos educativos donde destaca la tecnología como aliado del aprendizaje digital que permite abordar de una forma dinámica las aulas virtuales, con la finalidad de promover el aprendizaje participativo para potenciar las habilidades en los estudiantes. Además, es necesario precisar que la innovación educativa crítica permite acortar brechas y contribuir al desarrollo de sociedades más justas para todos y con sostenibilidad.

A su vez, Sánchez & Riosmena (2021), señalan que la visión de la ecología global devela que se debe sensibilizar a los estudiantes, con la finalidad de minimizar la crisis que afecta al medio ambiente. Por ello, la sociedad debe ser responsable de mejorar el uso de recursos para evitar la contaminación y en el ámbito educativo se debe fortalecer la visión ecológica para formar estudiantes como agentes de cambio.

Finalmente, Girbau & Tallada (2022), destaca que a través de la investigación se promueve nuevas alternativas que incidan en los estudiantes a desarrollar la evolución en sus pensamientos, en contextos que puedan argumentar vivencias cotidianas y tener un acercamiento a una mejor comprensión de los hechos. En este sentido se busca concientizar en los estudiantes, a través de un aprendizaje que atienda las necesidades y perspectivas del ecosistema con una mirada evolutiva que trascienda los cambios sociales.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio se basó en el enfoque mixto no experimental descriptivo. Además, se desarrolló un proceso de sistematización de categorías emergentes con un análisis hermenéutico para un mejor comprensión y aportes de la investigación (Medina-Zuta & Deroncele-Acosta, 2019). Para dicho fin se utilizó una muestra de 100 estudiantes de Formación Inicial Docente de un Instituto Superior Pedagógico de Lima Norte, Perú; a quienes se les aplicó un cuestionario semiestructurado con 12 ítems cerrados y 4 ítems abiertos en relación a sus percepciones sobre la educación transformadora.

De este modo, las dimensiones analizadas de la educación transformadora se enfocaron en la innovación educativa crítica, la visión de la ecología global y la evolución del pensamiento para el análisis cuantitativo. Para dicho fin se utilizó la escala de Likert: 1.- nunca, 2.- casi nunca, 3.- algunas veces, 4.- casi siempre, y 5.- siempre; y se sistematizó mediante el software estadístico IBM-SPSS V. 25 para el análisis de frecuencias.

De forma específica para la sistematización de las categorías emergentes se centraron en las interrogantes sobre los aspectos que considera relevantes para la innovación educativa; los criterios a tener en cuenta para formar docentes con una visión de la ecología global, y las estrategias necesarias para promover la evolución del pensamiento en la formación inicial docente; los resultados se procesaron mediante el Atlas.Ti (versión 8.0).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Análisis descriptivo de las tablas de frecuencia de la Categoría: Educación transformadora

Tabla 1. Educación transformadora.

| | | (fi) | (%) |
|--------|---------------|------|---------|
| Válido | Casi nunca | 3 | 3.0% |
| | Algunas veces | 25 | 25.0% |
| | Casi siempre | 40 | 40.0% |
| | Siempre | 32 | 32.0% |
| | Total | 100 | 100,0 % |

En la tabla 1, se referencia el promedio general de la educación transformadora, evidenciando que el 32% de estudiantes respondieron que siempre promueven la innovación educativa crítica en su proceso de Formación Inicial Docente, analizando y realizando una reflexión crítica de la educación a través de proyectos integradores desde una visión de la ecología global, con énfasis en una práctica pedagógica que promueva la preservación humana y la evolución del pensamiento; asimismo el 40% manifiesta casi siempre, un 25% algunas veces y un

3% casi nunca. En síntesis, la educación transformadora promueve el aprendizaje reflexivo, partiendo de una problemática para tomar decisiones que potencien la innovación dentro de la formación docente e impulsar el desarrollo sostenible.

Tabla 2. Innovación educativa crítica.

| | | (fi) | (%) |
|--------|---------------|------|---------|
| Válido | Algunas veces | 20 | 20.0% |
| | Casi siempre | 42 | 42.0% |
| | Siempre | 38 | 38.0% |
| | Total | 100 | 100,0 % |

En la tabla 2, se referencia que el 38% de estudiantes respondieron que siempre promueven el aprendizaje digital en su proceso de Formación Inicial Docente, de igual manera analizan los enfoques de los objetivos de desarrollo sostenible para realizar una reflexión crítica en relación a la educación transformadora y fortalecer el aprendizaje activo en la consolidación de los proyectos integradores; asimismo el 42% manifiesta casi siempre y un 20% algunas veces. En ese sentido, en esta primera dimensión se busca fortalecer la innovación educativa crítica que abarca situaciones conectadas al interés y necesidades diarias dentro de la formación docente, por ser un factor capaz de transformar a las sociedades.

Tabla 3. Visión de la ecología global.

| | | (fi) | (%) |
|--------|---------------|------|---------|
| Válido | Casi nunca | 7 | 7.0% |
| | Algunas veces | 34 | 34.0% |
| | Casi siempre | 39 | 39.0% |
| | Siempre | 20 | 20.0% |
| | Total | 100 | 100,0 % |

En la tabla 3, se referencia que el 20% de estudiantes respondieron que siempre realizan un análisis crítico de la crisis ambiental en el mundo desde los diversos cursos formativos; de igual manera enfatizan

la importancia de comprender los cambios climáticos en los diversos espacios de la práctica pedagógica y promover la valoración de los recursos de subsistencia para la preservación de la humanidad en relación a la educación transformadora; asimismo el 39% manifiesta casi siempre, un 34% algunas veces y un 7% casi nunca. En ese sentido esta segunda dimensión busca promover una visión ecológica global respecto a la protección de nuestro planeta y la importancia de preservarlo, iniciando desde la transmisión de conocimientos hasta la ejecución de prácticas ambientales.

Tabla 4. Evolución del pensamiento.

| | | (fi) | (%) |
|--------|---------------|------|---------|
| Válido | Casi nunca | 3 | 3.0% |
| | Algunas veces | 22 | 22.0% |
| | Casi siempre | 38 | 38.0% |
| | Siempre | 38 | 38.0% |
| | Total | 100 | 100,0 % |

En la tabla 4, se referencia que el 38% de estudiantes respondieron que siempre desarrollan estrategias pedagógicas para el desarrollo del pensamiento y la argumentación de propuestas de solución, promoviendo la comprensión de los contextos actuales para una mejor visión del cuidado de los ecosistemas en relación a la educación transformadora y potenciar una mirada evolutiva para la adaptación a los cambios sociales desde una perspectiva formativa docente; asimismo el otro 38% manifiesta casi siempre, un 22% algunas veces y un 3% casi nunca. En ese sentido, esta última dimensión permitirá profundizar las necesidades ecológicas y los procesos que deben desarrollarse para el cuidado de la diversidad en relación a la evolución del pensamiento que permita promover una solución dentro del contexto educativo con una mirada transformadora.

Factores emergentes de la educación transformadora

El proceso de sistematización de los ítems abierto del cuestionario aplicado a los estudiantes de Formación Inicial Docente, permitieron identificar los factores emergentes de la educación transformadora.

Dichos factores esenciales de la educación transformadora son los pilares fundamentales de una nueva visión educativa relacionado a los nuevos paradigmas educativos, docentes formadores facilitadores, enfoque holístico, y los fundamentos antropológicos que se evidencian en la figura 1.

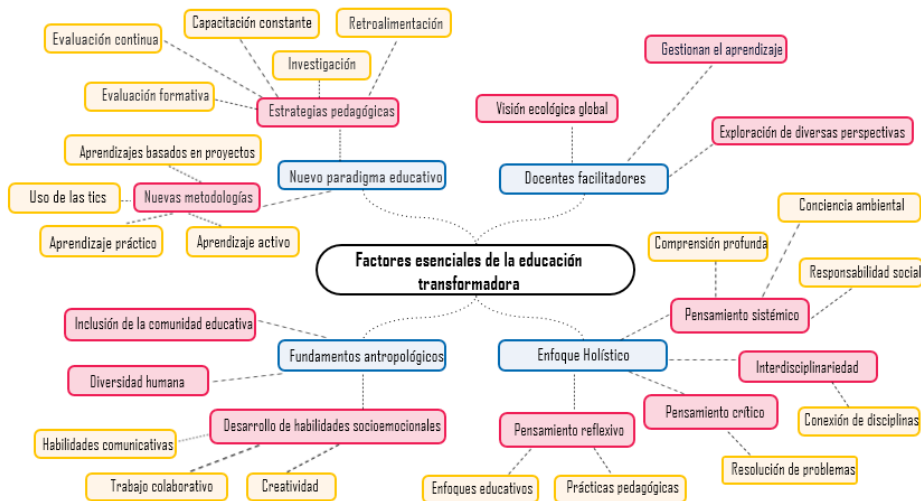


Figura 1. Factores esenciales de la educación transformadora.

En relación al factor de un nuevo paradigma educativo se constituye con las categorías de segundo y tercer orden como la implementación de estrategias pedagógicas mediante la investigación, generando una base sólida para la toma de decisiones para mejorar las practicas pedagógicas. Del mismo modo, se enfatiza la capacitación constante que mantiene a los docentes actualizados en cuanto a las nuevas tendencias educativas; a su vez, la evaluación formativa permite recopilar información sobre el progreso del estudiante durante el proceso de enseñanza aprendizaje; finalmente, la evaluación continua evalúa el progreso de los estudiantes y la retroalimentación evidencia la valoración, explicación constructiva y específica sobre el nivel de logro de los estudiantes.

Así mismo las nuevas metodologías donde exploramos enfoques innovadores como el aprendizaje basado en proyectos que permite a

los estudiantes aplicar lo que han aprendido en contextos del mundo real, el uso de los tics integrando la tecnología en el aula obteniendo un aprendizaje interactivo y accesible; el aprendizaje activo mediante el cual los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje a través de la discusión y la participación en actividades interactivas así como el aprendizaje práctico fomentando la aplicación de la práctica del conocimiento por medio de experiencias reales.

En relación al factor de los docentes facilitadores se constituye con las categorías de segundo y tercer orden mediante la formación docente con una visión ecológica global que permita abordar los nuevos desafíos, promover la sostenibilidad ambiental, y del mismo modo la gestión del aprendizaje para mejorar la calidad educativa. Además, el docente adquiere nuevas habilidades mejorando así la práctica pedagógica mediante la exploración de diversas perspectivas que implica conocer las necesidades y características de cada estudiante en un ambiente inclusivo y equitativo.

En relación al factor de los fundamentos antropológicos se constituyen con las categorías de segundo y tercer orden mediante la inclusión de la comunidad educativa en relación con la participación activa de los profesores, estudiantes y padres de familia; convirtiéndose en un aspecto fundamental para crear un ambiente educativo enriquecedor y efectivo. De ese modo, se promueve una comunicación efectiva que facilita la identificación temprana de problemas para ser abordados mediante un compromiso continuo con la enseñanza y aprendizaje, con el propósito de conocer la diversidad humana e identificar las diferencias culturales.

De igual forma, es necesario comprender que cada estudiante es único, con diferentes características, valores, experiencias, y multiplicidad de inteligencias que permite generar diversos modos de aprendizaje. A su vez, las habilidades socioemocionales permiten reconocer y gestionar las emociones para establecer relaciones saludables integrando las habilidades comunicativas mediante la escucha activa, la participación y el trabajo colaborativo. Además, se deben generar nuevas ideas e intercambiar conocimientos, así mismo desarrollar la creatividad para fomentar la motivación intrínseca y la estimulación de la innovación

para transmitir sus pensamientos, emociones y experiencias que contribuyen al desarrollo de la autoestima y confianza.

En relación al factor del enfoque holístico se constituyen con las categorías de segundo y tercer orden del pensamiento sistémico que promueve una mirada global e integradora de la educación, permitiendo la comprensión profunda de investigación y el análisis reflexivo que genere una conciencia ambiental, el cuidado del medio ambiente, así como la responsabilidad social que implica que los estudiantes se conviertan en ciudadanos del mundo conscientes de su rol en la sociedad.

Así mismo, la interdisciplinariedad permite la conexión de las disciplinas o áreas del conocimiento permitiendo la construcción del conocimiento para un aprendizaje significativo. Del mismo modo, el desarrollo del pensamiento crítico permite cuestionar, evaluar y desarrollar la capacidad de análisis que conlleve a la resolución de problemas; y el pensamiento reflexivo promueve la reflexión sobre las prácticas pedagógicas como los nuevos enfoques educativos que se adapten a las necesidades de los estudiantes y los nuevos paradigmas educativos.

Los cambios disruptivo-sociales y el avance tecnológico inciden en la necesidad de transformar la educación, con la finalidad de responder a los nuevos desafíos sociales. En esta línea, la Formación Inicial Docente pasa por un proceso de cambio curricular y planificación interdisciplinaria desde el enfoque crítico reflexivo con la finalidad de promover la innovación y el desarrollo sostenible en los docentes. En esta línea, Santa-María & Zuchel (2021), refieren que la educación transformadora en la Formación Inicial Docente se basa en formar docentes críticos reflexivos con énfasis en la praxis pedagógica articulado a los saberes que demanda el contexto actual. A su vez, Atúncar-Prieto & Deroncele-Acosta, (2021), señalan que la dimensión praxiológica pedagógica en la formación docente trasciende en una educación que transforme la práctica pedagógica y contribuir en formar ciudadanos con nuevas visiones de mundo. Por ello, la necesidad de formar docentes con competencias que les permitan

educar ciudadanos transformadores en una sociedad que requiere de cambios urgentes para su sostenibilidad,

En este sentido, la construcción epistemológica de la educación transformadora se enmarca en los procesos disruptivos de la innovación para atender de forma oportuna las diversas necesidades educativas con el propósito de educar en la evolución del pensamiento crítico y formar ciudadanos con una visión de la ecología global. En este plano, Franco-Rolfes & Deroncele-Acosta (2022), señalan que las estrategias adaptativas del pensamiento crítico se basan en formar personas con competencias empáticas y la disrupción del pensamiento básico mediante la innovación educativa. A su vez, Deroncele-Acosta et al. (2022), refieren que en los niveles de educación el pensamiento crítico sostiene la formación axiológica en los estudiantes como un factor esencial en los modelos educativos.

En dicho contexto, las percepciones de los estudiantes de Formación Inicial Docente de la presente investigación, establecen que su formación se enfoca en una educación transformadora basada en la reflexión crítica (32% siempre - 40% casi siempre), sin embargo, también se refiere la importancia de promover el aprendizaje profundo desde la evaluación reflexiva y potenciar la innovación tecnológica para la sostenibilidad (25% algunas veces - 3% casi nunca). En esta línea, Medina-Zuta & Deroncele-Acosta (2019); Luna-Huamán y Atúncar-Prieto (2023), señalan la relevancia de potenciar los procesos críticos reflexivos en los docentes desde el aprendizaje profundo y sean complementados con una evaluación reflexiva para establecer estrategias de mejora en el ámbito educativo. A su vez, el proceso de la virtualización educativa permitió la transformación de la educación en escenarios digitales y en un mundo paralelo como el metaverso, plasmando una nueva era de innovación tecnológica en la educación (Atúncar-Prieto & Medina-Zuta, 2021; Chavarría-Castillo & Atúncar-Prieto, 2023).

Desde el análisis cualitativo hermenéutico del presente estudio, se establecieron los factores relevantes y esenciales de la educación transformadora en la Formación Inicial Docente para la concientización de los docente en el abordaje de nuevos paradigmas, con la finalidad de reconfigurar los modelos educativos actuales; de esta forma, el docente se convierte en un facilitador de conocimiento relevantes que

conlleven a una mirada holística de la realidad actual, sustentado con los fundamentos antropológicos.

En este sentido, Ríos-Cabrera & Ruiz-Bolívar (2020), señalan que es necesario evolucionar en paradigmas educativos para transformar la realidad de los estudiantes, mediante el desarrollo sistémico de la innovación, políticas de cambios disruptivos en la educación, y fomentar una cultura sostenible. A su vez, Bustamante (2020), enfatiza que la educación holística contribuye a respetar las características de cada estudiante y vincularla con su contexto, comprendiendo que es necesario tener una visión integral de la transformación educativa. Finalmente, Saavedra & Saavedra (2020), señalan que la antropología pedagógica se centra en el desarrollo del ser y su relación con el mundo que lo rodea, con la finalidad de lograr insertarse en la sociedad mediante su profesionalización en los sistemas educativos.

CONCLUSIONES

Las percepciones globales de los estudiantes trascienden desde su reflexión crítica del proceso formativo centrado en la innovación educativa, el desarrollo sostenible, y la adaptación a los cambios tecnológicos que promueven la educación transformadora, con el propósito de ejercer un juicio propio al momento de tomar sus decisiones.

La educación transformadora ha venido evolucionando en sus concepciones epistemológicas, debido a su importancia en el desarrollo de las personas con la finalidad de gestionar cambios sustanciales en los procesos de la innovación de la Formación Inicial docente, el desarrollo del pensamiento crítico para potenciar la visión ecológica que garantice el proceso de la sostenibilidad global, y en consecuencia la evolución del pensamiento de las personas con el objeto de liderar cambios transformacionales en la sociedad actual.

Las percepciones objetivas de los estudiantes de Formación Inicial Docente, establecen la existencia de una gestión crítica de la innovación mediante los proyectos que integran la visión global de la ecología; sin embargo, se declara que es necesario seguir promoviendo el aprendizaje crítico reflexivo que conlleve a la comprensión de los

problemas sociales para tomar decisiones asertivas en las soluciones que impulsan la sostenibilidad.

Las percepciones subjetivas de los estudiantes de Formación Inicial Docente establecen los factores esenciales de la educación transformadora, teniendo como pilares: 1.- nuevos paradigmas educativos, 2.- docentes formadores facilitadores, 3.- enfoque holístico, 4.- fundamentos antropológicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atúncar-Prieto, C. A., & Medina-Zuta, P. (2021). La virtualización educativa: retos en la formación inicial docente: Array. *Maestro y sociedad*, 18(3), 984-1000.

Atúncar-Prieto, C. A., Franco-Rolfes, D., & Rolfes-Brak de Franco, L. M. (2023). Success factors for educational virtualization in initial teacher training. *Universidad Y Sociedad*, 15(3), 297-311.

Atúncar-Prieto, C., & Deroncele-Acosta, A. (2021). Educational virtualization model in initial teacher training. (Ponencia). *16th Latin American Conference on Learning Technologies*. Arequipa, Peru.

Bustamante, M. (2020). La educación holística y los valores en la Educación Superior. *Conrado*, 16(76), 51-55.

Chavarría Castillo, G. D., & Atúncar Prieto, C. A. (2023). Metaverso: mundo paralelo digital en la primera infancia. *Maestro y Sociedad*, 20(3), 784-790.

Deroncele-Acosta, A., Nagamine-Miyashiro, M., & Medina-Coronado, D. (2020). Desarrollo del pensamiento crítico. *Maestro y sociedad*, 17(3), 532-546.

Doménech Girbau, M., & Marbà Tallada, A. (2022). Gamificar la evolución: el ecosistema como contexto para la aplicación del pensamiento evolutivo. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 20(1).

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022). *De la recuperación del aprendizaje a la transformación de la educación*. Editorial: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Franco-Rolfes, D. F., & Deroncele-Acosta, A. D. (2022). Estrategias adaptativas dinamizadoras del pensamiento crítico. *Revista Conrado*, 18(S4), 399-407.
- Gil-Quintana, J., Osuna Acedo, S., Limaymanta, C. H., & Romero-Riaño, E. (2023). Análisis Bibliométrico de Artículos Sobre Innovación Educativa en Educación a Distancia: Un Reto Para la Pedagogía Crítica y la Educación Mediática. *American Journal of Distance Education*, 1-19.
- Liz Prigol, E., & Behrens, M. A. (2020). Educação Transformadora: As interconexões das teorias de Freire e Morin. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 5-25.
- Luna Huamán, D. R., & Atúncar Prieto, C. A. (2023). Aprendizaje Profundo: nuevo reto vanguardista del siglo XXI. *Maestro y Sociedad*, 20(2), 349-355.
- Medina-Zuta, P., & Deroncele-Acosta, A. (2019). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Maestro y sociedad*, 16(3), 597-610.
- Muñoz Saavedra, J., & Montané López, A. (2022). Construir puentes entre la justicia global y la educación transformadora. *Revista Izquierdas*, 51, 1-18.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Transformar la educación para el futuro*. Fondo Editorial Unesco.
- Perú. Ministerio de Educación. (2023). *La escuela de la confianza*. MINEDU.
- Ríos-Cabrera, P., & Ruiz-Bolívar, C. (2020). La innovación educativa en América Latina: lineamientos para la formulación de políticas públicas. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 199-212.

- Rodríguez, M. F. (2022). *Educación. Balance de investigación 2016-2021 y agenda de investigación 2021-2026*. En: Balance de investigación 2016-2021 y agenda de investigación 2021-2026. Grade.
- Saavedra Rey, L., & Saavedra Rey, S. (2020). Antropología pedagógica: de las imágenes del hombre a la búsqueda de sentido. *Pedagogía y Saberes*, (53), 53-68.
- Sánchez-R, M., & Riosmena, F. (2021). Mudança climática global, ecologia política e migração. *Revista de Estudos Sociais*, (76), 2-6.
- Santa-María, A., Figueroa, C. T., & Zuchel, L. (2021). El papel de la filosofía de la educación en la formación inicial docente: tensiones entre el discurso y la Praxis. *Trans/Form/Ação*, 43, 19-38.
- Silverio da Silva, N., & Cavalcanti Tauceda, K. C. (2022). Contribuições Freireanas para a educação ambiental crítico-transformadora em tempos de crises múltiplas: uma revisão sistemática (2012-2021). *Revista Lusófona de Educação*, 56(56).



Experiencia didáctica “Solo Learning” para el desarrollo del aprendizaje autónomo del inglés

Henry Arturo Quijano Benavides¹

¹ Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

El objetivo del estudio fue comprender el aporte de la Experiencia didáctica “Solo Learning” en el desarrollo del aprendizaje autónomo del idioma inglés en estudiantes de una institución educativa privada de Lima. Este estudio es de enfoque cualitativo y se utilizó el paradigma interpretativo desde una investigación básica. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fue una guía de entrevista semiestructurada aplicada a 5 estudiantes, como también una guía de observación de clase. Así, Los resultados arrojaron que aplicar la experiencia didáctica “Solo Learning” consolida el aprendizaje autónomo del idioma inglés al complementar las sesiones del área de inglés al guiar y retroalimentar constante y positivamente. De este modo, permite al alumnado ser consciente de su propio nivel de aprendizaje y buena toma de decisiones. Por lo que se concluye, que el incorporar el “Solo Learning” dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje consolida la autonomía y genera un aprendizaje significativo.

Para poder comprender los problemas que aquejan al estudiantado con respecto al desarrollo de sus habilidades autónomas, es necesario identificar los factores externos que frenan el aprendizaje. Así, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021), mencionó que la interrupción educativa provocada por la pandemia del COVID-19, generó un efecto de crisis educativa mundial. Por tal motivo, se ha reconocido una gran pérdida en el trabajo autónomo en las escuelas básica regular a nivel global.

Es por lo que Hernández & Hernández (2020), reconocen el efecto negativo que ha causado el covid-19 al aprendizaje autónomo en toda América Latina. Así, el trabajo aplicado en las escuelas se ha ido degenerando por la falta de alumnos presenciales y con participación

durante las sesiones. Por otra parte, la falta de condiciones económicas, las limitaciones digitales, la salud mental, etc. Son temas que limitan el desarrollo de las habilidades autónomas.

Definitivamente el Perú no es ajeno a este gran problema con el aprendizaje autónomo. Para la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020), los esfuerzos del gobierno peruano no han sido suficientes para apalear como la pandemia afectó el desenvolvimiento de alumnos autónomos. De este modo, el poco presupuesto, tecnificación y el desconocimiento de la zonificación territorial, provocaron una gran deserción escolar tanto en la sierra como la selva del país.

Desde esa misma línea, Quijano & Deroncele (2022), resaltan que la autonomía no se puede desarrollar por el gran desconocimiento y uso inadecuado de las Tic. Del mismo modo, los docentes desconocen cómo aplicar estrategias relacionadas al aprovechamiento del M-learning y el E-learning, limitando así los procesos educativos, volviendo las clases aburridas y arcaicas, a través de una enseñanza tradicionalista.

Por otro lado, en un colegio privado en Lima, es necesario desarrollar las habilidades de autonomía. Así, entender y ser partícipe de la propuesta educativa de esta, se vuelve punto básico para desarrollar estudiantes autónomos, buscando así que ellos mismos se autorregulen y sepan aprovechar al máximo su proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no todos lo logran.

Por ello, se ha podido identificar que los estudiantes nuevos, con problemas conductuales, estudiantes con familias disfuncionales, estudiantes con carencia en sus habilidades blandas, son los que tienen mayor dificultad para generar un aprendizaje autónomo que les permita aprender a aprender.

Es así como, por todas estas razones el presente estudio pretende entender ¿Cómo es el aporte de la Experiencia didáctica “Solo Learning” en el desarrollo del aprendizaje autónomo del idioma inglés en estudiantes de una institución educativa privada de Lima? A su vez, se tiene el reto de: Comprender el aporte de la Experiencia didáctica “Solo Learning” en el desarrollo del aprendizaje autónomo del idioma inglés en estudiantes de una institución educativa privada de Lima.

Estos elementos muestran la necesidad que tiene la educación en Latino América para articular saberes y buscar nuevas propuestas desde la experiencia docente, en generar nuevos rumbos hacia una educación de calidad.

Se desarrolla y consolidación la presente investigación a través de diversos estudios nacionales. Así, Quijano & Deroncele (2022), presentan su trabajo sobre el “Solo Learning”. El cual, busca el desarrollo de la autonomía. -de esta forma tiene el objetivo de analizar al “Solo Learning” en su aplicación diaria de los profesores, por lo que se aplicó un enfoque cualitativo. Así mismo, se desarrolló desde el estudio de casos. Por otra parte, a cuatro profesores de “Solo Learning” se aplicó una entrevista. De esta manera, se reconoció los siguientes núcleos de trabajo que son: a) Aprendizaje autónomo. b) Rol del docente. c) Rol del estudiante. d) Innovación con TIC y e) Didáctica digital transversal. Por esta razón, se concluye que al profundizar sobre el M-learning en concordancia con la didáctica socioformativa de una lengua extranjera, se construyen actividades educativas relacionadas a la IA para motivar la consolidación de un nuevo idioma.

Para Vivas (2022), en su trabajo E-learning y aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada Chíncha 2021. Presenta como objetivo el determinar la relación del e-learning y el aprendizaje autónomo en estudiantes de educación secundaria. Así, la cantidad de estudiantes elegidos estuvo compuesta por 164 y la muestra 116 participantes. Por otra parte, se aplicó la encuesta y el cuestionario como técnica para la recolección de información. Para lo cual, el estudio revela que existe correlación positiva y significativa entre el e-learning y el aprendizaje autónomo.

