

Educación en Transformación: Tendencias Pedagógicas, Responsabilidad Social y Modelos Innovadores

Compiladora:

Sara Concepción Maury Mena



Educación en transformación: Tendencias pedagógicas, responsabilidad social y modelos innovadores / Castro Asmar, Yuly María ...
[y otros dieciséis] – Barranquilla: Sello Editorial Americana, 2025.

139 páginas, tablas, 24*17 cm.
ISBN: 978-958-5169-84-5 [digital]

1. Corporación Universitaria Americana – Proyectos de investigación. 2. Educación pedagógica – Investigaciones -- Colombia 3. Desarrollo Sostenible – Colombia – México. 4. Prácticas de la enseñanza. 5. Responsabilidad social empresarial – Investigaciones -- Colombia -- México. 6. Planificación educativa – Colombia. 7. Aprendizaje – Investigaciones -- Colombia. 8. Educación de niños – Investigaciones. 9. Lectoescritura – Enseñanza. 10. Niños con problemas de aprendizaje -- Investigaciones. 11. Formación profesional de maestros. 12. Calidad de la educación -- Investigaciones -- Puerto Rico, 2023. 13. Modelo de enseñanza -- Investigaciones -- Puerto Rico. I. Gómez Pedroza, Fredy Julián, coautor II. Marín Escobar, Juan Carlos, coautor III. Gravini Donado, Marbel Lucía, coautor IV. Salcedo Ochoa, Elizabeth, coautor V. Marín Benítez, Andrea Carolina, coautor VI. Salazar Ureña, Olman, coautor VII. Barragán Morales, Camilo Enrique, coautor VIII. García Hernández, Ariadna, coautor IX. Roncallo Pichón, Alberto De Jesús, coautor X. Guzmán peñaranda, Kedy Nadin, coautor XI. Cortes Bracho, Oriana Carola, coautor XII. Gonzalez Beleño, Carlos, coautor XIII. Betancourt Rodríguez, Libnazaret, coautor XIV. Torres Fuentes, Jeizen Tatiana, coautor XV. Becerra Romero, Julieth Paola, coautor XVI. Castro Asmar, Yuly María, compilador. XVII. Título.

370.7 E244 2025 SCD23 ed.

Corporación Universitaria Americana-Sistema de Bibliotecas



Corporación Universitaria Americana ©

Sello Editorial Americana©

ISBN Digital: **978-958-5169-84-5**

EDUCACIÓN EN TRANSFORMACIÓN: TENDENCIAS PEDAGÓGICAS, RESPONSABILIDAD SOCIAL Y MODELOS INNOVADORES

Compiladora: Sara Concepción Maury Mena

Autores:

Adolfo Ceballos-Vélez, Yuly María Castro Asmar, Fredy Julián Gómez Pedroza, Juan Carlos Marín Escobar, Marbel Lucía Gravini Donado, Sara Concepción Maury Mena, Elizabeth Salcedo Ochoa, Andrea Carolina Marín Benítez, Olman Salazar Ureña, Camilo Enrique Barragán Morales, Ariadna García Hernández, Alberto de Jesús Roncallo Pichón, Kedy Nadin Guzmán peñaranda, Oriana Carola Cortes Bracho, Carlos González Beleño, Libnazaret Betancourt Rodríguez, Jeizen Tatiana Torres Fuentes, Julieth Paola Becerra Romero

Presidente

JAIME ENRIQUE MUÑOZ

Rectora Nacional

ALBA LUCÍA CORREDOR GÓMEZ

Vicerrector Académico Nacional

MARIBEL YOLANDA MOLINA CORREA

Vicerrector de Investigación Nacional

RICARDO SIMANCAS TRUJILLO

Coordinación Sello Editorial

EVA LUNA CONTRERAS MARIÑO

Sello Editorial Americana

selloeditorialamericana@americana.edu.co

Diagramación y portada: Kelly J. Isaacs González

Imagen portada: Freepik.com

Corrección de estilo: Eva Luna Contreras Mariño

1ª edición: 2025-06-09

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma o por medio electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, u otro, sin previa autorización por escrito del Sello Editorial Americana y de los autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Corporación Universitaria Americana y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

**Educación en Transformación:
Tendencias Pedagógicas, Responsabilidad Social
y Modelos Innovadores**

Compiladora:

Sara Concepción Maury Mena

Autores:

Adolfo Ceballos-Vélez
Yuly María Castro Asmar
Fredy Julián Gómez Pedroza
Juan Carlos Marín Escobar
Marbel Lucia Gravini Donado
Sara Concepción Maury Mena
Elizabeth Salcedo Ochoa
Andrea Carolina Marín Benítez
Olman Salazar Ureña
Camilo Enrique Barragán Morales
Ariadna García Hernández
Alberto de Jesús Roncallo Pichón
Kedyn Nadin Guzmán peñaranda
Oriana Carola Cortes Bracho
Carlos González Beleño
Libnazaret Betancourt Rodríguez
Jeizen Tatiana Torres Fuentes
Julieth Paola Becerra Romero

CONTENIDO

- 5** **La Práctica Pedagógica como Oportunidad para la Innovación Educativa**
Pedagogical Practice as An Opportunity for Educational Innovation
- 25** **Revisión bibliográfica de la Planeación Estratégica en la Gestión Educativa: Construyendo el Futuro del Aprendizaje**
Literature Review on Strategic Planning in Educational Management: Building the Future of Learning
- 45** **Percepción de los maestros de variables socioambientales que inciden en el aprendizaje de la lectoescritura de los niños***
Teachers' perception of socio-environmental variables that affect children's literacy learning
- 71** **Análisis del modelo educativo unidocente en Costa Rica desde la perspectiva del profesorado en 2023**
Analysis of the single-teacher educational model in Costa Rica from the perspective of teachers in 2023
- 89** **Responsabilidad social empresarial: comparativo en comunidades académicas de Colombia y México**
Corporate social responsibility: comparative in academic communities of Colombia and Mexico
- 103** **Aplicación de situaciones problemáticas en la formación universitaria: un enfoque creativo y crítico**
Application of problem situations in university education: a creative and critical approach
- 119** **Innovaciones Educativas para el Siglo XXI: Abordando las Tendencias Pedagógicas Actuales***
Educational Innovations for the 21st Century: Addressing Current Pedagogical Trends

CAPÍTULO INTRODUCTORIO

«Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo.»

-Proverbio chino atribuido a Benjamin Frankling-.

La Práctica Pedagógica como Oportunidad para la Innovación Educativa

Pedagogical Practice as An Opportunity for Educational Innovation



Adolfo Ceballos-Vélez

Magister en Educación con Énfasis en Cognición. Par Académico de Acreditación de Calidad de CNA, adscrito al Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Ha sido director del Centro de Idiomas y del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Institución Universitaria Americana. Docente investigador bilingüe, asesor educativo y escritor. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2160-5573> mail: aceballosv@coruniamericana.edu.co

Resumen

Hablar de la práctica pedagógica es reflexionar acerca del “hacer” de la función educativa. En este contexto, la práctica pedagógica profesional, se centra en la esencia de la formación docente, destacando su papel protagónico en la misión de ofrecer herramientas que faciliten el descubrimiento y la gestión del conocimiento.

Se presenta una reflexión acerca de la labor del docente y el aporte a la innovación educativa mediante la práctica profesional, en la cual los docentes deben fortalecer y adquirir las competencias necesarias para ser agentes de cambio e innovación al interior de los procesos educativos. Utilizando como referencia diferentes investigaciones y consultando a varios autores, se busca entender la relación que hay entre la práctica educativa y la innovación, desde el contexto en el cual se llevan a cabo las prácticas profesionales.

Los autores concluyen que la innovación en el ámbito educativo surge del análisis crítico de los procesos que se desarrollan dentro de las instituciones, y del aula, durante la práctica pedagógica; dicho análisis pone de manifiesto la necesidad de procesos de mejora continua y de actualizaciones periódicas que llevan a cambios de paradigmas.

La innovación educativa implica ir más allá del conocimiento disciplinar en busca de soluciones pedagógicas y didácticas alternativas, generadas a través de procesos de investigación que fomenten el pensamiento crítico, la colaboración y la autorreflexión sobre la práctica docente, en respuesta a los nuevos desafíos de la educación en el siglo XXI.

Palabras clave: Docente innovador; Innovación educativa; Mejora continua; Práctica pedagógica.

Abstract

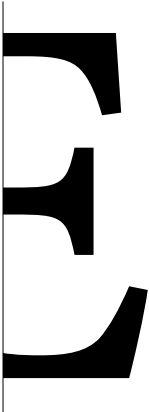
To speak of pedagogical practice is to reflect on the "doing" of the educational function. In this context, professional pedagogical practice focuses on the essence of teacher training, highlighting its leading role in the mission of offering tools that facilitate the discovery and manage-

ment of knowledge. A reflection is presented on the work of teachers and their contribution to educational innovation through professional practice, in which teachers must strengthen and acquire the necessary competencies to be agents of change and innovation within the educational processes. Using different research and consulting several authors as a reference, we seek to understand the relationship between educational practice and innovation, from the context in which professional practices are carried out. The authors conclude that innovation in the educational field arises from the critical analysis of the processes that take place within the institutions and the classroom, during the pedagogical practice; such analysis highlights the need for continuous improvement processes and periodic updates that lead to paradigm shifts.

Educational innovation implies going beyond disciplinary knowledge in search of alternative pedagogical and didactic solutions, generated through research processes that foster critical thinking, collaboration and self-reflection on teaching practice, in response to the new challenges of education in the 21st century.

Keywords: Innovative teacher; Educational innovation; Continuous improvement; Pedagogical practice.





Introducción

En el año 2022, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Corporación Universitaria Americana publicó el libro *Reflexiones Interdisciplinares sobre Prácticas Pedagógicas*, el cual contenía las experiencias y logros de los docentes que integraban en ese momento a la Facultad.

Dos años después, la Facultad presenta este tomo, como segundo volumen, pero desde la madurez del camino recorrido tras superar los estragos de la pandemia del COVID 19, con el programa de Licenciatura en Educación Infantil proyectado para su renovación, y el programa de Licenciatura en Educación Bilingüe —ahora con su nueva denominación como Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés—, renovado y en proceso de acreditación de calidad, experiencias que dan cuenta de la trayectoria acumulada por la Facultad a lo largo de los años desde que inició labores, al servicio de la sociedad Barranquillera y del país, en el año 2016.

Hablar de la práctica pedagógica es reflexionar acerca del “hacer” de la función educativa, puesto que se trata de una actividad que se vivencia desde la acción, desde la aplicación en el mundo real de los conceptos y temáticas (teoría) inculcadas por el docente en el ambiente educativo (sea éste presencial o virtual).

La práctica pedagógica es un componente esencial que influye de manera significativa en la formación inicial de los docentes, permitiendo contrastar las distintas perspectivas sobre el quehacer educativo durante el desarrollo de los procesos de enseñanza; es decir, que permite la reflexión sobre la función educativa (pedagogía) y las diferentes estrategias y metodologías utilizadas por los docentes en el aula (didáctica), en función de la aplicación teórica de conocimientos en contextos reales por parte de los educandos, sobre la premisa de la pertinencia de los temas, conceptos y métodos empleados para



lograrlo. Es una de las razones por las cuales la Educación está siempre en evolución a la par de los cambios y el desarrollo de las sociedades.

A modo de nota a pie de página, se aclara que en el presente texto se emplea el término «aula» de manera general para indicar los ambientes de aprendizaje, tanto presenciales como virtuales.

En este contexto, la práctica pedagógica profesional, según postulados como los de Trilla Bernet (2001), se centra en la esencia de la formación docente, destacando su papel protagónico en la misión de ofrecer herramientas que faciliten el descubrimiento y la gestión del conocimiento. Es decir, se trata de un "hacer" fundamentado en el "conocer". Por ello, el tema es pertinente al interior de la reflexión pedagógica en las Facultades de Educación —en las cuales se forman los futuros docentes—, pues es menester que haya una coherencia didáctica entre teoría y práctica en los procesos educativos que estos desarrollan. Dicha conexión solo es posible a través de la experiencia que se adquiere durante el quehacer educativo. En la vivencia de los maestros en formación, y sobre la reflexión permanente acerca de la propia práctica pedagógica (epistemología).

En los últimos años, investigaciones realizadas por la UNESCO (2016) y el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) han generado informes sobre la formación inicial de docentes en el contexto internacional (Russell et al., 2016). Estos informes evidencian el desempeño docente y los avances en la calidad de la educación universitaria, así como nuevos modelos de formación, manuales de desempeño, desarrollo de competencias y sistemas de evaluación, desde la perspectiva del estudiante y el apoyo de los docentes tutores (Vaillant y Rodríguez, 2018).

Por ello, las políticas educativas y las acciones a nivel universitario requieren un análisis exhaustivo sobre la práctica pedagógica, abordando desde una perspectiva investigativa y un enfoque interpretativo centrado en el eje didáctico.

Existen numerosas investigaciones que destacan la importancia de integrar el proceso pedagógico con la práctica profesional (Díaz Velasco, 2016; Correa de Molina et al., 2018). Sin embargo, otras investigaciones se enfocan en la acción del ejercicio profesional didáctico dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Autores como Martínez et al. (2018), afirman que no solo deben transformarse las habilidades y competencias del docente,



sino también sus prácticas. De igual modo, García et al. (2018) sugieren que las instituciones de educación superior deben definir las herramientas y estrategias necesarias para adaptarse a los cambios sociales, implementando así enfoques innovadores que satisfagan las necesidades de formación de los estudiantes (y de la sociedad).

Ya no se trata únicamente de impartir conocimientos y métodos de enseñanza, sino de fomentar una interacción socializadora donde todos los involucrados aprenden a través de una infraestructura pedagógica pertinente y transformadora. Por lo tanto, es fundamental llevar a cabo un cambio profundo y paradigmático en la pedagogía, lo que resalta la urgencia de promover procesos de transformación en el desempeño profesional didáctico. Esto permitirá una mayor flexibilidad curricular y un pensamiento crítico que vincule efectivamente la profesionalización, la pedagogía y el eje didáctico (Ripoll-Rivaldo, 2021).

Por lo anterior, surge la necesidad de atender las diferencias individuales y la diversidad de situaciones que se presentan en la vida escolar, generando así igualdad de oportunidades para todos los educandos. Esto implica replantear las relaciones en los salones de clase y en todos los ambientes escolares, enfocándose no solo en los resultados, sino también en los procesos que afectan tanto al aprendiz como al docente (Espínola, 1990).

De esta forma, el docente en formación es consciente de la importancia de trabajar con diferentes tipos de metodologías que faciliten el logro de aprendizajes significativos, promoviendo la transferencia de conocimientos a diversas realidades para impulsar cambios innovadores. Dichas estrategias se convierten, por tanto, en un elemento clave para generar transformaciones en el sistema educativo que propicien experiencias enriquecedoras de aprendizaje. Los desafíos actuales en el ámbito educativo suelen atribuirse al docente, quien actúa como mediador de la enseñanza. Esto se ve acompañado de críticas reiteradas hacia su labor, debido a la desconexión que muchas veces surge entre teoría y práctica en su desempeño educativo (Castro et al., 2006).

La práctica docente en el aula

La práctica docente se concibe como una acción que posibilita también la innovación, así como la profundización y transformación del proceso de enseñanza en el aula. Esta práctica está intrínsecamente ligada a la realidad



socio cultural en el microcosmos del ambiente educativo, ya que todas las acciones del docente se relacionan con la vida cotidiana de la entidad educativa. Al considerar la práctica docente como un objeto de conocimiento, se permite la producción de saberes que involucran a todos los actores del proceso educativo. Por ello, es fundamental delimitar la práctica en el contexto de la «praxis», entendida como un proceso de comprensión, creación y transformación de la realidad educativa.

Todo educador debe aspirar a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje a su cargo, fomentando el desarrollo del pensamiento creativo y la visión crítica de los estudiantes. Esto los preparará para trascender la comprensión de los contenidos de enseñanza más allá de una mera actuación dentro del sistema social. Es por ello que el docente asume un rol como mediador del proceso, resaltando la importancia de hacer explícitos sus esquemas de conocimiento profesional y de analizar cómo estos guardan pertinencia con su práctica.

De esta forma, los principales exponentes de la pedagogía consideran la práctica pedagógica como una transición necesaria para el uso efectivo del conocimiento, que solo se logra cuando los estudiantes se enfrentan a situaciones problemáticas donde aplican lo aprendido en contextos reales (contextualización). Si el aprendizaje se descontextualiza, es poco probable que se produzca una transferencia efectiva de conocimientos, lo que implica que no habrá un verdadero “aprendizaje” (Monereo y Castelló, 2000).

Pedagogos como Díaz y Hernández (1998) han señalado que el estudio de los fenómenos educativos y la práctica docente pueden abordarse desde múltiples disciplinas, dada la complejidad de explicar los procesos de aprendizaje y desarrollo personal. Es fundamental contar con un marco de referencia interpretativo y estrategias de intervención específicas que orienten la reflexión y la práctica. Por su parte, Delgado (2002) sostiene que el desarrollo de estrategias cognitivas debe centrarse en el docente, aprovechando su motivación, habilidades y experiencia en el tratamiento de situaciones educativas, así como su voluntad de mejorar continuamente. En este sentido, el docente debe implementar estrategias que lleven al estudiante a interiorizar y “descubrir” el conocimiento por sí mismo, a través de situaciones desafiantes que requieran el uso de las herramientas teóricas adquiridas durante la secuencia didáctica.

Vygotsky (1987) argumentó que los conceptos cotidianos y científicos



deben estar interrelacionados, ya que la comprensión de uno depende del otro. A través del uso de conceptos cotidianos, los estudiantes pueden dar sentido a las definiciones científicas. Para Vygotsky, los “conceptos cotidianos” son esenciales para la adquisición de “conceptos científicos” en un contexto determinado. Por su parte, Ausubel (1983) enfatizó que la práctica docente debe adaptarse a las necesidades de los individuos y del contexto social, considerando la evolución científica y tecnológica, así como los cambios en la cultura, los valores y la comunicación de la sociedad.

Es fundamental estimular al estudiante para que formule preguntas y busque respuestas por iniciativa propia, permitiéndole reinventar y descubrir. Esto lo llevará a reflexionar sobre sus conclusiones y a considerar sus errores como aproximaciones a la verdad. Según Piaget (1981), el ser humano posee un “período de adaptación” que le permite aprender y construir conocimiento a través de la interacción con su entorno. Por ende, la educación tiene como objetivo la formación integral del educando, y el docente se convierte en un componente esencial para lograr una educación de calidad. En tal sentido, la práctica docente se considera una herramienta didáctica que promueve un aprendizaje significativo y un pensamiento-acción innovador, fomentando el trabajo en equipo para desarrollar un proyecto educativo común. Esto contribuirá a la futura “emancipación profesional” del educando, a través de procesos de descubrimiento significativo y la generación de una reflexión crítica tanto sobre la práctica pedagógica como sobre los estilos de enseñanza.

La práctica pedagógica y la innovación educativa

12

Los grandes retos que presenta la sociedad del conocimiento actual son evidentes, especialmente por la incursión exhaustiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y las interacciones que se generan a partir de ellas. Este fenómeno ha dado lugar a diversas formas de actuación y ha implicado cambios en todos los ámbitos, incluida por supuesto la Educación, que no puede ser ajena a estas dinámicas sociales y a las demandas del mundo actual interconectado y global.

Por ende, en el ámbito educativo, la innovación surge por lo general del análisis crítico de los procesos, que se desarrollan dentro de las instituciones, durante la práctica pedagógica; dicho análisis pone de manifiesto la necesidad de procesos de mejora continua y de actualizaciones periódicas que lleven a cambios de paradigmas. No obstante, el cambio no conlleva siempre

a la innovación, pero toda innovación sí implica un cambio, el cual estará articulado inevitablemente al contexto sociopolítico en el que se sitúa, por lo cual resulta incluso un desafío impuesto por la actual sociedad del conocimiento y la inmediatez mediática (Parra et al., 2021).

Así, en un mundo dinámico, es común que la escuela se sienta desconectada de estos cambios y se le exija con frecuencia que “tiene que cambiar”, pero es fundamental que esta transformación surja también desde cada uno de los actores educativos, especialmente de los docentes, quienes enfrentan diariamente los retos y necesidades al interior del aula. Si bien se requiere el apoyo de las directivas y del estado, el compromiso ha de ser colectivo; un compromiso que se manifieste en una actitud abierta y creativa, de trabajo mancomunado como generador de los cambios esperados.