Desde la perspectiva de García (2021), en su estudio titulado Aprendizaje Autónomo de los estudiantes de la educación básica regular a través de la virtualidad, se reconoce como objetivo el cómo los alumnos desarrollan su autonomía a través de la virtualidad. Así, se permitirá conocer conceptos; sujetos; características; y factores que están involucrados en el aprendizaje autónomo. De este modo, el método fue un enfoque cualitativo, de diseño hermenéutico; los instrumentos aplicados fueron un listado de preguntas que conforman una guía semi estructurada; los informantes fueron expertos y reconocidos docentes

en temas de aprendizaje autónomo. a partir de ello, los resultados encontrados fueron que el aprendizaje autónomo es una parte innata de las personas, por lo que se debe canalizar correctamente las hábitos y conductas que se evidencian desde los productos académicos.

Por otro lado, Chicche (2021), presenta su estudio sobre el Aprendizaje autónomo y educación a distancia en los estudiantes de instituciones educativas públicas del distrito de Ocongate, Cusco 2022. Así, su objetivo es determinar la relación que existe entre el aprendizaje autónomo y la educación a distancia en los estudiantes de instituciones educativas públicas del cusco. De este modo, La presente investigación es de tipo aplicada de enfoque cuantitativo, por lo que cuenta con un diseño no experimental y un esquema correlacional. Por otro lado, la población y muestra estuvieron compuestas por sesenta estudiantes en ambos casos. Así, la técnica aplicada fue del muestreo censal, la recolección de datos se dio a través de la encuesta y se aplicó un cuestionario. En conclusión, se reconoce que un mejor nivel de aprendizaje autónomo corresponde a un mejor nivel de educación a distancia.

Del mismo modo que el párrafo anterior, se ha tomado en cuenta diversas investigaciones internacionales para la consolidación del presente estudio. De este modo, Mendoza et al, (2022), comparte desde su trabajo titulado Las TIC como soporte en el aprendizaje autónomo en estudiantes de nivel secundario: retos a alcanzar en la educación digital. Ello, tiene el objetivo de analizar la relación y retos entre las TIC y el aprendizaje autónomo en estudiantes de educación secundaria. Así, se ha realizado el análisis de distintos puntos de vista que permitan una visión concreta del fenómeno estudiado. Por ello, la metodología de la investigación fue a través de la revisión de literatura científica. Así, se llegó a la conclusión de que existe una relación directa entre las TIC como soporte para el aprendizaje autónomo de los estudiantes, ya que permite la aplicación de técnicas de aprendizaje eficaces para este fin.

Así, para Rivera (2021), desde su investigación “Invirtiendo la clase: una oportunidad didáctica para el aprendizaje autónomo y cooperativo” presenta una experiencia didáctica que es base del modelo pedagógico en el aula invertida entre estudiantes de educación secundaria. Por ello, los resultados obtenidos por medio de instrumentos cuantitativos y cualitativos han dado pie a identificar la adaptación y giro didáctico.

Así, este proceso debe ser comprendido como un cambio paulatino y complejo, que está determinado principalmente por el profesor. De este modo, se concluye que la metodología y su giro didáctico dan pie a la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales, para que de esa manera se revele la triada entre autonomía, tecnología y mediación docente.

Lo que, es más, Jimenes (2020), presenta su investigación titulada “Autonomía de los estudiantes de enseñanza media en la clase de matemáticas: ¿qué aspectos podemos considerar de las diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje para promoverla?”. Por lo que Teniendo como objetivo determinar los aspectos relevantes de algunas estrategias de enseñanza y aprendizaje empleadas en la clase de matemática, que fomenten la autonomía de los estudiantes en el contexto chilenos. Así, se realizó un análisis de cómo se fomenta la autonomía del estudiante. De este modo, se comparó las estrategias de Enseñanza y Aprendizaje correspondiente a: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Trabajo Colaborativo (aprendizaje entre pares), Aprendizaje por Proyectos (ApP) y Contrato de Aprendizaje dando como resultado una influencia positiva en el aprendizaje autónomo.

Finalmente, Salazar (2017), en su trabajo sobre “La autoestima y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de séptimo año de educación general básica de la Unidad Educativa Augusto Martínez del cantón Ambato”. Presenta como objetivo el estudiar “La autoestima y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de séptimo año de la Unidad Educativa Augusto Martínez de la parroquia Martínez del cantón Ambato provincia de Tungurahua”. Así, se realizó la investigación mediante, tomando como línea base la problemática estudiada en el centro educativo, sobre la autoestima que poseen los estudiantes ya que se ve que no es la adecuada debido a la formación cambiante que reciben. Por lo tanto, se concluyó que el entorno educativo limita al desarrollo de un aprendizaje cooperativo cuando no ofrece a los estudiantes un ambiente adecuado a la aplicación de metodologías de estudio.

Para poder definir a la experiencia didáctica “Solo learning”, es fundamental entender que es un proceso que acopia diversas disciplinas de estudio, para ello al aplicar las tic con visión mejora

profundamente la forma de aprender. De este modo, gracias a la ayuda de la tecnología digital se potencializará la experiencia de aprendizaje y se asegurará que los alumnos continúen desarrollando su aprendizaje sosteniblemente. De esta forma, se dará paso a la innovación educativa. La cual, exige la interacción de todos los actores durante la puesta en práctica de la clase la cual debe ser de alta calidad para la educación (Deroncele, 2021; Quijano & Deroncele, 2022),

Así, la experiencia didáctica “Solo Learning”, destaca la importancia de desarrollar el aprendizaje autónomo, y ello debe ir acompañado del rol del docente. El cual dirige a través de sus asignaciones y acompañamiento el trabajo con el “Solo Learning”. Así mismo, el rol del estudiante es protagónico, ya que el mismo decide cuanto y cuando quiere aprender. Así mismo, se debe de aplicar diversas técnicas innovadoras desde las TIC y la didáctica digital transversal.

Todo ello está contemplado dentro de lo que requiere en la actualidad los estudiantes y es que a diferencia del siglo anterior hoy en día tenemos mayor alcance con material electrónico, es por lo que los móviles, (M-learning) deben aplicarse en las actividades académicas.

Adicionalmente, si aplicamos consciente al “Solo Learning”, favorecerá el trabajo y desenvolvimiento de la autonomía estudiantil, al destacar su importancia del uso de la IA y el Big Data, que hoy en día debe ser vista como un aliado y no como una amenaza. De este modo, Alemán & Deroncele (2021), indican que se optimiza su capacidad de autonomía de los estudiantes para los idiomas y la influencia de esta que tiene como método de aprendizaje, la experiencia didáctica “Solo learning” puede obtener grandes resultados en el aprendizaje de un idioma.

Para generar la **innovación educativa con tic**, se requiere aplicar eficazmente a la tecnología para mejorar y potenciar la gestión tanto de la planificación como de la aplicación de actividades durante la clase.

De este modo, se logrará a través de la aplicación de una plataforma central, que se recopile y analice información y data para la buena toma de decisiones, al trabajar con diversos dispositivos electrónicos, se ansia lograr la globalización del conocimiento. Así, a través de

una retroalimentación adecuada y constante, el aprendizaje será significativo. (Alemán & Deroncele, 2021; Quijano & Deroncele, 2022).

Es relevante poder trabajar a través de una **didáctica digital transversal**, el cual es un método de enseñanza que proporciona a la educación una línea a seguir para los estudiantes que logran trabajar adecuadamente con la aplicación del e-learning y así generar aprendizaje de manera significativa.

De este modo tiene el objetivo de que los estudiantes logren alcanzar un conocimiento relevante y aplicable no solo en su vida diaria. Sino que también, en la de los demás. De esta forma, se busca que los alumnos desde este enfoque logren ser capaces de resolver problemas que enfrentan en su sociedad cada día. Para ello, deben integrar diversos conocimientos, a través de proyectos que permitan enfrentar desafíos y alcanzar objetivos durante las clases (Alemán & Deroncele, 2021, Cruzata et al., 2021; Quijano & Deroncele, 2022).

Peña & Cosi (2017), indican que para generar autonomía son pasos que regula a los alumnos. Así, se desarrolla la capacidad de identificar sus propias fortalezas y necesidades. De este modo genera un objetivo claro de su vida al adquirir conocimiento que desarrolle su propio conocimiento.

De este modo para que el aprendizaje autónomo desarrolle significancia, es fundamental la creatividad y observación los cuales permiten que el estudiante aborde situaciones complejas de aprendizaje y así facilita su comprensión a través del análisis del lugar que se encuentra.

Lo que, es más, para generar aprendizaje autónomo que realmente sea significativo se requiere la interacción y trabaja en equipo con sus compañeros, profesore, etc. Ya que para aprender adecuadamente se debe intercambiar ideas para un enriquecimiento mutuo.

Por otra parte, para Quijano & Deroncele (2022), al trabajar el **aprendizaje autónomo**, se requiere la participación de profesores, y alumnos para resaltar su autonomía desde la asimilación de diversos conocimientos tanto integrados, conscientes y con sentido. Ellos permitiendo lograr que cada uno de los actores en el proceso educativo puedan tomar buenas decisiones para su desarrollo personal y en equipo. De esta

forma, el docente debe ser autónomo para generar autonomía en los demás, adaptando el trabajo del aula a la necesidad real.

Así, los profesores deben generar una autonomía pedagógica que de ese valor compartido tanto a la retroalimentación formativa y la interacción con los padres de familia involucrándolos para la buena toma de decisiones.

Al definir el **conocimiento integrado** habrá que requerir entender a que se refieren las habilidades de combinar diversos tipos de habilidades y conocimientos para poder ponerlo en práctica en diversas situaciones complejas. Es así, que se requiere utilizar los procesos mentales y colaborativos con las demás personas, para poder aprovechar su fuente académica y obtención de información (Deroncele, et al., 2021b; Dmitrenko & Nikolaeva, 2021).

El **conocimiento consciente**, será la capacidad de reflexionar profunda y conscientemente. Ello significa que las personas logran poner en práctica su pensamiento crítico y obtener mayor cantidad de conocimientos desde diversas fuentes de aprendizaje. Ello implica una conciencia activa y reflexiva sobre lo que se aprende (Deroncele, et al., 2021b; Dmitrenko & Nikolaeva, 2021).

Para el **conocimiento con sentido**, será la capacidad de obtención de conocimiento significativo y profundo, desde el entender su relevancia para la vida. Este conocimiento se aplica efectivamente y contextualizadamente a situaciones prácticas y cotidianas. De este modo, no hay lugar para la memorización, lo que se requiere es comprender y utilizar la información con un fin de empoderar al alumno académicamente (Deroncele, et al., 2021b; Dmitrenko & Nikolaeva, 2021).

MATERIALES Y MÉTODOS

Para términos educativos, aplicar dentro de esta investigación científica el paradigma interpretativo, se va a complementar con las ciencias naturales, desde una mirada subjetiva como también activa, al reflexionar sobre su praxis. De este modo, al revelar el problema desde la recolección de información y su debida interpretación debe respetar su contexto real, se permitirá la aplicación de diversos métodos, que

son adecuados para la interpretación y descubrimiento de este (Ricoy, 2006; Hernández et al., 2014).

Para el presente estudio se seleccionó un enfoque cualitativo, ya que permite comprender los diversos fenómenos humanos y sociales desde la subjetividad. De este modo, el enfoque cualitativo, se centrará en profundizar las experiencias, creencias, significados y contexto de las personas (Hernández et al., 2014).

Este trabajo tiene como propósito ampliar el conocimiento de la teoría y comprender los principios de los fenomenológicos, por ello es tipo básico. Para así, poder explorar nuevas áreas de estudio y de este modo entender profundamente los diversos fenómenos en las ciencias (Hernández, 2006).

En la educación, al referirnos al alcance, el investigador, desde la interpretación de la bibliografía científicos, va a consolidar su conocimiento del problema de investigación. Por lo que el alcance es explicativo ya que se puede descubrir la causa de los fenómenos y se permitiendo entenderlo. Lo que, es más, se busca explicar el porqué de los fenómenos, su manifestación y su relación con los temas de trabajo (Hernández et al., 2014).

Los métodos permiten conocer la realidad. Así, Córdova (2000), indica que los métodos teóricos son muy enriquecedores y permiten ganar confianza en la investigación.

Histórico-lógico, se revelan aspectos esenciales de la investigación, como respecto a sus procesos, objeto y fenómenos particulares. Desde lo histórico, se considera como al pasar de los años, el tema de investigación se ha desarrollado. Desde lo lógico, los elementos son importantes para el desarrollo del objeto. Es vital entender su unidad dialéctica.

Análisis-síntesis, desde su intelectualidad se descompone todas sus partes en diversas relaciones y componentes. De este modo, se establece la unión de todas las partes, al relacionar lo abstracto y lo general. El análisis se da al integrar los componentes de investigación. La importancia del uso del análisis y de la síntesis reconoce los múltiples elementos del objeto de estudio, sienta necesario separar y sintetizar.

Inducción-deducción, se conforma de dos procedimientos inversos, uno es de inducción, y el otro es de deducción. El primero, es un razona desde temas puntuales para direccionarse a algo más general. De este modo refleja las coincidencias de los fenómenos individuales, con base en la repetición de hechos y fenómenos que contienen rasgos comunes para lograr una conclusión. De igual forma, la deducción es general. Así, es el punto de partidas aplicar inferencias mentales y nuevas conclusiones con mayor nivel lógico. Su objetivo es descubrir principios desconocidos desde lo conocido.

Categorías, Subcategorías y matriz de categorización.

Al plantear anteriormente las categorías científicas revela las siguientes:

Categoría uno: Experiencia didáctica “Solo Learning”

Categoría dos: Aprendizaje autónomo.

La delimitación de las categorías permite aproximarse a la teoría del tema de estudio. Córdova (2000).

Categorías científicas:

Experiencia Didáctica “SOLO LEARNING”

Es un proceso transdisciplinar que se da a través del uso de las TIC. El cual, permite enriquecer la experiencia de aprendizaje desde la aplicación de la tecnología digital. De este modo se dará un aprendizaje permanente y sostenible de los estudiantes. Ello ocurrirá por causa de la innovación educativa al interactuar tanto individual, grupal, social e institucionalmente, con el fin de lograr la calidad educativa (Deroncele, et al. 2021b; Quijano & Deroncele, 2022).

Aprendizaje Autónomo

Es la capacidad de autogestionar el conocimiento para lograr educarse a sí mismo. De este modo, se requiere de las estrategias tanto cognitivas como metacognitivas que favorecen un pensamiento de orden superior. Así, se dará una buena toma de decisiones que ajusten la absorción de saberes para que puedan aprender a planificar, fijar metas y habilidades de cumplimiento y monitoreo. Lo que, es más,

esta habilidad influye en la formación personal desde la madurez en el desarrollo de las actividades cognitivas, las cual les permite el aprender a aprender (Deroncele, et al. 2021a; Quijano & Deroncele, 2022).

Sub-Categorías científicas

Innovación educativa con tic

La innovación educativa con tic se dará a través de una buena gestión de la enseñanza a los alumnos al aprovechar de manera positiva la tecnología. Así, al trabajar con una plataforma matriz se logrará manejar la data para una buena toma de decisiones. De este modo, al usar diversos dispositivos electrónicos se estandarizará y globalizará el conocimiento. Por lo que al aplicar una retroalimentación constante el aprendizaje será significativo (Alemán & Deroncele, 2021; Quijano & Deroncele, 2022).

Didáctica digital transversal

Desde la aplicación del e-learning, busca general un aprendizaje significativo en los alumnos. Por lo que tiene como base al enfoque socio formativo ya que el estudiante debe poder afrontar los retos de su contexto y así ser parte de la sociedad del conocimiento. Para ello, se integra los saberes desde los proyectos integrados, por su naturaleza trasquil, al resolver los retos y objetivos en la sesión de clase (Alemán & Deroncele, 2021; Cruzata, et al., 2021; Quijano & Deroncele, 2022).

Conocimiento integrado

Se refiere a la capacidad de combinar las diversas habilidades y conocimientos que permitan la comprensión de situaciones complejas desde los diversos procesos mentales como también la colaboración y uso de fuentes académicas (Deroncele, et al., 2021b; Dmitrenko & Nikolaeva, 2021).

Conocimiento consciente

Se refiere a la reflexión profunda y consciente que una persona es capaz de desarrollar desde su propio proceso de pensamiento y que adquiere desde diversas fuentes de aprendizaje (Deroncele, et al., 2021b; Dmitrenko & Nikolaeva, 2021).

Conocimiento con sentido

Es la capacidad de desarrollar un conocimiento con significado y profundo que puede ser aplicado contextualizada y efectivamente a situaciones prácticas y cotidianas (Deroncele, et al., 2021b; Dmitrenko & Nikolaeva, 2021).

Escenario de estudio

Es el ambiente físico de una escuela. En el cual, se dan estudios de primaria a la secundaria. Así, los alumnos tienen entre los 03 a 17 años. A su vez, los estudiantes en su mayoría son peruanos, pero un pequeño número son extranjeros. Sus niveles socio económicos son medio alto, medio y bajo. Muchos son becados y muy responsables.

Participantes

La población está conformada por 11 docentes de inglés y 90 alumnos. Así, la muestra se conformada por 5 estudiantes del área de inglés del sexto de primaria de una escuela privada en Lima.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Este estudio científico, tiene un profundo trabajo de recopilación de datos, acerca del estado actual del problema de estudio. Ello se da al aplicar los instrumentos trabajados desde el proceso de categorización. Los diversos métodos utilizados son entrevistas a estudiantes y la guía de observación de clase (Córdova, 2000).

A través de una guía de observación de clase del docente se sistematiza y se plantea preguntas sobre aspectos que se desea observar. Es de tipo no participativa. De este modo el investigador se limita y tan solo acopia la información que puede identificar de los actores educativos. Es así, como la presente investigación busca observar cómo desde el “Solo Learning” mejora la autonomía en las escuelas.

Vamos a aplicar una entrevista a estudiantes que es de tipo semiestructurada. La cual, tiene preguntas iniciales que, desde los indicadores serán abiertas. De este modo, los entrevistadores pueden expandir el diálogo y enriquecer la información recabada. Así, el investigador direcciona la entrevista hacia el descubrimiento de la realidad del aprendizaje.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al aplicar una guía para la observación a la clase del docente, se pudo notar que el cambio de hora se dio a las 11:55 am. Así, el docente se dirigió inmediatamente a la sala de cómputo donde los alumnos del 6to grado salieron de sus aulas y se dirigieron a su clase del “Solo Learning”. Para ello, la actividad del “Solo Learning” se da en simultaneo con dos aulas en la sala antes mencionada, la cual tiene capacidad para 60 estudiantes, cada uno con un computador.

Las aulas correspondieron al 6to A y 6to B, las cuales cuentan con 29 y 28 alumnos respectivamente. Por ello, el docente los acomodó en tal sentido que en la mitad del aula se encuentren los alumnos del 6to A y la otra mitad los alumnos del 7mo B. Luego, el docente aseguró que cada estudiante cuente con una laptop. En un siguiente momento, se dio la indicación a los estudiantes que trabajen en cada grupo, tres varones y tres mujeres ya que cada mesa circular cuenta con 6 laptops.

De esta forma, el docente prosiguió a escribir la fecha en la pizarra e indicó a los estudiantes a abrir las laptops, abrir sus correos institucionales e ingresar a la plataforma donde los alumnos van a encontrar las asignaciones ya establecida por el docente. Para ello, él explicó que hay un plan de trabajo donde se le indica que asignación exacta debe dejar para los alumnos ya que las asignaciones son actividades que están acorde a las clases que reciben regularmente con su docente del curso de inglés.

Por otro lado, se observó que el docente no promueve el uso de los celulares durante el desarrollo del “Solo Learning”. Sin embargo, al final de la clase el docente mencionó que los estudiantes que no terminaron sus actividades tienen la opción de realizarlo en casa, aunque no precisó que podían usar el celular solo se supuso.

Así, al desarrollar el “Solo Learning”, el docente dio una consigna diferente a los alumnos que no cuentan con la plataforma de trabajo, por lo que él dio material adicional donde a través de wallword, power point, por lo que aplicó actividades para que los alumnos desarrollen y entreguen al final de la sesión.

Del mismo modo, el tema a trabajar en las clases de inglés dentro de sus respectivas aulas es sobre el tiempo futuro, y al observar las asignaciones de los estudiantes durante el “Solo Learning” si concuerdan las sesiones. Por ello, el docente indicó a los estudiantes cual es el propósito del “Solo Learning” preguntándoles ¿Por qué estudiamos el “Solo Learning”? y ellos respondieron que logran reforzar sus aprendizajes del idioma inglés.

Es importante mencionar que, el docente también explicó que, si bien el profesor puede hablar en español a los alumnos, este espacio del “Solo Learning” no tiene la finalidad de enseñar un tema, el propósito según sus palabras es acompañar y permitir que la autonomía de los estudiantes sobresalga. Así, el docente da indicaciones claras sobre las actividades y en cuanto tiempo deben de ser hechas.

Se observó también, que el profesor caminaba alrededor de la sala de cómputo, él animaba a sus estudiantes a desarrollar la plataforma, diciéndoles que ellos pueden, y que ellos a través de las actividades consolidan sus aprendizajes. Para ello, se vio que algunas actividades fueron muy complejas para algunos alumnos, pero para otros no fue tanto. Así, el profesor pidió a los que acabaron sus actividades, cambiarse de sitio y apoyar a sus compañeros.

Finalmente, ya que los alumnos están acostumbrados a ir al “Solo Learning” ya tienen su rutina de trabajo y solo esperan que el docente asigne las actividades para ponerse a trabajar y así, se reconoce su gusto de los estudiantes por ir al “Solo learning” aunque algunos no trabajan y tratan de abrir juegos u otras tareas de otros cursos.

Análisis de entrevistas

Se logró obtener el siguiente análisis desde la técnica de entrevista semiestructurada que recolectó información a cinco estudiantes. Así, dicha data ha pasado por un proceso de triangulación que arrojó el siguiente resultado:

Al considerar la entrevista a 5 estudiantes y en relación con el tema de estudio que está relacionada a comprender el aporte de la experiencia didáctica “Solo learning”, los estudiantes entrevistados (E1; E2; E3; E4; E5) concuerdan unánimemente que el participar activamente del “solo

learning” permite una retroalimentación constante de sus conocimientos, volviendo más significativo sus aprendizajes, ya que desarrollan habilidades de concientización y motivación.

Así, para los estudiantes entrevistados (E1; E2; E3; E4; E5) concuerdan plenamente que el docente de “Solo learning” realmente ayuda a mejorar sus aprendizajes desde la motivación y asesoramiento constante. Ya que los E1; E2; E5 mencionan que reconocen una retroalimentación de lo trabajado en el aula mientras que el E3; E4 resaltan la gran ayuda que reciben para poder resolver las actividades asignadas y que ello les sirve para sus actividades del día a día.

Sin embargo, los entrevistados (E1; E2; E3; E4; E5) también resaltan la poca motivación por el uso de celulares dentro de las actividades del “Solo Learning” ya que los entrevistados (E3; E4) mencionan que sería genial utilizar los celulares solo para los fines educativos que faciliten la realización de trabajos y los temas tocados en aula. Mientras que los entrevistados (E1; E2; E5) creen que el docente aplica muchos recursos en línea y aparatos electrónicos que ayudan su realización de la clase y utilizar celulares en clase podría quitarles la atención hacia sus actividades.

Por otro lado, los entrevistados (E1; E2; E3; E4; E5) concuerdan que el docente utiliza diversas herramientas electrónicas como: laptops, Tablet, computador, etc. De este modo, los entrevistados (E1; E3; E4) comparten que el docente a trabajar con diversos aplicativos o plataformas digitales la sesiones se hacen más divertidas y motivacionales. Por otra parte, los entrevistados (E2; E5) creen que las asignaciones de la plataforma son suficientes para aprender.

A su vez, se preguntó a los entrevistados si lo que aprenden en el “Solo Learning” les sirve para otros cursos y las respuestas fueron muy interesantes ya que E1; E2 mencionan que no hay relación directa, pero podría contribuir en futuros proyectos. Mientras que E3; E4; E5 reconocen que si hay temas que coinciden, ya que hay habilidades que les ayuda para comprender y analizar información general.

Además, los estudiantes entrevistados (E1; E2; E3; E4; E5) cuentan que el “Solo Learning” es un complemento de la formación académica ya que logra comprobar sus aprendizajes y a su vez, practican con sus

compañeros demostrando su autonomía y empatía. El E2; E5 reconocen que logran recordar lo trabajado en una sesión normal de clase. Mientras E1; E3; E4 son conscientes de su desarrollo y fortalecimiento de habilidades comunicativas.

Lo que, es más, estas habilidades pasan también por la buena toma de decisiones. Así, los E1; E5 hacen hincapié en que las buenas decisiones se basan en que no hagan daño a nadie. Por otro lado, E2; E3; E4 evalúan los pros y los contras, reconociendo opciones futuras que los guíen y permitan una decisión asertiva.

De este modo, si bien el “Solo Learning” es una actividad dirigida hacia mejorar la autonomía, se preguntó a los entrevistados si se logra trabajar colaborativamente, para lo cual respondieron E1; E2; E3; E4 que sí existe un trabajo colaborativo. Por ejemplo, al compartir respuestas con sus compañeros, hay la posibilidad de expandir el vocabulario, al refutar una pregunta se genera una discusión académica con su docente generando un pensamiento crítico. Lo que sí, es importante mencionar que el E5 resalta la importancia en el interés de trabajar colaborativamente.

Lo que, es más, los alumnos durante la entrevista indicaron cómo se trabaja colaborativamente. Así, los entrevistados E2; E3; E5 mencionan que todos los conocimientos que adquieren los comparten con los demás, dando sus ideas u opiniones para alcanzar y estar preparados para realizar proyectos que involucren a toda la sede. Por otra parte, los E1; E4 indican que al pulirse en aprendizaje individual gracias al “Solo Learning” el trabajo colaborativo se da en mayor medida y respeto a la individualidad.

Por otra parte, dentro de la pregunta si el “Solo Learning” te exige pensar, los entrevistados E1; E2; E3; E4; E5 indican que sí, pero al sustentar sus ideas los entrevistados E1; E4; E5 ya que las asignaciones son experiencias retadoras que incrementan el vocabulario y complementan la gramática. Más aun al desarrollar lecturas extensas que están llenas de frases que complementan la sesión. Por su parte, los E2; E3 reconocen la retroalimentación constante en las sesiones del aula.

En la pregunta si el “Solo Learning” ayuda al proceso de aprendizajes, los entrevistados E1; E2; E3; E4; E5 respondieron unánimemente que

sí. De este modo, el E1; E2; E4 resaltan que esta es una técnica útil para profundizar en nuestro propio aprendizaje, y para los entrevistados E3; E5 indican que lo que se aprende en el “Solo Learning” no se olvida.

Con respecto a la pregunta si el “Solo Learning” ayuda a comprender profundamente las clases regulares de inglés, los entrevistados E1; E2; E3; E4; E5 indican que definitivamente sí, ya que se generan mayores destrezas para el curso, y el vocabulario se amplía. A su vez se recuerda y entiende mejor la información, se da una exploración profunda de los conocimientos que enriquece lo que ya sabíamos y la convierte en significativa.