No está de más recordar que no existe un único concepto de “innovación”, ya que este término se utiliza de diversas maneras y en diferentes contextos, lo que le otorga múltiples significados. Por un lado, en una concepción general, la palabra innovación se refiere a un nuevo producto, servicio o solución novedosa a un problema. Y, desde el punto de vista etimológico, la palabra “innovación” proviene de la antigua Grecia, relacionada con “kainotomia”, donde “kainos” significa “nuevo” y “tom” se traduce como “corte”. Así, la innovación viene a ser la introducción de un cambio en el orden establecido.

Por ello, en un principio, la innovación no era bien recibida, pues alteraba las normas y el orden; y sus primeras acepciones eran negativas, asociándose a acciones prohibidas por la ley. Según Godin (2015), citado por Valenzuela-González (2017), en esa época las innovaciones eran consideradas como transgresoras del orden establecido que buscaban cambiarlo todo con fines negativos. Sin embargo, con el tiempo, la innovación adquirió una connotación positiva, asociándose al progreso político y social.

Por otro lado, el origen del término puede encontrarse también en el latín antiguo, donde la palabra “innovación” proviene de innovatio, que significa “crear algo nuevo”, y del prefijo “in”, que implica “estar en” o “dentro”. Por lo tanto, este prefijo, asociado a novus, que significa “nuevo”, sugiere que la innovación se refiere a “introducir algo nuevo” y, en consecuencia, a generar cambios.

Por lo anterior, esta concepción de innovación se producirá sólo cuando



estos cambios se traduzcan en productos, procesos o servicios, que se inserten de manera exitosa en la sociedad y en el mercado.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2005), un cambio que no se aplique en el mercado (entiéndase “con utilidad práctica para la sociedad”), no puede considerarse innovación. Salinas (2004) sostiene que la innovación implica la introducción de cambios que generen mejoras, y que estos cambios deben seguir un proceso planificado, sistemático, deliberado e intencional. Por lo tanto, el concepto de innovación necesariamente involucra cambio, novedad y transformación. En palabras de Barraza (2005), la innovación desde la perspectiva del cambio debe cumplir básicamente con tres condiciones:

El cambio debe ser deseado y consciente, producto de una voluntad deliberada.

El cambio es consecuencia de un proceso, con fases concretas y tiempos variables.

El cambio no modifica la práctica profesional, sino que ocurre dentro de los límites determinados por la legislación y las normas sociales (p.6).

Así, la innovación implica hacer algo nuevo o renovarlo desde adentro; implica también arriesgarse y adecuarse a los desafíos. Innovar es generar cambios que produzcan beneficios o mejoras. Rivas (2017) la describe como “la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente, lo cual modifica dicha realidad” (p.20). Por ello, un elemento fundamental en el proceso de innovación es el reconocimiento de saberes y experiencias de los sujetos (comunidad educativa) en las áreas que se desean intervenir. La innovación debe ser asumida como un proceso “holístico” que contemple todos los aspectos y variables que intervienen en el problema, reconociendo el contexto y las interacciones e interrelaciones con respecto a la situación o proceso que se busca transformar.

Por lo anterior, una innovación centrada en la escuela implica diagnosticar las necesidades, tanto académicas como administrativas, involucradas en el proceso, atendiendo especialmente a la resolución de problemas socioeducativos. Además, promueve una «cultura de calidad» a través de procesos de autoevaluación, y fomenta la investigación desde la acción y la reflexión. De este modo, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia



(MEN, 2013) define la innovación como: “pensar críticamente, abordar los problemas desde diferentes perspectivas, crear contextos participativos, disponer de espacios diversos para las relaciones docente-estudiante y mejorar las condiciones de los ambientes de aprendizaje” (p.3).

Por lo tanto, la innovación educativa implica la integración de creencias, ideas y experiencias contrastadas y asimiladas mediante la acción y la reflexión, en el marco de una relación sujeto-aprendizaje-contexto. Así, los procesos de innovación requieren un docente que reflexione continuamente sobre su práctica (Parra y Agudelo, 2019). Este enfoque enfatiza la conexión que debe haber entre innovación y procesos de investigación. Blanco y Messina (2000) evidencian esta relación al afirmar que la innovación es consecuencia de una “actitud investigadora”. Al respecto, consideran que la observación y posterior reflexión sobre los procesos educativos, permiten brindar propuestas innovadoras como resultado de las iniciativas de investigación que deben llevar a cabo los docentes y pedagogos.

Como se ha mencionado, el concepto de «cambio» está implícito en la innovación, y este puede ocurrir de manera estructural en procesos administrativos y académicos, así como en las prácticas pedagógicas de los docentes en el aula. Valencia y Valenzuela (2017) afirman que los procesos de innovación conllevan a múltiples beneficios y mejoras sociales y pedagógicas, como aumentar la rapidez en la obtención de resultados de aprendizaje, reducir el esfuerzo de estudiantes o profesores, minimizar costos, o satisfacer nuevas demandas educativas o sociales.

Atributos del docente innovador

Las innovaciones en educación surgen de la necesidad de cambios en los procesos, que el docente identifica en su práctica pedagógica. Para que un docente se convierta en un agente de cambio, es fundamental que adopte una actitud reflexiva y crítica. Un profesor que constantemente reflexiona sobre su labor se preocupa por lo que ocurre en el aula y busca estrategias de solución para atender las necesidades detectadas. Así, la reflexión en y sobre la práctica, tal como lo plantea Schön (1992), se convierte en un motor del cambio y, por ende, de la innovación.

Desde esta perspectiva, reflexionar sobre la propia acción es un compromiso del maestro innovador. Es de esta reflexión de donde surgen las acciones innovadoras que transforman las lógicas tradicionales de enseñanza





y aprendizaje. El éxito en la transformación de las prácticas pedagógicas depende del compromiso de los docentes que se embarcan en el cambio educativo. Diversos autores, como Zabalza-Beraza y Zabalza-Cerdeiriña (2012), Ríos (2004), Lozano y Gallardo (2017), González (2014) y Gordillo (2005), han destacado características comunes en los maestros innovadores. Por ejemplo, un espíritu crítico y un carácter investigativo; así como curiosidad y creatividad.

Por ello, según Zabalza-Beraza y Zabalza-Cerdeiriña (2012), innovar requiere de una apertura que se opone a la rutinización. Esta “apertura” se traduce en una actitud favorable al cambio, flexibilidad y capacidad de adaptación. La actualización, por su parte, contrasta con el estancamiento; implica modernizar los métodos de enseñanza al incorporar nuevos conocimientos y recursos. La mejora de la calidad es, en definitiva, el propósito esencial de toda innovación. Los cambios deben centrarse en los procesos, no solo en los productos. Por lo tanto, es crucial tener claridad sobre lo que se desea transformar y en qué aspectos.

Recientes investigaciones han identificado un conjunto de atributos que son relevantes para la innovación educativa. Estos incluyen persistencia, autonomía, orden (Ríos, 2004), motivación intrínseca (Ríos, 2006), entusiasmo, proactividad y resiliencia, capacidad de resolución de problemas, flexibilidad, creatividad (Lozano y Gallardo, 2017), actitud emprendedora, así como la capacidad para generar nuevos talentos (González-Pérez et al., 2017). Además, estos profesores innovadores tienen una disposición flexible (adaptación) hacia las personas y las situaciones inesperadas; son receptivos a nuevas ideas, se adaptan con facilidad a lo nuevo, colaboran en equipo, disfrutan de su trabajo y muestran interés en las necesidades de sus estudiantes.

Como señala Gordillo (2005), educar para innovar implica “innovar al educar”, lo que significa romper con las formas tradicionales de enseñanza. Esto conlleva a adoptar nuevas maneras de relacionarse en el aula, enfocándose en un aprendizaje centrado en valores y la participación, promoviendo el desarrollo de la autonomía en los estudiantes para que puedan enfrentar y resolver los problemas de la vida cotidiana y de la sociedad. Así, se contribuye al desarrollo de un ejercicio profesional que habilita a los maestros para diagnosticar problemáticas y proponer nuevas alternativas, considerando los objetivos a alcanzar y las condiciones específicas de sus contextos.

Conclusiones

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Corporación Universitaria Americana, presenta el segundo volumen de Reflexiones Interdisciplinarias sobre Prácticas Pedagógicas, desde la madurez del camino recorrido por dicha Facultad, que dan cuenta de la trayectoria acumulada a lo largo de los años desde que inició labores, en el año 2016. El tema de este segundo volumen gira en torno a la práctica pedagógica y la innovación.

La práctica pedagógica influye de manera significativa en la formación inicial de los docentes, permitiendo contrastar las distintas perspectivas sobre el quehacer educativo durante el desarrollo de los procesos de enseñanza.

La práctica pedagógica permite la reflexión sobre la función educativa y las diferentes estrategias y metodologías utilizadas por los docentes en el aula, en función de la aplicación teórica de conocimientos en contextos reales por parte de los educandos.

En el ámbito educativo, la innovación surge del análisis crítico de los procesos que se desarrollan dentro de las instituciones a través de la práctica educativa; dicho análisis pone de manifiesto la necesidad de procesos de mejora continua y de actualizaciones periódicas que llevan a cambios de paradigmas.

La innovación educativa implica ir más allá del conocimiento disciplinar en busca de soluciones pedagógicas y didácticas alternativas, generadas a través de procesos de investigación que no sólo contribuyan al conocimiento, sino que también fomenten el pensamiento crítico, la colaboración y la autorreflexión sobre la práctica docente, en respuesta a los nuevos desafíos de la educación en el siglo XXI.

La acción innovadora está dirigida a lograr una mayor eficacia en el cumplimiento del rol docente y en la transformación de las prácticas pedagógicas. Según Capelástegui (2003), los cambios en la metodología y la práctica pueden incluir proyectos transversales e interdisciplinarios, así como metodologías que fomenten la participación de los estudiantes.

Todo educador debe esforzarse por mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene a su cargo, promoviendo el desarrollo del pensa-



miento creativo y la visión crítica en los estudiantes. Esto los prepara para ir más allá de una simple comprensión de los contenidos, permitiéndoles actuar de manera significativa dentro del sistema social.

También es posible implementar cambios en las estrategias didácticas, que involucren trabajo colaborativo o simulaciones de situaciones reales, y en los ambientes de aprendizaje, que pueden extenderse a la naturaleza, la comunidad o espacios virtuales. Los cambios en los recursos educativos incluyen la creación de materiales que faciliten el aprendizaje, como módulos, juegos, laboratorios y recursos audiovisuales, incluyendo películas, videos interactivos y tutoriales, todos apoyados por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

A MANERA DE PRÓLOGO

Los capítulos que conforman este segundo libro de Reflexiones Interdisciplinarias sobre Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Ciencias de la Educación, ofrecen una reflexión sobre el rol de la Educación en diversos ámbitos tanto a nivel nacional como internacional: desde la planeación estratégica en la gestión del aprendizaje y el desarrollo del docente, pasando por la percepción de variables socioambientales en el aprendizaje de la lectoescritura en niños, así como la responsabilidad social empresarial en comunidades académicas de Colombia y México, o el análisis del modelo educativo unidocente en Costa Rica; los diferentes capítulos compilados en el libro constituyen el reflejo de la colaboración de diversos autores nacionales y extranjeros, que evidencian la preocupación de estos docentes por la práctica pedagógica, y por aquellos factores que influyen en los estudiantes y las comunidades que son impactadas por las entidades educativas.

También se abordan reflexiones desde la didáctica, como la aplicación de situaciones problemáticas para fomentar la creatividad y el enfoque crítico en la formación universitaria, y la influencia de las tendencias pedagógicas actuales para las innovaciones educativas que demanda el Siglo XXI; todos ellos, temas pertinentes abordados por investigadores educativos, que en este libro comparten experiencias, hallazgos de investigaciones y reflexiones a nivel nacional e internacional, así como de actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la innovación educativa.

Por ende, en el ecosistema educativo, es fundamental reconocer las aceleradas transformaciones sociales y culturales actuales, tanto en el ámbito digital como ambiental, lo cual implica las prácticas educativas asociadas a la sostenibilidad y el desarrollo de competencias, que reconocen los avances institucionales en la formulación y puesta en marcha de iniciativas como los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), así como en la transformación digital, desde una dimensión no solo técnica, sino además ética y equitativa, de forma que contribuya al cierre de brechas educativas, sociales y tecnológicas.

En síntesis, tanto los logros identificados como los análisis expuestos en el marco de la publicación del libro *Reflexiones Interdisciplinarias sobre Prácticas Pedagógicas* de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Americana, Volumen II, resaltan la importancia de perseverar en procesos de investigación de la mejora de la calidad educativa, y el desarrollo de aprendizajes que logren una formación significativa, a fin de que los estudiantes puedan enfrentar los retos de un mundo interconectado y globalizado, que demandará de los futuros profesionales la adquisición de competencias y valores fundamentales que solo pueden mejorarse a través de la investigación sobre la práctica educativa.

Referencias

- Ausubel, D. (1983). *Psicología evolutiva*. Un punto de vista cognitivo (2da. Ed.). Editorial Trillas.
- Barraza, M. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5(28), 19-31.
- Capelástegui, P. (2003). *Breve manual para la narración de experiencias innovadoras*. Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIE).
- Castro, E., Peley, R. & Morillo, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(3), 591-595.
- Correa de Molina, C., Rodríguez Molina, D., Gallego Quiceno, D. & Simancas Trujillo, R. (2018). *La armonía entre la teoría y la práctica: For-*



mación docente. Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Delgado, P. (2002). *La formación de formadores dinámicos*. Quinta edición, Editorial Pirámide.

Díaz Velasco, A. (2016). Editorial: La formación docente. *Revista Lúdica Pedagógica*, (24). <https://doi.org/10.17227/01214128.4464>

Díaz, F. & Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill.

Espínola, V. (1990). La calidad de la educación: Algunas dimensiones importantes. *Cuadernos de Educación*, (194), CIDE.

Godin, B. (2015). *Innovation contested: The idea of innovation over the centuries*. Routledge.

González Contreras, T. (2014). La importancia de la innovación y el emprendimiento en los docentes del sistema educacional chileno: Aspectos a considerar en la reflexión. *Gestión de las Personas y Tecnología*, 7(19), 41-47.

González-Pérez, L. I., Glasserman-Morales, L. D., Ramírez-Montoya, M. S., & García-Peñalvo, F. J. (2017). Repositorios como soportes para diseminar experiencias de innovación educativa. En M. S. Ramírez-Montoya & J. R. Valenzuela-González (Eds.), *Innovación educativa: Investigación, formación, vinculación y visibilidad* (pp. 259-272). Editorial Síntesis.

Gordillo, M. (2005). Cultura científica y participación ciudadana: materiales para la educación CTS. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 2 (6), 123-135.

Lozano, A. y Gallardo, K. (2017). Taxonomía de competencias para la innovación educativa. En Ramírez, M. S. y Valenzuela, J. R. (Eds.), *Innovación educativa: Investigación, formación, vinculación y visibilidad*, (pp. 85-104). Editorial Síntesis.

Martínez, O., Steffens, E., Ojeda, D. & Hernández, H. (2018). *Estrategias Pedagógicas Aplicadas a la Educación con Mediación Virtu-*



al para la Generación del Conocimiento Global. *Revista Formación Universitaria*, 11 (5), 11-18. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000500011>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Orientaciones pedagógicas para la educación en tecnología e informática. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.

Monereo, C. & Castelló, M. (2000). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Editorial EDEBÉ.

OCDE. (2005). *La Estrategia de Innovación de la OCDE. EMPEZAR HOY EL MAÑANA*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2010/05/the-oecd-innovation-strategy_g1ghcb7c/9789264080836-es.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2016). *Téxto 1. Innovación educativa. Serie “herramientas de apoyo para el trabajo docente*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005>

Parra, L. & Agudelo, A. (Comp.). (2019). *Contexto de la innovación educativa en la Universidad Católica de Manizales*. En Formando profesores para el sur de Chile. Itinerario de la formación inicial docente en la Universidad de Los Lagos (En prensa).

Parra, L. R., Menjura, M. I., Pulgarín, L. E. y Gutiérrez, M. M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 70-94. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>

Piaget, J. (1981). *Psicología y pedagogía*. Ariel.

Ríos, D. (2004). Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34 (2), 95-112.

Ríos, D. (2006). Motivaciones y características de personalidad de profesores que innovan en su práctica pedagógica. En Magaña, I. (comp.). *Encuentros y desafíos de la investigación en ciencias sociales y humani-*



dades (pp. 1137-156). Publifahu.

Ripoll-Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(2). 286-304. <https://doi.org/10.36390/telos232.06>

Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Santillana.

Russell, T., Fuentealba, R. y Hirmas, C. (Comp.). (2016). *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del SELF-STUDY*. Organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI).

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *International Journal of Educational Technology in Higher Education (ETHE)*, 1(1), 1-16.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Trilla Bernet, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (Primera edición). Editorial Graó.

Vaillant, D. & Rodríguez Zidán, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. En H. Monarca (Ed.), *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. Dykinson.

Valencia, A. & Valenzuela, J. R. (2017). Innovación disruptiva, innovación sistemática y procesos de mejora continua... ¿implican distintas competencias por desarrollar? En M. Ramírez & R. Valenzuela (Eds.), *Innovación educativa. Investigación, formación, vinculación y visibilidad* (pp. 109-132). Editorial Síntesis.

Valenzuela-González, J. R. (2017). La innovación como objeto de investigación en educación: problemas, tensiones y experiencias. En M. Ramírez, y R. Valenzuela, (Eds.), *Innovación educativa. Investigación, formación y visibilidad* (pp. 29-50). Editorial Síntesis S. A.

Vygotsky, L. (1987). Thinking and speech. In: R.W. Rieber & A. S. Car-

ton (eds.). *The collected works of L.S. Vygotsky*. (Trad. Por N. Minick), Plenum Press.

Zabalza-Beraza, M. y Zabalza-Cerdeiriña, M. A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Homo Sapiens.





CAPÍTULO UNO

Revisión bibliográfica de la Planeación Estratégica en la Gestión Educativa: Construyendo el Futuro del Aprendizaje

*Literature Review on Strategic Planning in Educational
Management: Building the Future of Learning*



Yuly María Castro Asmar¹
Fredy Julián Gómez Pedroza²

¹ Economista, Especialista en Planificación Territorial, Especialista en Gerencia del Talento Humano, Magister en administración de Organizaciones, Candidata a Doctora en Educación, Docente del programa Administración Virtual de la Corporación Universitaria Americana. <https://orcid.org/0000-0002-7555-778>, yulycastro@americana.edu.co

² Ingeniero Financiero, Especialista en Gestión Pública, Magister en Administración de empresas, Candidato a Doctor en Administración Gerencial, Docente Administración de empresas Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://orcid.org/0000-0002-8912-8443>, fredy.gomez.p@uniminuto.edu

Resumen

Este capítulo analiza la planeación estratégica en el ámbito educativo como un proceso participativo fundamental para la definición de la visión y misión institucional. A partir del análisis de amenazas, debilidades, fortalezas y oportunidades, se fomenta una reflexión colaborativa que orienta las operaciones futuras de las instituciones educativas. Se enfatiza la importancia de un proceso de gestión estratégica que facilite la toma de decisiones, la evaluación y la selección de actividades adecuadas para la mejora institucional.

La investigación se desarrolló mediante una revisión bibliográfica y análisis documental, utilizando motores de búsqueda y considerando publicaciones de los últimos seis años. Se examinaron un total de 37 textos, los cuales fueron categorizados en áreas clave: planeación estratégica en la gestión del aprendizaje, desarrollo docente, planificación estratégica en la gestión educativa y estrategias para la mejora de la calidad educativa.

Los hallazgos destacan que la planeación estratégica no solo actúa como una herramienta de transformación institucional, sino que también tiene un impacto significativo en diversos aspectos de la organización académica, alineándose con su misión y visión institucional. Se concluye que la implementación de una gestión estratégica efectiva es clave para fortalecer la calidad educativa y responder a los desafíos del contexto educativo actual.

26

Palabras clave: Calidad educativa; Educación; Estrategias; Gestión educativa; Planeación estratégica.

Abstract

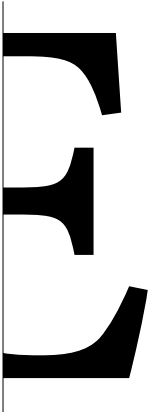
This chapter analyzes strategic planning in education as a fundamental participatory process for the definition of institutional vision and mission. Based on the analysis of threats, weaknesses, strengths and opportunities, a collaborative reflection is encouraged to guide the future operations of educational institutions. The importance of a strategic management process that facilitates decision making, evaluation and selection of appropriate activities for institutional improvement is emphasized.

The research was developed through a bibliographic review and documentary analysis, using search engines and considering publications from the last six years. A total of 37 texts were examined and categorized into key areas: strategic planning in learning management, teacher development, strategic planning in educational management and strategies for educational quality improvement.

The findings highlight that strategic planning not only acts as a tool for institutional transformation, but also has a significant impact on various aspects of the academic organization, aligning with its institutional mission and vision. It is concluded that the implementation of effective strategic management is key to strengthening educational quality and responding to the challenges of the current educational context.

Keywords: Educational quality; Education; Strategies; Educational management; Strategic planning.





Introducción

El objetivo principal del sistema educativo es fomentar el desarrollo integral en estudiantes por medio de métodos de enseñanza y aprendizaje efectivos, preparándose para enfrentar los desafíos complejos y cambiantes, y formar ciudadanos capaces de utilizar sus habilidades para resolver problemas. En este marco, los rectores y directores de las instituciones educativas elaboran planes estratégicos con la finalidad de mejorar la gestión educativa en beneficio de toda la comunidad educativa. No obstante, los sistemas educativos están en constante transformación debido a la globalización y los cambios sociales. Estos cambios presentan varios desafíos en la gestión institucional que requieren estrategias efectivas para asegurar la calidad del sistema educativo y satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad (Mineducación, 2019).

A nivel global, la gestión educativa realizada por los rectores, a pesar de su buena trayectoria en todo el tiempo de trabajo, aún no se considera la herramienta más adecuada para que tengan una administración eficaz en instituciones educativas. Según la UNESCO (2018) diversos países enfrentan dificultades para determinar la cantidad exacta de recursos que deben invertir en educación, lo que complica la implementación de estrategias educativas efectivas y afecta la calidad del servicio educativo. Parte de la problemática en la gestión administrativa radica en la insuficiente capacitación y desarrollo de los rectores y directivos en las instituciones educativas, quienes tienen la responsabilidad de decidir cómo utilizar los fondos asignados por el Estado en cada ciclo. Hasta hoy, el juicio personal sigue siendo la principal técnica utilizada para la toma de decisiones, especialmente en la priorización del gasto (Pacheco et al., 2018).

Las instituciones educativas a diario se esfuerzan por fomentar la transparencia, desarrollar y cumplir con metas específicas, y gestionar de manera razonada los recursos humanos y financieros. Esto implica el diseño de los



programas del currículo escolar adaptados a diferentes niveles y establecer un marco institucional con una buena planeación estratégica que facilite condiciones y estrategias para los docentes de manera eficaz, eficiente y productiva (Mineducación, 2019).

No obstante, muchas instituciones educativas públicas enfrentan importantes carencias en herramientas claras y definidas para la gestión estratégica. Las debilidades que comúnmente se tiene en la gestión escolar incluyen la falta de una adecuada participación de todos los que conforman la comunidad educativa para desarrollar el proyecto educativo institucional y la formulación de visiones y misiones sin un diagnóstico realista de la institución. Esto lleva a una planificación estratégica deficiente que no logra alcanzar sus objetivos trazados y sus metas (Trinidad, 2021).

Las dificultades que en gran parte se tienen están relacionada con la eficiencia en su planeación educativa y la operatividad, esto atribuye principalmente a la insuficiente información operativa y técnica por parte de los rectores y directivos (Hernández y Fernández, 2018). El alejamiento de una planeación estratégica adecuada es el resultado de un trabajo pedagógico ineficaz, haciendo que los objetivos trazados y las metas propuestas no se alcancen y comprometan el futuro de los estudiantes.

En este contexto, la implementación de la planificación estratégica en la educación enfrenta desafíos debido a la falta de comprensión por parte de la comunidad educativa sobre sus beneficios y su impacto en las dinámicas de las instituciones educativas. El rápido crecimiento del conocimiento y la tecnología ha creado disparidades en los procesos administrativos, pedagógicos, comunitarios y estratégicos que no satisface plenamente las necesidades de las instituciones educativas,

Durante la pandemia generada por el COVID-19, las instituciones educativas experimentaron numerosas limitaciones y cambios significativos, dejándolas vulnerables. Uno de los desafíos identificados fue la falta de una buena planeación estratégica robusta que permitiera adaptar efectivamente las nuevas modalidades de enseñanza en línea, resultando en un bajo rendimiento académico y dificultades para dar atención a las diversas necesidades educativas de los estudiantes (López et al., 2021). Como resultado, los líderes educativos enfrentaron dificultades en la planificación estratégica debido a la inflexibilidad de los canales de comunicación y al escaso soporte hacia los docentes. Sin embargo, el éxito en las instituciones



debe basarse en un análisis contextual profundo que identifique oportunidades de mejora, facilitando así la consecución de objetivos mediante una planificación adecuada, una organización eficiente y un seguimiento efectivo (Ada, 2018).

Por ello, el presente artículo de revisión examina diversas perspectivas y presenta estudios variados sobre cómo se lleva a cabo la planeación estratégica en la gestión educativa para construir el aprendizaje de los futuros estudiantes. Estos estudios sugieren que, para lograr un rendimiento óptimo en contextos educativos y contar con recursos para políticas de mejora de la calidad, es fundamental que las instituciones educativas realicen sus planes utilizando estrategias adecuadas que se enfoquen en el aprendizaje de sus estudiantes, el buen desempeño de sus docentes, tengan siempre visionada la calidad educativa y los procesos de gestión.

Materiales y Método

El presente artículo utilizó la investigación bibliográfica como metodología para llevar a cabo una revisión sistemática en diversos motores de búsqueda, abarcando los últimos seis años. Según Díaz Pérez y Villafuerte Álvarez (2022), la revisión bibliográfica se centra en el proceso de investigación y facilita una buena reflexión y análisis científico, mejorando así los resultados de la investigación. Esto se debe a que ofrece garantías en el campo de la investigación gracias a las teorías relacionadas y la metodología utilizada, proporcionando evidencias en los trabajos de revisión. De este modo, el estudio analiza diversas investigaciones relacionadas con la planeación estratégica en la gestión educativa, presentando finalmente una perspectiva global sobre el tema.

La información se organizó en seis fases: La primera se hace la selección de la temática, luego se formulan los objetivos de la investigación junto con la identificación de la información, la tercera fase es la selección y organización de información, se realiza un análisis de la literatura para finalmente realizar la discusión de los resultados y elaborar las conclusiones. Las bases de datos consideradas incluyeron revistas científicas indexadas en Scielo, Google Scholar, Dialnet, ResearchGate y Scopus, con publicaciones seleccionadas del período entre 2016 y 2021.

Para la selección de artículos para la revisión, se tuvieron en cuenta criterios de inclusión y exclusión que facilitó y dio precisión a los resultados



arrojados. Los de inclusión se centraron en: artículos que fueron elaborados durante los últimos seis años en idioma inglés y español. Los de exclusión incluyeron: tesis, libros, monografías y temas no relacionados con el presente estudio.

Resultados

La planeación estratégica en la gestión del aprendizaje

Vergara et al. (2021) afirman que "la planeación estratégica es un proceso basado en la realidad actual que puede identificar formas de mejorar el desarrollo futuro. Es esencial considerar la gestión de las instituciones educativas en diferentes áreas para alcanzar la excelencia educativa". Este proceso debe convertirse en una herramienta de trabajo indispensable para rectores, directores y docentes, abarcando periodos a corto y largo plazo. En cuanto a la planeación estratégica aplicada en la gestión del aprendizaje, abarca la necesidad de estrategias pedagógicas, la integración de innovaciones tecnológicas y la implementación de nuevos regímenes para los estudiantes.

Por otro lado, los aportes de Farfán y Reyes (2017) han destacado que la gestión educativa no se limita específicamente en la creación de planes en contengan diversas actividades, sino se debe enfocar en ofrecer a los estudiantes metodologías y herramientas concretas en el ámbito educativo, como la planificación, la evaluación y la autogestión, para llevar a cabo acciones efectivas y eficientes. Por su parte, Hernández y Miranda (2020) subrayan el gran valor que tiene la gestión estratégica como una evolución y diálogo, considerándola una valiosa estrategia para el mejoramiento de la calidad y la capacidad en el proceso de aprendizaje. Díaz y Villafuerte (2021) afirman que, para mejorar la práctica educativa y el entorno escolar, es crucial desarrollar una estrategia efectiva que fomente la equidad. Esto ayuda a entender cómo las diferencias de las culturas impactan la vida al igual que el aprendizaje en la comunidad educativa.

Según Javan y Farnouche (2016) sostienen que la gestión estratégica aplicada en instituciones educativas tiene un gran impacto en la planificación y la gobernanza, por lo que recomiendan su implementación en estas instituciones. En el ámbito educativo, su valor reside en las diversas habilidades, la ciencia y el conocimiento, que se consideran fundamentales para un plan científico y una escuela exitosa. Ungheri et al. (2021) han



ejemplificado la gestión en la movilización y el manejo del aprendizaje estratégico en el contexto teórico, guiada por la creación y la interacción dinámica entre la capacidad y el desarrollo.

La planificación estratégica genera ventajas siempre y cuando se aplique y se le dé un seguimiento adecuado en beneficio para los miembros que hacen parte de las instituciones. Estas estrategias incluyen el fortalecimiento del conocimiento y el aprendizaje de los estudiantes, así como la mejora en la gestión de la información por parte de los docentes. Se considera que la planeación estratégica causa cambios positivos, permitiendo que las instituciones educativas pasen de un estado actual a uno deseado y alcanzable. Por consiguiente, los responsables de dirigir las instituciones educativas deben considerar la planeación estratégica al establecer los objetivos deseados. Es relevante destacar que esta planificación se realiza teniendo en cuenta factores como el tiempo de aplicación, el contexto y la periodización, entre otros (Ungheri et al. 2021).

Actualmente, el proceso de aprendizaje se organiza de manera horizontal, con el docente proponiendo actividades y estrategias uniformes para toda la clase, lo que puede resultar en aburrimiento o ansiedad entre los estudiantes debido a la falta de consideración de sus particularidades individuales. Por lo tanto, el desafío para los docentes consiste en ofrecer oportunidades educativas que respondan a las distintas necesidades e intereses de cada estudiante, como señalan Javan y Farnouche (2016).

Desarrollo profesional del docente y planeación estratégica

32

La planeación estratégica en el desarrollo profesional del docente es un tema decisivo para el mejoramiento de la calidad educativa, ya que juegan un papel fundamental y relevante como ejecutores de políticas educativas. Un aspecto importante en la implementación de la gestión estratégica es considerar la carga de trabajo y las múltiples actividades que realizan los docentes (Yaakob, Yusof y Ibrahim, 2019).

Es importante destacar que el cuerpo de docentes son elementos clave en las instituciones para el buen desarrollo educativo. Según Yaakob, Musa, Habibi y Othman (2019), para alcanzar la excelencia en los procesos de aprendizaje y asegurar la armonía entre las personas, es esencial que la comunidad educativa esté motivada por sus logros. Singh (2018) señala que la planeación estratégica facilita una dirección clara en

beneficio de la educación y tiene un impacto significativo en la calidad educativa,

Por ello, Moreno y Soto (2019) destacan la importancia de organizar temáticas y estrategias de acción para observar en el proceso de planeación del curso, proporcionando una dirección clara para así desarrollar operaciones estratégicas que reflejen la reflexión del docente. Alejo y Aparicio (2021), han indicado que la planeación estratégica requiere un equipo de docentes bien estructurado, capaz de adaptarse a las diversas necesidades de los estudiantes para fomentar la autonomía en el aprendizaje.

El trabajo colaborativo y la interdependencia se basan en el enfoque basado en el constructivismo que promueve experiencias contextualizadas, interactivas y responsabilidades participativas. Según Tuytens et al. (2021) las estrategias deben centrarse en el desarrollo profesional, prácticas y recompensas para los docentes. La gestión en las instituciones educativas debe de implementar medidas para el mejoramiento y efectividad de los docentes, diagnosticando las debilidades que puedan obstaculizar al alcanzar los logros trazados en los objetivos (Vargas et al., 2021). Por ello, la implementación de los planes estratégicos conjuntos ayuda a fortalecer la cooperación dentro de las instituciones educativas, por ello, Ladino (2019) coincide en que la educación es motivadora y facilita la comunicación, eliminando obstáculos que puedan interferir en el proceso educativo.

En este contexto, la planificación estratégica tiene como objetivo involucrar activamente a los miembros de la comunidad educativa en su elaboración, buscando generar un mayor compromiso durante su implementación. Es crucial desde la dirección fomentar programas continuos de mejora para los docentes, enfocándose en aspectos que satisfagan sus necesidades formativas mediante el trabajo colaborativo, sesiones de reflexión sobre la práctica educativa y otros espacios que fortalezcan competencias y habilidades para el mejoramiento de su desempeño docente.

La planeación estratégica en la gestión educativa

En la planeación estratégica, es crucial comprender su mecanismo de dirección, el cual se manifiesta a través de diversas políticas y objetivos que identifican y valoran propuestas, redefinen y refuerzan la estructura, la



cultura y los procesos organizacionales, así como también el sistema en la gestión como el principal fundamento para mejorar las instituciones que tienen características propias de agencias gubernamentales (Shu-Hsiang et al., 2018).

Walker et al. (2022) consideran que los procesos de planeación estratégica son herramientas poderosas y guías para conseguir una ventaja competitiva y fomentar el desarrollo de los recursos educativos. Al-Hasanat et al. (2021) destacaron su importancia como un elemento clave para orientar las instituciones hacia una visión compartida y establecer direcciones estratégicas claras y definidas.

Couto et al. (2017) señalaron que las relaciones de la gestión estratégica son complejas para todas las instituciones, y aún más desafiantes debido a la presencia de modelos con un doble gobierno. Trinidad (2021) ha destacado en su estudio que diversas instituciones a diario enfrentan problemas como la falta de la realización de los trabajos en equipo, la ausencia de medidas planificadas en el trabajo y limitaciones en la capacidad, lo cual afecta la implementación del plan estratégico institucional. Por ello, Madzimure y Mashishi (2021) subrayan la importancia de la gestión estratégica para el buen seguimiento y evaluación, afirmando que disminuye la incertidumbre y fortalece la capacidad organizativa para monitorear, evaluar e identificar intereses estratégicos.

Nugraha et al. (2020) afirman que la planeación estratégica se logra a través de la implementación de planes operativos y estratégicos que incluyen programas, secuencias de acción y proyectos. Sus resultados mostraron un modelo efectivo de implementación de dicho plan para mejorar de manera efectiva el rendimiento académico estudiantil. Además, destacó que los directores deben actuar como líderes participativos y principales informantes dentro de la institución educativa.

Barbón y Fernández (2018) destacan que en la gestión estratégica se pueden implementar intervenciones para fortalecer la supervisión y evaluación escolar, centrándose en un enfoque objetivo que mejore la recopilación y coordinación básica de la gestión estratégica reflejada en dicha planeación, por ello autores como Madrigal y Calderón (2017) subrayan que el cambio constante en la aplicación de la gestión debe garantizar que existan mejoras continuas en la calidad y cantidad, enfatizando en sus aportes que la planeación estratégica se ha convertido en un proceso muy



fundamental para la gestión. Villalón (2018) hizo mención en sus estudios que el plan estratégico facilita una vinculación organizativa por medio del desarrollo de consensos que tienen en cuenta las prioridades de la institución.

Esto permite inferir que la planeación estratégica implica una serie de pasos participativos que le permiten a las instituciones educativas definir su visión y responsabilidades. A través del análisis de su matriz FODA, y mediante una reflexión significativa, se identifican acciones futuras para resolver problemas. El seguimiento y la evaluación son clave para determinar qué estrategias deben ser acordadas, qué ha sido intentado previamente y qué no ha funcionado. De esta manera, se formula de manera efectiva el plan y la estrategia, resultado del seguimiento y evaluación de políticas.

Además, la planificación en la gestión estratégica se manifiesta en documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional, el Plan Anual de Trabajo (PAT) y el reglamento interno de la institución, los cuales son elaborados por las instituciones educativas con la participación de toda la comunidad educativa, lo que asegura que su implementación sea efectiva y evita que se conviertan en documentos inoperantes.

La planeación estratégica para mejorar la calidad educativa

Mejorar la calidad educativa es un paso decisivo para satisfacer las necesidades del contexto educativo y las comunidades, por tanto, los esfuerzos claves son los agentes activos de mejora es la planeación estratégica (Priyambodo y Hasanah, 2021). Esta planificación incluye elementos como un sólido apoyo y una supervisión continua por parte de los maestros y el comité de atención hacia los estudiantes.

Por consiguiente, Romero (2016) destaca que una educación de calidad implica que existan instrucciones efectivas, promoción y facilitación de diversos procesos que mejoran de manera efectiva la toma de decisiones, estableciendo condiciones propicias para el desarrollo de las capacidades, la integración de las estrategias y las herramientas para la participación, coordinación y asesoramiento.

Por otro lado, Rincón (2019) señala que la planeación estratégica sirve como herramienta para que la institución educativa defina su situación actual, sus metas futuras y establezca las estrategias necesarias para mejo-



rar áreas específicas. Cruz, C. y Santos, M. (2021) subrayan la importancia de asegurar la calidad de la educación a los estudiantes en los niveles especialmente en la educación básica, fortaleciendo así las estrategias de aprendizaje.

Según Hernández y Fernández (2018), la gestión estratégica implica entender la dinámica educativa y el desarrollo de un análisis del rendimiento en contextos sociales específicos para asegurar a las instituciones que no solo sobreviva a los desafíos, sino que también ofrezca una educación de calidad. Esto requiere una cultura de planificación construida sobre la base de la planificación estratégica en las unidades educativas, alineada con los objetivos educativos nacionales y comunitarios.

Por esta razón, es crucial fomentar una cultura estratégica participativa para la toma de decisiones como componente esencial de la gestión educativa, empleando modelos de simulación y metodologías dinámicas centradas en el logro de objetivos estratégicos, según menciona Díaz (2020). García et al. (2018) enfatizan que la planificación estratégica es crucial para la calidad educativa al proporcionar una visión clara del futuro deseado y establecer intenciones claras al respecto.

Por tanto, la planeación estratégica ha jugado un papel importante y determinante como parte del proceso de la gestión estratégica, involucrando aspectos relacionados como la evaluación, toma de decisiones y seleccionar actividades que sean alternativas eficientes y efectivas para implementar programas que mejoren la calidad en la educación, integrando todos los miembros de la comunidad educativa que aseguren la mejora en las instituciones y que se alinee con el plan estratégico establecido.

Discusión de resultados

La planeación estratégica en el ámbito educativo es un proceso destinado a definir la visión y la misión de las instituciones educativas, basándose en el análisis FODA. Este proceso se implementa mediante la reflexión, la cooperación y la participación crítica, con el objetivo de abordar los desafíos futuros por medio de políticas públicas y objetivos. Las estrategias de planeación deben enfocarse en el aprovechamiento de su alto nivel de satisfacción en sus participantes, centrando en el proceso educativo de sus estudiantes para afrontar los retos del aprendizaje.



El objetivo primordial de las instituciones educativas es asegurar que los estudiantes reciban una formación excelente, promover su desarrollo académico y garantizar una educación de alta calidad. La gestión estratégica, fundamentada en una planificación efectiva, es crucial para alcanzar estos objetivos. Por lo tanto, es imperativo que el sistema educativo implemente una planificación estratégica que sea relevante y adaptada al contexto educativo específico.

Por lo tanto, es importante mencionar las contribuciones dadas por los autores con relación a la gestión estratégica en la educación durante períodos de profundos cambios culturales y sociales, que permiten mejorar la calidad educativa y la equidad al involucrar a los actores que hacen parte de dicha comunidad y proporcionar el marco necesario para implementar iniciativas innovadoras en las instituciones educativas.

En relación con el desarrollo profesional del docente, es fundamental que la dirección escolar priorice la gestión estratégica para alinear con la importancia de los líderes educativos en la promoción de una buena planeación estratégica efectiva, implicando que se dé una reflexión e implementación de estrategias en las instituciones y políticas públicas que sean la guía para los docentes en aspectos relacionados con el contenido del currículo escolar, selección de métodos de enseñanza, trabajo colaborativo para la optimización del aprendizaje.