Finalmente, sobre la pregunta que, si las actividades que encuentra en el “solo Learning” se alinean con lo que requieren en su día a día, respondieron (E1; E2; E3; E4; E5) que sí unánimemente ya que se da un impacto positivo en la práctica del inglés, ayudándonos a comunicarnos y entendernos. De este modo se profundizan los temas que son diversos, como de cultura general o de la actualidad.

Desde la metodología aplicada en este presente estudio se trabajó con un diseño hermenéutico-fenomenológico, tipo básico y se aplicó la guía de entrevista semiestructurada y una guía de observación de sesión de aula. De este modo, se logró llegar a la triangulación, la cual dio como resultado la presentación de los siguientes hallazgos.

Los siguientes hallazgos revelados promocionan la repotenciación del aprendizaje del idioma inglés en un colegio de lima. Así, los resultados de la investigación enriquecen el aprendizaje autónomo de cada estudiante logrando volverlos conscientes de su propio aprendizaje.

Se resalta como la **retroalimentación** es punto centro para la adecuación de las sesiones de aprendizaje ya que ello desarrolla su actuar académico, y ello coincide con lo que Rojas (2023), comparte ya que ella menciona que una retroalimentación adecuada promueve un aprendizaje personalizado. Por lo tanto, se dará paso a desarrollar habilidades que profesionalizan su actuar académico.

Por otro lado, a través de las diversas **estrategias de aprendizaje** que los profesores puedan aplicar en la sesión logrará generar un **aprendizaje significativo** en el alumno. Promoviendo así, una enseñanza de calidad

que tanto se anhela. De este modo Quijano (2019), resalta la importancia de aplicar estrategias que estén orientadas al desarrollo del aprendizaje significativo para ello se debe sintetizar los fundamentos teóricos desde la base de la innovación y creatividad para consolidar el aprendizaje de un segundo idioma.

La innovación en la educación es punto de partida para presentar sesiones motivadoras y de objetivos claros para los participantes. Así, el desarrollo de la **memoria** es punto importante, siempre y cuando se utilice los **métodos** adecuados que permitan la vinculación y conexión de los saberes. Es así como López (2023), indica que un método que promueve la consolidación de la memoria dependerá del propósito educativo, del material que se ponga en práctica, de las características tanto del docente como el alumnado y el contexto educativo.

Para ello, los **recursos en línea** facilitan el reconocimiento de información relevante para el desarrollo de sesiones con alto grado de atención y motivación. Por ello aplicar las **TIC** en las sesiones, permiten la innovación educativa que busca este siglo XXI. Por ello, Flórez (2023), rescata que los medios virtuales acrecientan el nivel académico del estudiantado, optimizando así su grado de aprendizaje gracias a los recursos virtuales.

Desarrollar una sesión debe ser planificada, y es que hoy en día el aprendizaje de un nuevo idioma exige tener **objetivos** claros, ya que el alumno debe comprender por qué y para qué aprende un tema, el uso para su vida diaria. De este modo, un docente debe ser un **motivador** nato, que con su sola presencia se sienta esa carga motivadora que su sapiencia emite. Para esto Brown (2002), manifiesta que es importante para el aprendizaje de un idioma la motivación. Así, tener un propósito real del aprendizaje será la motivación.

A su vez, debe poder **guiar** el aprendizaje en tal sentido que el estudiante pueda por sí mismo descubrir lo que busca y requiere. De este modo, este **asesor** de la educación debe acompañar su aprendizaje. Hammer (1998), menciona que los buenos docentes deben encontrar el balance entre la seguridad predecible que se encuentre durante la sesión con la variedad inesperada de actividades que se pueda aplicar en clase.

Dentro de la educación, se debe buscar integrar los saberes. Así, es relevante el **compartir el conocimiento**, ello es algo vital de comprender. Por lo que, a través de la **colaboración** se formará el conocimiento y la empatía en grupo. Ese mismo trabajo colaborativo, Revelo (2018), indica que debe estar presente en el ámbito educativo y computacional, en la búsqueda de solución de problemas ya que aumenta los beneficios de aprendizaje grupal.

Pero la **individualización** formará la conciencia del valor del conocimiento. Para ello, una sesión de clase requiere **experiencias retadoras** que permitan al alumnado pensar y desarrollarse críticamente. Para Bonifaz (2022), la virtualidad repotencia la individualidad estudiantil, ya que permite al alumnado a planificar, organizar, búsqueda de información, preparación de evaluación y participación en diversos entornos respondiendo a sus propios estilos de aprendizaje.

El conocimiento lograr ser consciente cuando **sigue indicaciones**, ello quiere decir una rutina que permita el orden y reconocimiento de patrones que generen una administración adecuada del conocimiento. Para ello, definitivamente el docente debe ser el primero en mostrar su **profesionalización del tema**, para que él pueda proponer **proyectos** que estén alineados a los temas de **interés** de los estudiantes. Así, Linares (2021), la profesionalización docente debe tener el objetivo de preparar alumnos adecuadamente para los retos de la sociedad y así repotenciar la cobertura educativa actual.

Para ello, la **responsabilidad** debe ser un valor fundamental dentro del proceso de trabajo ya que ello obliga a la comunidad a cumplir con sus actividades y necesidades académicas. Por ello, Pires (2020), considera que el proceso de educación debe analizarse desde la realidad del entorno escolar para generar categorías que formen parte del proceso de enseñanza y responsabilidad escolar.

La educación debe tener sentido. De este modo, el conocimiento a compartir debe ser **actual**, el cual tenga una carga de **experiencias retadoras** que les sea útiles para ser parte de la sociedad del conocimiento. De este modo para Tobón (2017a), plantea que la educación debe responder a los problemas de contexto actual y ello

debe desarrollar las competencias de auto, co y hetero evaluación que busque un desarrollo continuo y eficaz.

Así, se debe dar una **comprobación del conocimiento**, a través de retos mensuales en donde el alumno demuestre su autonomía y desenvolvimiento para ellos debe existir una conexión entro todo el sistema de enseñanza. Tobón (2017b). comparte que el pensamiento complejo, desarrolla y evoluciona a la persona a través de la identificación y desarrollo de sus talentos, con acciones concretas que mejoren la formación de las personas.

CONCLUSIONES

Con respecto al aporte del “Solo Learning” para desarrollar la autonomía de estudiantes de inglés, se llega a la conclusión que a través del “Solo learning” se logra repotenciar los aprendizajes, volviéndolos significativos y conscientes para sí mismos.

Al describir la influencia de la innovación educativa desde las tic para que los estudiantes desarrollen su autonomía en el inglés, se llega a la conclusión que la aplicación de las Tics durante el desarrollo de las sesiones motiva y anima el aprendizaje de una segunda lengua.

Al describir la influencia de la didáctica digital transversal desarrolladora de autonomía en estudiantes del idioma inglés, se concluye que aplicar estrategias planificadas, con alto nivel motivacional y objetivos claros logran que el proceso de enseñanza aprendizaje sea el adecuado.

Al analizar el conocimiento integrado que consolida la autonomía de los alumnos de inglés, se concluye que buscar las similitudes y coincidencias entre los cursos y actividades generan confianza y motivación entre los estudiantes, logrando consolidar el aprendizaje autónomo.

Al analizar el conocimiento consciente que permite la autonomía del idioma inglés, se concluye que la información compartida en una sesión de clase debe estar organizada, planificada y se debe entender claramente cuál es el objetivo de la sesión del día.

Al analizar el conocimiento con sentido para desarrollar el aprendizaje autónomo del idioma inglés, se llega a la conclusión de que según la

realidad del estudiantado y lo que exige la sociedad del conocimiento se requiere identificar el valor real que tiene el ser humano como líder en su institución educativa y su comunidad, el cual debe ser capaz de tomar la iniciativa ante los retos que se le presente.

Al poner en práctica el “Solo Learning” repotencia lo aprendido a través de un trabajado coordinado y planificado de constante retroalimentación y valoración de los saberes. Así, el rol del estudiante es de protagonista en su propia búsqueda de lograr aprender a aprender.

La aplicación de técnicas innovadoras relacionadas con las tic, deben ser transversal para complementar un aprendizaje optimo. Así, los saberes que se obtienen deben garantizar una utilidad macro de todo lo que los estudiantes usan y descubren dentro de su propio proceso de aprendizaje.

Toda formación académica de cualquier índole debe ser planificada y más importante aún tener el reconocimiento de un objetivo claro para que el docente entienda el porqué y el para qué ese aprendizaje le va a ser útil a sus estudiantes a lo largo de su vida, de este modo el docente siente la importancia de su labor. Mientras que el estudiante debe comprender por qué y cómo puede aplicar todo lo que descubre en la sociedad del conocimiento.

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje los conocimientos deben estar conectados los unos a los otros, ya que para ser parte de la sociedad del conocimiento se requiere integrar las diversas, habilidades, estrategias y valores que puede desarrollar una persona.

Toda propuesta educativa debe estar adecuada a las necesidades y realidad de la comunidad que se encuentra alrededor de la escuela, buscando así formar estudiantes autónomos y líderes que puedan ser agentes de cambio positivos.

Toda institución educativa debe hacer comprender a la comunidad educativa que el verdadero objetivo de una institución educativa debe lograr cumplir su propio perfil de egreso del estudiante. Ello quiere decir que la gestión educativa debe maximizar su propuesta educativa actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemán-Saravia, A.C., & Deroncele-Acosta, A. (2021). *Technology, Pedagogy and Content* (TPACK framework): Systematic Literature Review. (Ponencia). 16th Latin American Conference on Learning Technologies. Arequipa, Perú.
- Bonifaz, B., Gómez, I., & Sánchez, M. (2022). *Estrategias de aprendizaje autónomo em contexto de la educación virtual*. Revista de investigación en Ciencias de la Educación, 6.
- British Council. (2015). *Education Intelligence English in Peru*. An examination of policy, perceptions, and influencing factors. <http://obiret-iesalc.udg.mx/en/informes-y-estudios/english-peru-examination-policy-perceptions-and-influencing-factors>
- Brown, D. (2002). *Strategies for Success*. A practical guide to Learning English. Paerson Education.
- ChiccheAguilar, T. (2022). *Aprendizaje autónomo y educación a distancia en los estudiantes de instituciones educativas públicas del distrito de Ocongate, Cusco 2022*. (Tesis para obtener el grado académico de Maestro en Administración de la Educación). Universidad Cesar vallejo.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2000). *Educación en los tiempos de la pandemia del COVID-19*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c29b3843-bd8f-4796-8c6d-5fcb9c139449/content>
- Córdova, C. (2000). *Consideraciones sobre metodología de la investigación*. http://www.undp.org/cu/documentos/libros/antologias/r_industrial/7Reconversion.pdf
- Cruzata-Martínez, A., Quijano Benavides, H.A., Vergaray Charra, L.E., Hernández, R.M., & Saavedra-López, M.A. (2021). *Education for entrepreneurship*: In search of the fifth pillar “Learning to be entrepreneurial”. Amazonia Investiga, 10(44), 73-83. _

- Deroncele Acosta, A., Gross Tur, R., & Medina Zuta, P. (2021a). *La autonomía pedagógica como potencialidad formativa en los actores educativos del aula*. *Revista Conrado*, 17(79), 225-233.
- Deroncele-Acosta, Á, Medina-Zuta, P., Goñi-Cruz, F. F., Montes-Castillo, M. M., Roman-Cao, E., & Gallegos Santiago, E. (2021b). *Innovación Educativa con TIC en Universidades Latinoamericanas: Estudio Multi-País*. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 19(4), 145-161.
- Dmitrenko, N., Petrova, A., Podzygun, O., & Nikolaeva, S. (2021). *Strategies in autonomous learning of professionally oriented English communication*. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 9(3), 527-540.
- Flores Limo, F. A., Flores Limo, J. F., Valenzuela Condori, J. C., Bedón Reyes, M. A., & Campos Dávila, J. E. (2023). *Recursos académicos virtuales y el aprendizaje e-learning en estudiantes de postgrado de Lima, 2023*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 11052-11071. _
- García Manrique, V. (2021). *Aprendizaje Autónomo de los estudiantes de la educación básica regular a través de la virtualidad*. (Tesis para obtener el grado académico de Doctor en Educación). Universidad Cesar Vallejo.
- González-Díaz, R. R., Acevedo-Duque, Ángel E., Guanilo-Gómez, S. L., & Cruz-Ayala, K. (2021). Ruta de Investigación Cualitativa – Naturalista: Una alternativa para estudios gerenciales. *Revista De Ciencias Sociales*, 27, 334-350.
- Harmer, J. (1998). *How to teach English*. An introduction to the practice of English language teaching. Longman.
- Hernández, I., & Hernández, A. (2020). *El aprendizaje autónomo: una mirada reflexiva desde la virtualidad*. (Tesis de licenciatura). Universidad Tecnológica de Pereira.

- Hernández, R Fernández, C., & Baptista P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta edición. McGraw Hill Education.
- Hernández, S. R. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw HILL INTERAMERICANA S.A.
- Jiménez, A. (2020). *Autonomía de los estudiantes de enseñanza media en la clase de matemáticas: ¿Qué aspectos podemos considerar de las diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje para promoverla?* Universidad de Los Lagos.
- Linares González, E. E., García Monroy, A. I., & Martínez Allende, L. (2021). *La profesionalización docente: nuevos retos para los docentes de educación superior en la UPIBI del IPN*. RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, 11(22).
- López, M., Jústiz, M., & Cuenca, M. (2023) *Métodos, procedimientos y estrategias para memorizar: reflexiones necesarias para la actividad de estudio eficiente*. Humanidades Médicas, 13(3), 805-824.
- Mendoza Navarro, L. P., Velásquez Miranda, G. M., Llantoy Aroca, B. E., Carrasco Caballero, N. E., Cruz Guimaraes, J. L., Arteaga Sánchez, J. D., & Minchola Vásquez, A. M. (2022). Las Tics como soporte en el aprendizaje autónomo en estudiantes de nivel secundario: retos a alcanzar en la educación digital. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 1379-1406.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *El estado de la crisis educativa mundial: Un camino hacia la recuperación*. ONU. <https://www.unesco.org/es/articulos/el-estado-de-la-crisis-educativa-mundial-un-camino-hacia-la-recuperacion>
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). *Panorama general Informe sobre Desarrollo Humano 2016*. ONU. https://hdr.undp.org/sites/default/files/HDR2016_SP_Overview_Web.pdf

- Peña, C., & Cosi, E. (2017). *Relación entre las habilidades de pensamiento crítico y creativo y el aprendizaje autónomo en estudiantes de la Facultad de Ciencias Matemáticas*. *Pesquimat*, 20(2), 37- 40. _
- Pire Rojas, A., & Rojas Valladares, A. L. (2020). *Escuela y familia: responsabilidad compartida en el proceso educativo*. *Revista Conrado*, 16(74), 387-392.
- Quijano Benavides, H. A., & Deroncele-Acosta, A. (2022). Experiencia didáctica para el aprendizaje autónomo del inglés: Estudio de casos. *Revista Conrado*, 18(S3), 353-361.
- Quijano, H. (2019). *Estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje significativa del idioma inglés en los estudiantes del sexto grado de educación primaria de una institución educativa privada de Lima*. (Tesis para optar por el grado de Maestro en Educación). Universidad san Ignacio de Loyola.
- Revelo, O., Collazos, C., & Jiménez, J. (2018). *El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura tecnológicas*, 21(41), 115-134.
- Ricoy, C. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación en educación*. *Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.
- Rivera, C. (2021). *Invirtiendo la clase: Una oportunidad didáctica para el aprendizaje autónomo y cooperativo*. *Revista Educación y Tecnología*, 9(14), 64-85.
- Rojas, E. A. (2023). *Retroalimentación pedagógica-interactiva para desarrollar habilidades blandas en la formación del psicólogo educativo de una universidad privada de Lima*. (Tesis doctoral). Universidad San Ignacio de Loyola.
- Salazar, D. (2017). *La autoestima y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de séptimo año de educación general básica de la Unidad Educativa Augusto Martínez del cantón Ambato*. (Proyecto de Investigación). Universidad Técnica de Ambato.

- Tobón, S. (2017 a). *Evaluación socioformativa, Estrategias e instrumentos*. Kresearch.
- Tobón, S. (2017 b). *Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación*. Kresearch.
- Vázquez, L., & Hernández, G. (2021). *Alumnos en pandemia: una mirada desde el aprendizaje autónomo*. *Revista Digital Universitaria*, 22(2).
- Vivas, Y. (2022). *E-learning y aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada, Chincha 2021*. (Tesis para obtener el grado académico de Maestro en Educación). Universidad Cesar Vallejo.



Estatus del fotoperiodismo y la comunicación intercultural a través de una revisión de literatura científica

María Del Carmen Llontop-Castillo¹

Nathaly Mirna Apolinario-Pérez¹

Abel Junior Merino-Sánchez¹

Rubén Luis Gómez-Díaz¹

Mariela Teresa Pariona-Benavides¹

¹ Universidad César Vallejo, Perú.

La presente investigación tuvo como objetivo general de explicar cómo el fotoperiodismo se posiciona como una herramienta eficaz para la comunicación intercultural, a través del abordaje de literatura científica. La metodología consistió en una revisión sistemática de artículos destacados y publicados en revistas indexadas en Scopus y Scielo a partir de descriptores que permitieron reconocer el alcance de la fotografía y su relación con el periodismo para constituir la presencia del fotoperiodismo como disciplina con mucha presencia en nuestros tiempos.

Los resultados establecen una tendencia para aprovechar al fotoperiodismo como una herramienta para construir contenido que reporta en forma sistemática a través del ícono y permite un sinnúmero de interpretaciones que nos lleva a generar una concientización para solucionar problemas sociales; se posiciona incluso como puente de comunicación intercultural. Se concluye que el fotoperiodismo es una actividad del periodista que no solo permite cumplir su rol, sino su compromiso deontológico en una labor social para transmitir cultura y rompe el viejo estigma que la consideraba como una imagen vacía o un simple adorno.

La globalización de las comunidades es un hecho inevitable, puesto que en el mundo existe una evolución cultural constante que nos ha

Llevado a reaccionar de manera positiva frente a establecer relaciones interpersonales diversas con la finalidad de solucionar diversos tipos de problemas sociales; estos diversos tipos de relaciones se difunden cada vez más gracias a las ventanas de los multimedios digitales. Los diferentes enfoques de cómo las herramientas de comunicación son efectivas para el desarrollo intercultural, sitúan al fotoperiodismo como un medio eficaz de lograr un trabajo periodístico que es resaltante en la historia y se destacan, a través de rasgos que caracterizan este nuevo concepto (Borges et al., 2020).

El fotoperiodismo ha sido asumido como una disciplina con historia adoptado por periodistas, reporteros o fotógrafos con inmersión objetiva para mostrar hechos puntuales en tendencias diversas; así lo demuestran las diversas investigaciones enfocando su estudio con diversos fines que permitieron explorar su actual situación en diversos espacios o sociedades. Es así como Mäenpää (2022), destaca el valor de todas las herramientas valiosas que son aprovechadas de la fotografía para un adecuado desarrollo de la teoría y práctica periodística. La fotografía puede enmarcar mensajes profundos, porque tiene la capacidad de llevar datos con el fin de ser informativos, en tanto tenga rasgos de periodismo, aunque muchos de estos rasgos se han visto sujeto a la censura de la sociedad y política. El fotoperiodismo ha sido tratado con un enfoque preciso de la narración que muy bien podría ser confundida con el fotorreportaje, porque también lleva la característica de causar emociones y mensajes, pero en forma objetiva, como demanda el rol del periodista.

El fotoperiodismo sería el punto de partida para el progresivo desarrollo en el área de la comunicación intercultural; empleado para trasladar hechos o costumbres en el mundo por medio de las redes sociales. Tal es el caso de la sobre posición de la fotografía patrimonial sobre Andalucía en el concurso de European Photography donde se tuvo como objetivo evidenciar la accesibilidad y visión en toda la comunidad europea (López et al., 2020). Así también, se desarrolló un estudio donde la divulgación de fotografías relacionadas con la actualidad social del mundo por medio de las redes sociales, publicadas luego en los canales de comunicación que alteraron el desarrollo tradicional de los fotógrafos y de editores gráficos (Molano & Tagarro, 2019). También,

un conjunto de fotógrafos en las costas marítimas de la Comunidad Europea, donde presenciaron la llegada de los inmigrantes, llegó a evidenciar, a través de sus fotografías, los problemas de racismo, xenofobia, pobreza y necesidades universales (Lehnen et al., 2020).

Por otro lado, se desarrollaron estudios de caso por medio del fotoperiodismo y su impacto, donde los autores tuvieron una expresión más profunda sobre este concepto o vertiente de la fotografía informativa, como el análisis de la calidad de contenido que se transmite en ella (Barrazueta- Molina et al., 2021); así como los estudios donde la fotografía busca causar la misma sensación en los espectadores en el concurso World Press Photo 2021 (Barrazueta et al., 2022).

Estos aspectos del fotoperiodismo tratados en estas investigaciones anteriores se establecen como antecedentes que evidencian el relanzamiento de la fotografía en los medios digitales desde una mirada cuantitativa y cualitativa. Mirada que cede el paso al crecimiento de formatos o productos innovadores en los cuales la imagen impone un mensaje o valor sustancial para el desarrollo de la comunicación intercultural. Los formatos muestran la relación de intercambios de culturas, relaciones sociales que le dan a las fotografías la capacidad de generar un impacto social que invita a la reflexión de hechos, dentro de una nación diversa.

Otro caso memorable es la problemática ocurrida en julio de 1921; los hechos ocurridos en esa fecha fueron captados a través de fotografías que fueron remitidas a diversos periodistas y reporteros gráficos para difundir la “reconquista”; a partir de las tomas se formó un memorable corpus documental, que generó impacto social; situación explicada en Sánchez Vigil (2021). Así también, en los últimos años, la prensa mediática no resultó tan innovadora como las redes sociales tras la pandemia, porque se volvieron el quinto poder al desplegar un manejo y procesamiento de la información con respecto a noticias sensibles utilizando la fotografía como un recurso inmediato y periodístico; donde las imágenes lograron reportar no solo sucesos, sino que incluso educaron a la población (Pérez & Parejo, 2022). La pandemia constituyó el contexto propicio para el posicionamiento del fotoperiodismo, como recurso que enfrentaba y aprovechaba el aislamiento para ser el medio apropiado que evidencié necesidades y permitió generar compromiso social.

La comunicación interculturalidad y la relación con el fotoperiodismo también está detallada en la investigación sociocultural que aborda el precedente llamado Porteñazo que unió a la sociedad venezolana en protestas por las faltas de recursos y escasez de comida, siendo este un hecho que representa la diversidad cultural sin restricciones y fueron denunciados justamente por el fotoperiodismo, a través de imágenes que censuró al país. Esto evidencia que la disciplina llamada fotoperiodismo no solo promueve la comunicación intercultural, sino rescata esta misma de problemas políticos-sociales a un país en crisis (Ramírez et al., 2022).

Por estos antecedentes y otros, se ha propuesto una revisión sistemática de la literatura a través de un análisis que busca comprender el concepto desde la utilidad dada a la disciplina; es así como se plantea el objetivo general de explicar cómo el fotoperiodismo se posiciona como una herramienta eficaz para la comunicación intercultural, al mismo tiempo que se va discutiendo sobre sus limitaciones. Comenzamos con explorar las teorías que se evidencian en la literatura científica a partir de las cuales se va posicionando el fotoperiodismo y nos lleva a ubicar sus fortalezas, sobre todo, a través de su función en el proceso de comunicación intercultural.

De esta forma se establece la necesidad por obtener los mayores precedentes sobre los posibles estudios de fotoperiodismo que evidencian una línea de investigación que seguimos como investigadores: Comunicación para el desarrollo; por lo tanto, necesitamos comprender y sustentar nuestro análisis por medio de la revisión de literatura científica, para demostrar también que el periodismo ha creado un nuevo medio para demostrar su compromiso deontológico (Sánchez, 2021).

Es importante manifestar que la ética es un elemento intrínseco a la práctica profesional periodística, por lo que se exige considerar procesos formativos axiológicos (Deroncele, Gross & Medina, 2021); esto incluye, en nuestro caso, la necesidad de investigar el compromiso del profesional de esta carrera para evidenciar su compromiso deontológico incluso en disciplinas emergentes como es el fotoperiodismo. El proceso investigativo debe además promover valores éticos desde *“un enfoque crítico y creativo, que se sustenta en la*

investigación científica, la labor política e ideológica y el reconocimiento del impacto de la formación en cada área de desempeño". (Ledo y Deroncele, 2021, p.1)

MATERIALES Y MÉTODOS

En la presente revisión sistemática de literatura científica se examinaron un total de 54 artículos relacionados con el Fotoperiodismo y Comunicación Intercultural. La búsqueda de estos artículos fue rigurosa y se llevó a cabo siguiendo un procedimiento claro y definido, que se ajustó a los parámetros sugeridos para la revisión de la literatura en el ámbito de las ciencias sociales y de la educación (Carrillo & Flores, 2020).

Para el siguiente recopilatorio de artículos se emplearon las herramientas que tiene la biblioteca Virtual de la Universidad César Vallejo de Lima, en Perú, y contiene diferentes recursos para la investigación formativa, de fin de carrera y de investigación docente. Se decidió limitar la búsqueda de fuentes a 2 bases de datos que están dentro de la biblioteca porque contienen artículos con mayor nivel de citado por la comunidad científica: Scopus y Scielo.

Scopus es una plataforma en línea que funciona como una base de datos bibliográfica y una herramienta de análisis de citas académicas, creada por Elsevier y abarca una amplia variedad de disciplinas académicas, como ciencias, tecnología, medicina, ciencias sociales y humanidades. En esta base de datos, se pueden encontrar artículos de revistas, actas de conferencias, libros y patentes, todos ellos revisados por pares. Además de proporcionar información bibliográfica, Scopus permite a los usuarios realizar análisis de citas, identificar tendencias de investigación, comparar el rendimiento de publicaciones y generar perfiles de investigación.

Scielo es una biblioteca digital en línea que ofrece acceso gratuito a una amplia gama de revistas científicas y académicas de América Latina, España, Portugal y el Caribe. Su creación se remonta a 1997 en Brasil y cuenta con el respaldo de varias instituciones científicas y académicas de la región. También es una plataforma que permite a los usuarios buscar, leer y descargar artículos de revistas en diferentes

áreas temáticas como ciencias de la salud, ciencias sociales, ciencias exactas, humanidades, entre otras. Los artículos publicados en Scielo pasan por un riguroso proceso de revisión por pares y cumplen con altos estándares de calidad y rigor científico. Esta herramienta es valiosa para los investigadores y estudiantes de la región, ya que le brinda acceso gratuito a información científica de alta calidad en su propio idioma.

En las bases de datos antes señaladas se filtró contenido relevante de los últimos 5 años para obtener el estado de la cuestión.

Los descriptores fueron seleccionados del Tesauro de la Unesco en español e inglés: Fotografía, Periodismo, Comunicación intercultural y Fotoperiodismo.

Los criterios de búsqueda de los artículos científicos fueron:

1.- Fuentes: artículos científicos publicados en los repositorios Scopus y Scielo.

2.- Tipo de artículo: se buscaban exclusivamente artículos científicos, excluyendo de la lista ensayos, notas de prensa, libros, entre otros.