Vargas et al. (2021) subrayan que los directivos de las instituciones y los docentes desempeñan un papel significativo en el impulso del cambio dentro de las instituciones educativas. Es esencial que estos líderes sean capaces de movilizar a los docentes hacia la toma de decisiones colaborativas que promuevan mejoras significativas en la escuela. De este modo, la planeación estratégica se convierte en una guía organizativa que incorpora prácticas pedagógicas efectivas y secuencias de actividades que apoyan la enseñanza basada en el contenido temático.

En el ámbito del aprendizaje, la implementación de métodos estratégicos siempre conlleva beneficios, especialmente cuando se realiza un seguimiento adecuado para asegurar su cumplimiento. Entre estos beneficios se incluye el fortalecer el conocimiento y aprendizaje en los estudiantes, para mejorar la gestión de la información por parte de los docentes. Buckley et al. (2018) destacaron en sus estudios que dentro de la planeación estratégica orientada hacia el proceso de aprendizaje es decisivo que se desarrolle un



marco teórico que fomente lo creativo, lo dinámico y la interacción para maximizar la capacidad de productividad.

Es fundamental que la aplicación de estas estrategias se adapte a la realidad específica, en donde cada institución educativa alcance sus objetivos propuestos, especialmente aquellos que se centren en mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. Hernández y Miranda (2020) subrayan la importancia de vincular a toda la comunidad educativa por medio de procesos de gestión educativa estratégica, que faciliten la recuperación y la optimización del entorno escolar.

El desarrollo de la calidad educativa implica que todos los actores, independientemente de sus capacidades y habilidades, realicen actividades interrelacionadas y dependientes para que se alcancen las metas y las posiciones que desea cada institución educativa. Es esencial afirmar que la educación de calidad ha buscado siempre el cumplimiento con los objetivos institucionales respetando y desarrollando aspectos sociales y culturales pertinentes.

La planeación se convierte en objeto de análisis detenido, permitiendo a las instituciones educativas diseñar estrategias adecuadas y se esfuercen por alcanzar la eficiencia. Por consiguiente, la toma de decisiones adquiere importancia al evaluar y seleccionar actividades que sean efectivas. Por ello, Cruz, R. y Santos, M. (2021) destacaron que la planeación estratégica sirve como herramienta para establecer la forma cómo alcanzar e implementar estrategias para mejorar los aspectos necesarios, asegurando así la calidad educativa en todos los niveles por medio del desarrollo de estrategia.

El avance de la gestión educativa se fundamenta en la excelencia de las instituciones, asegurando que las metas y estrategias abordan de manera efectiva los problemas y necesidades identificados en la educación, con objetivos claros y medibles dentro de plazos definidos. Por ello, Madrigal y Calderón (2017) enfatizaron que la planeación estratégica es una herramienta fundamental en cualquier proceso de gestión institucional, facilitando la transformación de su estado actual hacia uno deseado y alcanzable, por medio de la evaluación de sus debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades.

Por lo tanto, la planeación estratégica guía a las instituciones educativas hacia la realización de su visión común. Además, enfatiza en la importan-



cia del seguimiento y evaluación para determinar el progreso de las instituciones, establecer objetivos alcanzables y aplicar estrategias efectivas. La planificación estratégica educativa adopta un enfoque reflexivo, fomenta la colaboración crítica y desarrolla liderazgos adaptados al contexto, considerando siempre las capacidades individuales y colectivas.

Conclusiones

Basado en el análisis realizado sobre este tema, se pueden establecer las siguientes afirmaciones:

La planeación estratégica educativa se describe como un proceso participativo que le permite a las instituciones educativas definir claramente su misión y visión mediante un análisis reflexivo y colaborativo que considera sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Este proceso guía la gestión estratégica en la toma de decisiones, evaluación y selección de actividades alternativas que se consideran eficientes y efectivas.

La planeación estratégica educativa es definida como un proceso participativo, el cual le permite a las instituciones educativas tener clara la visión y la misión por medio de observaciones reflexivas y colaborativas teniendo en cuenta sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Este proceso orienta la gestión estratégica para tomar sus decisiones, evaluación y selección de actividades alternativas consideradas eficientes y eficaces.

Es crucial que el plan estratégico priorice el papel del docente, fortaleciendo su rol mediante capacitaciones adecuadas, proporcionando instalaciones idóneas y reconociendo sus logros.

Uno de los principales objetivos de la planeación estratégica es fomentar el aprendizaje colectivo, aprovechando las diversas habilidades de los estudiantes para promover el aprendizaje cooperativo bajo la guía del docente.

La implementación efectiva de una planificación estratégica permitirá que en los contextos educativos operen eficientemente con el debido cumplimiento de su visión y visión para ofrecer servicios educativos de calidad, asegurando que todos los actores y áreas funcionen de manera efectiva.



Referencias

- Ada, S. (2018). Los problemas a los que se enfrentan los administradores y profesores de secundaria en relación con la administración estratégica. *Eurasian Journal of Educational Research*, 78, 159-182.
- Alejo, B. y Aparicio, A. (2021). La planificación de estrategias de enseñanza en un entorno virtual de aprendizaje. *Científica UISRAEL*, 8(1), 59-76. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021>
- Al-Hasanat, A., Al-Hasanat, O., & Al-Falahat, M. (2021). Strategic planning and its importance in crisis management in the Directorate of Education in the District of Petra. *International Geographical Education Online*, 11(5), 4700-4709. <https://doi.org/10.48047/ri-geo.11.05.345>
- Barbón, O. & Fernández, J. (2018). Rol de la gestión educativa estratégica en la gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación en la educación superior. *Educación Médica*, 19(1), 1575-1813, <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.001>
- Buckley, P. (2018). How theory can inform strategic management education and learning. *Academy of Management Learning and Education*, 17 (3). 339-358. <https://doi.org/10.5465/amle.2017.0076>
- Couto, S., Canal, L., & Pinto da Silva, E. (2017). Implementing strategic planning, performance evaluation and process management in higher education institutions. *Independent Journal of Management & Production*, 8(2), 362-377. <https://doi.org/10.14807/ijmp.v8i2.476>
- Cruz, C. & Santos, O. (2021). La gestión de los directivos y la calidad del servicio educativo del colegio San Antonio Marianistas, Bellavista, Región Callao. *Journal of the Academy*, (4), 63-89. <https://doi.org/10.47058/joa4.5>
- Cruz, R., & Santos, M. (2021). Planeamiento Estratégico de la Educación. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 12(2), 161-172. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.2.681>
- Díaz Déggola, H. (2020). Plan estratégico de prevención y restauración



de valores para la mejora de la calidad educativa. *Revista San Gregorio*, 1(39), 59–73. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i39.1135>

Díaz Pérez, A., & Villafuerte Álvarez, C. A. (2022). Planeamiento Estratégico de la Educación. *Comuni@cción: Revista De Investigación En Comunicación Y Desarrollo*, 13(2), 161-171. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.681>

Díaz, A. & Villafuerte, C. A. (2022). Planeamiento estratégico de la educación. *Comuni@cción*, 13(2), 161-171. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.681>

Farfán, M. & Reyes, I. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73), 45-61.

García, J., Silva, M. & Peralta, E. (2018). Internacionalización y planificación estratégica en apoyo a la calidad de la educación superior en México. *Atenas*, 1(41), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055151004>

Hernández, A. & Miranda, D. (2020). Gestión educativa estratégica como eje para la transformación de comunidades de aprendizaje. *Espacios* 41(44). 1-14.

Hernández, G. y Fernández, J. (2018). La planificación estratégica e indicadores de calidad educativa. *Administración*, 9(1), 69-86. <https://doi.org/10.22458/rna.v9i1.2103>

Javan, S. & Farnouche, A. (2016). An Investigation on Strategic Management Success Factors in an Educational Complex. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (230). 447-454. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.09.056>

Ladino, P. (2019). Plan estratégico pedagógico para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación formativa en un programa profesional en Administración de Mercadeo en modalidad a distancia. *Virtualmente*, 6(2), 49-77. <https://doi.org/10.21158/2357514x.v6.n2.2018.2212>

López, F., Gallardo, J., A. & García, I. (2021). La comunidad educativa ante el análisis discursivo covid-19 sobre la vulnerabilidad y la educación. *Re-*



vista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública. 18(13), 6716

Madrigal, A. & Calderón, M. (2017). La planificación estratégica en las instituciones de educación superior. *Gaceta Médica Espirituana*, 19(1), 06-09.

Madzimure, J. & Mashishi, P. (2021). Evaluating the significance of strategic management on the monitoring and evaluation of secondary schools in Gauteng Province, South Africa. *EuroEconomica*, 40(1). <https://dj.univ-danubius.ro/index.php/EE/article/view/783>

Mineducación. (2019). *PLAN ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL 2019-2022*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-362792_recurso_113.pdf

Moreno, M. y Soto, J. (2019). Planeación de estrategias de enseñanza y sus procesos cognitivos subyacentes en un grupo de docentes de básica primaria. *Educación*, 43(1), 522-545. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29798>

Nugraha, D., Reftyawati, D. & Sari, Y. (2020). The Effective School Strategic Plan Implementation: A Best Practice of School Improvement. *Attractive: Innovative Education Journal*, 2(2), 9-19. <https://doi.org/10.51278/aj.v2i2.44>

Pacheco, R., Robles, C. y Ospino, A. (2018). Análisis de la Gestión Administrativa en las Instituciones Educativas de los Niveles de Básica y Media en las Zonas Rurales de Santa Marta, Colombia. *Información Tecnológica*, 29(5).

Priyambodo, P. & Hasanah, E. (2021). Strategic Planning in Increasing Quality of Education. *Nidhomul Haq: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 6(1), 109-126. <https://doi.org/10.31538/ndh.v6i1.1138>

Rincón, Y. (2019). La planeación como herramienta de éxito en la mejora continua de las instituciones educativas en Colombia. *Revista de Investigación Educativa*. 1316-7243. <https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/88/88868010/88868010.pdf>

Romero, P. (2016). La planificación estratégica y su influencia en la calidad



de gestión educativa de la Universidad Técnica de Babahoyo. *Journal of Science and Research*, 1(2), 20-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6118751>

Shu-Hsiang, C., Nasongkhla, J., & Donaldson, J. (2018). A strategic planning process model for developing open educational resources. *International Journal of Information and Education Technology*, 8(5), 362-366. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2018.8.5.1064>

Singh J. (2018). Strategic Planning Process Exercise: A Semester-Long Experiential Approach to Engage Students. *Management Teaching Review* 3(1). 71-85. <https://doi.org/10.1177/2379298117702405>

Trinidad, R. (2021). Planificación estratégica situacional en la gestión escolar de las instituciones educativas. *Alborada de la ciencia* 1(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9318517>

Tuytens, M., Vekeman, E. & Devos, G. (2021). Strategic human resource management in primary and secondary schools. An explorative study in Flanders (Belgium). *Educational Management Administration & Leadership*, 51(3), 711-732. <https://doi.org/10.1177/1741143221998706>

UNESCO. (2018). *Planificar la educación, construir el futuro: 10a estrategia de medio término 2018-2021*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259870_spa

Ungheri, B. O., Lelis, S. A. A., Soares, E. R., Ferreira, R. M., & Silva, A. N. da. (2021). MONITORING STRATEGIC PLANNING OF THE PHYSICAL EDUCATION SCHOOL OF A FEDERAL UNIVERSITY OF OURO PRETO. *Movimento*, 27, e27060. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.116467>

Vargas, Z., Vivar, C., Vivar, J. & Camayo, J. (2021). El planeamiento estratégico y el trabajo en equipo docente de una institución educativa parroquial. Strategic planning and teaching teamwork in a parochial educational institution. *Horizontes. Ciencias De La Educación*, 5(21), 1593-1601. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.300>

Vergara Causo, E. J., De la Cruz Licas, M., Vértiz Osóres, J. C., Fernández Rosillov, F., Quispe Selis, D., & Vertiz Osóres, R. I. (2023). Gestión insti-



tucional y planificación estratégica en una institución educativa pública del distrito de Jaén, Cajamarca, Perú. *Revista Científica Pakamuros*, 9(1). <https://doi.org/10.37787/m0t1z133>

Villalón, E. (2018). *Planeación estratégica en la escuela*. *Revista Vinculando*, 16(2). <https://vinculando.org/educacion/planeacion-estrategica-en-la-escuela.html>

Walker, T., Szeszulski, J., Robertson, M., Cuccaro, P., & Fernandez, M. (2022). Understanding implementation strategies to support classroom-based physical activity approaches in elementary schools: A qualitative study. *Evaluation and Program Planning*, 92, 102051. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2022.102051>

Yaakob, M. F. M., Musa, M. R., Habibi, A., & Othman, R. (2019). Strategic management and strategic planning in school: Is it worth for teachers? *Academy of Strategic Management Journal*, 18(3), 1-6.

Yaakob, M., Yusof, M. & Ibrahim, M. (2019). Exploring strategic management and teachers workload in school. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 8(3), 258 - 261. Doi: 10.35940/ijeat.F1041.0986S319



CAPÍTULO DOS

Percepción de los maestros de variables socioambientales que inciden en el aprendizaje de la lectoescritura de los niños*

Teachers' perception of socio-environmental variables that affect children's literacy learning



Juan Carlos Marín Escobar¹
Marbel Lucia Gravini Donado²
Sara Concepción Maury Mena³
Elizabeth Salcedo Ochoa⁴
Andrea Carolina Marín Benítez⁵
Olman Salazar Ureña⁶

* Investigación en el marco del proyecto: Desarrollo de las estrategias efectivas en la detección, predicción, diagnóstico e intervención de los trastornos de aprendizaje en la lectura y escritura en los niños de educación básica primaria en el Departamento del Atlántico financiado por el Ministerio de Ciencia y tecnología de Colombia a través del Sistema General de Regalías.

1 Psicólogo y Mg en Proyectos de desarrollo Social, Universidad del Norte, Doctor en Ciencias de la Educación Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín. Docente e investigador del Programa de Psicología, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia. Juan.marine@unisimon.edu.co. <https://orcid.org/0000-0002-5244-7328>

2 Psicóloga Universidad Metropolitana; Magister en Educación Doctora en Educación Docente e investigador del Programa de Psicología, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia. Marbel.gravini@unisimon.edu.co. <https://orcid.org/0000-0003-3972-5271>

3 Psicóloga Universidad del Norte, Especialista en Comunicación Organizacional, Universidad de La Sabana, MSc en Métodos de Investigación en Educación Universidad de La Rioja en España, Doctora en Ciencias de la Educación Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín. Investigadora y Docente Corporación Educativa Americana. saramaury66@yahoo.com. <https://orcid.org/0000-0002-1181-6377>

4 Psicóloga y Magister en Desarrollo Social Universidad del Norte. Docente e investigadora Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia. elizabeth.salcedo@unisimon.edu.co <https://orcid.org/0009-0003-7106-9961>.

5 Ingeniera ambiental Universidad Distrital, MSc en Gestión de Cuencas Hidrográficas, Universidad Santo Tomás, especialista en Pedagogía y Docencia. Docente del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Andrea.marín92@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-2517-3296>

6 Administrador Educativo, Educador, Investigador y Abogado. MSc en Métodos de Investigación en Educación Universidad de La Rioja en España. Docente e investigador de la Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica. olmansalazarusa@yahoo.com <http://orcid.org/0000-0003-1882-9346>

Resumen

Este estudio analiza la enseñanza de la lectoescritura en los primeros años de escolaridad, considerando su impacto en el desempeño académico y la influencia de factores socioambientales. A diferencia de investigaciones previas, este trabajo se enfoca en identificar cómo las condiciones del entorno escolar afectan el proceso de aprendizaje. Se empleó un enfoque empírico-analítico con un diseño no experimental y de tipo transaccional descriptivo. La muestra incluyó 77 docentes del departamento del Atlántico, a quienes se aplicó una escala tipo Likert para evaluar la enseñanza de la lectura y escritura, la infraestructura y la labor docente. Los hallazgos revelan que factores como la iluminación, ventilación y la falta de bibliotecas pueden inhibir el desarrollo de la lectoescritura, a pesar de que las instituciones cuentan con planes lectores y metodologías didácticas transversales. Se concluye que, si bien existen esfuerzos pedagógicos para mejorar estas competencias, persisten barreras estructurales que limitan su desarrollo. Esto resalta la necesidad de fortalecer las condiciones físicas de las escuelas y garantizar recursos adecuados que favorezcan el aprendizaje de la lectura y la escritura en los estudiantes.

Palabras clave: Dimensiones sociales; Educación primaria; Escritura; Lectura.

Abstract

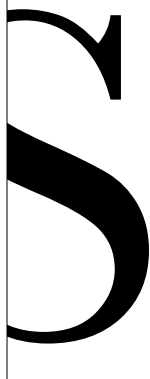
This study analyzes the teaching of literacy in the first years of school, considering its impact on academic performance and the influence of socio-environmental factors. Unlike previous research, this study focuses on identifying how the conditions of the school environment affect the learning process. An empirical-analytical approach with a non-experimental and descriptive transactional design was used. The sample included 77 teachers from the department of Atlántico, to whom a Likert-type scale was applied to evaluate the teaching of reading and writing, infrastructure and teaching work. The findings reveal that factors such as lighting, ventilation and lack of libraries can inhibit the development of reading and writing, despite the fact that the institutions have reading plans and transversal didactic methodologies. It is concluded that, although there are pedagogical efforts to improve these competencies, there are still structural barriers that limit their development. This



highlights the need to strengthen the physical conditions of schools and to guarantee adequate resources that favor the learning of reading and writing in students.

Palabras clave: Social dimensions; Primary education; Reading; Writing.





Introducción

Si se hace referencia a la educación básica primaria e incluso a la formación básica secundaria, uno de los elementos esenciales ha de ser la formación en lectoescritura. Esto es, las competencias de los niños para leer comprensivamente, tener una buena grafía y además redactar textos con claridad (Ministerio de Educación Nacional 2022; Durán et al., 2018; Sanabria y Lozano 2009; Palomino, 2011).

Por su puesto, estas competencias deben ser analizadas teniendo en cuenta la edad y los niveles de formación de los niños, pues, existen diferencias y ellas suelen ser significativas, entre niños de 4 a 6 años, pertenecientes a niveles de formación de prejardín, jardín y transición y niños de 7 a 11 años de cursos entre primero a sexto grado.

Contextualizando las exigencias en materia de formación en lectoescritura para un país como Colombia, se pudieran registrar los siguientes estándares formativos. Para primero a tercer grado en producción textual: el chico producirá textos orales y escritos que respondan a distintos propósitos y necesidades comunicativas; en comprensión e interpretación de escritos, se espera que el niño comprenda textos que tienen diferentes formatos y finalidades; en literatura, el estudiante debe comprender textos literarios para propiciar el desarrollo de sus capacidades creativas y lúdicas. También estará en capacidad de reconocer los medios de comunicación masiva y caracterizará la información que se difunde, incluyendo aquella que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.

En cuanto a lo que se espera para los niños de cuarto a quinto grado el Ministerio de educación Nacional presenta los siguientes estándares: en producción textual, los niños deben producir textos orales que permitan evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora y también producir textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas y que sigan un procedimiento estratégico para su elaboración. En lo que se re-



fiere a la comprensión e interpretación textual, deben comprender diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de información. En literatura, los chicos deben elaborar hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario. También deben caracterizar los medios de comunicación masiva y seleccionar la información que emiten para utilizarla en la creación de nuevos textos (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Ahora bien, si lo expuesto en párrafos precedentes se constituye en el deber ser, ¿qué análisis se desprenden de los logros que ha alcanzado el país en torno a la enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura en los niños colombianos?

Un primer acercamiento que lleva a dar respuesta a esta pregunta se deriva de la siguiente afirmación: diversos estamentos del país, incluyendo dirigentes, académicos, gremios, están preocupados por la calidad de la educación colombiana. La evidencia de ello se encuentra en los resultados saber y saber pro, que analiza la educación con base en resultados internos, pero también en los desempeños que se han obtenido en las pruebas Pisa, que compara los desempeños de los estudiantes colombianos con chicos de otros contextos del mundo.