3.- Contenido: se seleccionaron artículos científicos que abordan temas relacionados con la Fotografía y Periodismo, comunicación intercultural y Fotoperiodismo.

Además, se consideró importante que estos artículos contengan la mayoría de la información necesaria para el análisis, incluyendo objetivos claros, metodologías adecuadas, resultados precisos, discusión detallada, conclusiones y recomendaciones relevantes. De esta manera, se aseguró que los artículos seleccionados fueran útiles y pertinentes para la investigación en cuestión.

4.- Fuentes que aborden los temas necesarios. Durante la búsqueda, se utilizó un archivo de Excel que incluía criterios específicos para filtrar cada fuente y determinar si era relevante y útil para la investigación. De esta manera, se pudo garantizar que solo se consideraran las fuentes que cumplieran con los requisitos necesarios y que fueran pertinentes para el estudio. Este proceso de filtrado permitió una búsqueda más eficiente y efectiva de las fuentes adecuadas para la investigación.

5.- Fecha de publicación: Se limitó la búsqueda de artículos científicos a aquellos publicados en los últimos cinco años, es decir, entre el 2019 y 2023. La primera búsqueda de artículos se realizó en Scopus, la segunda en Scielo. Posteriormente, se aplicaron criterios adicionales, a través de un proceso de cribado de la literatura, que implicó la lectura de títulos y resúmenes de los artículos. De este modo, se pudo seleccionar los artículos más relevantes y adecuados para la investigación, asegurando que la información fuera actualizada y pertinente.

Criterios de inclusión y proceso de análisis

Como criterios de inclusión se establecieron requisitos para la selección de artículos, los cuales incluyeron el idioma (se incluirían todos los artículos sin la relevancia del idioma, ya que el tema tratado es global), la metodología (los artículos sobre estudios de cualquier enfoque o diseño), y el acceso (se buscó indistintamente de si el artículo era de libre acceso o restringido).

En la etapa primaria para la elección de fuentes, se consideró las publicaciones que contuvieran la palabra “fotoperiodismo” en su título. Luego, se descargaron y almacenaron en una nube de Google Drive, encontrando un total de 54 fuentes. Posteriormente, se abordó el resumen de cada una de las fuentes procediendo a seleccionar todos los artículos que abordaran el tema objeto de estudio, sin importar su idioma o metodología, con el objetivo de describir el estado presente del conocimiento sobre el fotoperiodismo, desde las publicaciones científicas publicadas durante los últimos cinco años.

De esta manera, se eliminaron 10 fuentes y quedaron 44. Una vez seleccionadas las 44 fuentes primarias para la investigación, se procedió a un segundo filtro para asegurar que las publicaciones seleccionadas se ajustaran directamente a los descriptores Fotoperiodismo y Comunicación intercultural para poder realizar un análisis cualitativo definido. Se utilizó un documento Excel para completar diversas columnas, incluyendo el objetivo, metodología, hipótesis, resultados, discusión, conclusión y recomendaciones. Tras completar las columnas del documento Excel, se identificaron 14 fuentes que no tenían una estructura completa. Considerando que esto podría limitar el desarrollo del trabajo en el futuro porque se alejaban de la relación de los

descriptores mencionados antes. Se decidió retirar estas 14 fuentes, quedando un total de 30 fuentes seleccionadas para la investigación.

El procedimiento asumido y sugerido en Carrillo & Flores (2020), constituyó una alternativa práctica para orientar la obtención de los resultados que sintetizan los aportes de los artículos finalmente incluidos a través de una secuencia que va desde la selección de estudios, la extracción de datos y la evaluación del riesgo, así como para la presentación de los resultados de manera clara y completa.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la fase inicial de la investigación se recopilaron 40 fuentes. Luego, se llevó a cabo un proceso de selección de artículos para su análisis posterior. Se proporciona detalles sobre las diferentes etapas del proceso de selección utilizado para identificar los artículos que cumplían con los criterios de inclusión en el análisis mediante la Figura 1.

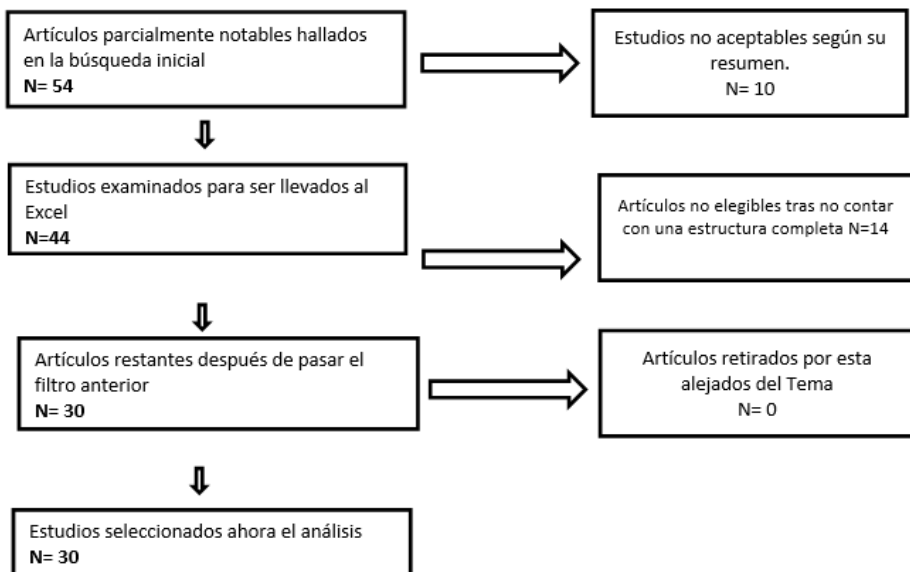


Figura 1. Proceso de cribado para la selección de artículos.

Se llevaron a cabo una revisión sistémica y de metaanálisis de los artículos seleccionados que cumplían con los requisitos establecidos.

En primer lugar, se aplicó un análisis de las metodologías y terminologías para obtener información bibliométrica relevante en cada documento. Durante este análisis, se examinó el patrón de autoría y se investigó la frecuencia de artículos con 1, 2, 3 y 4 autores; este criterio nos permite establecer la dinámica de investigación que asumen los países o centros de investigación, una tendencia a una única autoría y a la publicación de un equipo de 3 autores fue la constante. La información detallada sobre la cantidad de autores observados se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Orden de los artículos según la cantidad de autores encontrados.

| Número de autores | Porcentaje |
|-------------------|------------|
| 1 | 46,67% |
| 2 | 16,67% |
| 3 | 33,33% |
| 4 | 3,33% |

Sobre las 30 fuentes revisadas, 29 estaban disponibles con acceso abierto, mientras que 1 tenía acceso restringido en Scopus. Se realizó un seguimiento de la revista y se logró localizar el artículo completo. De los 30 artículos, el 96,67% (29) se encontraron y estaban registrados en Scopus, mientras que el 3,33% (1) se encontró en Scielo. La tabla 2 proporciona información sobre el idioma en el que se publicaron estos artículos.

Tabla 2. Distribución de las investigaciones por idioma e indexación en Scopus.

| Idioma | Indexadas en Scopus | |
|---------|---------------------|----|
| | Sí | No |
| Español | 22 | 1 |
| Inglés | 6 | |
| Ruso | 1 | |
| Total | 29 | 1 |

Se encontró relación en los diversos artículos que engloban el Fotoperiodismo (n=22), como una herramienta innovadora que tienen múltiples usos en diversos conceptos, que pueden ser contrastados con estrategias que muestran la evolución de teorías o casos en el mundo. Sobre la comunicación intercultural (n=8) profundizan en cuanto al enfoque en diferentes ámbitos o temáticas acerca de la difusión y la identidad culturales (Tabla 3).

Tabla 3. Enfoque expuesto en los artículos referente al fotoperiodismo y la comunicación intercultural.

| Enfoques expuestos | Fotoperiodismo | Comunicación Intercultural |
|---------------------------------|-----------------------|-----------------------------------|
| Periodismo Ilustrado | 7 | - |
| Fotografía para la comunicación | 2 | - |
| Foto reporteros | 6 | - |
| Conceptos Fotográficos | 7 | - |
| Diversidad cultural | - | 5 |
| Identidad Cultural | - | 3 |
| TOTAL | 22 | 8 |

Se halló que la mayoría de los artículos fueron sobre Periodismo Ilustrado (n= 7), conceptos fotográficos (n=7), ubicados en revistas de España, Inglaterra, Finlandia, Rusia e Indonesia; Fotorreporteros (n=6) investigado en los países anteriormente mencionados, menos en Inglaterra y el de menor cobertura entre los documentos hallados fue Fotografías para la Comunicación en España (n=2), referente a la Comunicación Intercultural se halló enfoques en Diversidad cultural (n=5) y llamó nuestra atención que fueran más tratados en países de habla Hispánica como Perú, Ecuador, Chile y España; finalmente, Identidad Cultural (n=3) localizados en revistas de España y Ecuador. Los detalles se observarán en la tabla 4.

Tabla 4. Distribución de artículos por enfoques y países de estudio.

| País | Periodismo Ilustrado | Fotografía para la comunicación | Fotoperiodismo | Conceptos Fotográficos | Diversidad cultural | Identidad cultural |
|------------|----------------------|---------------------------------|----------------|------------------------|---------------------|--------------------|
| Perú | | | | | 1 | |
| Inglaterra | 2 | | | | | |
| España | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 |
| Finlandia | 1 | | 1 | 1 | | |
| Ecuador | | | | 1 | 1 | 1 |
| Indonesia | | | 1 | | | |
| Chile | | | | | 1 | |
| Rusia | | | | 1 | | |
| Total | 7 | 2 | 6 | 7 | 5 | 3 |

La interculturalidad como categoría en el mundo es considerada un elemento de estudio basándonos en diversas maneras o conceptos para desarrollarla, en este sentido el fotoperiodismo, al ser una rama importante de la comunicación periodística, se presta para una revisión de efectividad y prioridades, que indudablemente es un recurso que se aplica en diversas situaciones. La identidad cultural es un pilar para la formación de una sociedad que respeta y crece con valores humanos, por otro lado, el fotoperiodismo busca transmitir un mensaje profundo a las personas, para generar algún tipo de pensamiento o buscar la reflexión. Entonces, el periodismo y la interculturalidad se interconectan porque pertenecen a las ciencias humanas; el fotoperiodismo es una práctica y la interculturalidad busca establecerse como un enfoque en él.

En la búsqueda científica, a partir de los descriptores, se encontraron muchos casos de problemas interculturales. En ninguno de estos, a pesar de contar con múltiples recursos, encontraron en los medios visuales un contexto para integrar a los miembros de las comunidades

que pertenecen a culturas distintas; un caso es visto cuando estudiantes trasladados de China logran graduarse en los Estados Unidos, percibiendo la inseguridad en sus relaciones interpersonales como un fracaso directo cuando no logran comprender las relaciones académicas en ese país. Se pudo usar al fotoperiodismo para recoger las múltiples costumbres y formas de interrelación de los estudiantes chinos dentro de su universidad estadounidense, para analizar sus patrones de interrelación y cómo estos les generaba problemas académicos. Lidar con horarios, forma de interrelacionar con su par, el distanciamiento social, características identitarias, etc., que los llevaba a un claro choque de culturas y en consecuencia rendimiento académico menoscabado. Teniendo diferencias claras en rasgos y aptitudes por la razón de estar adaptados a una cultura colectivista distinta a la propia los llevó a un fracaso cultural (Chudnovskaya & Millette, 2023). Esto pudo remediarse utilizando un lente, para captar cada escena y con el tratamiento técnico y objetivo del periodismo, el área de prensa y comunicación interna de diversas universidades norteamericanas pudieron generar conciencia desde las mismas autoridades académicas para asumir un programa de inserción e inclusión.

En otro caso de estudio, se identifica a las mujeres como las más afectadas al percibir un cambio de cultura como un choque emocional abrumador que las sobrepasa; a diferencia de muchos varones quienes asumían y replanteaban la situación para poder encontrar alternativas de adaptarse evitando las mayores complejidades. En este estudio, se abordó la importancia de los rasgos personales para sobreponerse a las dificultades de culturas. Esto sucedió en un proceso de inmigración de españoles hacia el país de Alemania, donde es difícil adaptarse, debido a los antecedentes de racismo o rechazo hacia personas de cultura distinta. El recurso del fotoperiodismo pudo rastrear esta inmigración, al mismo tiempo insertar un proceso de documentación de roles de mujeres y varones; esta situación pudo apaciguar mucho conflicto (Vilar, 2021).

Lejos de las percepciones interculturales que sostienen simplemente un hecho como de relaciones o identidad, se revisan los casos donde las habilidades interculturales exploran fortaleciendo el arte como un

medio para afianzar las ideas y establecer un grado de confianza entre grupos, es lo que se analizó en Saguro, que es una nación donde se permitió observar el desarrollo entre comunidades indígenas con filosofías y lenguas distintas. En esta nación se utilizan dos idiomas para comunicarse, donde una goza de mayor prestigio según sus habitantes, esto es una diglosia convivencial. En este contexto el arte puede constituirse como un sistema de comunicación que evita la resistencia en el forjamiento de una identidad de un país que sigue avanzando en la aceptación o empatía a lo largo de la historia (Quezada, 2022). Si el fotoperiodismo se hubiera empleado para el recojo de esta historia artística, se hubiera generado un buen contexto para generar confianza en sus fortalezas y en consecuencia se hubiera generado un arraigo cultural.

Un ejemplo que toca la educación intercultural y cómo desde su desarrollo en la práctica señalan elementos de influencia mediática e informacional, lo cual simplifica y optimiza la elaboración de una adecuada relación intercultural, es el caso que analizan Pérez et al. (2022), como un precedente importante debido a que describen la blanda formación que las personas tienen en contextos sociales pocos educativos, donde son más propensos a menoscabar una identidad cultural, por ello se empleó la radio como el medio de participación para conectar lazos de ideas y relaciones humanas; así como a la fotografía; que también puede ser fortalecida o impulsada por el fotoperiodismo.

En el intercambio entre sociedades y clases sociales, la fotografía se ha establecido como un medio para configurar la cultura; en muchos países arraigaron su historia y costumbres para las generaciones, a través de la fotografía porque contribuyó en la expresión de una diversidad que tiene cada región para solucionar sus problemas globales. Ha sido una ventana eficaz que siempre resulta efectiva. Las apreciaciones sobre el fotoperiodismo son distintas y, por tanto, aprovechadas para extraer nuevos conocimientos con características para comprender más sobre sus limitaciones (Martin et al., 2022).

Luego de recopilar diversos artículos donde se estudian u observan casos que revelan la importancia de la fotografía en la historia humana o en la resolución de conflictos mediante la expresión visual, se tiene

el contexto de la guerra de RIF, donde la prensa tuvo limitada libertad de expresión por las leyes de aquellos tiempos, pero el anonimato de las fotografías era incontenible y la prensa se volvió un poder que englobó a periodistas junto a sus medios, convirtiéndose en un sin parar de publicación, por más que se exigía la censura. Esto fue un precedente para tomar a la fotografía no como una imagen que plasma un hecho, si no tomó la corriente del fotoperiodismo como un derivado del fotorreportaje para mostrar hechos hasta la actualidad, donde numerosas piezas fotográficas son respaldadas y consideradas como piezas de historia (Sánchez, 2021).

Otro ejemplo de la relevancia del fotoperiodismo, que retrata hechos para los intelectuales, es el caso del periódico Photocor. Se analizó su estructura y contenido, a través de publicaciones únicas de principios de la década de 1930, organizada con la participación de la Sociedad Por el Cine y la Fotografía Proletarios y Soyuzfoto, dirigidas por profesionales llamados fotoperiodistas (Romakina, 2022). Esto mostró el profesionalismo y la importancia de la fotografía en otros contextos, artísticos, que son piezas de inspiración, que comprende una rama artística hasta la actualidad; así como por la relación que tiene esta con la diversidad cultural; es justamente la manera de comprender el arte abstracto en su relación con diversas culturas y de enfoques distintos en el mundo; no es una imagen vacía, es una imagen que se mueve al ritmo de las manifestaciones socioculturales.

El fotoperiodismo puede estar sujeto a los estereotipos adoptados por las percepciones que se refieren a tomas ilustradas de hechos informativos, pero siempre se ha ejemplificado esto como imágenes alternativas que se ajustan a las necesidades del momento, pero no cumplen los estrictos rasgos de este concepto; porque los estereotipos en la prensa y la representación visual, tienen una necesidad de estar siempre actualizadas y ser constantes; esto aflora en la comunicación fluida de las empresas, pequeños grupos y sociedad en general (Irala, 2022).

Dentro de las diferencias entre la mala interpretación del periodismo podemos encontrar que el fotoperiodismo contribuye a una mejor muestra de noticias, siendo ilustradas en diversas publicaciones (Acosta & Lozano, 2021). De hecho, actualmente las redes usan las

fortalezas del manejo fotográfico para captar la atención o generar tendencias, tal como se manifiesta en Del campo & Spenelli (2022).

Por lo expuesto, el fotoperiodismo se establece como un recurso gráfico que expresa de manera eficiente intencionalidades sociales, identidades, fenómenos bélicos, etc. Se resignifica a la fotografía como un simple ícono o como un simple recurso, es una vía que en el fotoperiodismo asume un rol incluso deontológico.

CONCLUSIONES

Mediante la revisión de los artículos seleccionados, se llegó a la conclusión que la interculturalidad evidencia el intercambio de costumbres o etnias en la sociedad actual, esto por medio de estrategias o proyectos necesarios, pero no siempre con efectos positivos, por lo cual el concepto de interculturalidad está bien definido y estudiado, pero no logrado, sobre todo en sociedades políticamente estrictas que valoran rasgos o clases sociales.

El fotoperiodismo es una disciplina periodística que es usada para ilustrar noticias necesariamente importantes, donde la imagen es usada para generar impacto, pero lejos de sus características, comparte relaciones e interactividad con la sociedad intercultural.

Se puede emplear el fotoperiodismo para incentivar a los grupos sociales y a las personas para mirar a la cultura-sociedad desde otra perspectiva. Las sociedades desarrolladas como Estados Unidos no aprovechan los recursos del fotoperiodismo a pesar de tener un amplio contexto y repositorios fotográficos que pueden ser usados como herramientas para fomentar la interculturalidad.

En los diversos casos de estudio revisados, se propusieron objetivos a mediano y largo plazo, que generaron efectos positivos que sirven como precedentes para establecer que el fotoperiodismo es un puente intercultural. De las investigaciones analizadas se extrae mucho soporte teórico para plantear la resignificación para conceptualizar en forma clara al fotoperiodismo.

Se recomienda generar el proceso de resignificación de lo que se ha venido considerando como fotoperiodismo, no solo como un proceso

de cobertura; sino como un proceso semiótico que se compromete siempre con la sociedad que puede ser empleado como una estrategia para la comunicación intercultural, buscando transmitir significados sin sesgo ni prejuicios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Meneses, M. Y., & Lozano Ascencio, C. (2021). La fotografía y el fotoperiodismo, un objeto de estudio emergente en la investigación en comunicación en España. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinaria De Estudios De Comunicación Y Ciencias Sociales*, (33), 393–404.
- Barrazueta, P., Arrobo, J. P., & Cartuche Flores, C. (2022). Abrazos y protección. Emociones incluidas. *Fotocinema. Revista Científica De Cine Y Fotografía*, (24), 397–415.
- Barrazueta-Molina, P., Carpio-Jiménez, L. K., & Suing, A. (2021). En la frontera: fotografía entre la expresión y las emociones. *Discursos Fotográficos*, 17(30), 80–93.
- Borges Rey, E., Heravi, B., & Uskali, T. (2020). Periodismo de datos iberoamericano: desarrollo, contestación y cambio social. *Icono* 14, 16(2), 1-13.
- Carrillo, C., & Flores, M. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices, *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 1-22.
- Chudnovskaya, E. V., & Millette, D. M. (2023). Comprensión de las experiencias interculturales de los estudiantes graduados chinos en las universidades estadounidenses: análisis de las dimensiones interculturales. *Revista de Comunicación Intercultural*, 23 (1), 1–12.
- Del Campo Cañizares, E., & Spinelli Capel, L. (2022). Transformación del fotoperiodismo español durante la Transición: Estudio comparado entre El País, ABC y La Voz de Galicia. REVISIÓN VISUAL. *Revista Internacional de Cultura Visual / Revista Internacional de Cultura Visual*, 9, 1–15.

- Deroncele-Acosta, A., Gross-Tur, R., & Medina-Zuta, P. (2021). El mapeo epistémico: herramienta esencial en la práctica investigativa. *Universidad Y Sociedad*, 13(3), 172-188.
- Irala, P. (2022). Fotoperiodismo y estereotipos de género: Ejemplo de caso: World Press Photo. *Revista Internacional de Cultura Visual*, 9, 1-8.
- Ledo, C., & Deroncele, A. (2017). El diplomado de Educación Superior para jóvenes docentes y su impacto en los procesos universitarios. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 8(7), 1-10.
- Lehnen Cojocarú, L. M., Jiménez Bautista, F., & Lozano Martín, A. M. (2020). El fotoperiodismo dentro del escenario migratorio en las costas marítimas de la Unión Europea. *Revista de Humanidades*, 39.
- López-Ávila, M. B., Truyen, F., & Alberich-Pascual, J. (2020). Accesibilidad y visibilidad de la fotografía patrimonial sobre Andalucía en el ámbito europeo: *Europeana Photography*. *Revista española la de documentación científica*, 43 (2).
- Mäenpää, J. (2022). Distribuyendo ética: Filtrando imágenes de la muerte en tres escritorios fotográficos de noticias. *Journalism*, 23 (10), 2230-2248.
- Martín-Núñez, M., Soler-Campillo, M., & Marzal-Felici, J. (2022). Estrategias discursivas para la espectacularización : miradas sobre la Gran Recesión en los premios World Press Photo.
- Molano, M., & Tagarro, A. (2019). La mirada hipermétrope: el fotoperiodismo en la era de las redes sociales. *Fotocinema* Revista científica de cine y fotografía, 2(19).
- Moreno, A. I. (2022). Un enfoque intercultural de los reportajes de “malas noticias” como parte del género incrustado: la retórica “local” de las limitaciones en los artículos de investigación. *Ibérica*, (44), 101-126.
- Pérez, F.C., Gómez, Á.H., & Marín-Gutiérrez, I. (2022) . La radio educativa como herramienta de alfabetización mediática en contextos de interculturalidad. *Revista de comunicación*, 20(2), 93-112.

- Pérez, M.B., & Parejo, N. (2022). Fotografía y Texto en las enseñanzas universitarias de Comunicación en la era post COVID-19. Una propuesta de Innovación Docente. *Historia y comunicación Social*, 27(2), 457-467.
- Quezada Vera, C. A. (2022). Arte urbano en la interculturalidad: una experiencia artística y pedagógica en una comunidad Kichwa de Ecuador. *Ñawi*, 6(2), 289–308.
- Ramírez, M. M., Pérez, J., & Mancinas-Chávez, R. (2023). Fotoperiodismo en Venezuela: de “El Porteñazo” a las protestas y las caras del hambre. *Palabra Clave*, 26(1), 1-28.
- Romakina M.A. (2022). Gazeta «Fotokor» (1931–1933): istoriya izdaniya, struktura, sodержanie. *Vestnik Moskovskogo Universiteta*. Seriya 10. Zhurnalistika, 3, 170–191.
- Sánchez Vigil, J. M. (2021). Imágenes de la guerra del Rif (1921-1927) en la prensa ilustrada. La fotografía como elemento comunicativo. *Historia y Comunicación Social*, 26(2), 567-582.
- Sánchez, D. (2021). Ética y deontología fotográfica: Códigos para la escritura científica de discursos visuales en entornos digitales. *Alcance*, 10(25), 84-96.
- Vilar Sánchez, K. (2021). El género y el papel de la regulación emocional en la comunicación intercultural. *Lengua y migración*, 13(2).



Estudio prospectivo del afrontamiento de la procrastinación en estudiantes universitarios

Mercedes María Nagamine-Miyashiro¹

Estrella Azucena Esquiagola-Aranda¹

Juana Yris Díaz-Mujica¹

Angel Salvatierra-Melgar²

Yolanda Felicitas Soria-Pérez¹

¹ Universidad César Vallejo. Perú.

² Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.

La procrastinación es una conducta que suele ser frecuente en los estudiantes, que afecta su desarrollo académico, es por ello que se consideró importante desarrollar la investigación que tiene por objetivo identificar los indicadores que más predominan o son más influyentes sobre la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios del Perú. Metodología, es un estudio de enfoque cuantitativo, descriptivo proyectivo, que contó con una muestra de 326 estudiantes universitarios de diversas universidades del país, escogido mediante un muestreo probabilístico, los mismos que respondieron la Escala de evaluación de la procrastinación - Estudiantes (PASS) versión adaptada por Garzón & Gil (2017), que consta de 26 preguntas. Entre los resultados obtenidos se observó que las variables ubicadas en la zona de conflicto son: retos de entregar la tarea (Reto de en), disponer de energía para empezar los trabajos pendientes (Tener ene) y sentimiento de pereza (Sentías p). El estudio concluyó en que existen tres reactivos que son los que a futuro van a ser los que predicen la procrastinación de los estudiantes.

La procrastinación académica (PA) está referida a la tendencia a posponer tareas y responsabilidades relacionadas al ámbito educativo (Castro & Mahamud, 2017); en otras palabras, se trata de retrasar el estudio, la realización de tareas, la preparación para exámenes u

otras actividades académicas importantes. Esto puede deberse a un problema cognitivo conductual significativo (Ferrero & Gallart, 2013), afectivo o motivacional, puede afectar negativamente el rendimiento académico y generar estrés y ansiedad. La procrastinación se puede presentar en estados de depresión, ansiedad o en trastorno por hiperactividad con déficit de la atención (Bertolín-Guillén, 2023); así como relacionada directamente con la tendencia a la perfección (Schmidt et al., 2018).

Para caracterizar la PA se han elaborado y validado instrumentos como la Irracional Procrastination Scale (IPS), este instrumento ha sido evaluado a través del análisis de ecuaciones estructurales obteniendo correlación significativa (Zanabria, 2020); la Escala de Procrastinación Académica en español, EPAE que cuenta con 24 ítems y cuatro componentes (Monroy & González-Geraldo, 2022); el Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes Adaptado (GTAI-A); la Escala de Procrastinación Académica (EPA) (Domínguez, 2016). Del mismo modo, Alegre et al. (2022), realizaron la adaptación lingüística y validación de la Escala de procrastinación – versión corta (APS-S); y la Escala de evaluación de la procrastinación -Estudiantes (PASS) versión adaptada por Garzón y Gil (2017) utilizada en la investigación. Por otro lado, se han realizado estudios empíricos, descriptivos para evaluar la (PA) en estudiantes universitarios de acuerdo con el estudio de Estrada & Mamani (2020), sus resultados indican que el 48,2% de los estudiantes presentan un alto nivel de procrastinación académica. siendo una de las principales causas de deserción universitaria que en el Perú en el año 2021 llegó a 48.6%. (Perú. Secretaría Nacional de la Juventud, 2023).

De acuerdo con las referencias revisadas no se ha ubicado un trabajo similar al presentado en el presente estudio; por lo que el aporte de la investigación es significativo para identificar los indicadores que más predominan o son más influyentes sobre la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios del Perú demostrando con ello el objetivo propuesto.

Los retos académicos exigen en los universitarios desarrollar prácticas y hábitos que permitan alcanzar las metas trazadas, diversos factores suelen dificultar el logro del mismo; la procrastinación académica es

un problema invariable que pueden deberse a diversos factores como los relacionados a los rasgos de personalidad que fue investigado por Alzangana (2017), encontrando puntuaciones más altas en rasgos de responsabilidad asociado a la capacidad de autorregulación, organización y motivación, que se correlacionan negativamente con la procrastinación académica. Los universitarios suelen retrasar las tareas exigentes y atenderlas al último minuto, la reducción de procrastinación recae en el factor de responsabilidad de la personalidad al presentar altos puntajes y adicionalmente permite el desarrollo de la estrategia de control ambiental (Ljubin-Golub et al., 2019).

Ignorar las obligaciones académicas afecta al aprendizaje de los estudiantes, los factores cognitivos y conductuales como la autoeficacia y el perfeccionismo que fueron analizados por Ashraf et al. (2023), para medir su efecto en la procrastinación, hallaron un impacto significativo del perfeccionismo en la procrastinación, más no con la autoeficacia, en el mismo sentido Estremadoiro & Schulmeyer (2021), señalaron que ser perfeccionista es uno de los motivos para procrastinar. La procrastinación no siempre afecta el éxito académico, donde los procrastinadores pueden deliberadamente usarla como estrategias de aprendizaje productivas para lograr mejores resultados, es decir los procrastinadores pueden autogestionar sus aprendizajes y tener rendimientos óptimos (Alenazi, 2023). Cuando el estudiante percibe que sus necesidades psicológicas básicas son satisfechas presentan menos probabilidades de procrastinar; sin embargo, si perciben sus necesidades frustradas tienden a la procrastinación afectando en la motivación académica evitando participar en clase (Oram & Rogers, 2022).

Existe evidencia de relación entre procrastinación y adicción a las redes sociales (Castro & Mohamud, 2017; Núñez-Guzmán & Cisneros - Chávez, 2019; Cahuana, 2019; Ramírez-Gil et al., 2021; Yana-Salluca et al., 2022) presentando directa y moderada alta correlación lo que conlleva a que los estudiantes ocupen mucho de su tiempo en las redes sociales postergando las actividades académicas a realizar. Existen además otros distractores tecnológicos como los juegos en línea al que en promedio le dedican de una a tres horas al día durante la semana

(Ameneiros & Ricoy, 2015) y últimamente los servicios de streaming y los smartphones.

Procrastinar es tener una conducta postergadora, voluntaria para no realizar tareas generalmente de orden académico, los estudiantes que dejan sus deberes y tareas para luego procrastinar (Rothblum et al., 1986; Klingsieck, 2013). Dejar de lado las tareas pensando que luego van a tener tiempo para hacerlas, suele ser una costumbre arraigada en los jóvenes (Peixoto et al., 2021), algunos autores consideran que es una actitud desadaptativa (Steel, 2007), frecuente entre los estudiantes escolares y universitarios (O'Brien, 2002). Si bien es cierto que es una actitud frecuente, es necesario reconocer que algunos lo consideran como forma de vida (Steel, 2007); que se reconoce por la generación de promesas incumplidas, el no cumplimiento de tareas y evadir la culpa (Ramos-Galarza et al., 2017). Algunas veces son conscientes que no cumplir puede tener consecuencias negativas; sin embargo, son ignorados por los procrastinadores (Zhou & Wang, 2023), debido a que consideran que si lo van a realizar.

En la actualidad el uso de la tecnología contribuye a la labor educativa, debido a que facilita la comunicación docentes-estudiantes, para acceder a mejores oportunidades de aprendizaje (Duart & Lupiáñez-Villanueva, 2005), pero a la vez, es el mayor distractor cuando los estudiantes pasan horas navegando en las diferentes plataformas web generando condiciones para procrastinar. Existen rasgos de personalidad como la deshonestidad académica que es considerada un factor primordial entre los estudiantes procrastinadores, la falta de escrúpulos, de igual manera la ansiedad está relacionada (Randjelovi et al., 2021); otro perfil asociado, es el estudiante sobre-controlador (Kokkinos et al., 2023), los perfiles negativos constituyen factores asociados a la procrastinación.

Algunas de las razones comunes de la PA incluyen: en primer lugar, Falta de motivación: Si un estudiante no está interesado en el tema o no ve la relevancia de una tarea, es más probable que lo posponga sobre todo en estudiantes de posgrado (Rahimi et al., 2023) en segundo lugar Percepción de la tarea como abrumadora: Tareas grandes o complejas pueden parecer desafiantes, lo que lleva a su postergación. Asimismo,

la Búsqueda de gratificación instantánea: Los estudiantes pueden preferir actividades más placenteras a corto plazo, como ver televisión o navegar por internet en redes sociales como Facebook y otros, en lugar de enfrentar tareas académicas (Taípe-Quispe et al., 2023). Por último, Problemas de gestión del tiempo: la falta de habilidades de planificación y organización puede llevar a dejar todo para el último momento. 5. Falta de autorregulación en el propio estudiante (Garzón-Umerenkova & Gil-Flores, 2017; Bertolín-Guillén, 2023). La PA puede tener consecuencias negativas, como obtener calificaciones más bajas, experimentar estrés antes de los exámenes y sentirse abrumado por la acumulación de trabajo o por la presión de las fechas límites que se acercan rápidamente. Este estrés constante puede afectar la salud mental y emocional (Rozental y Carlbring, 2014) afectar las oportunidades profesionales y académicas, dañar relaciones y limitar el crecimiento personal.

La importancia del estudio radica en la contribución desde una perspectiva futurista a la identificación de variables e indicadores que determinan el afrontamiento a la procrastinación en estudiantes universitarios. A través del método MICMAC el estudio permite conocer las variables reguladoras, de entorno, claves, autónomas, de resultados y secundarias con sus respectivos códigos. Este conocimiento es de utilidad para la toma de decisiones de las autoridades educativas, quienes a través de planes curriculares podrán implementar estrategias, métodos y programas educativos en aras de mejorar la efectividad del afrontamiento hacia la procrastinación.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio desarrollado de acuerdo con Manterola et al. (2019), responden al análisis estructural con diseño no experimental de alcance descriptivo prospectivo, lo que permitió detectar y analizar las 18 variables mediante el método de MICMAC (Matriz de Impactos Cruzados Multiplicación Aplicada a una Clasificación) que permitió el análisis de manera cualitativa a la prospectiva de la procrastinación del estudiante universitario.

Para la detección y el análisis descriptivo, se asumió a una muestra de 329 estudiantes universitarios de las modalidades pública y privadas

de diferentes carreras profesionales del Perú. Los datos fueron recolectados mediante la Escala de evaluación de la procrastinación - Estudiantes (PASS) versión adaptada por Garzón & Gil (2017), de sus 26 reactivos, en el análisis previo se realizó el proceso de saturación, detectando 18 ítems que para fines del estudio y las escalas fueron transformadas en una puntuación de 0 a 3, con la posibilidad de señalar las influencias potenciales señalado por Godet (2007): (0) Sin influencia, (1) influencia débil, (2) Media y (3) influencia fuerte. No se ha detectado puntuaciones directas (P) en la matriz de datos. Los resultados se muestran mediante planos de influencias, gráficos de influencias directas y figuras de clasificación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados detectados por el Plano de influencias / dependencias indirectas, permitieron identificar a las variables en cuatro cuadrantes distribuidos en ocho sectores del afrontamiento a la procrastinación, resultados detectados por el método MICMAC, que permitió el análisis estructural de las variables después de la valoración de una matriz de impacto cruzado. Fueron 18 variables de entrada para la elaboración de la matriz de impacto, con sus respectivos códigos, los cuales fueron detectados y analizados mediante el cuestionario PASS. A continuación, se muestran las variables y sus códigos para el ingreso al software.

1. Reto de entregar la tarea (Reto de en)
2. Sentir la emoción en último momento (Sentir la)
3. Preocupado del rechazó del grupo (preocup_re)
4. Sentimiento de pereza (Sentías p)
5. Tenías muchas otras cosas (Tenías mu)
6. Tener energía para empezar (Tener ene)
7. Esperaste hasta que un compañero te motivara (Esperaste)
8. Demasiado tiempo para escribir (Demasiado)
9. Te sentías desbordado (Te sentía)
10. 10. Tus amigos te presionaban para las tareas (Tus amigo)

11. Te pusiste metas muy altas (Te pusist)
12. Preocupado por recibir buenas notas (Preocupado)
13. preocupado de alcanzar tus propias metas (preocu_alc)
14. preocupado de que al profesor no le muestres atención (preocu_pro)
15. Preocupado de recibir una mala nota (Preoc_mala)
16. No sabías lo suficiente para escribir (no sabías)
17. Confianza en ti mismo para hacer las tareas (Confianza)
18. Problemas en pedir información a terceros (Proble_in)

| | 1 : Reto de en | 2 : Sentir la | 3 : preocup_re | 4 : Sentías p | 5 : Tenías mu | 6 : Tener ene | 7 : Esperaste | 8 : Demasiado | 9 : Te sentía | 10 : Tus amigo | 11 : Te pusist | 12 : Preocupado | 13 : preocu_alc | 14 : preocu_pro | 15 : Preoc_mala | 16 : no sabías | 17 : Confianza | 18 : Proble_in |
|-----------------|----------------|---------------|----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|----------------|----------------|
| 1 : Reto de en | 0 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 |
| 2 : Sentir la | 3 | 0 | 2 | 3 | 2 | 0 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 0 | 2 | 0 | 3 | 2 | 0 | 1 |
| 3 : preocup_re | 3 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| 4 : Sentías p | 2 | 0 | 3 | 0 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 0 | 2 | 1 | 3 | 3 | 1 | 2 |
| 5 : Tenías mu | 3 | 1 | 1 | 3 | 0 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 | 0 | 3 | 2 | 1 | 1 |
| 6 : Tener ene | 3 | 0 | 2 | 3 | 3 | 0 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 0 | 0 | 1 | 3 | 2 |
| 7 : Esperaste | 0 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 0 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 |
| 8 : Demasiado | 3 | 2 | 3 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0 |
| 9 : Te sentía | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 10 : Tus amigo | 0 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 3 | 2 | 0 | 1 |
| 11 : Te pusist | 2 | 2 | 1 | 3 | 0 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 | 1 | 3 | 0 | 2 | 3 | 2 |
| 12 : Preocupado | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 0 | 1 | 0 | 3 | 2 | 0 | 2 | 3 | 0 | 3 | 3 | 0 |
| 13 : preocu_alc | 3 | 1 | 3 | 3 | 0 | 3 | 0 | 2 | 0 | 3 | 3 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 3 |
| 14 : preocu_pro | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 0 | 1 | 3 | 2 | 1 |
| 15 : Preoc_mala | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| 16 : no sabías | 2 | 2 | 3 | 0 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| 17 : Confianza | 2 | 3 | 3 | 2 | 0 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 3 | 0 | 1 |
| 18 : Proble_in | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |

© UPSOR-EPTA-MICMAC

Figura 1. Matriz de Influencias/ dependencias.

La elaboración de la matriz fue después de la detección de los datos recogidos por el instrumento PASS y analizados por los integrantes de la investigación, los cuales se detectaron las variables con sus

respectivos códigos para su valoración directa potencial entre 0 a 3, luego reportado por el método de MICMAC (Inche & Chung, 2014; Rodríguez, 2016) que muestran los planos de influencias que identifican a las variables para su tratamiento correspondiente.

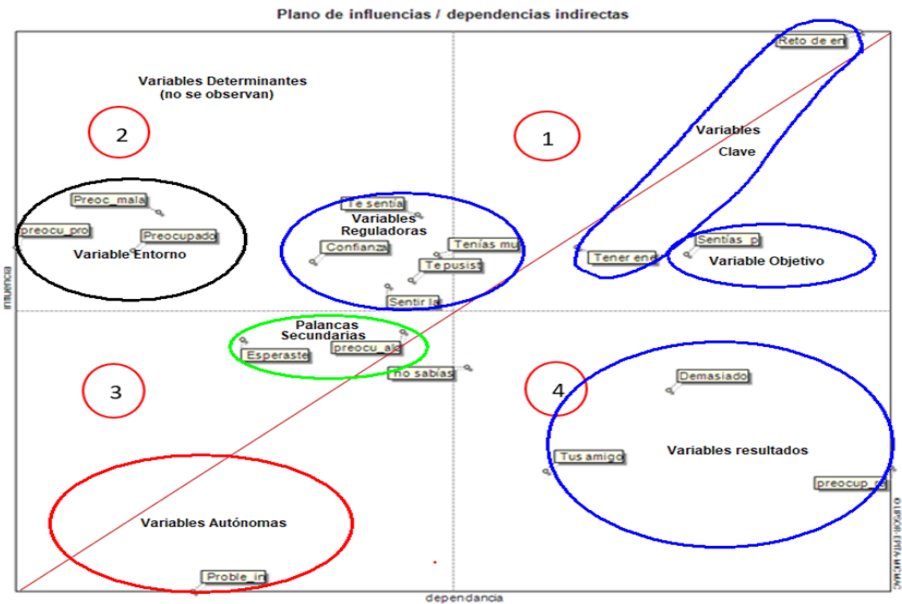


Figura 2. Plano de influencias de dependencia indirecta.

El reporte del estudio se encuentra graficado en cuadrantes que corresponden a diferentes zonas; El primer cuadrante llamado zona de conflicto o variables claves (1) se agrupan las variables de alta motricidad y dependencia, representan las variables claves para las dinámicas globales y estratégicas para identificar la prospectividad, más aún aquellas variables que se encuentran próximas a la diagonal, como es el caso de: Reto de entregar la tarea (Reto de en), que permite la organización del tiempo y cumplimiento en las fechas oportunas bajo el monitoreo permanente para las acciones correctivas, estas acciones conllevan al estudiante asumir condiciones de mejoras en la dosificación de sus tiempos para la toma de decisiones acertadas y perder la costumbre de generar productos académicos finales con tiempos limitados.

Asimismo, en *Tener energía para empezar* (Tener ene), esta variable, alude a mantener los ritmos para la sostenibilidad en un periodo de tiempo con el fin de asumir responsabilidades de cumplimiento, evitando fatigas físicas o eventos negativos generados mentalmente que evocará prejuicios como cansancio, agotamiento mental y físico. Además, dentro de esta zona, se encuentra la variable objetivo, representado por *Sentimiento de pereza* (Sentías p) que por su ubicación es altamente dependiente; implica que es producto de factores de cansancio, práctica de entrega a última hora, abrumarse por tareas próximas de entrega, entre otras. Esto implica que, a la variable señalada, se debe prestar atención para convertirlos como factores protectores y dinamizadores para evitar la práctica de la procrastinación.

Mientras que, en el segundo cuadrante, no se observan las variables determinantes. Solo se encontró aquellas que muestran alto grado de dependencia, pero bajo nivel de influencia; dentro de ello se tienen a las variables de entorno: *Preocupado de recibir una mala nota* (Preoc_mala), permite la rendición de cuentas para justificar las notas obtenidas, por su ubicación se puede señalar la *presentación de tareas a destiempo, malas prácticas de estrategias de aprendizaje, prestarle mayor atención a las actividades futuras*, entre otros. Además, se tiene a la variable *Preocupado de que al profesor no le prestas atención* (preocu_pro), ello se evidencia a la motivación intrínseca a manera de culpabilidad por no prestar atención a las indicaciones del profesor a las diversas actividades, como es el caso a las asignaciones de trabajos grupales, desarrollo de actividades, indicaciones verbales próximas, entre otros. Finalmente se tiene a la variable, *preocupado por recibir buenas notas* (Preocupado), obedece a la culpabilidad personal a no afrontar los encargos del profesor o no asumir la responsabilidad y rol de estudiante dentro de las asignaturas. Estas tres variables son altamente dependientes; implica la existencia de otros actores para su presencia tal como se describió.

Dentro de la misma zona se encuentran las variables reguladoras; éstas son claves para generar conflictos dentro de las aulas y no practicar la procrastinación, entre ellos se tienen a *Te sentías desbordado* (Te sentía), su práctica conlleva al cansancio, para el efecto se debe evitar la acumulación de actividades o dosificación de las tareas en

función a los tiempos; asimismo la *Confianza en ti mismo para hacer las tareas* (Confianza), asumir la responsabilidad a tiempo y con mucha responsabilidad conlleva a las entregas oportunas de las actividades agendadas. Respecto a *Tenías muchas otras cosas* (Tenías mu), se debe de priorizar las tareas para no generar acumulación generando la no entrega a tiempo de las actividades; de manera similar en *te pusiste metas muy altas* (Te pusiste) asumir metas con estrategias y recursos permite el logro de los objetivos; sin embargo, asumirlos mostrando dificultades o no cubrir las expectativas genera frustración en el estudiante. Finalmente, *Sentir la emoción en último momento* (Sentir la) muestra las reacciones internas de culpabilidad de cumplir con la entrega a última hora, teniendo en cuenta que se encuentra en riesgo; no obstante, estas prácticas dinamizan el cumplimiento de entrega de trabajos en los tiempos oportunos.

Con respecto a las variables ubicadas en el tercer cuadrante llamadas también independientes que se ubican como variables palancas secundarias, son aquellas que generan viabilidad o dinamismo de algunas desfasadas en la procrastinación. Entre ellas se tiene: *Esperaste hasta que un compañero te motivara* (Esperaste) y *preocupado de alcanzar tus propias metas* (preocu_alc); las acciones de estas dos variables motivan a prestar atención y reajustar las tareas en cuanto al cumplimiento de trabajos grupales y las motivaciones intrínsecas para lograr los objetivos personales que generaría vitalidad para salir de la zona de confort. Asimismo, se tiene a la variable autónoma, *Problemas en pedir información a terceros* (Proble_in) por su ubicación ésta no son muy influyente pero implica que la procrastinación es causada por no tener buenas habilidades sociales, es decir la competencia trabajo en equipo no ha sido desarrollada generando dificultades en solicitar información de las próximas actividades a cumplir o acceder a una información objetiva.

Finalmente, en el cuarto cuadrante llamado variables de resultados, se ubican tres variables *Demasiado tiempo para escribir* (Demasiado), *Tus amigos te presionaban para las tareas* (Tus amigos) y *Preocupado del rechazo del grupo* (preocup_re), estas presentan alto grado de influencia, pero no son perturbadoras, por lo que requieren de potencializarse para viabilizar a la no práctica de la procrastinación.

Implica promover círculo de estudios o desarrollar capacitaciones para la mejora en la producción de textos; así mismo, a mantener un buen clima social con los compañeros en clase para desarrollar acuerdos comunes e involucrarse a las actividades grupales. Por último, no se observan valores potenciales luego del análisis realizado.

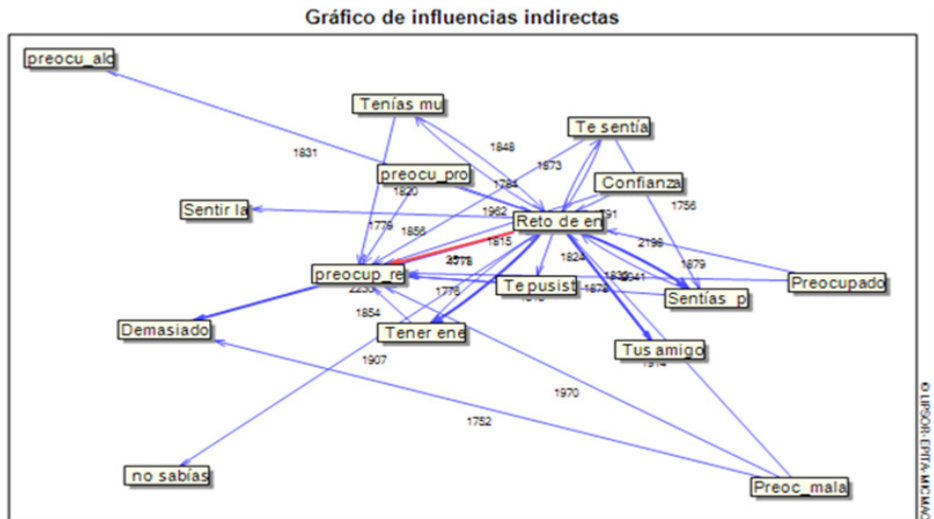


Figura 3. Tasas de influencias indirectas potenciales.

La figura en referencia detecta a la variable *Preocupado del rechazo del grupo* (preocup_re) que muestra la mayor influencia para la generación de la procrastinación. El hecho que el estudiante sea rechazado o no tenerlos en cuenta en la conformación de grupos es una de las principales acciones de no entregar las actividades en los tiempos fijados. Sin embargo, las variables *Reto de entregar la tarea* (Reto de en), que presenta influencia de protección, ya que la generación de la motivación interna para el cumplimiento es oportuna en los tiempos fijados.

Gráfico de influencias directas

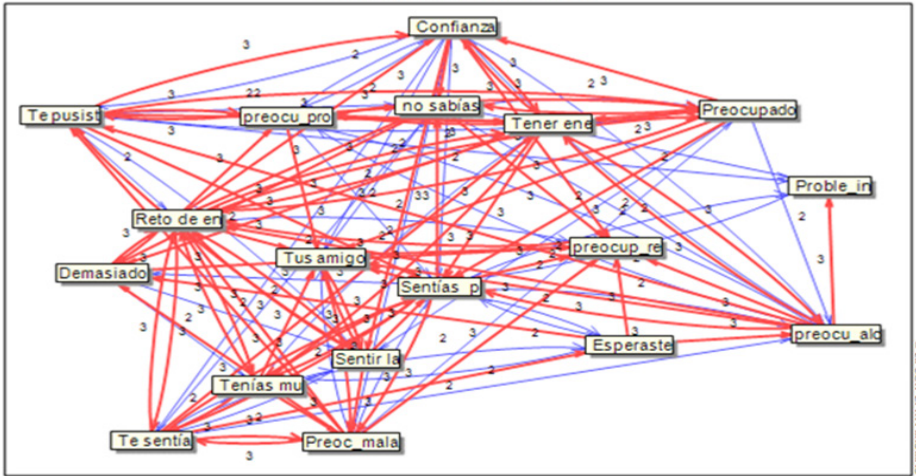


Figura 4. Gráfico de las variables de influencias directas a la procrastinación.

La figura muestra las relaciones e influencias indirectas para la procrastinación, de los cuales al 100% de los nodos las variables que reciben mayores influencias son: *Te pusiste metas muy altas* (Te pusist), *Preocupado por recibir buenas notas* (Preocupado), *preocupado de alcanzar tus propias metas* (preocu_alc) y *Preocupado de recibir una mala nota* (Preoc_mala).

El objetivo del estudio fue identificar los indicadores predominantes o influyentes sobre la procrastinación académica en universitarios peruanos, el análisis realizado ha permitido detectar ocho sectores del afrontamiento a la procrastinación académica distribuidas en dos planos: de influencia y dependencia directa. Para este fin se ha aplicado el método MICMAC, de acuerdo con esta metodología los reactivos que se ubican en el primer cuadrante son las variables prospectivas: *reto a entregar la tarea, disponer de energía para empezar los trabajos pendientes y sentimientos de pereza*, indicadores predominantes de la procrastinación.

Conforme a los resultados existen algunos reactivos que predicen la procrastinación en los estudiantes, en primer lugar, *reto a entregar la*

tarea (Reto de en), expresada como una variable de protección, donde el estudiante experimenta emoción ante la proximidad de la entrega sus trabajos activándose la motivación interna para desarrollar las tareas dentro del plazo establecido, es decir, disfrutan del reto que implica cumplir con la actividad académica teniendo en cuenta que no hay más tiempo para posponer y deben de realizarlos o resignarse a no presentarlos. Tomar riesgos o temer al éxito no son razones para procrastinar ni lo que piensan o hacen los demás por el contrario confían en sus habilidades para hacer sus tareas (Estremadoiro & Schulmeyer, 2021). Culminar una tarea es asociado a la motivación, aprendizaje y esfuerzo sostenido que presenta el estudiante (Duda-Macera & Gallardo-Echenique, 2022) así también la falta de autorregulación propicia el incumplimiento en las tareas académicas, producto del desinterés en las actividades muy extensas (Malpica & Garzón, 2023). Por tanto, una buena autorregulación académica puede modificar las decisiones del estudiante para postergar sus actividades universitarias (Burgos-Torre & Salas-Blas, 2020).

En segundo lugar, el reactivo **disponer de energía para empezar los trabajos pendientes** (Tener ene) es una variable clave ubicada en la zona de conflicto, se refiere al estado que suelen presentar los estudiantes al no regular su tiempo ni energía por navegar en las redes sociales como, Facebook, Tik Tok e Instagram así como participar de juegos en línea, servicios streaming, entre otros, que requieren los estudiantes para realizar las tareas académicas, quedando sin ganas de realizarlas, por el tiempo excesivo que utilizan en ellos tal como evidenciaron las investigaciones mencionadas líneas arriba especialmente Ameneiros & Ricoy (2015), quienes demostraron que los jóvenes gastan entre una y tres horas diarias inclusive hasta altas horas de la noche, siendo las hombres quienes pasan más tiempo en ellas.

En tercer lugar, el ítem que influye en la procrastinación son los **sentimientos de pereza** (Sentías p), la poca disposición a realizar las tareas, por desgano, falta de motivación, la pereza es la falta de deseos de realizar una actividad, en estos tiempos se cree que la tecnología y el avance de la ciencia fomentan la pereza al desarrollarse la actividades en menor tiempo (Duart & Lupiáñez-Villanueva, 2005), cuando la realidad te enseña que la tecnología te sirve para reducir los

tiempo de trabajo, no para evitarlos. En ese sentido Danahier (2018), indicaba que la pereza está igualmente asociada con la IA debido a que desplazando la autonomía del hombre suplantando las elecciones y fomentando la pereza en muchos aspectos de la vida, prioritariamente en el campo de la educación. De igual modo Sabharwal et al. (2023), indican que la procrastinación se ve potenciada por la aparición de la IA debido a que al ser un asistente de los estudiantes tiene efectos en la pereza y en la producción académica de los estudiantes. Los hallazgos toman relevancia porque al entender a la pereza como un elemento influyente a procrastinar, sería necesario que los docentes, motiven de manera reiterativa a los estudiantes para el cumplimiento de los deberes, usando dinámicas grupales.

CONCLUSIONES

Las variables ubicadas en la zona clave para evitar la procrastinación son: retos de entregar la tarea (Reto de en), administrar el tiempo para la entrega oportuna de las actividades; *disponer de energía para empezar los trabajos pendientes* (Tener ene) y evitar la práctica de *sentimiento de pereza* (Sentías p), estas variables detectadas presentan alta dependiente, quienes son causados por factores de cansancio, práctica de entrega a destiempo, abrumamiento de tareas próximas de entrega, entre otras.