Con respecto a las pruebas saber, tomando como referencia el año 2021, el promedio obtenido para calendario A se ubica en 250 puntos, indicando una leve disminución en el promedio si se compara con el año inmediatamente anterior. Por otro lado, el puntaje de la población de adultos permite establecer un promedio de 246 puntos, lo que lleva a inferir que hay un ligero bajón de 2 puntos si se compara con el año 2020. En el calendario B, el promedio es significativamente más alto, situándose en 315 puntos (Ministerio de educación, 2022). Se infiere que la población del calendario B pertenece a un nivel socioeconómico más acomodado que el calendario A, lo que hace pensar en niveles de inequidad en la calidad educativa.

Respecto a las pruebas saber pro, que evalúan el desempeño de los estudiantes universitarios, los datos no son halagüeños. Los resultados para el último año evaluado, es decir, el correspondiente al año 2021, sitúan la media de esta prueba en 152, y solamente las universidades acreditadas lograron promedios de 156. Si se comparan los resultados con el año 2020, se observa una caída de casi tres puntos. Estas cifras son dicientes si se tiene en cuenta que la prueba permite puntajes que llegan a 300 puntos (Redac-



ción Educación, 2022). Los resultados igualmente llevan a colegir que hay inequidad entre las universidades e instituciones universitarias de Colombia. Esto es, solamente un reducido número de estudiantes logran acceder a instituciones catalogadas de calidad.

Analizando el desempeño de los estudiantes en las pruebas Pisa de acuerdo con el reporte obtenido para el año 2018, los resultados son los siguientes: los estudiantes colombianos tienen un desempeño por debajo de la media en las tres esferas más importantes evaluadas en estas pruebas: ciencias, matemáticas y lectura. Los puntajes promedios obtenidos en lectura por los estudiantes colombianos llegan a 412 puntos, mientras que sus pares internacionales se sitúan en 487. En matemáticas, la situación es más preocupante: los puntajes promedios alcanzan 391 y los de los estudiantes de otros países se sitúan en 489. Finalmente, en ciencias, Colombia logra los 413 puntos y los puntajes de sus pares foráneos promedian los 489. Este mismo informe señala que los resultados de Colombia son similares a países como Albania, Macedonia y Qatar (Echazarra y Schwabe, 2019).

Ahondando esas dificultades de la educación colombiana, un elemento que haría parte de este diagnóstico y del cual ya se ha hecho mención, se refiere a la gran inequidad existente. Esta inequidad, de acuerdo con lo reportado por variadas investigaciones, y develado por la Organización para la cooperación y el desarrollo económicos (OECD) comienza desde muy temprana edad. De hecho, muchos niños nunca iniciarán la escuela, o si lo hacen lo harán en periodos tardíos o accederán, pero no a instituciones de calidad (OECD, 2016).

50

Estas mismas investigaciones dan cuenta de datos realmente alarmantes. Los niños en situación de pobreza tienen una esperanza de vida escolar de tan solo 6 años, en comparación con otros chicos de clases sociales mejor posicionados, en donde la esperanza se sitúa en 12 años. Este mismo grupo de niños pobres tiene muy pocas probabilidades de llegar a estudios universitarios, con una cifra que se sitúa en el 9 % (OECD, 2016).

Adicionalmente a estos análisis, se pueden encontrar otras evidencias que pudieran tomarse como testimonio que reflejan la falta de calidad en la educación o que por lo menos se relaciona con ella y que apuntan directamente a la pregunta formulada en párrafos anteriores respecto a la evaluación de la enseñanza- aprendizaje de la lectoescritura. Se hace referencia a las dificultades presentes en niños y adolescentes en los procesos asociados

a la comprensión lectora y a la elaboración de textos, la cual se infiere de los resultados obtenidos en las pruebas saber que realiza el Estado colombiano en los niveles correspondientes a 3 y 5 grado.

Con relación a ello, se presentan los resultados de esta prueba en el área de lenguaje durante los años 2012 al 2017. Llamen la atención que, en el nivel avanzado para este periodo de tiempo referenciado, en ningún año se supera el 22 %. Además, se observa, que los resultados decrecen si se comparan los resultados de los niños de 3 grado con los de 5. En este caso los chicos que alcanzan un nivel avanzado en lenguaje solamente llegan al 17 % y esto únicamente para el año 2016. En los demás años analizados los porcentajes son aún más bajos. Por lo que se registra, haciendo análisis de estos resultados, el mayor porcentaje de niños se ubica en la categoría mínima, con porcentajes que llegan al 40 %. Los anteriores resultados se refieren al desempeño en lenguaje. No obstante, vale la pena señalar que en el área de matemáticas la situación es más grave. Los desempeños insuficientes de los estudiantes de 5 grado para el año 2017 llegan al 42 % (Secretaría de Educación Gobernación de Boyacá, 2019).

Si bien es cierto que muchos de los niños de las ciudades colombianas, de regiones rurales y urbanas, de colegios públicos y privados, de diversos contextos culturales, presentan dificultades en relación con la comprensión lectora, la redacción de textos, la semántica y la comprensión de vocabulario, entre otras competencias comunicativas, no es menos cierto que existen infinidad de niños que se destacan por sus habilidades en lectoescritura. ¿De qué dependen estas diferencias? Acaso es un problema simplemente de diferencias individuales. O, realmente se trata de situaciones más complejas que hay que analizar, tal vez referidas a las metodologías utilizadas, a la calidad de los docentes, a la falta de estimulación temprana, a la calidad y cantidad de las ayudas educativas. O quizás es una problemática relacionada con el interés, la actitud y la motivación de los niños.

Seguramente todas estas variables estarán involucradas, pero en el análisis de la problemática también se deben tener en cuenta un conjunto de razones enmarañadas en los contextos en que viven los niños y sus familias relacionadas con el ambiente, la cultura, la política, los factores económicos, entre otros; aspectos que suelen aglutinarse en un concepto al que se le identifica como social.

De acuerdo con ello, diversos aspectos enmarcados en lo social estarían





relacionados con la lectoescritura y en general con el rendimiento académico: el tipo de familia, el aprestamiento previo, la participación en grupos, la práctica religiosa, la luminosidad, ventilación y comodidad del espacio, las ayudas educativas, el tipo de colegio, entre otras. A continuación, se pasará revista a algunos de los principales hallazgos encontrados en los que se describe cómo lo socio ambiental incide en el rendimiento académico y en el desempeño que tienen los niños en la lectoescritura.

Inicialmente se destaca una investigación llevada a cabo por Murillo y Martínez-Garrido (2012); en ella se analiza la incidencia de variables sociales y ambientales presentes en las aulas tales como luminosidad, aislamiento, ventilación, orden, limpieza, tamaño de los grupos en los logros escolares y particularmente en lenguaje y matemáticas. El estudio se desarrolló en nueve diferentes países de Iberoamérica entre los que se destacan: Bolivia, Chile, Colombia, Perú, Panamá, Ecuador, España, Venezuela, llegando a observar 248 aulas de 98 escuelas. La muestra la constituyeron 5603 estudiantes de tercer grado de básica primaria con edades comprendidas entre 8 y 9 años. Adicionalmente se consultaron a otros actores sociales entre los que se incluyen: profesores y familias y /o acudientes. También se observó el entorno educativo.

En cuanto a los resultados encontrados en este macro estudio es de destacar:

En primer lugar, la mayoría de los planteles estudiados y también los salones de clase tienen un adecuado ambiente, definido este desde el orden, la calidad, el aislamiento acústico, el tamaño, la calidad construida. Concretamente, el 90 % mostró este resultado. En tanto, un 10 % registra algún tipo de inadecuación. De acuerdo con lo observado lo que más debe mejorar es aislamiento acústico, que debe mejorar en una de cada cuatro escuelas y ventilación que debe mejorar en una de cada seis.

Por otra parte, se registró que el nivel socio económico y cultural de los estudiantes está directamente relacionado con el aprendizaje de los estudiantes en matemáticas y lenguaje. A mayor nivel cultural mejores desempeños en estos dos elementos. A su vez, los niños obtuvieron mejores puntajes en lenguaje que las niñas, pero menores puntajes en matemáticas. Y los niños migrantes también demostraron puntajes más bajos en ambos aspectos.

En cuanto a los elementos nucleares del estudio se encontraron los siguientes resultados:

Los factores asociados al ambiente, entendidos como condiciones de proceso; esto es: orden y limpieza de las aulas, inciden significativamente en el desempeño de los alumnos, tanto en lenguaje como en matemáticas. No obstante, en este estudio no se pudo hallar diferencias relacionadas con la iluminación, el ruido, el tamaño, la ventilación. En este estudio que se está referenciando, el no observar diferencias no obedece a que estas dimensiones no sean importantes. Más bien, que en los colegios y en las aulas estudiadas en realidad no se marcan diferencias mayores en estos aspectos.

Rowe, un investigador que trabaja desde la universidad de Harvard, se ha interesado en la influencia que puede tener el ambiente en el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura. Concretamente los estudios de este autor han demostrado diferencias significativas asociadas a los estratos socioeconómicos las cuales se observan desde el mismo inicio del jardín de infantes y suelen estar presentes a lo largo de las diversas etapas de escolarización. Las explicaciones que se dan para justificar estas diferencias estarían asociadas a los entornos comunicativos. De acuerdo con los hallazgos tres elementos importantes enmarcarían el enriquecimiento comunicativo: hablar más con los niños, diversificar y ampliar el entramado lingüístico e ir en un continuo entre conversaciones contextualizadas y descontextualizadas. A su vez, el estrés de los padres reduce las posibilidades del lenguaje de los niños (Rowe, 2022).

En realidad, los estudios para establecer diferencias en el desarrollo del lenguaje entre clases sociales no son nuevos; tal vez Hart y Risley (2006), fueron los primeros en documentar desde ópticas investigativas controladas la incidencia de estas variables y después de ellos se documentan varios años de investigación que intentan dar respuesta a esta inquietud. Precisamente a partir de estas iniciativas se presenta en esta revisión un metaanálisis cuantitativo que analizó los resultados de 19 investigaciones, las cuales permiten concluir la existencia de diferencias en la calidad del desarrollo del lenguaje entre las clases altas y bajas, en favor de las primeras. Las diferencias son aún mayores si se hace referencia sólo al habla dirigida al niño (Dailey y Bergelson, 2022).

Pese a ello, hay un nutrido grupo de investigadores que consideran





que en realidad la incidencia de variables agrupadas bajo el nombre de variables estructurales en la que se destacan sobre todo las condiciones socioeconómicas de las familias, aunque influyen en el desempeño y en el rendimiento académico de los chicos, opera indirectamente, aunque por supuesto no se pueden desconocer (Marjoribanks, 2003; Valle et al., 2006; Robledo y García, 2009).

Bajo este campo se pueden mencionar los resultados obtenidos por De Miguel (2001) quien logró establecer en sus investigaciones que el bajo rendimiento académico de los niños de entornos socioeconómicos empobrecidos obedecía entre otras cosas al poco valor que estos grupos le otorgaban a la educación ya la baja presión cultural por la obtención de logros académicos. Desde las aproximaciones realizadas por García- Bacete (2003) se ha podido registrar que ciertas variables que aporta la familia tales como provisión de materiales de trabajo para estudiar, estructura de las familias, interés por las instrucciones que da la escuela y las mismas relaciones familiares serían indispensables para el éxito escolar. También se reportan otras variables que bien encaminadas pueden reducir los riesgos del fracaso escolar. Son ellas: disciplina fundamentada en el razonamiento, calidad de las relaciones entre padres, hijos y profesores, hogar con armonía emocional (Gómez del Castillo, 1999).

Por investigaciones de vieja data, hay indicios que el bajo rendimiento académico se relaciona con dimensiones que están por fuera de la escuela y el ambiente educativo y más conectadas con el medio familiar, social y cultural donde se desenvuelve el niño. Fueyo (1990), presenta resultados que permiten evidenciar las relaciones entre el rendimiento escolar es diversas áreas entre las que se encuentran el lenguaje y las matemáticas y dimensiones como la relación paterna filial, el manejo de la autoridad y el ambiente específico de la interacción lingüística que además influyen en el desarrollo cognitivo y en el desarrollo del lenguaje.

De lo anterior se desprende que, el medio familiar, haciendo parte de lo social, representa un elemento clave para entender el éxito escolar, o su contraparte el fracaso, bien analizando la totalidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje que harían parte de un currículo, o bien analizando sus partes. Esto es: las ciencias sociales, las ciencias naturales, las matemáticas, pero también el lenguaje y los procesos de lectoescritura. Ahora bien, Fernández y Salvador (1994), estiman que la incidencia de lo social- familiar en el rendimiento escolar puede darse de manera directa o a través de

variables intermedias. Se pudiera encontrar, por ejemplo, que directamente la situación económica de los padres preocupara de tal forma al niño que no le permitiera rendir en el colegio. Como también la falta de recursos representados en textos y útiles se vieran reflejados indirectamente en un buen desempeño.

Si este es el caso, entonces cualquier intento por impulsar mejorar en los desempeños de los estudiantes, en cualquier edad, deberían involucrar la dimensión social y por supuesto a las familias.

Gómez Dacal (1992), citado por De Miguel (2001), señala un conjunto de variables que serían sensibles al intentar explicar por qué los chicos tendrían una deficiencia académica. Entre estas variables se tienen: vivir en ambientes empobrecidos, falta de disponibilidad de materiales para el estudio en el hogar, pertenecer a familias monoparentales, tener madre adolescente y/o soltera, ser afrodescendiente o hispano, ser hijo de migrantes, falta de educación formal de los padres, falta de salud de los padres, padres con enfermedad mental grave, padres con adicciones al alcohol o psicoactivos, abusos o negligencias en el hogar, divorcio o separación de los padres, muerte de uno de los padres, pobres expectativas de los padres respecto a la educación de los hijos, hogar desunido, falta de apoyo familiar.

Desde otra óptica, De Guevara (2001), se interesó en conocer la incidencia que tendrían los contextos con poca estimulación o deprivados atribuidos a una esfera cultural empobrecida sobre el rendimiento académico de los niños. Los resultados mostraron de manera contundente que los hogares con privación de estímulos inciden en el rendimiento académico de los chicos y en una mejor adaptación al ambiente escolar.

Además de las variables socioeconómicas, existen otras dimensiones que influyen en el desarrollo del lenguaje. Rowe et al. (2016) se interesó en establecer el papel del conocimiento sobre el desarrollo infantil y la crianza en el logro de habilidades comunicativas. De acuerdo con ello se encontró que los niños de padres con niveles de conocimiento altos respecto al desarrollo obtienen niveles mayores en competencias comunicativas. Igualmente se encuentran diferencias entre niños blancos, negros y latinos, en favor de las personas blancas.

La literatura alrededor de las influencias socioambientales en relación con el desarrollo de la lectoescritura, también se ha interesado en establ-





ecer qué tanto la salud mental de los padres y específicamente de la madre tienen incidencias en el repertorio lingüístico de los hijos. Clifford et al. (2022), examinaron en concreto qué tanto la depresión y la ansiedad modularían negativamente el lenguaje en los niños. Estos autores examinaron 265 diadas madre- hijo. Los resultados reportan que tanto la depresión como la ansiedad inciden negativamente en la expresión del lenguaje, no solo al interior del hogar sino por fuera de este.

Otro dato interesante procede de Hernandez-Reif y Gungordu, (2022) y su equipo investigador. En este caso los autores estuvieron interesados en conocer la incidencia de los niveles de sueño en niños en sus habilidades cognitivas y en el desarrollo del lenguaje. Para ello llevaron a cabo un estudio de tipo longitudinal en el que midieron a los 8 y 14 meses la calidad del sueño reportado por los padres. Más tarde, se tomó información de los maestros de los niños. Lo que se concluyó en este estudio es que los niveles positivos de sueño y el ambiente en el hogar, correlaciona moderadamente con los puntajes de los chicos tanto en las escalas de habilidades cognitivas como en las pruebas de lenguaje

VanDam et al. (2022) se interesaron en conocer las conversaciones sostenidas entre miembros de familias con niños pequeños y además establecer qué efectos pudieran tener estas conversaciones en el desarrollo del lenguaje de los niños. Para ello se analizaron conversaciones en los núcleos familiares de unas 26 familias con niños aproximadamente de 30 meses de edad, registrándose unas 186 grabaciones de audio. El mayor interés se centró en el inicio de los diálogos. Los resultados muestran que en una mayor proporción las conversaciones son iniciadas por los niños, sobre todo a partir de preguntas y puntos de vista que quiere compartir. Igualmente se evidenció que las madres son más proclives a iniciar el diálogo que los padres. Además, en aquellas familias que desde épocas tempranas en la vida familiar se generan más conversaciones tienden a tener hijos con mejores resultados en pruebas lingüísticas.

También se reportan investigaciones que han pretendido conocer la influencia de variables familiares tales como la educación de los padres, la ocupación y el ambiente que se vive en familia, sobre determinadas competencias lingüísticas relacionadas con el vocabulario receptivo. Los resultados de estas investigaciones sugieren diferencias significativas en el vocabulario de los hijos entre familias que tienen mayores niveles de formación de aquellas en las que su nivel es más bajo. Lo mismo puede decirse de las

ocupaciones de los padres; los hijos de los padres de ocupaciones más destacadas tienen mejores puntajes en vocabulario receptivo. En cierta forma las investigaciones permiten establecer que las diferencias en el lenguaje se atenúan cuando los niños ingresan a las instituciones educativas, pero no desaparecen del todo (Olaru et al., 2022; Blossfeld & Von Maurice, 2011).

Otros estudios se han enfocado no tanto a la influencia social- ambiental existente en las familias de los niños, sino más bien a las condiciones del aula de clases. McDoniel et al. (2022) se interesaron en evaluar la incidencia de la calidad del aula en los aprendizajes logrados por los niños en variadas esferas: desarrollo cognitivo, físico, socioemocional, como también en el aprendizaje de competencias en lectoescritura. En cuanto a la dimensión calidad del aula se tuvo en cuenta un conjunto amplio de variables, desde apoyo emocional del maestro, organización del aula y clima del aula. Para ello se realizaron pruebas escritas en lectoescritura y reportes de los maestros de estos chicos. El estudio se llevó a cabo con 4119 niños de 295 aulas. Los resultados muestran que no existen diferencias significativas en el desempeño de los chicos en todas las áreas evaluadas que obedezcan a la calidad y adecuación de los salones de clase.

Como se observa, en realidad la investigación en torno a la posible incidencia de variables sociales y ambientales en el rendimiento académico de los niños y particularmente en la lectoescritura es amplia. De hecho, lo que primero debe hacerse es establecer qué se entendería por social y qué se entendería por ambiental, categorías que encierran gran cantidad de dimensiones, incluyendo aspectos familiares, políticos, económicos, culturales, históricos. Solo a partir de la determinación de un modelo teórico de referencia que permitiera tener una aproximación respecto a esta discusión conceptual de lo social, se pudiera tener una aproximación de la incidencia de todos estos aspectos en la lectoescritura y además actuar sobre ellos para fortalecer este importante aspecto de la educación de los niños.

Partiendo de lo anterior, lo que se pretende en esta investigación es enfocar la incidencia que tendría lo social/ ambiental desde la percepción de los maestros en el desarrollo de la lectura y la escritura en un grupo de niños entre 5 y 10 años. Tres son los aspectos sobre los que se dirige este estudio. En primer término, conocer qué tanto las escuelas realizan actividades para el fortalecimiento de la enseñanza de la lectoescritura y se contemplan políticas y planes para su fortalecimiento desde la dirección y coordinación educativa. Como segundo aspecto, se evalúa la infraestructura física de las



escuelas y en este caso interesa conocer la incidencia de dimensiones como la luminosidad, la ventilación, si existen salones para la lectura. Finalmente, la investigación también se dirige a indagar por la labor docente, siendo el propósito explorar las metodologías y el trabajo de profesores para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Materiales y Métodos

Diseño y tipo de investigación: El tipo de investigación utilizado en el estudio es descriptivo, pues su interés es simplemente caracterizar la población referenciada respecto a las variables y dimensiones de interés. El diseño de acuerdo con la tipología insinuada por Hernández Sampieri et al. (2013) es el llamado diseño transaccional descriptivo, pues la observación solamente se realiza en un único momento.

Población y muestra: Se aplicó el instrumento de recolección de información a 77 profesores, 73 mujeres y 4 hombres, pertenecientes a los municipios de Galapa 19; Tubará 12; Santo Tomás 27; Santa Cruz 10 y Candelaria 9. De los 77 docentes, 72 ofician como maestros de primaria y transición. Los 5 restantes son profesores de secundaria. El muestreo utilizado fue de naturaleza no probabilística intencional. En promedio estos educadores tienen a su cargo 30,44 niños. El maestro con mayor número de niños atiende a 40 chicos y la maestra con menor número de niños es responsable de 22.