Las variables resultantes ubicadas en el cuadrante IV, detecta a. *Demasiado tiempo para escribir* (Demasiado), *Tus amigos te presionaban para las tareas* (Tus amigos) y *Preocupado por el rechazó del grupo* (preocup_re), ellos presentan alto grado de influencia, pero no son perturbadoras, por lo que requiere de potencializarlos para viabilizar, o eliminarlos puesto que no permiten la prospectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alegre, A., Benavente, D., & Guevara, D. (2022). Adaptación lingüística y validación de la escala de Procrastinación Académica – versión reducida (APS-S). *Propósitos y Representaciones*. 10(3), 1-22.

- Alenazi, F. (2023). The Relation between Academic Procrastination and Student's Achievement - A Quantitative Study Among Female Students at Jouf University. *Information Sciences Letters*, 12(5), 2075-2087.
- Alzangana, K. (2017). Personality profile differences in academic dishonesty and procrastination among Greek university students: A five factor facet-level latent profile analysis. *Personality and Individual Differences*, 8(3).
- Ameneiros, A. y Ricoy, M. (2015). Video games in the adolescence: practices and polemics associated. *Revista de estudios e investigación en Psicología y educación*, 13, 115 - 119.
- Ashraf, M. A., Sahar, N. E., Kamran, M., & Alam, J. (2023). Impact of Self-Efficacy and Perfectionism on Academic Procrastination among University Students in Pakistan. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland)*, 13(7), 537.
- Bertolín-Guillén, J. (2023). Neuropsicopatología y procrastinación. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, 61(2), 212 -220.
- Burgos-Torre, K, & Salas-Blas, E. (2020). Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, 8(3).
- Cahuana, D. (2019). Adicción a las redes sociales y procrastinación académica en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Arequipa, 2019. (Tesis de pregrado). Universidad Peruana Unión.
- Castro, S., & Mahamud, K. (2017). Procrastinación académica y adicción a internet en estudiantes universitarios de Lima metropolitana. *Unifé Av.psicol.* 25(2)
- Danaher, J. (2018). Toward an ethics of AI assistants: an initial framework. *Philos Technol* 31(3), 1–15.
- Domínguez, S. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Evaluar*, 16, 27-38.

- Duart, J. & Lupiáñez-Villanueva, F. (2005). E-strategies in the Introduction and Use of Information and Communication Technologies in the University. *Universities and Knowledge Society Journal*, 2(1), 1-26.
- Duda-Macera, B. & Gallardo-Echenique, E. (2022). Caracterización de la procrastinación académica en estudiantado universitario peruano. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 69-385.
- Estrada Araoz, E. G., & Mamani Uchasara, H. J.. (2020). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes universitarios de Madre de Dios, Perú. *Apuntes Universitarios*, 10(4), 322–337.
- Estremadoiro, B., & Schulmeyer K. (2021). Procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Revista Aportes de la Comunicación y la Cultura*, (30), 51-66.
- Ferrero, M.J., & Gallart, G. (2013). Procrastinación y síntomas mentales en estudiantes universitarios. https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/20541/UNT_2013_Ferrero__Gallart_PCT_y_Sintomas_Mentales_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Garzón, A., & Gil, J. (2017). Psychometric Properties of the Spanish Version of the Test Procrastination Assessment Scale-Students (PASS). *Revista Iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*. 1(43).
- Garzón-Umerenkova, A., & Gil-Flores, J. (2017). Procrastinación académica en el alumnado universitario no tradicional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 510-532.
- Godet, M. (2007). *Prospectiva Estratégica: problemas y métodos*. Prospektiker —Instituto Europeo de Prospectiva y Estrategia.
- Inche, J., & Chung, A. (2014). Estudio prospectivo para la enseñanza superior virtual al 2030. *Industrial Data*, 15(1).
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination. *European Psychologist*, 18(1), 24-34.

- Kokkinos, C. M., Antoniadou, N., & Voulgaridou, I. (2023). Personality profile differences in academic dishonesty and procrastination among Greek university students: A five factor facet-level latent profile analysis. *Personality and Individual Differences, 214*
- Ljubin-Golub, T., Petričević, E., & Rovani, D. (2019). The role of personality in motivational regulation and academic procrastination. *Educational Psychology, 39*, 550 - 568.
- Malpica, E., & Garzón, A. (2023). Procrastination frequency and reasons: impact of high-school year, gender, self-regulation, and self-efficacy. *Revistas Fuentes*. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.23502>
- Manterola, C., Quiroz, G., Salazar, P., & García, N. (2019). Metodología de los tipos y diseños de estudio más frecuentemente utilizados en investigación clínica. *Revista Médica Clínica Las Condes, 30*(1), 36–49.
- Monroy, F., & González-Geraldo, J. L. (2022). Diseño de una escala de procrastinación en español y medición de los niveles de procrastinación de estudiantes de educación. Bordón. *Revista De Pedagogía, 74*(2), 63–76.
- Núñez -Guzmán, R., & Cisneros-Chávez, B. (2019). Nuevas Ideas en Informática Educativa, Volumen 15, 114 - 120.
- O'Brien, W. K. (2002). Applying the transtheoretical model to academic procrastination. (Tesis doctoral). University of Houston.
- Oram, R., & Rogers, M. (2022). Academic Procrastination in Undergraduate Students: Understanding the Role of Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration and Academic Motivation. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation, 45*(3), 619–645.

- Peixoto, E. M., Pallini, A. C., Vallerand, R. J., Rahimi, S., & Silva, M. V. (2021). The role of passion for studies on academic procrastination and mental health during the COVID-19 pandemic. *Social Psychology of Education, 24*(3), 877-893.
- Perú. Secretaría Nacional de la Juventud. (2023). Día Mundial de la Educación: más del 90% de jóvenes de 15 a 29 años accede a la educación secundaria y menos del 40% transita a la educación superior. <https://juventud.gob.pe/2023/03/dia-mundial-de-la-educacion-mas-del-90-de-jovenes-de-15-a-29-anos-accede-a-la-educacion-secundaria-y-menos-del-40-transita-a-la-educacion-superior/>
- Rahimi, S., Hall, N., & Sticca, F. (2023). Comprender la procrastinación académica: un análisis longitudinal de la procrastinación y las emociones en estudiantes de pregrado y posgrado. *Motivación y emoción 47*(4), 554 – 574.
- Ramirez-Gil, E., Cuaya-Itzcoatl, I., Guzmán-Pimentel, M., & Rojas-Solís, J. (2021). Social media addiction and academic procrastination in university students during COVID-19 confinement. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores. 8(4).
- Ramos-Galarza, C., Jadán-Guerrero, J., Paredes-Núñez, L., Bolaños-Pasquel, M., & García, A. R. G. (2017). Procrastinación, adicción al internet y rendimiento académico de estudiantes universitarios ecuatorianos. *Estudios pedagógicos, 43*(3), 275-289.
- Randjelović, D., Vujičić, M., & Nikolić, G. (2021). Relationships between personality traits, negative affectivity and procrastination in high school students. *Vojnosanitetski Pregled, 78*(9), 928-934.
- Rodríguez, J. (2016). Diseño Prospectivo de Escenarios para la Ciencia, Tecnología e Innovación al 2040. *Industrial Data, 16*(2).
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology, 33*(4), 387-394.

- Rozental, A., & Carlbring, P. (2014). Understanding and treating procrastination: a review of a common self-regulatory failure. *Psychology*, 5(13), 1488-1502.
- Sabharwal, D., Kabha, R., & Srivastava, K. (2023). Artificial intelligence (AI)-Powered virtual assistants and their effect on human productivity and laziness: Study on students of Delhi-NCR (India) & Fujairah (UAE). *Journal of content, community & communication*, 17(9), 162-174.
- Schmidt, R. E., Courvoisier, D. S., Cullati, S., Kraehenmann, R., & Der-Linden, M. V. (2018). Too Imperfect to Fall Asleep: Perfectionism, Pre-sleep Counterfactual Processing, and Insomnia. *Frontiers in Psychology*, 9.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Taipe-Quispe, A., Heredia- Mamani, Y., Turpo-Gebera, O., & Iगतua, J. (2023). Usos de Facebook y procrastinación académica en estudiantes de estudios generales de una universidad peruana. *La educación científica y tecnológica*. 13(2), 461–479.
- Yana-Salluca, M., Adco-Valeriano, D. Y., Alanoca-Gutierrez, R., & Casa-Coila, M. D. (2022). Adicción a las redes sociales y la procrastinación académica en adolescentes peruanos en tiempos de coronavirus Covid-19. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 129–143.
- Zanabria, A. (2020). Adaptación Peruana de la Escala de Procrastinación Irrracional en Universitarios. (Tesis de grado). Universidad César Vallejo.
- Zhou, Y., & Wang, J. (2023). Internet-based self-help intervention for procrastination: Randomized control group trial protocol. *Trials*, 24(1).



Lectura crítica: una necesidad del estudiante universitario

Alejandro Cruzata-Martínez¹

Miriam Encarnación Velázquez-Tejada¹

Carlos Valderrama-Zapata¹

Johanna Romero-Méndez¹

¹ Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

El objetivo de la investigación es constatar el nivel de lectura crítica de los estudiantes del II ciclo de la carrera de Laboratorio Clínico de una Institución de Educación Superior de Lima. Esta investigación es educativa de tipo aplicada, con enfoque cualitativo y diseño no experimental. La muestra es por conveniencia, constituida por 25 estudiantes y 4 docentes.

La selección responde a la necesidad de formar lectores críticos en la Universidad, capaces de razonar críticamente y argumentar posiciones en el orden académico e integral para la vida. El resultado reveló un nivel deficiente en la lectura crítica en los educandos, por lo que se hace imprescindible perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de contribuir en su formación, donde ejerciten la lectura crítica por su incidencia en el pensamiento crítico para desenvolverse como futuros profesionales.

El mundo vive en su tercer milenio un avance impetuoso de las ciencias, la técnica y las herramientas digitales abarcando las ramas de la cultura humana. Ello ha provocado un arrojado de información exponencial que requiere de los sujetos ejercitar la lectura crítica.

Esta situación es un reto para la educación universitaria que necesita ejercitar la lectura crítica por su carácter transversal, posibilita que el estudiante en las clases de todas las disciplinas emplee la lectura como una herramienta intelectual de acceso a la información, active

el pensamiento en el procesamiento, emita juicios y asuma posiciones críticas (Cassany, 2014).

Al respecto se observa en el perfil de la carrera Laboratorio Clínico de una Institución Superior de Lima (2018), indica que los estudiantes de II ciclo deben leer distintos textos a partir del razonamiento crítico, problematizar sobre el mensaje, tomar posiciones y producir significados ejercitando las habilidades intelectuales y prácticas.

Sin embargo, en el desempeño de los estudiantes en la actividad de lectura se aprecian dificultades sobre todo al identificar la intención comunicativa en los textos, descubrir las ideas que subyacen entre líneas que deben descubrir mediante el razonamiento y asumir posiciones argumentativas relacionadas con el contexto profesional e individual.

En ese sentido, la investigación efectuada en el Perú por Cunias & Medina (2021), sostienen que los estudiantes universitarios no logran el desarrollo de habilidades en lectura crítica. Tal situación es preocupante en una época que requiere de lectores competentes para analizar y tomar posiciones, convirtiéndose en un reto para la Universidad.

Al respecto, Benavides & Sierra (2013), advierten que la falta de métodos activos trae consigo estados de pasividad y desinterés que no estimulan al educando a actuar porque no se aviva el pensar para asimilar la información que lee, procesarla y producir significados como requiere la lectura crítica; se necesita emplear metodologías que conduzcan a problematizar sobre el texto.

Ante tales circunstancias, las universidades han aplicado programas de capacitación docente con el objetivo de perfeccionar la enseñanza y ejercitar la lectura crítica, aunque persisten deficiencias al no colocar al estudiante en el centro del análisis del texto, no solo en las disciplinas lingüísticas, sino como herramienta interdisciplinaria para aprender en las materias académicas que reciben (Morales, 2020).

Ante tal situación, esta investigación se justifica en ofrecer una valoración sobre el nivel de lectura crítica logrado por los estudiantes y analizar cuál es el tratamiento metodológico con el propósito de hacer

una valoración sobre la práctica lectora, contrastarlas con las fuentes teóricas y cómo influye en la formación de los futuros profesionales.

La lectura es reconocida como una herramienta de acceso a la cultura que estimula la capacidad de razonar, criticar, valorar, comunicar y en general comprender lo leído y revertirlo en sus modos de actuación.

Sobre la comprensión, Domínguez (2010), sostiene que es un proceso cognitivo afectivo, a través del cual se estimula el pensamiento crítico y se le atribuye significado al texto. El lector a través de la percepción primaria y secundaria identifica el sentido objetivo y mediante el razonamiento crítico, descubre lo subyacente entre líneas y crea significados (Roméu, 2007).

La lectura crítica, plantea Pinchao (2020), es una necesidad preparar al futuro profesional para analizar, juzgar, asumir actitudes, interpretar el contexto, crear y adelantarse al acontecer. Es preciso que los estudiantes activen el pensamiento crítico, con la premisa de no aceptar o rechazar lo que el texto denota, sino valorarlo a partir de sus intereses y exigencias sociales y profesionales.

Para Cassany (2014), la lectura crítica se considera como el paso previo al pensamiento crítico, al analizar la información explícita y la implícita; evaluar las ideas y arribar a juicios sólidos. La lectura crítica es no creer todo lo expresado en el texto, sino reflexionar a partir de las ideas, asumiendo actitudes críticas que conduce a predecir y censurar desde las experiencias socioculturales (Cassany, 2017).

Sobre de la lectura crítica en los universitarios, Vargas (2015), precisa que el ejercicio de la crítica es un aspecto en la formación estudiantil que deben enfrentarse a distintos textos. Ello exige del docente una enseñanza problémica por su incidencia en el pensamiento y más hoy donde el volumen de la información crece exponencialmente y requiere de lectores críticos.

En esa línea de acción Roméu (2007), sostiene que al leer un texto el estudiante universitario debe evaluar la información leída y utilizarla arribando al nivel de lectura crítica y al final debe llegar a un nivel de lectura creadora. Propone tres niveles de comprensión de lectura:

Nivel de traducción. El receptor capta el significado y lo traduce a su código, es decir, expresa con sus palabras lo que el texto significa, tanto de manera explícita como implícita o subyacente. Ello implica decodificar el texto y desentrañar el significado intencional. Es un procedimiento que requiere una valoración de significado; es decir, el lector penetra en la esencia del texto y descubre sus significados (literal, complementario o cultural e implícito).

Nivel de interpretación. El receptor emite sus juicios críticos y valoraciones sobre lo que el texto comunica y cómo lo comunica integrando su universo cultural al mensaje que se expone, que le facilita ahondar en la percepción secundaria y arriba a nuevos significados asumiendo una posición objetiva según la realidad, reflexiona ante el mensaje, dialoga, opina y actúa como lector crítico.

Nivel de extrapolación o de lectura creadora. El lector utiliza los significados producidos como resultado del análisis crítico integral del texto, lo valora y arriba a nuevas posiciones que lo induce a construir textos orales o escritos en otros contextos como evidencia de una comprensión holística ante lo leído que lo orienta a modificar su pensar, autonomía y su conducta que le permite resolver problemas con independencia cognoscitiva y creativa que le facilita la desembocadura del texto sobre otros textos, otros códigos, otros signos, lo que hace al texto intertextual.

En resumen, el tratamiento a la lectura crítica en las universidades sostiene Cruzata (2007), que en la formación de los estudiantes, se debe orientar al acceso y asimilación de la información de las diversas disciplinas curriculares que participan en su formación, procesarla con raciocinio, juicio valorativo y actitud reflexiva a fin de estimular la comprensión desde un análisis crítico, con mente flexible, creativa que propicie nuevos conocimientos y habilidades argumentativas y comunicativas en general (Díaz et al., 2015).

MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología base de la investigación es el paradigma sociocrítico, con enfoque metodológico cualitativo. En su concreción se utilizaron

métodos cuantitativos y cualitativos al sistematizar los enfoques teóricos y en la búsqueda de las causales que inciden en el problema.

El diagnóstico de campo se llevó a cabo a través de una muestra por conveniencia conformada por 25 estudiantes de II ciclo y 4 docentes de la carrera de Laboratorio Clínico. Los instrumentos empíricos aplicados: entrevista semiestructurada y observación de clase a docentes; prueba pedagógica a los educandos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se llevó a cabo una entrevista semiestructurada a 4 docentes de la especialidad, cuya interpretación se expone a continuación. Al procesar la información se constata que los docentes reflejan dominio de los sustentos teóricos de la lectura como herramienta cultural, las dificultades se aprecian en la falta de empleo de metodologías activas que por su carácter interactivas fomentan el razonamiento, el análisis crítico al valorar los hechos, las actitudes de los personajes, la circunstancias al interactuar con el texto desde posiciones críticas a través del contexto profesional en que se forma.

Se percibe como principal limitación de los docentes entrevistados el no argumentar como debía ser en este nivel, las estrategias que deben usarse en clase a fin de potenciar el desarrollo de la lectura crítica tratada en articulación con el resto de las disciplinas académicas del plan curricular con el fin de lograr este objetivo en los futuros profesionales.

Análisis de la observación en clase

Se realizaron 4 observaciones de clase a los docentes del área de Comunicación, después de procesar y codificar la información se arribó a la siguiente conclusión:

En resumen, la observación de clase demostró que los docentes dominan los aspectos teóricos sobre la lectura. Sin embargo, evidencian dificultades al dirigir los procesos de enseñanza-aprendizaje, por falta de aplicación de metodologías heurísticas y colaborativas que privilegien los saberes previos y los procedimientos intelectuales para

analizar la información del texto, procesarla desde posiciones analíticas y críticas; así como arribar a nuevos significados.

Se concluye enfatizando que, si en el área de Comunicación no se ha logrado la lectura crítica, es difícil que el estudiantado pueda realizarla en otras áreas académicas por ser la lectura un eje transversal o una invariante de habilidad que deben dominar y aplicar en los estudios universitarios.

Prueba pedagógica de entrada dirigida a los estudiantes

Se empleó la prueba pedagógica a 25 estudiantes del II ciclo, a partir de tres indicadores determinados: Nivel de traducción, interpretación y extrapolación, cuya interpretación cualitativa se presenta a continuación:

La prueba se organizó a partir de la propuesta al estudiante de tres textos, con el fin que seleccione uno de ellos, para realizar la lectura y responder las actividades para demostrar conocimientos y habilidades de la lectura crítica, atendiendo a una escala de medición: Alto, Medio y Bajo por indicador.

Los resultados de este ejercicio de exponen a continuación:

Nivel de traducción. Criterio correspondiente al Nivel Alto (A). El lector capta el mensaje y lo traduce a su código; expresa con precisión lo que el texto significa de manera explícita e implícita; produce significado sobre el mensaje y lo relaciona con el contexto. En este indicador se ubican 8 estudiantes.

Nivel Medio (M). El lector capta parcialmente el mensaje y lo traduce a su código; expresa con sus palabras lo que el texto significa de manera explícita; produce significados sobre el mensaje. Se ubican 4 estudiantes.

Nivel Bajo (B). El lector no capta el mensaje; expresa algunas ideas sobre lo que el texto significa explícitamente; produce algunas ideas sobre el mensaje. Se ubican 13 estudiantes.

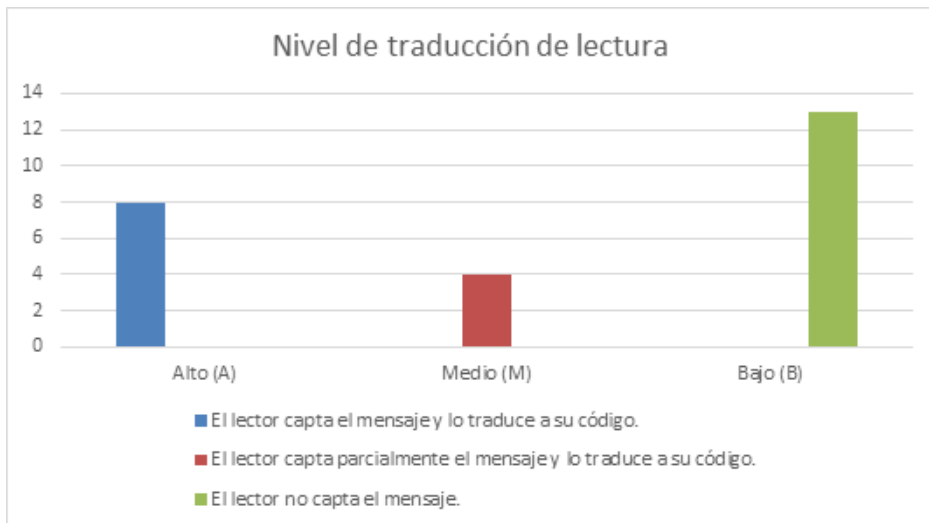


Figura 1. Resultados del nivel de traducción de lectura.

Nivel de interpretación. Nivel (A). El lector razona, emite sus juicios y valoraciones sobre el mensaje que el texto comunica reconociendo los sesgos ideológicos; arriba a nuevos significados, objetivos y subjetivos, demostrando las habilidades interpretativas; reflexiona, cuestiona, opina y actúa como lector crítico. En este indicador se ubican 5 estudiantes.

Nivel (M). El lector razona y valora sobre el mensaje que el texto comunica; arriba a nuevos significados asumiendo una posición donde prevalece la objetividad en la que demuestra habilidades cognitivas e interpretativas y en ocasiones toma decisiones; opina ante la información y se acerca a la actitud de un lector. En este indicador se ubicaron 8 estudiantes.

Nivel (B). El lector razona sobre el mensaje que el texto comunica; aporta nuevos significados partiendo de posiciones objetivas; opina ante la información, aunque no ejerce posturas críticas desde su realidad. En este indicador se ubican 12 estudiantes.

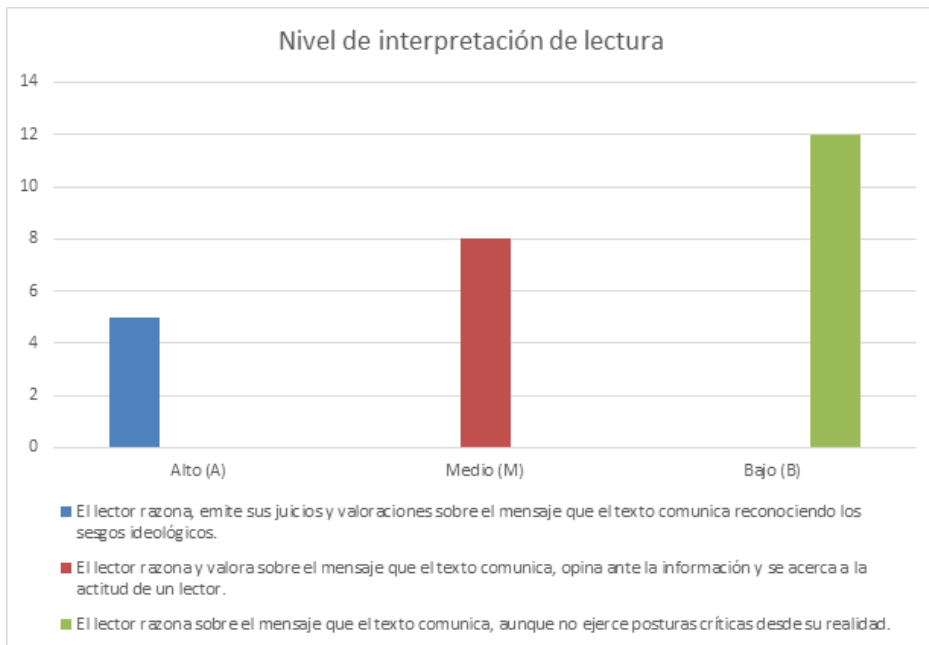


Figura 2. Resultados del nivel de interpretación de lectura.

Nivel de extrapolación: Nivel (A). El lector utiliza los significados producidos como resultado del análisis integral como comprensión holística modificando su pensar, autonomía y su conducta; demuestra independencia cognoscitiva, formación axiológica y creatividad que facilita crear nuevos textos en otros textos, otros códigos, otros signos, lo que hace al texto intertextual. Se ubican 5 estudiantes.

Nivel (M). El lector utiliza los significados producidos como resultado del análisis y arriba a posiciones críticas; evidencia comprensión de lo leído que modifica su pensar con independencia, valores y creatividad que facilitan producir otros textos orales o escritos, en otros códigos que hacen del texto intertextual. Se ubican 7 estudiantes.

Nivel (B). El lector no utiliza los significados producidos como resultado del análisis y posiciones críticas; evidencia pobreza en la comprensión de lo leído que no le permite resolver problemas; demuestra baja

independencia, formación axiológica, creatividad y competencia comunicativa por lo que no produce con calidad otros textos orales o escritos, en otros códigos. Se ubican 13 estudiantes.

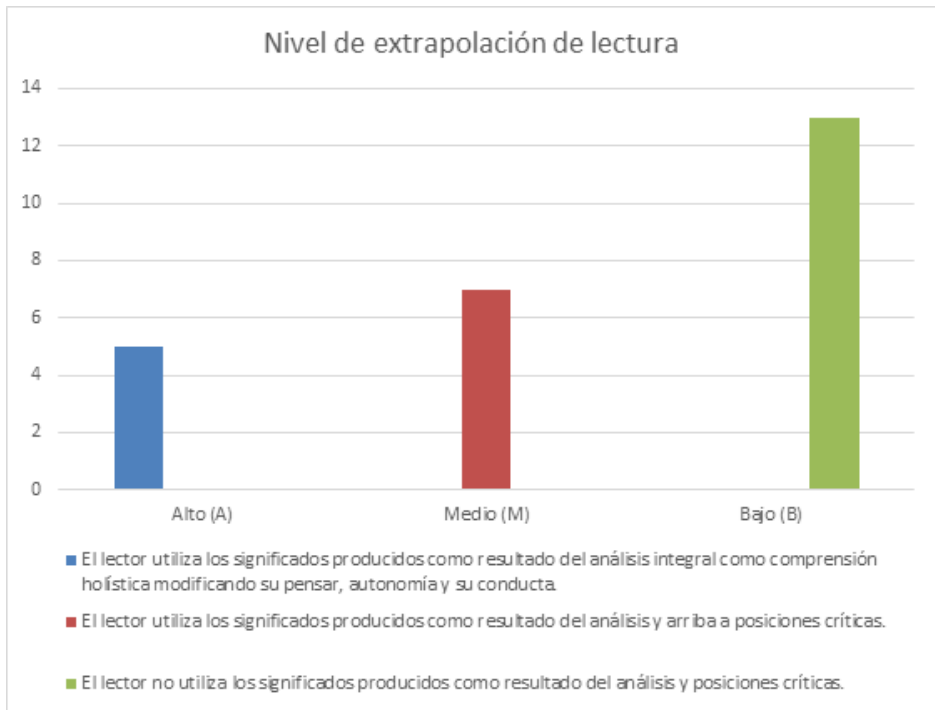


Figura 3. Resultados del nivel de extrapolación de lectura.

Análisis e interpretación de las categorías emergentes

Al concluir el procesamiento de la información mediante el empleo del método de triangulación de los datos acopiados a través de los instrumentos empíricos utilizados en el diagnóstico de campo, se detectaron las categorías emergentes o las causales que inciden negativamente en el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes que conforman la muestra.