Instrumentos de recolección de información: Se diseñó un instrumento objetivo dirigido a maestros que tuvo como propósito indagar dimensiones sociales y ambientales las cuales potencialmente tendrían alguna incidencia en la lectoescritura en niños entre 5 y 12 años. Después de varias versiones el instrumento final lo conformaron 33 ítems agrupados en las siguientes dimensiones: enseñanza de la lectura y escritura por parte del colegio, infraestructura y ambiente escolar y labor docente. A esta información nuclear se unen algunos elementos de identificación tales como: sexo, edad, institución educativa donde enseña, número de niños.

El instrumento se construye para que sea respondido desde el modelo de Likert presentando cinco opciones de respuesta identificadas con las categorías: Muy de acuerdo, de acuerdo, ni en acuerdo ni es desacuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo. Estas opciones de respuesta tendrán una calificación correspondiente a 5, 4, 3, 2 o 1 un punto, que se otorga



dependiendo de los gradientes de favorabilidad o desfavorabilidad que los maestros le den a cada ítem.

Procedimiento: Inicialmente se realiza visita de campo a las instituciones educativas donde se desarrolló el estudio: Galapa, Tubará, Candelaria, Santo Tomás, Santa Cruz. En estas visitas se logra conocer la población y el contexto donde se desarrolla el proyecto. Se establece acercamiento con profesores y a partir de allí se referencian algunas dimensiones para tener en cuenta en la evaluación. Juntamente con esta labor de campo se realizaron búsquedas documentales en bases de datos especializadas que tuvieron como fin construir el marco teórico de referencia y nutrir un estado del arte. También esta labor documental permitió consolidar una conceptualización de las dimensiones sociales de la lectoescritura y ayudó en la obtención de criterios para la validez de contenido. A partir de allí se consolida un instrumento el cual se identifica como aspectos socioambientales relacionados con la lectoescritura dirigido a maestros. Se procede nuevamente a realizar visita de campo para la recolección de la información y luego de ello se realizan los análisis para la obtención de los resultados de este estudio.

Resultados

Sea lo primero registrar las valoraciones dadas al instrumento utilizado en el estudio, interesado en conocer, desde la percepción de los maestros, la incidencia que tendrían algunos aspectos socioambientales de la escuela sobre el aprendizaje de la lectoescritura por parte de los niños.

La escala completa distingue los siguientes criterios de calificación: baja, considerada aquella puntuación que oscila entre 30 y 63 puntos de calificación directa; regular, puntuaciones entre 64 y 97 puntos; alta, puntajes que van de 98 a 131 y finalmente puntuaciones muy altas, aquellas que discurren entre 132 y 165 puntos.

En cuanto a las ponderaciones por subescalas se tiene. Para la primera subescala: enseñanza de la lectura y la escritura por parte del colegio igualmente se tuvieron en cuenta los rangos Muy altos, en este caso ubicados entre 36 y 45; altos, entre 26 y 35; regular, entre 16 y 25 y bajos, entre 6 y 15 puntos.

En lo que respecta a la segunda dimensión evaluada, denominada in-



fraestructura y ambiente escolar, se tienen los siguientes baremos: puntajes bajos, entre 8 y 25; regular, entre 26 y 43; altos, entre 44 y 61 y muy altos entre 62 y 79.

Finalmente, considerando la tercera dimensión: maestros, los parámetros evaluativos son los siguientes: bajo entre 6 y 15 puntos; regular, entre 16 y 25; alto, entre 26 y 35 y muy alto, entre 36 y 45 puntos.

Luego de esta aclaración se presentan los hallazgos encontrados en este estudio, iniciando por las medidas de tendencia central y de dispersión. La aplicación de la escala completa permitió determinar que el promedio corresponde a 79,38 puntos, la mediana equivale a 80 y el valor de la moda es de 86. En cuanto a los datos de dispersión, la varianza es de 99,97 y la desviación estándar se sitúa en 9,9. Otro dato de dispersión calculado para esta aplicación es el denominado coeficiente de covariación, que se sitió en 0,125.

Por subescalas estas puntuaciones tuvieron el siguiente comportamiento:

En la subescala enseñanza de la lectura y la escritura por parte del colegio, el promedio es de 21,83, la mediana de 22 y la moda de 21, con una varianza de 23,08 y una desviación típica de 4,80. En este caso el coeficiente de covariación es de 0,22.

En la subescala infraestructura y ambiente escolar, la media de la aplicación es de 24,07, la mediana se ubicó en 24 y la moda obtuvo un valor de 22. En esta subescala la medida de la varianza le correspondió 38,65, la desviación 6,21 y el coeficiente de covariación 0,25.

Finalmente, en la subescala labor docente, el promedio fue de 33,46, la mediana se localizó en 34 y la moda en 32. En cuanto a la varianza, su resultado fue de 16,48, con una desviación típica de 4,06 y un coeficiente de covariación de 0,121. En la tabla 1 medidas de tendencia central y de dispersión se ofrecen los valores de estas puntuaciones.



Tabla 1.*Medidas de Tendencia Central y de dispersión Escala aspectos socioambientales de la lectoescritura (Maestros)*

<i>Escala</i>	<i>Valor Media</i>	<i>Valor de Mediana</i>	<i>Valor de la Moda</i>	<i>Varianza</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Coefficiente de covariación</i>
<i>Escala completa</i>	79,38	80	86	99,97	9,9	0,125
<i>Escala 1</i>	21,83	22	21	23,08	4,80	0,22
<i>Escala 2</i>	24,07	24	22	38,65	6,21	0,25
<i>Escala 3</i>	33,46	34	32	16,48	4,06	0,121

Análisis de los resultados de la Escala Completa

Además de las medidas de tendencia central y de dispersión, ya presentadas, se muestran a continuación los resultados obtenidos en el estudio teniendo en cuenta las ponderaciones arriba descritas. En este sentido las respuestas dadas por los 77 profesores que hicieron parte de esta aplicación ofrecen la siguiente casuística: 69 docentes de la muestra de este estudio, equivalentes al 89, 61%, se sitúan en calificaciones regulares. 4 maestros, el 5,19 % del total de participantes presentan puntuaciones consideradas bajas y este mismo porcentaje obtiene puntuaciones altas. Analizando el promedio de esta escala, puntaje ya ofrecido, equivalente al 79,38, se observa que este valor de tendencia central se ubica como una calificación regular.

Pese a los datos de dispersión existentes en esta medición con una varianza de 99,9 y una desviación típica de 9,9, que se puede considerar alta, estas calificaciones insinúan una percepción un tanto negativa de parte de varios maestros respecto al control del contexto como elemento favorecedor de la lectoescritura. Si bien, hay gran variedad de aspectos en las diversas dimensiones e ítems abordados que pueden ser responsables potencialmente de esta calificación regular de parte de los docentes, los resultados muestran que las respuestas críticas se sitúan en aspectos tales como: asistencia regular a la biblioteca de la escuela, en la escuela se realizan jornadas pedagógicas en algunos lugares fuera de la institución tales como bibliotecas, o museos para mejorar los procesos de lectoescritura, el colegio está suscrito a algún periódico o revista que sea de utilidad al niño. Esto, en lo que respecta a la primera escala.

También hay preguntas críticas que han producido significativos descensos en los resultados de esta prueba en la escala infraestructura y ambiente escolar. Algunos de estos ítems que se pueden mencionar son: El escritorio o pupitre asignado al niño es adecuado para desarrollar sus labores académicas, Pienso que la infraestructura de la escuela es adecuada,

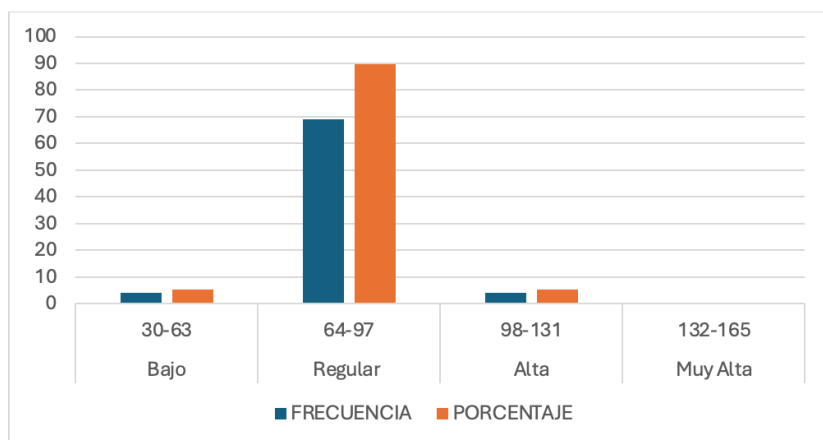


La escuela cuenta con una buena biblioteca, La escuela actualmente tiene sala de lectura, Opino que los salones de la escuela cuentan con buena ventilación, El colegio cuenta con jardín o espacios verdes.

Pese a los puntajes bajos obtenidos en la escala global, la subescala denominada labor docente, evaluada por un total de 9 afirmaciones, tuvo el comportamiento más alto de todas las dimensiones consideradas en este estudio. Cuando se presente el análisis por subescalas se profundizará en este aspecto. La figura 1: Dimensiones socioambientales de la lectoescritura permiten visualizar estos resultados.

Figura 1.

Dimensiones sociales de la lectoescritura. Percepción docente.



Análisis de Resultados por Dimensiones

En cuanto a los resultados ofrecidos por dimensiones se presenta el siguiente comportamiento. Para la primera subescala: enseñanza de la lectura y la escritura por parte del colegio, como se observa en la tabla 2, los puntajes en su gran mayoría están situados con una calificación considerada regular. 53 docentes entrevistados, correspondientes al 68,83 % obtuvieron este tipo de respuesta. En este caso, el 20,77 de los maestros entrevistados tienen puntajes altos y ningún docente otorga una puntuación muy alta a los elementos considerados en esta dimensión.

Por tanto y a partir de estos resultados se puede afirmar que los maestros perciben que las escuelas no están suficientemente dotadas con bibliotecas, las instituciones educativas no impulsan visitas a centros de lectura, museos

o bibliotecas para enriquecer los procesos formativos, no hay políticas ni planes de suscripción a periódicos o revistas, en las escuelas donde hay bibliotecas pareciera que no hay visitas con regularidad a estos sitios.

En este punto es importante mencionar que, aunque se observan algunas respuestas individuales positivas de parte de profesores en esta sub-escala, tales como: considero que la escuela ha realizado un buen trabajo en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura; La escuela habitualmente manda a leer cuentos y novelas dentro del proceso formativo del niño, entre otros, la integralidad de la dimensión resulta regularmente evaluada por el personal de maestros que participó en esta investigación.

Tabla 2.

Enseñanza de la lectura y la escritura por parte del colegio

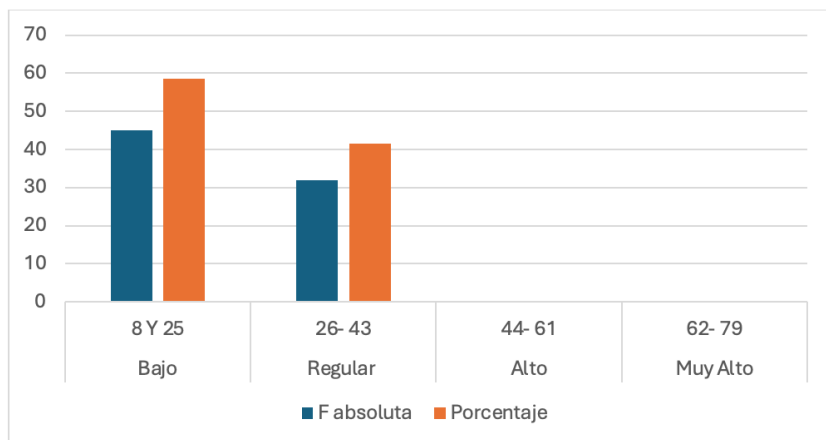
<i>Calificación</i>	<i>Intervalos</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Bajo</i>	6 y 15	8	10,38
<i>Regular</i>	16-25	53	68,83
<i>Alto</i>	26-35	16	20,77
<i>Muy Alto</i>	36-45	0	0

En lo que respecta a la segunda dimensión evaluada denominada infraestructura y ambiente escolar, los resultados permiten determinar calificaciones situadas en los criterios bajos y regulares, con porcentajes para estos casos que se sitúan en 58,44% y 41,55% respectivamente. De hecho, la media aritmética para esta escala correspondiente a 24,07, se considera igualmente como un puntaje bajo.

Estos resultados permiten inferir que los maestros tienen una percepción según la cual la infraestructura y el ambiente escolar, no facilitan el desarrollo de la lectoescritura en los niños de las escuelas evaluadas de Tubará, Galapa, Candelaria, Santo Tomas y Santa Cruz.

De esta forma los maestros entrevistados consideran que aspectos como la infraestructura de la escuela, la biblioteca a la cual acceden los niños, las salas de lectura, la iluminación y ventilación de los salones, los espacios verdes, los sitios de recreo, entre otros aspectos, no es la más adecuada. En la figura 2 se registran los porcentajes y frecuencias arrojadas en esta sub-escala.



Figura 2.*Infraestructura y ambiente escolar. Frecuencias y Porcentajes*

Finalmente, considerando la tercera dimensión evaluada que para el efecto hace referencia a la labor de los maestros, la gran mayoría tienen la opinión que realizan una destacada labor, no solamente en lo que respecta a los procesos implicados con la lectura y escritura de los niños, sino también considerando todos los aspectos relacionados con los procesos de enseñanza aprendizaje.

De esta forma, los docentes tienen la convicción que tienen una buena comunicación con los niños; si el niño no entiende una clase siempre está dispuesto a explicar nuevamente; pone en práctica herramientas relacionadas con tecnologías de la informática y la comunicación; Utiliza estrategias grupales y colaborativas para impartir cierto tipo de aprendizajes, entre otras.

En cuanto a los procesos directamente relacionados con la lectoescritura, los maestros de la muestra de este estudio piensan que presentan una metodología útil para enseñar a leer y escribir a sus estudiantes y leen de manera habitual y permanente a los estudiantes cuentos e historias, lo que contribuiría al desarrollo de las competencias comunicativas.

Además de esta descripción cualitativa, los siguientes resultados respaldan el hecho de que los profesores tienen una percepción positiva de su labor. Observando la tabla 3 y el gráfico 3, 47 docentes, esto es el 61,03, presentan respuestas situadas entre 26 y 35 puntos, lo cual se considera una

puntuación alta y 27 docentes, algo así como el 35 % ofrecen respuestas entre 36 y 45 puntos, estimada una puntuación muy alta.

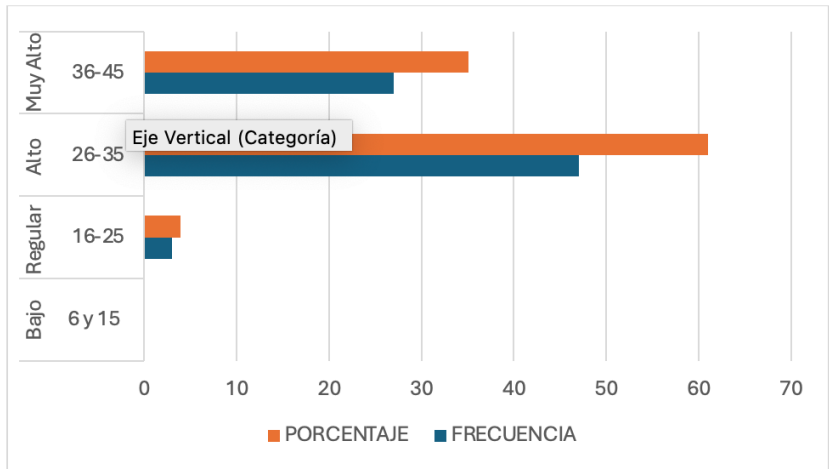
Tabla 3.

Labor Docente

Calificación	Intervalos	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	6 y 15	0	0
Regular	16-25	3	3,89
Alto	26-35	47	61,03
Muy Alto	36-45	27	35,06

Figura 3.

Labor Docente. Frecuencias y Porcentajes



Conclusiones

Varios son los elementos por considerar a la hora de presentar las conclusiones de este estudio, interesado en ofrecer una panorámica general desde la percepción de los maestros, de cómo algunas dimensiones asociadas al contexto escolar bien pueden actuar como facilitadores para el desarrollo de la lectoescritura en niños de básica primaria, o por el contrario generar obstáculos. A continuación, se expresan algunas de estas conclusiones.

En primer término, los maestros tienen la percepción que las escuelas en su gran mayoría no cuentan con infraestructuras que faciliten el aprendizaje de la lectura y la escritura, por lo menos a la luz de los teóricos que insinúan que existirían unas variables que potencian el aprendizaje de estas



competencias comunicativas, tales como el aseo, la luminosidad, el orden, por mencionar algunas. Así por lo que se puede deducir de este estudio, las escuelas observadas no tienen buena ventilación, ni iluminación. Muchos de los niños no cuentan con un pupitre cómodo. Los colegios no cuentan con espacios verdes, o jardines y si los tienen no son utilizados como mediadores educativos. Las escuelas tampoco tienen salas de lectura y en muchos casos no hay biblioteca. No se reporta asistencia a bibliotecas fuera de la institución, ni a museos.

Pese a ello, existen varias dimensiones bien evaluadas por los participantes de este estudio. Los maestros consideran que la escuela se ha esforzado por generar actividades para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura. De hecho, además de los contenidos habituales de los planes de estudio, se observan proyectos alrededor de la lectoescritura y se denotan planes lectores dispuestos para todos los niveles de formación.

Pero en el aspecto donde se registran mejores resultados en relación con los determinantes socio ambientales que actuarían como facilitadores para el buen desarrollo de la lectoescritura, asociada a la elaboración de textos, la comprensión lectora y en general a los procesos comunicativos, está relacionado con la función de los maestros. En este sentido, los participantes conceptúan que las labores que realizan para enseñar a leer y escribir son adecuadas, las metodologías son diversas, están dispuestos a generar múltiples procesos de reaprendizaje y afianzamiento que llevan a buen término el plan lector de la institución. Igualmente modelan con sus comportamientos y desde sus espacios hábitos lectores en los niños.

Más allá de las instituciones educativas se deben seguir realizando investigaciones que permitan conocer cómo los contextos en que viven los niños pueden facilitar la enseñanza de la lectoescritura.

Referencias

- Blossfeld, H. P. & Von Maurice, J. (2011). 2 Education as a lifelong process. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(2), 19-34.
- Clifford, B. N., Stockdale, L. A., Coyne, S. M., Rainey, V. & Benitez, V. L. (2022). Speaking of State of Mind: Maternal Mental Health Predicts Children's Home Language Environment and Expressive Lan-



guage. *Journal of Child Language*, 49(3), 469-485. DOI: 10.1017/S0305000921000131

Dailey, S. & Bergelson, E. (2022). Language input to infants of different socioeconomic statuses: A quantitative meta-analysis. *Developmental Science*, 25(3), e13192.

De Guevara, C. L. (2000). Condiciones sociales y familiares y fracaso escolar. In *El fracaso escolar* (pp. 99-110). Fundación para la Modernización de España.

De Miguel, C. R. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación*, 12(1), 81. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101120081A>

Durán, G., Rozo, Y., Soto, A., Arias, L. & Palencia, E. (2018). Fortalecimiento de la comprensión lectora a través del uso de las TIC en estudiantes de educación primaria. *Cultura Educación Sociedad*, 9(3), 401-406. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.46>

Echazarra, A. & Schwabe, M. (2019). Colombia - Country Note - PISA 2018 Results. *OECD Publishing* https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf

Fernández, S. & Salvador, F. (1994). La familia ante el fracaso escolar. *Educadores*, 36(169), 7-22.

Fueyo, A. (1990). El fracaso escolar: entre la ideología y la impotencia. *Educadores*, 153, 25-40.

García, J., Silva, M. & Peralta, E. (2018). Internacionalización y planificación estratégica en apoyo a la calidad de la educación superior en México. *Atenas*, 1(41), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055151004>

García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26(4), 425-437.

Gómez del Castillo, M. T. (1999). Familia y educación en valores. *Comunidad Educativa*, 262, 22-25.



- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2013). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernandez-Reif, M. & Gungordu, N. (2022). Infant sleep behaviors relate to their later cognitive and language abilities and morning cortisol stress hormone levels. *Infant Behavior and Development*, 67, 101700.
- Marjoribanks, K. (2003). Family background, individual and environmental influences, aspirations and young adults' educational attainment: A follow-up study. *Educational studies*, 29(2-3), 233-242.
- McDoniel, M. E., Townley-Flores, C., Sulik, M. J. & Obradović, J. (2022). Widely used measures of classroom quality are largely unrelated to pre-school skill development. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 243-253.
- Ministerio de Educación (2022, 17 de febrero). *Icfes presentó a la comunidad educativa el Informe de los Resultados agregado Saber 11 en 2021*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/409545:Icfes-presento-a-la-comunidad-educativa-el-Informe-de-los-Resultados-agregado-Saber-11-en-2021>
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia*. https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencia en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanías*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Murillo, F. J. & Martínez-Garrido, C. (2012). Las condiciones ambientales en las aulas de Primaria en Iberoamérica y su relación con el desempeño académico. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20, 1-19.
- OECD, M. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. *LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Olaru, G., Robitzsch, A., Hildebrandt, A. & Schroeders, U. (2022). Examining moderators of vocabulary acquisition from kindergarten through

elementary school using local structural equation modeling. *Learning and Individual Differences*, 95, 102136. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102136>

Palomino, J. G. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *COMUNI@ CCIÓN: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2(2), 27-36.

Redacción Educación (2022, 11 de mayo). Pruebas saber pro: estas son las universidades con los mejores puntajes. El Tiempo <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/pruebas-saber-pro-las-universidades-con-los-mejores-puntajes-en-2021-671550>

Risley, T. R. & Hart, B. (2006). Promoting Early Language Development. In N. F. Watt, C. Ayoub, R. H. Bradley, J. E. Puma, & W. A. LeBoeuf (Eds.), *The crisis in youth mental health: Critical issues and effective programs*, Vol. 4. *Early intervention programs and policies* (pp. 83–88). Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.

Robledo, P. & García, J. N (2009) El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1). 117-128.

Rowe, M. L. (2022). Environmental influences on early language and literacy development: Social policy and educational implications. *Advances in Child Development and Behavior*, 63, 103-127. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2022.04.001>

Rowe, M. L., Denmark, N., Harden, B. J. & Stapleton, L. M. (2016). The Role of Parent Education and Parenting Knowledge in Children's Language and Literacy Skills among White, Black, and Latino Families. *Infant and Child Development*, 25, 198-220. <https://doi.org/10.1002/icd.1924>

Sanabria, D. A. & Lozano, C. S. (2009). Comprensión textual: Primera infancia y educación básica primaria. Ecoe ediciones.

Secretaría de Educación Gobernación de Boyacá (2019) *Educación para la creatividad y la vida*. <http://sedboyaca.gov.co/wp-content/uploads/2019/04/20190408-historico-pruebas-saber-2012-2018.pdf>



Valle, C., González, D. & Frías, M. (2006). Estructura familiar y rendimiento escolar en niños de educación primaria de nivel socioeconómico bajo. *Anuario de investigaciones educativas*, 7, 237-250.

VanDam, M., Thompson, L., Wilson-Fowler, E., Campanella, S., Wolfenstein, K. & De Palma, P. (2022). Conversation Initiation of Mothers, Fathers, and Toddlers in their Natural Home Environment. *Computer Speech & Language*, 73, 101338.



CAPÍTULO TRES

Análisis del modelo educativo unidocente en Costa Rica desde la perspectiva del profesorado en 2023

*Analysis of the single-teacher educational model in Costa Rica from
the perspective of teachers in 2023*



Olman Salazar Ureña

*Administrador Educativo, Educador, Investigador y Abogado. MSc en Métodos de Investigación en Educación
Universidad de La Rioja en España. Docente e investigador de la Universidad Estatal a Distancia, San José,
Costa Rica. olmansalazarusa@yahoo.com <http://orcid.org/0000-0003-1882-9346>*



Resumen

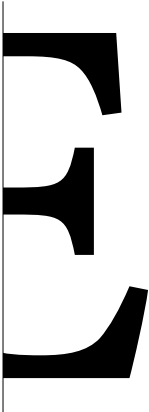
El estudio del modelo educativo unidocente en Costa Rica cobra relevancia en 2023 debido a los desafíos que enfrentan los docentes en estas instituciones, especialmente en zonas rurales. Estos profesores asumen múltiples roles sin contar con formación universitaria específica, lo que resalta la necesidad de un análisis detallado. A pesar de su importancia, las escuelas unidocentes han recibido poca atención pedagógica y administrativa, manteniendo estructuras similares a las urbanas. Este estudio analiza la modalidad desde la perspectiva del profesorado, describiendo su contexto y necesidades específicas. Se abordan tres aspectos clave: las características de las escuelas unidocentes, las experiencias y desafíos docentes, y sus requerimientos en términos de apoyo y recursos. Los hallazgos permiten comprender mejor este modelo educativo y promover mejoras que beneficien tanto a los docentes como a los estudiantes en estas comunidades.

Palabras clave: Calidad educativa; Desafíos docentes; Formación profesional; Modelo educativo unidocente; Zonas rurales.

Abstract

The study of the single-teacher education model in Costa Rica becomes relevant in 2023 due to the challenges faced by teachers in these institutions, especially in rural areas. These teachers assume multiple roles without specific university training, which highlights the need for a detailed analysis. Despite their importance, single-teacher schools have received little pedagogical and administrative attention, maintaining similar structures to urban schools. This study analyzes the modality from the teachers' perspective, describing their specific context and needs. Three key aspects are addressed: the characteristics of single-teacher schools, teachers' experiences and challenges, and their requirements in terms of support and resources. The findings allow us to better understand this educational model and to promote improvements that benefit both teachers and students in these communities.

Key words: Educational quality; Teachers' challenges; Professional training; One-teacher educational model; Rural areas.



Introducción

En el año 2023, el análisis del modelo educativo unidocente en Costa Rica emerge como una cuestión de suma relevancia, en vista de las particularidades y desafíos que los docentes enfrentan diariamente en estas instituciones. La modalidad unidocente, aunque considerada excepcional, prevalece en las zonas rurales del país, donde los docentes trabajan en pequeñas comunidades y atienden simultáneamente a toda la población escolar (Cartín, 2018). Asumen responsabilidades tanto directivas como pedagógicas, sin contar con una formación universitaria específica (Miranda-Calderón y Rosabal-Vitoria, 2018; Cantillo et al., 2011).

No obstante, la importancia de los centros unidocentes, estos no han recibido la debida atención en términos pedagógicos y administrativos, manteniendo una estructura similar a la de las escuelas urbanas (Cartín, 2018). En la actualidad, resulta imperativo profundizar en el análisis del modelo educativo unidocente, considerando los cambios en el ámbito educativo, la implementación de las tecnologías de la información y comunicación, así como las necesidades de formación y actualización profesional del profesorado (Cantillo et al., 2011). Abordar el estudio del modelo educativo unidocente desde la perspectiva del profesorado, permitirá una mejor comprensión de esta modalidad educativa y promoverá mejoras en aras del beneficio colectivo.

El propósito de este trabajo radica en el análisis del modelo educativo unidocente en Costa Rica desde la perspectiva del profesorado. Para lograrlo, se describe el contexto y la tipología educativa mencionada, se presentará la realidad de estas instituciones desde la perspectiva de los docentes y se destacarán las necesidades específicas del profesorado que labora en este tipo de entorno educativo.

Con el fin de abordar estas cuestiones fundamentales, se plantean las siguientes preguntas de investigación:





¿cuáles son las características y el contexto de las escuelas unidocentes en Costa Rica?, ¿cuáles son las experiencias y desafíos específicos que enfrenta el profesorado en estas escuelas unidocentes? y ¿cuáles son las necesidades del profesorado en términos de apoyo y recursos para mejorar la calidad educativa en las escuelas unidocentes?

A través de este estudio, se espera contribuir al debate en torno a la pertinencia del modelo educativo unidocente en las zonas rurales y cómo puede ser examinado y mejorado con el objetivo de superar los desafíos de la cobertura educativa y lograr una educación de calidad y accesible en cualquier ubicación geográfica. La investigación se sitúa en el cruce de las necesidades del profesorado y la optimización del sistema educativo unidocente, impulsando así un avance significativo hacia una educación más equitativa y enriquecedora para todos los actores involucrados.

La elección del tema se justifica a raíz de los resultados de diversas investigaciones que destacan la importancia y necesidad de realizar un análisis profundo de este enfoque educativo. Salazar-Ureña et al. (2023) enfatizan que el modelo unidocente es predominante en las zonas rurales y remotas de Costa Rica, sin embargo, su efectividad y relevancia continúan siendo objeto de debate y análisis. Esta situación subraya la necesidad imperante de examinar críticamente este modelo educativo para obtener una comprensión más precisa de su funcionamiento y posibles limitaciones.

Miranda-Calderón y Rosabal-Vitoria (2018) indican que los maestros unidocentes asumen una doble responsabilidad, desempeñando funciones tanto directivas como pedagógicas. Esta dualidad implica una complejidad adicional en términos de la gestión escolar y la enseñanza en el aula, resaltando así la importancia de investigar en mayor profundidad esta dinámica. Además, Cantillo et al. (2011) señalan la carencia de formación específica en los docentes unidocentes debido a la inexistencia de una preparación universitaria adecuada para este perfil laboral. Esta falta de formación puede tener repercusiones negativas tanto en la calidad de la enseñanza como en la capacidad de los docentes para desempeñar eficazmente su rol en los ámbitos administrativo y curricular. La investigación de Cantillo et al. (2011) también resalta la importancia de aspectos como la planificación, el diseño y la evaluación, así como la capacitación, dirección y administración en el contexto unidocente. Estas necesidades identificadas son fundamentales para obtener una comprensión más precisa de la situación actual y buscar posibles mejoras en el modelo educativo.

Adicionalmente, González et al. (2020) enfatizan cómo la falta de formación se traduce en la implementación de procesos alejados de la realidad de los centros educativos rurales multinivel. Esta evidencia refuerza la importancia de examinar críticamente el modelo y buscar soluciones que garanticen una educación de calidad adaptada a las necesidades específicas de estos entornos educativos.

Para analizar el objeto de estudio, se adoptaron tres enfoques temáticos: la eficacia escolar, el enfoque socioformativo y la pedagogía transformadora. Estas perspectivas proporcionarán un marco teórico sólido para comprender y abordar las complejidades del modelo educativo unidocente, así como para identificar posibles estrategias de mejora que promuevan una educación de calidad y equitativa en estos contextos educativos específicos.

En la tarea que se ha planteado, resulta de suma relevancia considerar tres enfoques teóricos fundamentales: la eficiencia escolar, el enfoque socioformativo y la educación transformadora propuesta por Freire. Estos enfoques teóricos proporcionan un marco conceptual sólido que permite comprender y mejorar el modelo educativo unidocente en Costa Rica, abordando aspectos académicos, formativos y de transformación social que son de gran relevancia tanto para el profesorado como para los estudiantes en este contexto.

El enfoque de la eficiencia escolar, respaldado por investigadores como Murillo y Martínez-Garrido (2016) y Sammons y Bakkum (2011), tiene como objetivo lograr mejores resultados educativos al considerar aspectos cognitivos, sociales y afectivos. La eficiencia escolar se caracteriza por la presencia de escuelas efectivas y docentes eficientes que comparten características como una sólida cultura escolar y un liderazgo comprometido. Dado que la eficiencia escolar desempeña un papel crucial en la mejora de la calidad de la educación en zonas rurales y remotas, resulta pertinente investigar cómo el modelo unidocente puede promover la eficiencia y obtener mejores resultados educativos, garantizando una educación de calidad y accesible sin importar la ubicación geográfica de los estudiantes.

Al analizar los factores de eficiencia escolar en el contexto de las escuelas unidocentes, se puede identificar cómo optimizar la enseñanza, la planificación curricular y la gestión administrativa para mejorar la experiencia educativa de los estudiantes en estas comunidades. Además, se ha recomendado a nivel internacional, como la OCDE (2017), revisar la asig-



nación de recursos a nivel de escuela con el objetivo de lograr una mayor eficiencia y eficacia en la red de escuelas primarias.

Por otro lado, el enfoque socioformativo respaldado por investigadores como Tobón et al. (2015), Prado (2018) y Hernández-Mosquera et al. (2015), propone una visión transformadora de la educación centrada en el desarrollo de competencias, habilidades y valores en los estudiantes. Este enfoque va más allá de la simple transmisión de conocimientos, y busca promover una formación integral que abarque aspectos cognitivos, emocionales y actitudinales. En el contexto de este trabajo, el enfoque socioformativo se presenta como una perspectiva relevante para abordar los desafíos de esta realidad educativa.

Destacan aspectos como el desarrollo de competencias, la valoración de la cultura local y la inclusión como elementos fundamentales para una educación de calidad y contextualizada. La política educativa del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (Consejo Superior de Educación, 2016) refuerza esta perspectiva al promover la adquisición de competencias y habilidades en los estudiantes, considerando la diversidad cultural y fomentando la participación de todos los actores educativos. Además, se enfatiza el acceso equitativo a la educación y la formación integral de los estudiantes, teniendo en cuenta sus necesidades individuales y el entorno socioeconómico y cultural en el que se desenvuelven.

Al adoptar el enfoque socioformativo, los docentes pueden replantear su práctica educativa, teniendo en cuenta las necesidades y particularidades de las comunidades rurales. Esto implica impulsar el desarrollo de competencias, fomentar la reflexión crítica, promover el trabajo colaborativo y abordar problemas reales de manera contextualizada. Además, la evaluación constante y la articulación de conocimientos y disciplinas son elementos fundamentales para garantizar una educación de calidad y relevante en estos contextos.

En la temática en cuestión, resulta relevante incluir de manera explícita el enfoque teórico de la educación transformadora propuesto por Freire (1970) en el proceso de formación inicial y desarrollo profesional del profesorado unidocente en escuelas rurales. Freire sostiene que "La educación no cambia el mundo. Cambia a las personas que van a cambiar el mundo" (p. 25), lo que resalta la importancia de una educación emancipadora y orientada hacia la transformación social. Para lograrlo,



es necesario adoptar un enfoque pedagógico basado en la concientización y la praxis, fomentando la participación de los estudiantes, el diálogo crítico y la problematización de la realidad.

En el contexto de las zonas rurales, que enfrentan desafíos socio-económicos y culturales, el enfoque de Freire adquiere una relevancia especial. Su énfasis en la construcción de conocimientos significativos y contextualizados, así como en el empoderamiento de los estudiantes rurales, se alinea con la necesidad de promover un proceso educativo que responda a sus realidades y fomente la reflexión crítica. Además, este enfoque promueve la valoración de la cultura local y el diálogo intercultural, reconociendo la diversidad y la riqueza de las comunidades rurales.

Para incorporar el enfoque de Freire de manera transversal en la escuela unidocente, es necesario incluirlo en el proceso de formación inicial del profesorado y mantenerlo como un objeto de análisis y reflexión en su desarrollo profesional. Los formadores unidocentes deben ser capacitados en las herramientas y estrategias pedagógicas propuestas por Freire, que les permitan involucrar a los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento y desarrollar su conciencia crítica y capacidad de acción.

En resumen, la inclusión explícita del enfoque de Freire en la formación y desarrollo profesional del profesorado unidocente en escuelas rurales permitirá promover una educación liberadora que supere la visión bancaria de la educación y transforme las realidades educativas en beneficio de los estudiantes y sus comunidades (Núñez, 2020).

Estos enfoques teóricos, tanto la eficiencia escolar, el enfoque socioformativo y la educación transformadora propuesta por Freire, proporcionan un sólido fundamento conceptual para abordar y mejorar el modelo educativo unidocente en Costa Rica, considerando los aspectos académicos, formativos y de transformación social que son esenciales para el profesorado y los estudiantes en este contexto.

Materiales y Métodos

En el trabajo analizado se define una ontología de tipo relativista, la cual se enfoca en cómo la realidad es percibida y construida desde diferentes perspectivas y contextos culturales, históricos y sociales. Se hace evidente cómo la realidad no es algo absoluto, sino que es percibida y



construida desde perspectivas y contextos diversos (Graham, 2018).

El abordaje de esta problemática se realiza con el enfoque epistemológico constructivista, que se enfoca en la construcción del conocimiento en lugar de su descubrimiento (Creswell, 2015). A través de la construcción activa del conocimiento, busca adaptarse a las características específicas de las comunidades rurales y de los sujetos educativos que las conforman. Lo hace; en primer lugar, al reconocer y valorar las experiencias y contextos de vida de estudiantes y docentes rurales, permitiendo un aprendizaje más significativo y pertinente, donde los conocimientos se construyen a partir de las vivencias individuales y colectivas.

En segundo lugar, al fomentar la reflexión crítica y la capacidad de toma de decisiones; lo hace, empoderando al profesorado y estudiantado rural, preparándose para enfrentar los desafíos de su entorno y promoviendo su participación en la transformación de su realidad. Por último, al adaptar las estrategias educativas a las diferencias individuales, el constructivismo crea un ambiente inclusivo que respeta y valora la diversidad presente en dichas comunidades.

El enfoque metodológico desarrollado, es cualitativo. Este tiene como finalidad profundizar en los datos hasta lograr una estrecha comprensión global del fenómeno estudiado (Katayama, 2014; Orbegoso, 2015). Hay tres argumentos sólidos que respaldan esta elección metodológica. En primer lugar, permite una comprensión profunda y detallada de los contextos y realidades educativas en las zonas rurales. Lo hace a través de técnicas como entrevistas y sesiones en profundidad; en ellas, se pueden capturar las experiencias, perspectivas y voces de los actores involucrados: docentes y estudiantes. Trata las situaciones desde una visión educativa holística de los entornos rurales y permite revelar aspectos que podrían pasar desapercibidos con métodos cuantitativos.

En segundo lugar, el enfoque cualitativo permite explorar la subjetividad y la construcción social de la realidad. Lo hace, al centrarse en los significados, interpretaciones y valores atribuidos por los individuos y grupos, de esta forma, se pueden comprender mejor los procesos educativos en relación con las dinámicas culturales, históricas y sociales. En tercer lugar, el enfoque cualitativo proporciona flexibilidad y adaptabilidad a las particularidades de la investigación en zonas rurales. Dado que estas comunidades pueden presentar características únicas y desafíos específicos. Es fundamen-



tal contar con una metodología que permita ajustarse a las circunstancias cambiantes y aprovechar oportunidades emergentes. En ese sentido, el enfoque cualitativo permite un acercamiento dinámico, permitiendo ajustes en la recopilación y análisis de datos a medida que se desarrolla la investigación.

La metodología antes descrita incluyó la realización de una entrevista semiestructurada y un grupo focal a un grupo de siete maestros unidocentes y su jefatura. La elección de esta metodología se justificó por su capacidad para capturar las perspectivas subjetivas de los participantes y obtener datos ricos y detallados. La recolección de datos se inició a partir de la obtención del consentimiento de las personas participantes, luego se aplicaron las entrevistas y grupo focal por medio de la herramienta Zoom, posteriormente se transcribieron literalmente las grabaciones. Este análisis de los datos se realizó en tres etapas, a partir de categorías a priori y códigos, que posteriormente constituyeron subcategorías. Todo esto organizado en matrices de sistematización para la reducción de la información recolectada.

Resultados

En el análisis de los datos recopilados, se identificaron tres categorías principales que reflejan las diversas dimensiones del perfil del profesorado de enseñanza unidocente (PEU). Estas categorías incluyen: características del contexto, que abarca las subcategorías de multigrado y ruralidad; experiencias y desafíos específicos del PEU, que incluye las subcategorías de carga laboral, rangos de matrícula y formación-relación con la práctica; y finalmente, necesidades del PEU, que se desglosa en las subcategorías de ámbito pedagógico y ámbito administrativo. Estas categorías y subcategorías proporcionan un marco de comprensión para analizar y discutir los resultados obtenidos, permitiendo una visión integral de los desafíos y demandas específicas que enfrenta el PEU en el contexto de las escuelas unidocentes. En la figura 1 se observa un resumen de la sistematización de hallazgos y contraste con la teoría.



Figura 1.