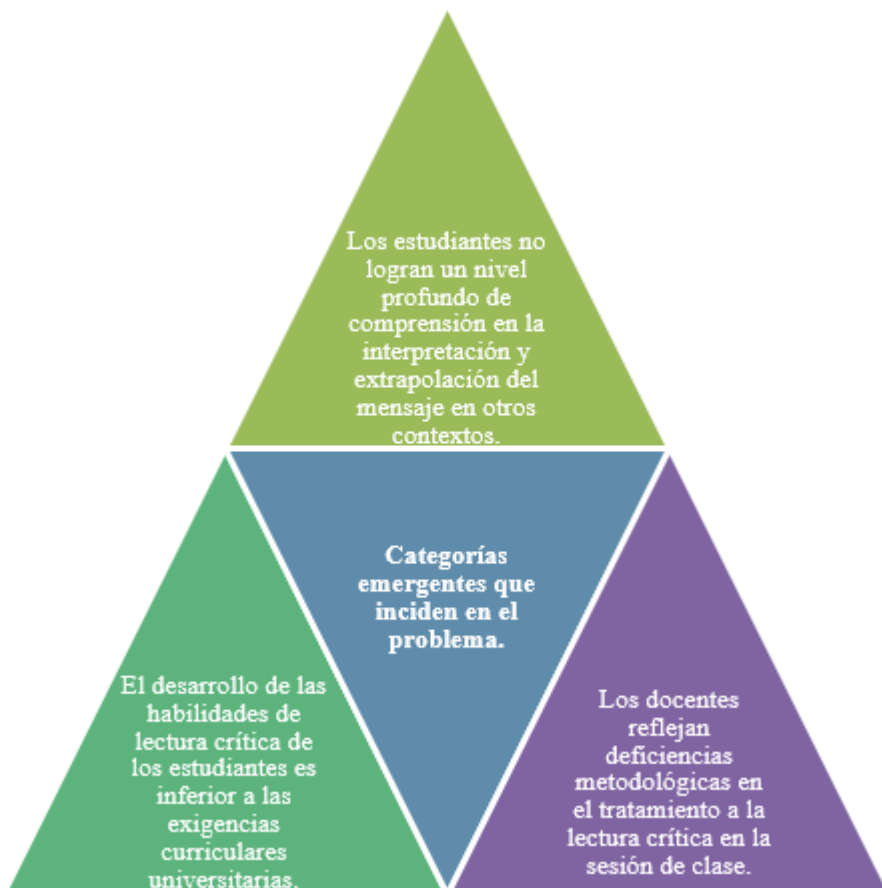


Figura 4. Categorías emergentes que inciden en el problema.

Los resultados en el indicador nivel de traducción demuestran que los estudiantes tienen un nivel deficiente al no expresar con precisión lo que el texto significa explícita e implícitamente; al producir significados reflejan limitaciones y no lo relacionan con el contexto. Asimismo, Roméu (2007), sostiene que el lector del nivel superior, a través de las percepciones identifica el sentido literal, y al adentrarse al entramado del texto mediante el razonamiento crítico y descubre lo que el texto dice, cómo lo dice y asume posiciones (Cruzata, 2007).

El indicador extrapolación, exige del lector utilizar los significados adquiridos en otros contextos, evidenciando la modificación del pensamiento y su independencia cognoscitiva y creativa que lo induce a elaborar otros textos, lo que hace al texto intertextual. Casi la totalidad de la muestra no cumple con dicho indicador, no alcanzan el nivel de lectura para arribar a generalizaciones que exige la extrapolación del mensaje al crear otros textos partiendo de la realidad. Cassany (2017) afirma que la lectura crítica es el paso previo al pensamiento crítico, a desentramar la información explícita y la implícita como subjetividad, evaluar sus predicciones y construir nuevos textos.

Como se ha argumentado, el nivel de lectura crítica logrado por los estudiantes es deficiente, pues la mayoría se ubican en el nivel de comprensión Bajo en los tres indicadores. En ese sentido, Torres (2017), enfatiza que es un reto formar estudiantes críticos, capaces de evitar la manipulación externa en un contexto en que la información crece de forma exponencial y se requiere decodificarla de forma crítica para convertirla en conocimientos éticos (Morin, 2011).

CONCLUSIONES

El análisis sobre los datos obtenidos en el proceso de diagnóstico de campo indicó que el nivel de desarrollo de habilidades en la lectura crítica de los estudiantes es bajo, inferior a las exigencias curriculares del ciclo académico que cursan. Evidencian falta de análisis, interpretación, asunción de posiciones críticas y extrapolación del significado en otros contextos; se demuestra que la vinculación entre el nivel de lectura crítica y el nivel logrado por los estudiantes resulta consecuencia de las carencias en el razonamiento crítico y leer desde posiciones metacognitivas.

El trabajo didáctico de la escuela en pos de potenciar el razonamiento y la participación de los estudiantes es imperativo en los sistemas educativos universitarios en la enseñanza, con el fin que se empoderen del saber, saber hacer en un contexto de investigación, colaboración y ayuda mutua con la intención de incidir en su formación integral como profesionales comprometidos con su campo laboral y social.

El resultado expuesto es consecuencia del proceder metodológico en el tratamiento a la lectura crítica en clase, al no considerar a los estudiantes en el centro del análisis crítico del texto, por falta de procedimientos problémicos que ejercitan el pensar crítico y los juicios generalizadores. Es imprescindible potenciar la lectura crítica, por ser una habilidad transversal que se exige en las diversas disciplinas curriculares recibidas por los futuros profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benavides, D., & Sierra, G. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(3), 79-109.
- Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Tarbiya, Revista *De Investigación E Innovación Educativa*, (32).
- Cassany, D. (2014). *La lectura crítica*. Editorial Graó.
- Cunias, M., & Medina, I (2021). Nivel de lectura crítica en los estudiantes de la universidad Señor de Sipan. Revista Hacedor, 5(1), 1-15.
- Cruzata Martínez, A. (2007). *Estrategia didáctica para el tratamiento a la competencia literaria: percepción y producción crítica de textos literarios en la educación preuniversitaria*. (Tesis de Doctorado). Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- Domínguez, I. (2010). 6 reflexiones acerca del proceso de construcción de textos escritos. Tesis de Doctorado).UCP Enrique José Varona, La Habana.
- Díaz, J.P., Bar, A., & Ortiz, M. (2015). La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios. *Revista de educación superior*, 44(176), 139-158.
- Pinchao, L. (2020). Estrategia pedagógico -didáctica para promover la lectura crítica. *Educación*, 29(56), 146-169.

- Roméu, A. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la Lengua y Literatura*. Pueblo y Educación.
- Morales, J. (2020). Lectura crítica: un proceso inherente a la educación universitaria competente y significativa. *Conrado*, 16(74), 240-247. Epub.
- Morin, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Torres, A. (2017). Leer y escribir en la universidad: una experiencia desde una concepción no instrumental. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 311-329.
- Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Revista Folios*, 42(1), 139-160.



Escuela resiliente: una propuesta desde la gestión socioeducativa del riesgo de desastre

Giovanni Aladino Reyes-Vega¹

Angel Deroncele-Acosta¹

¹ Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima, Perú.

Esta investigación tiene como objetivo diseñar un sistema de gestión socioeducativa del riesgo de desastres y escuela resiliente para orientar el desarrollo de este proceso desde diferentes instancias de gestión del sector educativo en Perú: las instituciones educativas, las unidades de gestión educativa local (UGEL), las direcciones regionales de educación (DRE) y Ministerio de Educación. La investigación se desplegó desde un paradigma sociocrítico, enfoque cualitativo, y método fenomenológico-hermenéutico.

Se utilizaron técnicas como la entrevista y focus group que permitieron identificar categorías emergentes relacionadas a: gestión e innovación educativa, política educativa, formación y financiamiento de la gestión del riesgo en educación, centrado en los actores y necesidades del contexto. La gestión socioeducativa del riesgo de desastres y escuela resiliente es una propuesta de vocación y compromiso social, que puede implementarse desde la gestión institucional, pedagógica y comunitaria, con la participación conjunta de la comunidad educativa y aliados estratégicos de diferentes sectores, basado en una política educativa contextualizada y transversal; ello hace posible el logro de una escuela resiliente como soporte esencial de una institución trascendente.

En la educación actual, el desarrollo de escuelas resilientes es esencial para garantizar una educación de calidad accesible para todos. La resiliencia escolar se convierte en un pilar fundamental para hacer frente a los desafíos cambiantes del entorno educativo. En un mundo

caracterizado por la incertidumbre y la diversidad de desafíos sociales, económicos y medioambientales, las escuelas resilientes no solo resisten adversidades, sino que también se adaptan y prosperan. Estas instituciones se convierten en espacios inclusivos y equitativos donde los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, cultural o geográfico, pueden acceder a una educación de calidad.

La resiliencia escolar no solo implica la capacidad de superar crisis y perturbaciones, sino también la habilidad de crear un ambiente de aprendizaje que fomente el crecimiento, el bienestar y el pleno desarrollo de cada estudiante. A través de estrategias innovadoras, sistemas de apoyo integral y una orientación hacia la igualdad de oportunidades, las escuelas resilientes se convierten en un faro de esperanza, contribuyendo a la construcción de sociedades más justas y sostenibles, donde la educación de calidad sea un derecho fundamental para todos. La necesidad de desarrollar y promover escuelas resilientes se vuelve crucial en el panorama educativo actual, donde se busca no solo superar obstáculos, sino transformar la educación en un motor de igualdad y progreso para toda la sociedad.

La literatura científica analizada destaca la importancia de las escuelas resilientes en la educación y el bienestar de los estudiantes. A través de diversas investigaciones, se examinan aspectos clave, como la capacidad de las escuelas resilientes para compensar las desventajas socioeconómicas de los estudiantes (Siebecke & Jarl, 2022), la existencia de escuelas resilientes que brindan oportunidades de educación de calidad a niños de familias disfuncionales (Vinogradov et al., 2022), la resiliencia en sistemas escolares, personal y estudiantes (Jerabek et al., 2023). Además, se exploran indicadores de escuelas resilientes y proyectos relacionados en entornos fronterizos (Da Silva & Da Silva, 2022). La adaptación al cambio climático y la importancia de un diseño escolar resiliente se abordan en la literatura (Mathuria et al., 2022), junto con investigaciones que evalúan la resistencia de las escuelas ante diversas barreras (Pinskaya et al., 2018). Estos estudios enfatizan cómo la resiliencia en las escuelas es fundamental para mantener la calidad educativa en tiempos de pruebas (Day & Gu, 2013) y para abordar desigualdades en la provisión de educación (Krüger et al., 2022). En conjunto, esta literatura destaca la relevancia de fomentar la resiliencia

en las instituciones educativas como un factor crítico para asegurar un aprendizaje efectivo y equitativo.

Una herramienta esencial para lograr una escuela resiliente es la gestión socioeducativa del riesgo de desastre, la cual se construye a partir de los indicios y transferencia de la gestión participativa, comunitaria y liderazgo transformador, a las acciones que implica la gestión del riesgo de desastres. En tanto, la categoría escuela resiliente, si bien tiene connotaciones diversas, el concepto atribuido, representa la mirada prospectiva y no sólo reactiva de la escuela, frente a las necesidades que demanda los peligros, vulnerabilidades y riesgos de desastres en las comunidades educativas.

Una característica de gestión socioeducativa es atribuir al director de una institución educativa, cualidades de liderazgo y visión estratégica, en correlación a las demandas de su comunidad educativa, para transformar y trascender positivamente, gracias al trabajo conjunto con su equipo docente, padres de familia, y autoridades locales (Mendoza, 2014). En sentido holístico, los ámbitos de acción de la gestión socioeducativa, corresponde a lo intra e interinstitucional, así como comunitario (Olivero, 2018). En tanto, las relaciones socioeducativas que se establecen son acciones situadas, efectivas, satisfactorias y sostenibles (Úcar, 2020).

La gestión del riesgo de desastres, analizado desde la complejidad del contenido, paradigmas y enfoques (Lavell & Lavell, 2020), permite visualizar dimensiones, acciones y actores en su desarrollo. El contenido está relacionado a los componentes y procesos de gestión ejecutiva y operativa (Perú. Presidencia del Consejo de Ministros, 2011), y en ese tránsito la implicancia de políticas o programas, estrategias y resultados con evidencia, frente al peligro, vulnerabilidad, riesgos, emergencias y desastres. A su vez, de la perspectiva y prospectiva de los actores para encaminar los procesos y obtener resultados.

La perspectiva del concepto de riesgo de desastre, desarrollo, sociedad, gobernanza, etc., cuenta mucho para la gestión de este. Normativamente, el Estado peruano a través de la Ley 29664 ha plasmado una concepción integral de la gestión del riesgo de desastre,

ante ello, la pregunta necesaria es; ¿por qué no se traduce en acciones reales en el sector educación y vuestro desarrollo como sociedad?

En el campo educativo, la implementación de la gestión del riesgo trasciende al concepto de educación en gestión del riesgo de desastres, ya que lo anterior, puede desarrollarse también por organismos como ONG, gobiernos locales, centros de salud, bomberos, entre otros. En tal sentido, el concepto de gestión socioeducativa del riesgo de desastre refiere a la labor exclusiva e integral de la escuela. El plus en relación con el primer concepto radica en el componente de gestión estratégica e integral del líder pedagógico, junto a su comunidad educativa para la institucionalización, implementación curricular, y labor comunitaria, como parte de la sensibilización, organización, reducción y preparación, frente a escenarios de riesgos, emergencias y desastres (Weintein & Muñoz, 2019, citado en Reyes, 2022).

Desde el enfoque de gobernanza, territorialidad y la gestión por procesos, la gestión socioeducativa del riesgo de desastre, plantea un modelo de gestión intra e interinstitucional y comunitario, siendo el director de institución educativa, quien organiza a su comunidad educativa, involucrando actores diversos de su territorio, para planificar, implementar y evaluar acciones de gestión del riesgo, acorde a su contexto, necesidades y demandas de seguridad y desarrollo, frente a los peligros, vulnerabilidades y riesgos existentes (Presidencia del Consejo de Ministros del Perú, 2011; Paz et al., 2017; Olivero, 2018; Weintein & Muñoz, 2019).

La gestión socioeducativa del riesgo de desastres funda una connotación filosófica, epistemológica y transformadora del aterrizaje de políticas educativas. Así también, una característica formativa, ética y visionaria de un líder pedagógico para orientar a su comunidad educativa, en el proceso de encarar problemáticas socioculturales de riesgos de desastres, alternar e implementar acciones concretas para trascender su realidad es pos de su desarrollo (Mendoza, 2014; Olivero, 2018; Gil & Kahlifa, 2018; Úcar, 2020, citados en Reyes, 2022).

Una gestión socioeducativa del riesgo de desastre, promueve un modelo de gobernanza, que surge en la escuela, UGEL o DRE y se proyecta a la sociedad, a partir de la sensibilización, participación colectiva y

compromiso social de sus actores en el abordaje de su realidad, para alcanzar los resultados previstos en beneficio de todos (Reyes, 2022).

La concepción de resiliencia relacionada a la perspectiva de gestión del riesgo plantea que; la resiliencia y el tratamiento de la gestión del riesgo de desastres, es parte de un proceso complejo. (Lavell & Lavell, 2020). El desarrollo de la resiliencia, tienen correspondencia con la vulnerabilidad de la persona y/o comunidad, al ser entes expuestos a riesgos procedentes de enfermedades o daños bio-psico-social (García-Alandete, 2016).

Para Alpízar (2009), la resiliencia como capacidad de recuperación o nivel de asimilación que alcanza una unidad social; comunidad, persona o institución, frente al impacto de un peligro, tiene una relación implícita con la gestión de riesgo, por su contenido y accionar.

En situaciones de desastre, la población siente el impacto en colectivo, y la resiliencia es una respuesta al sufrimiento y la fuerza para recuperarse una persona, comunidad o institución. Las habilidades que la persona haya adquirido en la familia, la escuela o la comunidad, serán la fortaleza para su recuperación.

En la perspectiva de la preparación de la población escolar frente a los peligros, riesgos y desastres, una escuela resiliente, es aquella que fortalece las capacidades de su población para afrontar situaciones cotidianas o de riesgo. En tal sentido, las escuelas resilientes son instituciones que desarrollan estrategias de resiliencia, para preparar, fortalecer y responder asertivamente situaciones de crisis, riesgos, y desastre. Para Villalobos & Castellán (2006), la resiliencia formada en la escuela no sólo repara daños, sino previene, prepara y fortalece en las personas, habilidades resilientes y su confianza en la vida.

Las coincidencias de los autores, es la prospectiva que se maneja en el paradigma de la gestión del riesgo de desastres, y en la misma óptica, la noción de preparación que debe tener la institución para dar respuesta y manejar situaciones de desastre.

García-Alandete (2016), citando a Hawkins & Catalano (1990), plantea; el enriquecimiento de relaciones afectivas positivas, el establecimiento de metas, objetivos en los estudiantes, así como habilidades

interpersonales, resolución de problemas, asertividad y manejo de estrés, que desde la escuela se inculque a favor de la resiliencia, contribuirá para afrontar cualquier situación de crisis, riesgo o desastre. Para Day & Gu (2015), los líderes escolares juegan un rol relevante en la construcción, fortalecimiento y sostenibilidad de la resiliencia individual o colectiva. En síntesis, en la medida que el sistema escolar sea resiliente, lo será los miembros de la escuela y comunidad educativa. Las escuelas son resilientes, si los directivos y docentes son resilientes. (Reyes, 2022).

La concepción que se tenga de resiliencia influye en el tratamiento de la gestión de riesgo de desastre. (Tapia, 2020). Ello permitirá plantear una perspectiva preventiva y preparativa, en cuanto fortalecimiento de capacidades de las personas, para sí y como apoyo de los demás (Day & Gu, 2015).

MATERIALES Y MÉTODOS

Por la relación compleja y necesidad holística de las variables de investigación para el análisis y propuesta transformadora, su abordaje demandó de los paradigmas sociocrítico y dialéctico (Ramos, 2015; Gil et al., 2017; Mosteiro & Porto, 2017; Deroncele, 2022). De la misma forma, la comprensión de la naturaleza del problema, las acciones a alternar y la proyección de los resultados, ameritaba del enfoque de investigación cualitativo (Ramos, 2015).

Acorde la instrumentalización y sistematización de los conocimientos científicos contextualizados y transferidos a la realidad educativa, corresponde el tipo de investigación aplicada. (Deroncele, 2022). A su vez, por el planteamiento de estudio y propósito de la información obtenida, el tipo de estudio es transversal (Deroncele et al., 2021).

Desde el método de investigación fenomenológico-hermenéutico, se ha reflexionado las interacciones sociales, explicado los desempeños y significados de la población en estudio, a fin de obtener argumentos y perspectivas de la gestión del riesgo y resiliencia, para la construcción de la nueva teoría y propuesta (Fuster, 2019).

Las técnicas de recojo de información, corresponde a entrevista individual y focus group, cuyo procedimiento de análisis de resultados,

de investigación cualitativa, siguió los cuatro pasos planteados por Urbano (2016): obtención de la información, transcripción de la información, codificación e integración de la información. Los informantes o colaboradores de investigación fueron directores de instituciones educativas, directores de unidades de gestión educativa local, coordinadores y especialista en gestión del riesgo del Ministerio de Educación. La validez de los instrumentos de investigación para el recojo de información, y que aseguró la pertinencia y confiabilidad de estos, pasó el filtro de docentes universitarios investigadores, como parte de una tesis de maestría.

Finalmente, los métodos teóricos para la recopilación, sistematización y análisis de resultados fueron: el método inductivo-deductivo y el método de análisis-síntesis. En tanto, la construcción del conocimiento científico es resultado de los métodos de modelación y sistémico estructural funcional (Deroncele et al., 2021; Reyes, 2022).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Respecto a la categoría gestión socioeducativa del riesgo de desastre, los entrevistados hicieron referencia a la intervención comunitaria frente a la ocurrencia de fenómenos naturales, sociales y/o desastres (DIE1, DIE2). De la misma forma, acciones que la escuela y su comunidad local realizan, para afrontar los riesgos, emergencias y desastres. (DU1, DU2, DU4).

Desde Úcar (2020), las nociones de la categoría socioeducativa de los entrevistados, se identifican dos principios; las relaciones interpersonales para la organización de los actores, y las relaciones con el entorno sociocultural y medioambiental, en cuanto la atención a sus problemáticas y alternativas.

Para los entrevistados a nivel DRE y especialistas del Ministerio de Educación, la percepción de gestión socioeducativa del riesgo de desastres responde a dos perspectivas; la primera a los postulados de Lavell y la Ley N° 29664 -2011, para quiénes, gestión del riesgo de desastre es el proceso social orientado a la prevención, reducción y control de los factores de riesgo que afecta a una población (CR1, CR2, CR3). Así como, la concepción de un nuevo enfoque de gestión

educativa de la escuela, que integra aspectos sociales y culturales, para la acción y generación de valor público, en cuanto a gestión de riesgos y cultura de prevención (CR4, ERE1). Esto último, coincide con la percepción de Paz et al. (2017), para quienes, el liderazgo en las escuelas de sus directivos debe orientar acciones de interés y bienestar común a la sociedad. Así también, Díaz et al. (2013), manifiestan que; la gestión socioeducativa es una gestión plana u horizontal, pero también vertical y cultural.

En cuanto a: ¿cómo concretar la gestión socioeducativa del riesgo de desastres a nivel de comunidad local y regional? Los entrevistados desde sus experiencias y percepciones responden: desde la gestión institucional, interinstitucional y comunitaria.

La institucionalización de la gestión del riesgo en los diferentes niveles de gestión educativa condiciona la organización y planificación y ejecución de procesos (DIE1, DIE2). En concordancia con Lavell et al. (2009), las estructuras institucionales e implementación de la gestión del riesgo es necesario en las diferentes niveles territoriales – administrativos, incluyendo la familia. Ello posibilitaría la concreción de políticas y procesos de la gestión del riesgo (Lavell & Lavell, 2020).

Otra perspectiva de institucionalización es a partir de la gestión de normativas, acciones formativas, planificación presupuestaria y monitoreo, para las unidades ejecutoras y rectoras (DU1, DU3). Para los operarios educativos de la gestión de riesgos, la sensibilización es un acto crucial para la comprensión y compromiso social de la gestión del riesgo en las instituciones y/o comunidad educativa (CR1, CR2, CR3, CR4). Desde Olivero (2018), la gestión socioeducativa es posible desde la gestión de recursos tanto humanos como financieros, los mismos que posibilitan organizar equipos, pero a la vez financiar las actividades que demanda la gestión del riesgo de desastres.

Haciendo énfasis en la planificación presupuestaria y financiera en las instituciones del sector educación, un operario de la gestión del riesgo plantea una crítica y reflexión; si los planes de gestión del riesgo a nivel UGEL y DRE, no están articuladas a las acciones del CEPLAN, y a su vez a los objetivos y actividades estratégicas de sus PEI y POI, no es posible financiarlo y operativizarlos en el SIAF, por lo tanto, los planes

son letra muerta, a lo mucho buenas intenciones (CR1). Al respecto, Bohórquez & Enrique (2011), advertía lo siguiente; si la sociedad y el Estado no visualiza la vulnerabilidad y exposición del riesgo de su población, será difícil que genere políticas y financiamiento para la seguridad frente a riesgos y desastres. En síntesis, el financiamiento de la gestión del riesgo en los diferentes niveles y sectores del Estado depende de la sensibilización del riesgo y visión de las autoridades del Estado, así como la percepción de seguridad y desarrollo que tengan (Reyes, 2022).

La gestión interinstitucional, pasa por establecer coordinaciones de apoyo mutuo, con autoridades e instituciones aliadas como las municipalidades, la policía nacional, centros de salud, ONG, organizaciones rurales, integrantes de programas sociales, etc. (DIE1, DIE2). Por su parte los directores de UGEL y operarios del Ministerio de Educación plantean que, a fin de lograr un trabajo multidimensional y sinérgico de los actores para la prevención, preparación y respuesta a emergencias y desastres, la gestión del riesgo se fortalece, a través de mesas temáticas locales, campañas y programas articulados (DU2, DU3, CR2, CR3).

La Gestión comunitaria, según Lavell et al. (2009), enfatizan que; las prácticas comunitarias de la gestión de riesgos, es la esencia de una propuesta de gestión socioeducativa. En paralelo, la participación de la comunidad educativa en la gestión de riesgos promueve y fortalece la solidaridad, responsabilidad y conciencia social (ERE1). Los padres de familia debieran integrar brigadas para actuar en emergencias o en la realización de simulacros escolares y comunales, así también en la construcción colectiva del plan de gestión de riesgos de desastres de la II.EE (DIE1, DIE2, CR4).

Las nociones de la categoría escuela resiliente, para los entrevistados, refiere a la institución que prepara eficiente, eficaz y efectiva a la comunidad educativa, para afrontar situaciones de riesgo, emergencias y emergencias (DIE1, DIE2). Así también, a la institución organizada que desarrolla habilidades intra e interpersonales, a fin de sobreponerse a situaciones de emergencias o desastres, y prepararse para asumir una vida sana y afrontar adversidades del ambiente (DU1, DU2, DU3, DU4).

En tercera versión, a la institución que asimila un evento adverso, se sobrepone a situaciones críticas y supera indicadores de riesgos de desastres (CR2, CR4).

Pero ¿Qué acciones desarrollar y cómo lograr una escuela resiliente?

A nivel de escuela, la posibilidad radica en la sensibilización de la comunidad educativa frente a la ocurrencia emergencias y desastres, y desde esa perspectiva, desarrollar habilidades intra e interpersonales, fortalecer la identidad y el manejo de emociones (DIE1, DIE2). Para los entrevistados de UGEL, la escuela debe promover habilidades personales y sociales de convivencia y bien común, para afrontar situaciones difíciles (DU1, DU2, DU3, DU4). En contraste con Orteu (2012), el fortalecimiento de la autonomía, habilidades sociales y normas de convivencia configura rasgos de resiliencia en los estudiantes. Para Turnbull (2013), la escuela resiliente debe adelantarse en el fortalecimiento de capacidades y competencias para que sus miembros respondan asertivamente a situaciones de crisis.

El cómo hacerlo, los planteamientos van desde la definición de un plan estructurado por parte de los tutores (DIE2), el desarrollo de programas de capacitación sobre resiliencia, la inserción en documentos de gestión institucional y pedagógica, y prácticas de soporte socioemocional en simulacros de emergencias (DU1, DU2). En la misma orientación, se plantea; en la medida que la comunidad educativa desarrollen procesos de gestión de riesgo, la escuela será resiliente (CR1). Henderson & Milstein (2003); Day & Gu (2015), refrendan la hipótesis anterior, al sostener que; el bienestar y atención de los estudiantes, está condicionada al bienestar de sus docentes. Proyectando la trascendencia de la escuela resiliente, el valor agregado radica en las capacidades para superar el impacto de crisis, así como el bienestar y felicidad de su comunidad educativa (Reyes, 2022).

Si bien las categorías anteriores, muestran percepciones y propuestas para encaminar un sistema de gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente, el proceso investigativo, permitió identificar categorías emergentes, que plantean y explican lineamientos educativos dinámicos, transversales y sostenibles: innovación educativa

en gestión de riesgo de desastres y políticas educativas en gestión del riesgo y escuela resiliente.

La innovación educativa en gestión de riesgos tiene muchas aristas, relacionadas a las buenas prácticas pedagógicas, el uso de la tecnología y la investigación – acción.

La premisa que asumida es: la investigación e innovación de los procesos de enseñanza aprendizaje en gestión de riesgos en la escuela, está relacionada a la formación de pregrado y continua de los docentes (CR1 y CR2). Day & Gu (2015), atribuyen que, la formación docente es la clave para impulsar prácticas pedagógicas en gestión de riesgos o la promoción de la resiliencia en sus estudiantes. De acuerdo con Palacios-Núñez & Deroncela-Acosta, (2021), la innovación pedagógica requiere de un trabajo curricular desde diferentes áreas y competencias con metodologías de aprendizaje cooperativo. Para (CR1), la formación ciudadana en gestión del riesgo debe enmarcarse en la innovación de la enseñanza y cultura de prevención vivencial, reflexiva y actitudinal. Los aprendizajes deben vincularse a las necesidades, intereses y demandas de aprendizaje frente al cambio climático, fenómenos naturales y antrópicos, y los objetivos del desarrollo sostenible (CR2).

La innovación tecnológica, para Palacios-Núñez et al. (2021), está vinculada al uso de equipos tecnológicos y herramientas digitales que generan aprendizajes. Desde esta óptica (CR4) sostiene que, los denominados Espacios de Monitoreo de Emergencia y Desastres – EMED (hoy EMSS) de la institución educativa, acopian información de emergencias y generan investigación, por cuanto el uso de mapas, sistema de alerta, dispositivos de emergencia, generan aprendizajes y debe profundizarse en su estudio. A ello debe considerarse la gestión de simuladores de peligros, Apps de sistemas de alarma de peligros. Morales & Martínez (2020), proponen la enseñanza y aprendizaje de la gestión del riesgo de desastres, a través del uso de medios digitales; videos, juegos interactivos, revisión de información de páginas científicas o especializadas, creación y difusión de contenidos digitales en plataformas virtuales, entre otras. Para Fernández & Chavarría (2012), el uso de la tecnología en la gestión del riesgo de desastres es un elemento relevante, por su carácter técnico como científico.

Innovación e investigación mantienen una relación dialéctica (Delicado, 2015). Así, la formación básica y continua del docente, condiciona el desarrollo de investigación e innovación de la enseñanza aprendizaje en gestión de riesgos y resiliencia (CR1 y CR2). En esa óptica, Deroncele (2020), resalta, que la competencia epistémica del investigador (comprendida en enfoque, generación de conocimiento y acciones formativas), es proceso y resultado de la labor investigativa.

En resumen, el docente formado en gestión de riesgo y perspectivas de resiliencia es un investigador y pedagogo innovador, sensible a las necesidades del contexto sociocultural, así como estratega que orienta procesos y resultados de trascendencia. En ese sentido, el acto pedagógico en gestión de riesgos es un acto de investigación – acción, que genera innovación al proceso formativo del estudiante y labor del docente.

Finalmente, la categoría que avisora la eficacia y sostenibilidad de la gestión socioeducativa del riesgo de desastres, refiere a políticas públicas en gestión de riesgo y resiliencia en el sector educación. Lavell et al. (2009), anticipaba que; la sostenibilidad de la gestión de riesgos de desastres en el sector público radica en la formulación de políticas públicas a través de estrategias y recursos. En el sector educación significaría la inserción de planes de gestión estratégica con su respectivo financiamiento, propuesta formativa de los centros superiores, capacitación docente continua, implementación de dispositivos de seguridad, entre otros (CR1, CR2, CR4, DU1, DU4).

Cerna (2013), enfatiza la estrategia de implementación de políticas públicas multinivel, desde un enfoque combinado entre la base y los niveles superiores “top-down; bottom up”. En educación: *“las políticas deben ser transversales desde un enfoque sistémico de liderazgo que incluya todos los niveles de la organización: individual, grupal, institucional, social, para promover oportunidades reales de calidad educativa”*. (Vargas-Pinedo et al., 2022, p. 1153)

En contraparte, los entrevistados expresan que, la debilidad del momento que dificulta la implementación de la gestión de riesgos como política

de Estado, es la carencia de planificación y/o inserción de la gestión del riesgo en los instrumentos de gestión estratégica, la indiferencia de las autoridades, politización en la contratación de personal en las instancias de gestión intermedia, amiguismo y continuos cambios de autoridades en las instancias superiores (CR1, CR2, CR3, CR4).

Sistema de gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente

La gestión del riesgo de desastres en el sector educación peruano, está limitada al Programa de Reducción de la Vulnerabilidad y Atención de Emergencias y Desastres - PREVAED 068 desde el año 2013, el mismo que está diseñado por la PCM y se implementa de manera transversal en todos los sectores y niveles de gobierno. En tal sentido, no es política educativa y como tal, no se implementa ni se asume como necesidad, demanda, ni responde a ningún indicador de desempeño de la gestión educativa en sus diferentes niveles. En ese contexto, la propuesta de gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente, a partir de la literatura revisada y los resultados de la investigación, demanda de un sistema que atienda las necesidades de riesgo de desastre y prepare a la comunidad educativa frente a situaciones de emergencias y desastres desde la escuela hasta las altas esferas. Por ello, es oportuno la proyección de los paradigmas sociocrítico y dialéctico, que encamine a la escuela y las demás entidades del sector educación, ser las instituciones que generan impacto y valor público en la sociedad, así como, promueva la transformación de su entorno, en articulación con los actores y organizaciones locales, regionales y nacionales (Ramos, 2015; Gil et al, 2017).

La figura 1 que se expone a continuación, explica las relaciones y orientaciones que deviene al sistema de gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente.



Figura 1. Contexto del sistema de gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente.

En síntesis, se explica que; la gestión de riesgos y escuela resiliente, representa una necesidad y demanda multinivel de la realidad educativa peruana, en razón a la existencia de peligros, vulnerabilidades y riesgos en las escuelas, que atentan con la seguridad, integridad, continuidad del servicio educativo y la vida misma de sus integrantes. Por lo que es necesario la configuración e implementación de un sistema de gestión socioeducativa del riesgo de desastre y resiliencia, que concrete estrategias políticas, sociales y culturales desde las instancias educativas, para asegurar el desarrollo, seguridad, vida y bienestar de la población educativa. Así como, conduzca a la transformación de la escuela, desde una concepción dialéctica, holística y trascendente de su realidad (Díaz & Pinto, 2017). El sistema se sostendría, desde cinco pilares básicos, como se detalla a continuación en la figura 2.



Figura 2. Pilares del sistema de gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente.

Los puntos de partida son: necesidad de gestión de riesgo de desastres y escuela resiliente, a partir de peligros naturales, antrópicos y sociales existentes y los índices de vulnerabilidad en la población, que conducen a riesgo de desastre en el entorno natural y social (Turnbull et al, 2013). En tal sentido, la necesidad de su abordaje representa la sensibilización de la escuela junto a sus líderes educativos y comunales, y las acciones identificadas de prevención, reducción, preparación y respuesta, para atender los riesgos de desastres de la comunidad educativa (Organización de las Naciones Unidas, 2014, citado en Reyes, 2022; Olivero, 2018).

En el mismo sentido, visibilizar la necesidad de resiliencia, significa comprender el impacto emocional en la población vulnerable frente a peligros diversos, así como orientar acciones en la perspectiva de promover bienestar socioemocional para desarrollarse y ser exitoso/a en forma plena (Turnbull et al, 2013).

El enfoque dialéctico y holístico, asegura el tratamiento de la problemática educativa y la trascendencia de la escuela, a partir de la participación de actores y miembros de la comunidad educativa, y los resultados proyectados.

El enfoque dialéctico, implica las acciones articuladas, transversales e interactivas de orientación pedagógica, institucional y comunitaria, de los integrantes de la escuela y comunidad educativa, acorde el rol que les corresponde en cuanto a gestión de riesgos. (Olivero, 2018). El enfoque holístico, proyecta la labor de la escuela como promotora del desarrollo de competencias resilientes y bienestar de sus integrantes, frente a los riesgos, emergencias y desastres. Así mismo, visualiza la relación dialéctica de la resiliencia con la gestión del riesgo de desastre, y ese sentido, generar una política de gestión de riesgos y bienestar educativo, como ejes de una escuela trascendente (Turnbull et al., 2013).

El pilar estratégico que encumbra la propuesta es el liderazgo pedagógico transformacional; con ello se empodera competencias y protagonismo para la trascendencia. Representa la proyección macro y micro de la escuela, las alianzas a establecer y el cambio necesario (Reyes, 2022).

¿Cómo dinamizar la propuesta de gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente?

La dinámica recoge los aportes y resultados obtenidos de la investigación, así como la proyección del sistema educativo para generar una gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente, a partir de las necesidades y demandas educativas, así como la articulación dialéctica y holística de las categorías.

En el primer nivel, la configuración de la dinámica contextualiza a la escuela, y luego se expondrá el escalamiento multinivel, como se visualiza a continuación en la figura 3.



Figura 3. Dinámica de la gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente.

La implementación de la gestión socioeducativa del riesgo de desastres y escuela resiliente se dinamiza desde las necesidades y demandas educativas, dimensiones, procesos y perspectivas de contenidos, que liderado por el director/a de la institución educativa, junto a su comunidad educativa y autoridades del entorno, planifican, empoderan competencias y capacidades para hacer sinergia y alcanzar sus objetivos y retos (Reyes, 2022).

La dimensión gestión institucional, es el eje de la gestión socioeducativa, porque representa el impulso a las otras dos dimensiones. La gestión institucional, ya sea a nivel de institución educativa/ UGEL/ DRE, refiere a las acciones internas y externas para organizar a la institución, planificar, normar, convocar y coordinar con aliados estratégicos, en mesas de trabajo, comisiones, convenios, etc. La gestión institucional se orienta a la gestión de recursos humanos, financieros y de bienes (Alpizar, 2009; Olivero, 2018).

La Gestión pedagógica, contextualiza las necesidades y demandas de aprendizaje de gestión de riesgo y resiliencia, para proyectar y desarrollar aprendizajes creativos, innovadores y pertinentes,

relacionados a prevención y preparación para responder asertivamente ante emergencias, desastres y situaciones cotidianas que trastocan la salud mental y emocional de la población educativa (Alpizar, 2009; Olivero, 2018; Recalde & Rojas, 2018).

La Gestión comunitaria, representa la dimensión social que debe proyectar la escuela orientada a las familias, a fin de organizar, empoderar capacidades de respuesta ante situaciones cotidianas de crisis o de emergencias y desastres (Lavell et al, 2009; Alpizar, 2009; Bohórquez & Enrique 2011; Olivero, 2018).

La dimensión de resiliencia escolar es el primer fin de la propuesta, y está será posible, si la plana directiva y docente son resilientes, en tal sentido, requiere de estrategias para fortalecer competencias de resiliencia, por cuanto es la única forma de empoderar recursos para su labor de procesos y atención de necesidades y demandas, frente a los riesgos, emergencias y desastres. Un enfoque para tal fin es la programación neurolingüística (Ruiz & Lagos, 2017).

La dimensión de resiliencia familiar es el trabajo de la escuela con los estudiantes y familias, a fin de empoderar capacidades y valores de respeto, solidaridad, apoyo mutuo, empatía, resolución de problemas, entre otros, para afrontar las dificultades cotidianas o en perspectiva de los riesgos.

La resiliencia comunitaria, representa el fin último que la escuela debiera lograr en organización con sus ciudadanos y autoridades, para consolidar una comunidad participativa, empática, que realiza acciones de gestión de riesgo y se encuentra fortalecida para afrontar el estrés de las emergencias y desastres (Villa, 2020).

¿Qué procesos realizar para concretar el sistema de gestión socioeducativa del riesgo de desastre y escuela resiliente? Las acciones van desde la conformación de equipos, formulación de documentos de gestión del riesgo, coordinación interinstitucional y gestión de recursos, desarrollo de experiencias de aprendizaje, mesas de trabajo, talleres comunitarios, simulacros escolares y comunitarios, entre otros. Adicional a ello, resulta pertinente de una gestión territorial, gestión de procesos, programa de resiliencia, sistema de alerta y comunicaciones en situaciones en emergencia, entre otras (Reyes, 2022).

Finalmente, las necesidades de gestión socioeducativa en riesgos de desastres y escuela resiliente, será posible si se asume la práctica de la resiliencia, desde las perspectivas de gestión del riesgo, de bienestar y viceversa (Turnbull, 2013; Day & Gu, 2015; Tapia, 2020). El resultado será la configuración de una cultura de gestión de riesgos, de bienestar y resiliencia. Cultura que representa prácticas, valores, actitudes, filosofía de vida centradas en organización, prevención, trabajo sinérgico para preservar la vida, vivir en bienestar, alcanzar el desarrollo y sostenerlo de manera generacional (Reyes, 2022).

Escalando la propuesta y dinámica a las entidades intermedias y superiores del sistema educativo, la gestión socioeducativa en riesgos de desastres y escuela resiliente, requiere de la teoría de gobernanza multinivel o transversal, que significa; articulación política entre niveles de gestión educativa, desde el Ministerio de educación, DRE, UGEL e institución educativa y viceversa (Cerna 2013), con los enfoques políticos de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo, acorde las competencias institucionales y las demandas requeridas, como se visualiza a continuación en la figura 4.

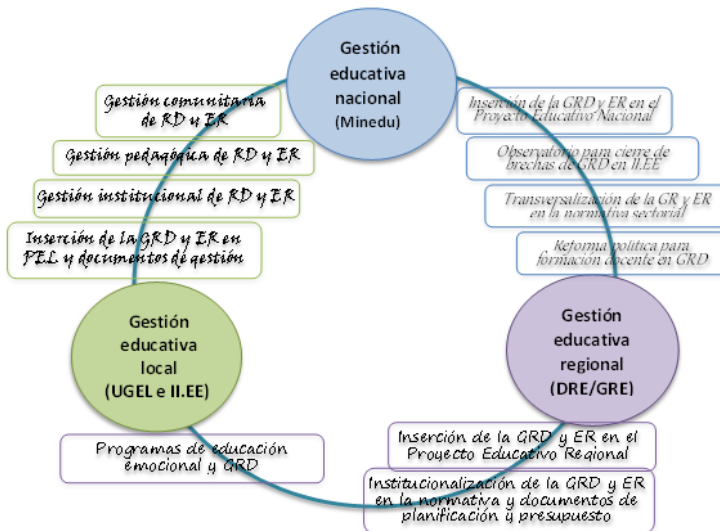


Figura 4. Dinámica multinivel de la gestión socioeducativa del riesgo y escuela resiliente.

La dinámica multinivel de la propuesta demanda la transversalización de los ejes de gestión de riesgo y escuela resiliente, y un enfoque de política de arriba hacia abajo para la institucionalización de la gestión del riesgo y escuela resiliente a través de normativa, proyectos educativos de desarrollo, planificación estratégica, reforma política y articulación interinstitucional. En tanto, en el enfoque de abajo hacia arriba, las acciones parten de las dimensiones de la gestión socioeducativa, la diversificación y descentralización de las políticas educativas en gestión de riesgo de desastres y escuela resiliente que se haga desde la escuela, la UGEL y DRE (Cerna, 2013).

En resumen, la dinámica de la implementación de la propuesta trasciende a la implementación del PP PREVAED 068, por la institucionalización de una política educativa en gestión del riesgo y escuela resiliente, desde el Ministerio de Educación y las instancias de gestión del sistema educativo, en articulación con otros sectores, la sociedad civil y comunidades educativas, a fin de abrir una agenda educativa por una cultura de prevención, bienestar y trascendencia de la escuela.

CONCLUSIONES

Gestión socioeducativa del riesgo de desastres y escuela resiliente, son dos categorías que guardan una relación dialéctica en su contenido problémico y relación holística y sistémica en su abordaje de alternativa para generar un sistema de gestión educativa.

La propuesta, promueve un modelo de gobernanza para consolidar el liderazgo pedagógico que un directivo de escuela debe poseer, y en el mismo sentido, las instancias de gestión intermedia y superior, para promover y consolidar una cultura en gestión de riesgo y modelo de escuela resiliente, en coordinación con las autoridades de su entorno, sociedad civil y comunidad educativa, frente a las necesidades de peligros, vulnerabilidades y riesgos de desastres existentes.

Los resultados de la investigación a través de entrevistas y focus group, permitieron recoger las nociones de las categorías, a partir de la experiencia en la temática de los participantes, así mismo poner en contexto categorías emergentes que permitieron consolidar la propuesta.

La propuesta de sistema de gestión socioeducativa del riesgo de desastres y escuela resiliente se centra en hacer visible la realidad educativa de los riesgos, desastres y resiliencia en las escuelas, para su tratamiento de manera transversal en las diferentes instancias de gestión educativa, que desde cinco ejes se contextualiza y orienta un modelo de escuela para la trascendencia. La dinámica pasa por identificar dimensiones, procesos, perspectivas y fines para su concreción de manera transversal, acorde las competencias de las instancias del sistema educativo, bajo un enfoque de política educativa de abajo hacia arriba y viceversa.

A nivel escuela, la propuesta plantea una interacción dialéctica de las dimensiones de gestión socioeducativa frente a riesgos y resiliencia a partir de dinámicas para generar aprendizajes, gestión intra e interinstitucional y organización comunitaria. En tanto, a nivel de gestión intermedia y superior del sistema educativo, la implementación transversal en normativas, planificación estratégica, generación de políticas y programas de resiliencia y gestión de riesgos, gestión interinstitucional, avalados en la visión de los proyectos educativos acorde nivel de gestión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alpízar, M. L. (2009). Educación y reducción de riesgos y desastres en Centroamérica. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_50.pdf
- Bohórquez, T., & Enrique, J. (2011). Desarrollo y gestión social del riesgo: ¿una contradicción histórica? *Revista de Geografía Norte Grande*, (48), 133-157.
- Cerna, L. (2013). The Nature of Policy Change and Implementation: A Review of Different Theoretical Approaches. <https://www.oecd.org/education/cei/The%20Nature%20of%20Policy%20Change%20and%20Implementation.pdf>
- Da Silva, A. M., & Da Silva, S. M. (2022). Resilient Schools: Indicators From Literature And Border Schools' Projects. *Cadernos de Pesquisa*, 52.

- Day, C., & Gu Q. (2015). Educadores resilientes, escuelas resilientes: construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles (Vol. 16). Narcea Ediciones.
- Day, C., & Gu, Q. (2013). Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times. *Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and Sustaining Quality in Testing Times*, 1.
- Delicado, E. N. (2015). Relación investigación-innovación educativa universitaria. En, J. J. González y A. González, *La universidad como comunidad de innovación y cambio*. (pp. 60-67). UCAM.
- Deroncele-Acosta, A. (2022). Competencia epistémica: Rutas para investigar. *Universidad Y Sociedad*, 14(1), 102-118.
- Deroncele-Acosta, A., Gross Tur, R., & Medina Zuta, P. (2021). El mapeo epistémico: herramienta esencial en la práctica investigativa. *Universidad Y Sociedad*, 13(3), 172-188.
- Díaz, C., & Pinto, M. L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54.
- Fernández, M., Chavarría, A., & Universidad de Costa Rica. (2012). Las TIC y la gestión del riesgo a desastres. *Hacia la Sociedad de la Información y el Conocimiento*, 257-282.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1).
- García-Alandete, J. (2016). Afrontando la adversidad. Resiliencia, optimismo y sentido de la vida (Col. Cuadernos de Psicología 04). La Laguna (Tenerife): Latina.
- Gil, J. L., León, J. L., & Morales, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2003). *Resiliencia en las escuelas*. Paidós.

- Jerabek, A., Reder-Schopp, M., Sharma, A., & Corsello, M. (2023). The BARR Model: Fostering Resilient School Systems, Staff, and Students. In *Handbook of Resilience in Children*. (pp. 569-585). Springer.
- Krüger, N., Formichella, M. M., & Hamodi-Galán, C. (2022). Oferta educativa desigual y escuelas resilientes. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 15, 1–34
- Lavell A., Narvaez L., & Pérez, G. (2009). La gestión del riesgo de desastres: Un enfoque de procesos. Secretaría General de la Comunidad Andina. Perú.
- Lavell, A., & Lavell, C. (2020). El COVID-19: Relaciones con el riesgo de desastres, su concepto y gestión. Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina. https://www.desenredando.org/public/2020/Lavell_2020-07_Covid-19_y_Desastre_Final.Pdf
- Mathuria, S., Lakra, H. S., Goswami, A., Shaw, R., & Parihar, A. (2022). Framework for geospatial flood exposure mapping of schools in Himalayan region for climate change adaptation and resilient school design. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 78.
- Mendoza, C (2014). Construcción de modelo de gestión institucional con enfoque participativo. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Piura.
- Morales, Y. M., & Martínez, H. F. (2020). Diseño de herramientas de contenido digital, para el fortalecimiento de las comunidades en términos de la gestión del riesgo de desastres de origen tecnológico en el municipio de Tocancipá, Cundinamarca. (Tesis de grado). Universidad Católica de Manizales.
- Mosteiro, M., & Porto, A. (2017). La investigación en educación. Editora Da UESC.

- Olivero, A. (2018). Gestión de procesos socioeducativos. Reflexiones y alternativas ante las transformaciones educativas. Fundación editorial el perro y la rana. Edición digital 2018. E Caracas, Venezuela. https://issuu.com/imprentacojedes/docs/pdf_gestion_de_procesos_socioeducat
- Orteu, M. (2012). Escuelas resilientes. Trabajo de 3º de la EVNTF. https://www.avntf-evntf.com/wp-content/uploads/2016/12/OrteuM_Trab_3BI1112.pdf
- Palacios-Núñez, M. L., Toribio-López, A., & Deroncele-Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. Universidad Y Sociedad, 13(5), 134-145.
- Palacios-Núñez, M., Deroncele-Acosta, A. (2021). Online Collaborative Learning: Analysis of the Current State. (Ponencia). XVI Latin American Conference on Learning Technologies. Arequipa, Perú.
- Paz, E., Arroyave, C. y Quintero, G. (2017): Estrategias y recomendaciones para incorporar la gestión de riesgo de desastres desde una visión integral del territorio, en instituciones educativas de básica primaria. Colegio Liceo Cervantes, Popayán, Colombia. Revista TRAZSOS DISEÑO, 9.
- Pinskaya, M., Khavenson, T., Kosaretsky, S., Zvyaginцев, R., Mikhailova, A., & Chirkina, T. (2018). Above Barriers: A survey of resilient schools. Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow, 2(198-227).
- Presidencia del Consejo de Ministros de Perú (2011). Ley N° 29664, que crea el Sistema Nacional de Gestión del Riesgo de Desastre.
- Ramos, A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. Av.psicol., 23(1).

- Recalde, A., & Rojas, A. (2018). La educación como herramienta de seguridad y resiliencia para niñas, niños y adolescentes de las Escuelas: San Cayetano del Bañado Sur y Sotero Colmán de Bañado Tacumbú ante las inundaciones. Año 2017. Kera Yvoty: reflexiones sobre la cuestión social, 3, 21-28.
- Reyes, G.A (2022): Gestión socioeducativa del riesgo de desastres y escuela resiliente. Tesis para optar el grado de maestría en educación. UARM.
- Siebecke, D. E., & Jarl, M. (2022). Does the material well-being at schools successfully compensate for socioeconomic disadvantages? Analysis of resilient schools in Sweden. Large-Scale Assessments in Education, 10(1).
- Tapia, M. (2020). Gestión de riesgo y su influencia en el comportamiento resiliente de los estudiantes. Revista Ciencia y Educación, 1(2), 38 – 47.
- Turnbull, M., Sterrett, C., & Hilleboe, A. (2013). Hacia La Resiliencia: Una Guía Para La Reducción del Riesgo de Desastres y Adaptación al Cambio Climático. <http://biblioteca.hegoa.ehu.es/registros/19458>
- Úcar, X. (2020): Principios sociopedagógicos y relaciones socioeducativas, en Intervención Educativa en Contextos sociales: Fundamentos e investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital, compilación de Francisco del Pozo Serrano. Edit. Universidad del Norte.
- Urbano, P. (2016). Análisis de datos cualitativos. Revista Fedumar Pedagogía y Educación, 3(1), 113-126.
- Villa, A. (2020). Liderazgo resiliente pertinente para una sociedad cambiante. Foro educacional, (34), 77-103.
- Villalobos M., & Castelán E. (2006). Resiliencia el arte de navegar en los torrentes. Revista panamericana de pedagogía, 8.

- Vinogradov, V., Shatunova, O., & Sheymardanov, S. (2022). Do Resilient Schools Exist? Chances for Quality Education for Children from Dysfunctional Families. *Journal of Social Studies Education Research*, 13(1), 52-74
- Weinstein, J., & Muñoz, G. (2019). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: Diez miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales.

El libro trasciende la mera exploración de la investigación educativa contemporánea y se erige como un compendio esencial para una educación transformadora. A través de sus trece capítulos, se despliegan perspicaces análisis y propuestas multidisciplinares que alimentan la visión de una educación en constante evolución. Desde el análisis cuantitativo y cualitativo en la investigación educacional con un valor estratégico incalculable al permitir una toma de decisiones fundamentada en evidencia, hasta la incorporación de tecnologías innovadoras como la inteligencia artificial y la realidad virtual, estos estudios proporcionan las herramientas necesarias para revolucionar la enseñanza y el aprendizaje. Se exploran conceptos fundamentales como el aprendizaje colaborativo en línea, redes de aprendizaje, formación docente inclusiva y habilidades blandas en la educación superior, como base para una educación efectiva y trascendente. Además, se profundiza en la percepción de los estudiantes acerca de la educación transformadora, lo que permite adaptar las prácticas educativas a sus necesidades y aspiraciones. Se abordan desafíos cotidianos, como la procrastinación en estudiantes universitarios, experiencias didácticas en inglés, y se destaca la importancia de la lectura crítica para potenciar la capacidad analítica de los alumnos. Se destaca un tema peculiar en relación con el fotoperiodismo y la comunicación intercultural, crucial debido a su capacidad para analizar cómo las imágenes y la narrativa visual pueden influir en la comprensión y percepción intercultural. Esto es esencial en un mundo globalizado, donde la comunicación efectiva entre culturas es esencial para promover la comprensión y la cooperación. Además, examinar el fotoperiodismo en este contexto arroja luz sobre su poder como herramienta mediática en la promoción de la diversidad cultural y la construcción de puentes entre sociedades diversas. Finalmente, se plantea una visión de una “escuela resiliente” desde la gestión socioeducativa del riesgo de desastre, que no solo fomenta la adaptabilidad en situaciones de crisis, sino que también propicia una mentalidad más proactiva y preparada. Estos trece capítulos convergen para forjar un enfoque científico e interdisciplinario que potencia la educación transformadora, brindando herramientas y perspectivas que nutren la misión de la educación de no solo transmitir conocimientos, sino también de formar de manera significativa a las generaciones venideras.



ISBN: 978-9942-7163-2-3