Relación hallazgos-teoría

Categoría de investigación	Subcategoría	Informantes	Teoría
Características del contexto	Multigrado	Atención de hasta 6 niveles simultáneamente	Formación integral en grupos multigrado (Abreu y Marín, 2020).
	Ruralidad	Dualidad ruralidad-globalización	Leite et al. (2020) contextualización Gradución y dosificación e interdisciplinariedad (Rodríguez-Cosme y Smith-Salazar, 2020). Formación integral (Barrera, 2009). El contexto diferenciador (Ramírez-González, 2015).
Experiencias y desafíos específicos del PEU	Carga laboral	Requerimiento de tiempo excesivo Múltiples funciones Funciones docentes y administrativas Falta de tiempo Sobrecarga de tareas	Diseño presupuestario (Miranda-Calderón y Rosabal-Vitoria, 2018). Gestión documental (Hernández y Fernández, 2018). Proyectos institucionales (Miranda-Calderón y Rosabal-Vitoria, 2018)
	Rangos de matrícula	Hasta 30 alumnos de distintos niveles	Grupos multigrado (Cortín, 2018)
	Formación-relación con la práctica Ámbito administrativo	Escasa formación universitaria Con poca relación con la práctica	Inconsistencias formativas (Zapata, 2018, p. 100) Los procesos formativos casi inexistentes, (Magro, 2019; Pérez et al., 2018).
Necesidades del PEU	Ámbito pedagógico	Requerimientos diversos Correlación Diversas habilidades	Didáctica diferenciadora (Silva y Alfonso, 2016)
	Ámbito administrativo	Debilidades en tareas administrativas	Brenes Espinoza (2018) tareas administrativas

Características del contexto unidocente

Dentro de la categoría de "características del contexto", se han identificado diversas subcategorías de gran relevancia para comprender el entorno en el que se desenvuelve la labor docente en las escuelas unidocentes. Entre estas subcategorías, se destaca el concepto de "multigrado", el cual evidencia la existencia de escuelas unidocentes que abarcan los seis niveles educativos, así como aquellas que cuentan con una menor cantidad de niveles. Al respecto, los estudios de Abreu y Marín (2020) enfatizan que, en el contexto actual los docentes enfrentan el desafío de formar a grupos con múltiples grados en un entorno de autonomía, respeto por el otro y vivencia de valores.

Por otro lado, la subcategoría de "ruralidad" adquiere relevancia al considerar las condiciones de ruralidad y globalización en las que se desenvuelven los profesionales de la educación en el ámbito unidocente. Según lo planteado por Leite et al. (2020), la contextualización se posiciona como una herramienta fundamental para asegurar que el currículo se ajuste de

manera pertinente a todas las personas y situaciones. En este sentido, se hace imprescindible la implementación de procesos de graduación y dosificación curricular bajo una perspectiva interdisciplinaria, tal como lo sugieren Rodríguez-Cosme y Smith-Salazar (2020).

Asimismo, se resalta la importancia de abordar la formación integral de los estudiantes, considerando todas sus potencialidades, lo cual requiere una aproximación pedagógica integral en el proceso educativo, como bien apunta Barrera (2009). En este contexto, resulta de particular interés el perfil del docente rural, objeto de estudio en el ámbito universitario debido a las particularidades que influyen en su práctica pedagógica, siendo el contexto el factor primordial que marca la diferencia, tal como lo señala Ramírez-González (2015).

El análisis efectuado respalda la discusión presente al aportar perspectivas teóricas y evidencia empírica que sustentan la importancia de considerar las características del contexto, como el multigrado y la ruralidad, en el desarrollo de la labor docente en las escuelas unidocentes. Estas subcategorías proporcionan un marco de comprensión esencial para abordar los desafíos y diseñar estrategias pedagógicas pertinentes en este contexto educativo, garantizando una educación de calidad y acorde a las necesidades de los estudiantes y su entorno (Barrera, 2020).

Experiencias y desafíos específicos del PEU

La categoría de "experiencias y desafíos específicos del PEU" revela aspectos de gran importancia relacionados con la carga laboral y los desafíos que enfrentan los docentes en escuelas unidocentes. En la subcategoría de "carga laboral", se destaca la sobrecarga de trabajo que experimentan los docentes unidocentes debido a la multiplicidad de responsabilidades que recaen sobre sus hombros. Los testimonios reflejan la necesidad de abordar múltiples tareas administrativas y pedagógicas, equiparando en ocasiones al arduo trabajo de un director de una escuela tradicional. Esta situación guarda estrecha relación con la elaboración de presupuestos institucionales y la gestión documental, aspectos que se consideran parte integral del perfil del docente unidocente, tal como señalan Hernández y Fernández (2018) y Miranda-Calderón y Rosabal-Vitoria (2018).

En la subcategoría de "rangos de matrícula", se subraya la diversidad existente en cuanto al número de estudiantes en las escuelas unidocentes,





desde aquellas que abarcan los seis niveles educativos hasta aquellas que cuentan con menos niveles. Es importante destacar que la planificación educativa varía considerablemente en función de la cantidad de estudiantes, lo cual se convierte en un factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como bien sostiene Cartín (2018), los centros unidocentes pueden llegar a tener grupos multigrado con hasta 30 estudiantes, lo cual plantea desafíos adicionales en términos de planificación y organización.

En la subcategoría de "formación-relación con la práctica", se evidencian discrepancias entre la formación recibida en las universidades y las exigencias de la realidad de las escuelas unidocentes. Los participantes destacan que los programas de formación docente en las universidades no abordan de manera adecuada la realidad específica de las escuelas unidocentes. Además, enfatizan la importancia de que los profesores universitarios se involucren directamente en la experiencia de las escuelas unidocentes para comprender su realidad y reflejarla en la formación docente. Zapata (2018) pone de relieve las inconsistencias formativas en el profesorado unidocente, mientras que Magro (2019) y Pérez et al. (2018) resaltan la necesidad de implementar procesos de capacitación y formación más adecuados para los contextos rurales multinivel.

Estas investigaciones respaldan de manera contundente la discusión al mostrar las experiencias y desafíos específicos a los que se enfrentan los docentes en escuelas unidocentes, desde la carga laboral y las tareas administrativas hasta la diversidad de la matrícula y las brechas formativas. Estos resultados enfatizan la necesidad imperante de brindar un sólido apoyo y una formación adecuada para el desarrollo profesional de los docentes que laboran en contextos rurales. Solo así se podrá garantizar una educación de calidad y acorde a las necesidades de los estudiantes y sus comunidades (Barrera, 2020).

Necesidades del PEU

La categoría de "necesidades del PEU" revela las demandas específicas que emergen en dos ámbitos esenciales: el pedagógico y el administrativo. En la subcategoría del "Ámbito pedagógico", se enfatiza la importancia de potenciar las habilidades pedagógicas en los unidocentes. Los participantes reconocen que, debido a la complejidad inherente de atender simultáneamente a un grupo multigrado, resulta fundamental desarrollar competencias que trasciendan la simple transmisión de contenidos. De manera

complementaria, Silva y Alfonso (2016) también subrayan la necesidad imperante de una didáctica diferenciada para abordar de manera efectiva la diversidad de niveles y necesidades presentes en las escuelas unidocentes.

En la subcategoría del "ámbito administrativo", se identifican debilidades en el ámbito de la gestión administrativa por parte de los docentes unidocentes. Estas debilidades abarcan diversos aspectos, tales como el manejo financiero, la elaboración de presupuestos, la ejecución de actas y la organización documental. Específicamente, algunos participantes reconocen la necesidad de adquirir competencias específicas en estas áreas, como el dominio de herramientas tecnológicas y una gestión documental eficiente. Las investigaciones realizadas por Brenes Espinoza (2018) y Miranda-Calderón y Rosabal-Vitoria (2018) abordan en detalle estas temáticas, destacando su relevancia intrínseca en el contexto real de las escuelas unidocentes.

Los autores anteriores respaldan de manera inequívoca la discusión al evidenciar las necesidades que se presentan tanto en el ámbito pedagógico como en el administrativo del PEU. Se reconoce de forma enfática la importancia de desarrollar competencias pedagógicas que vayan más allá de la mera transmisión de contenidos, adaptándose de manera efectiva a la realidad particular de los grupos multigrado. Asimismo, se identifican debilidades en la gestión administrativa, abarcando aspectos como el manejo financiero, la organización documental y el aprovechamiento de las tecnologías. Estos resultados enfatizan de manera contundente la necesidad ineludible de brindar un sólido apoyo y una formación específica con el propósito de fortalecer tanto las competencias pedagógicas como administrativas del PEU en las escuelas unidocentes (Martínez y Jiménez, 2020).

Conclusiones

El análisis, desarrollado, de las características del contexto unidocente y de las experiencias y desafíos específicos del PEU ha permitido comprender la complejidad y la relevancia de este ámbito educativo. Desde una perspectiva fundamentada en enfoques teóricos como la eficacia escolar, el enfoque socioformativo y la pedagogía transformadora, se han evidenciado aspectos cruciales que requieren atención y acciones concretas para garantizar una educación de calidad y pertinente en las escuelas unidocentes.

En cuanto a las características del contexto unidocente, se destaca la relevancia del concepto de multigrado, que refleja la realidad de escuelas



unidocentes que abarcan diferentes niveles educativos. La labor docente en este entorno demanda una formación pedagógica sólida y estrategias didácticas diferenciadas que trasciendan la simple transmisión de contenidos. Además, la consideración de la ruralidad como factor contextual es esencial para garantizar una educación pertinente y contextualizada, donde la adaptación del currículo y la interdisciplinariedad son fundamentales. Estos aspectos encuentran respaldo en estudios que resaltan la importancia de la contextualización, la formación integral de los estudiantes y la comprensión del perfil del docente rural.

Con relación a las experiencias y desafíos específicos del PEU, se ha evidenciado la sobrecarga laboral que enfrentan los unidocentes debido a la multiplicidad de responsabilidades que deben asumir. La gestión administrativa y las tareas pedagógicas se entrelazan, equiparando en ocasiones la labor del docente unidocente a la de un director de una escuela tradicional. Además, la diversidad en los rangos de matrícula en las escuelas unidocentes plantea desafíos adicionales en términos de planificación y organización educativa.

En cuanto a la formación y relación con la práctica, se ha identificado una brecha entre la formación recibida por los docentes en las universidades y las demandas específicas de las escuelas unidocentes. Los programas de formación docente deben abordar de manera más adecuada la realidad particular de estas escuelas, y se enfatiza la importancia de que los profesores universitarios se involucren directamente en las experiencias de las escuelas unidocentes para comprender su realidad y adaptar la formación docente en consecuencia.

En conclusión, el análisis basado en los enfoques teóricos de eficacia escolar, socioformativo y pedagogía transformadora ha permitido comprender la complejidad y los desafíos que enfrenta el PEU en las escuelas unidocentes. Para garantizar una educación de calidad y pertinente en este contexto, se requiere fortalecer las competencias pedagógicas y administrativas del PEU, adaptándose a las características específicas del multigrado y la ruralidad.

Además, es necesario revisar y mejorar los programas de formación docente, estableciendo una estrecha relación entre la teoría y la práctica en el ámbito unidocente. Solo así se podrá brindar un sólido apoyo y una formación adecuada para el desarrollo profesional del PEU en las escuelas unidocentes.

Desde la perspectiva de la eficacia escolar, se reconoce que el logro de



una educación de calidad en las escuelas unidocentes requiere de estrategias pedagógicas efectivas que promuevan el aprendizaje significativo y la inclusión de todos los estudiantes, considerando su diversidad de niveles y necesidades. Esto implica fomentar una didáctica diferenciada que se adapte a las particularidades de cada grupo multigrado, aprovechando al máximo los recursos disponibles y promoviendo la participación de los estudiantes.

En relación con el enfoque socioformativo, se destaca la importancia de una formación integral que trascienda la mera transmisión de conocimientos, promoviendo el desarrollo de habilidades socioemocionales, ciudadanas y éticas en los estudiantes. Los docentes unidocentes desempeñan un papel fundamental en la formación integral de los estudiantes, siendo agentes de cambio en sus comunidades. Para ello, es necesario que los docentes cuenten con una sólida formación en valores, que promueva la autonomía, el respeto por el otro y la vivencia de los principios éticos.

Desde la perspectiva de la pedagogía transformadora, se reconoce la necesidad de superar las brechas formativas y promover una educación emancipadora y crítica en las escuelas unidocentes. Esto implica fomentar la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, promoviendo el pensamiento reflexivo, la creatividad y la capacidad de análisis. Los unidocentes deben ser agentes de cambio que promuevan la reflexión crítica y la transformación social en sus estudiantes y comunidades.

En resumen, el contexto unidocente presenta características particulares que demandan una atención especial por parte del PEU. Es necesario fortalecer las competencias pedagógicas y administrativas del PEU, adaptando la formación docente a las necesidades específicas de estas escuelas. Además, se requiere una visión integral y transformadora de la educación, donde se promueva el desarrollo de habilidades socioemocionales, la participación activa de los estudiantes y la reflexión crítica. De esta manera, se podrá garantizar una educación de calidad y acorde a las necesidades de los estudiantes y sus comunidades en las escuelas unidocentes.

Referencias

Abreu, J. & Marín, C. (2020). La Ética Docente para la Educación de Hoy. *Metrópolis Revista de Estudios Universitarios*, 01, 199–216. <http://www.metro-polis.metrouni.us/index.php/metro-polis/article/view/17/13>



- Barrera, F. M. (2009). Formación Integral: Un Compromiso de Todos Proceso Educativo. *Docencia Universitaria*, 10(1), 123–135. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/1393>
- Brenes Espinoza, A. (2018). Aporte de las TIC a la gestión administrativa de centros educativos unidocentes del Circuito 03 de San Ramón en el distrito de Piedades Sur. *Innovaciones Educativas*, 20(29), 20–27. <https://doi.org/10.22458/ie.v20i29.2248>
- Cantillo, S., Cordero, J. & Estrada, D. (2011). Necesidades de formación académica y capacitación profesional para los maestros unidocentes en el Sistema Educativo Costarricense. *Gestión de La Educación*, 1(2), 67. <https://doi.org/10.15517/rge.v1i2.2144>
- Cartín, D. (2018). Escuelas Públicas Unidocentes en Costa Rica: Historia y Situación Actual (1960-2016). *Ministerio de Educación Pública*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2024-05/EscuelasUnidocentes.pdf>
- Consejo Superior de Educación. (2016). *Política educativa*. <https://www.mep.go.cr/politica-educativa>
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5ª ed.). Pearson.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- González, B., Cortés, P. & Leite, A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. Visiones docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 11, e860. <https://doi.org/10.33010/ierieriediech.v11i0.860>
- Grahan, H. (2018). *Object-Oriented Ontology: A New Theory of Everything*. Pelican Book.
- Hernández, G., & Fernández, J. (2018). La planificación estratégica e indicadores de calidad educativa. *Revista Nacional De Administración* 9(1), 69–86. <https://doi.org/10.22458/rna.v9i1.2103>
- Hernández-Mosquera, S., Guerrero-Rosas, J. & Tobón-Tobón, S. (2015). Los problemas del contexto: base filosófica y pedagógica de la socio-

formación context problems: philosophical and teaching of socioformación. *Ra Ximhai*, 11(4), 125–140.

Katayama, R. J. (2014). *Introducción a la Investigación Cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Fondo Editorial de la UIGV.

Leite, C., Fernandes, P. & Figueiredo, C. (2020). National curriculum vs curricular contextualisation: teachers' perspectives. *Educational Studies*, 46(3), 259–272. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1570083>

Magro Gutiérrez, M. (2019). Necesidades formativas del profesorado de educación infantil para la atención a la diversidad de colegios rurales agrupados. *Revista Prisma Social*, (25), 103–125.

Martínez, G. y Jiménez, N. (2020). Análisis del uso de las aulas virtuales en la Universidad de Cundinamarca, Colombia. *Formación universitaria*, 13(4), 81-92. <https://doi.org/m2kc/>

Miranda-Calderón, L. A. & Rosabal-Vitoria, S. (2018). La gestión directiva en escuelas unidocentes y dirección 1: Un desafío para alcanzar la equidad educativa en contextos rurales de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 11. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.10>

Murillo, F.J. & Martínez-Garrido, C. (2016). Factores de eficacia escolar en la República Dominicana. *Innovación Educativa*, 16(72), 113-132.

Núñez, A. (2020). Puntos de encuentro entre el enfoque pedagógico de Paulo Freire y la Educación en Derechos Humanos. *Postgrado y Sociedad*, 18(1). 52-67.

Orbegoso, E. J. (2015). *Manual de Metodología de la Investigación Cualitativa*. Editorial E. J. Orbegoso Villafañe.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2017). *Education in Costa Rica: Reviews of national policies for education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264277335-en>

Pérez, M., García, I. & Quijano, R. (2018). Una aproximación a la realidad de los centros públicos rurales en Andalucía. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 147–160. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.011>



- Prado, R. A. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 76(1), 57–82. <https://doi.org/10.35362/rie7612955>
- Ramírez-González, A. (2015). Valoración del perfil docente rural desde el proceso formativo y la práctica educativa. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1–26. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.9>
- Rodríguez-Cosme, M. L. & Smith-Salazar, S. L. (2020). Propuesta teórico-didáctica para la integración de contenidos y objetivos en la clase única del multigrado. *Maestro y Sociedad Revista Electrónica Para Maestros y Profesores*, 17(4), 663–676. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5237>
- Salazar-Ureña, O., Maury-Mena, S. C., Marín-Escobar, J. C. & Maury, A. (2023). Necesidades formativas del profesorado unidocente del circuito 07, Pérez Zeledón, Costa Rica. *Actualidades Investigativas En Educación*, 23(2), 1–35. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52884>
- Sammons, P. & Bakkum, L. (2011). Effective schools, equity and teacher effectiveness: a review to the literature. *Profesorado: Revista Currículum y Formación Del Profesorado*, 15(3). <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev-153ART2en.pdf>
- Silva, N. & Alfonso, I. (2016). Didáctica para favorecer el desarrollo del trabajo metodológico del maestro de la escuela multigrado. *Dilemas contemporáneos-educación política y valores*, 4(1).
- Tobón, S., González, L., Nambo, J. S., Manuel, J. & Antonio, V. (2015). *La Socioformación: Un Estudio Conceptual. Paradigma*, 36(1), 7-29.
- Zapata, M. (2018). *La formación de maestros en contextos rurales, de fronteras y globalización*. Ediciones Unisalle. <https://doi.org/https://doi.org/10.19052/238237209>

CAPÍTULO CUATRO

Responsabilidad social empresarial: comparativo en comunidades académicas de Colombia y México

*Corporate social responsibility: comparative in academic communities
of Colombia and Mexico*



Camilo Enrique Barragán Morales¹

Ariadna García Hernández²

Alberto De Jesús Roncallo Pichón³

Kedyn Nadín Guzmán Peñaranda⁴

¹ Coordinador Investigación Facultad Ciencias Económicas, Administrativas y contables, Corporación Universitaria Americana, barragancamilo@americana.edu.co, 0000-0002-8197-1727

² Administradora de Empresas en formación, Instituto tecnológico gustavo madero II, L191250079@gamadero2.tecnm.mx

³ Docente programa Contaduría Pública, Corporación Universitaria Americana, aroncallo@americana.edu.co, 0000-0002-8716-4408

⁴ Docente investigador programa Contaduría Pública, Corporación Universitaria Americana, guzman-nadin@americana.edu.co, 0009-0002-6620-0868



Resumen

La Responsabilidad Social Empresarial (RSE) es un elemento clave en las empresas modernas, especialmente tras la adopción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en 2015. Este estudio analiza la percepción de la RSE en comunidades académicas de Colombia y México, evaluando su impacto en el desarrollo sostenible y la legitimidad organizacional. El estudio utiliza un enfoque cuantitativo correlacional-estructural y encuestas tipo Likert a 50 docentes y funcionarios, así como a 150 estudiantes de la Universidad Corporación Americana en Colombia y el Instituto Tecnológico de Gustavo A. Madero II en México. A través del análisis de datos con SPSS, se identificaron correlaciones significativas entre la promoción activa de la RSE, la efectividad de sus programas y el conocimiento de los estudiantes sobre el tema. Se concluye que la inclusión de la RSE en el currículo académico y su promoción activa fortalecen la efectividad de estos programas. Las universidades deben continuar desarrollando estrategias para fomentar una cultura de responsabilidad social y maximizar su impacto en la comunidad.

Palabras clave: Desarrollo Sostenible, Responsabilidad Social, Sostenibilidad, Universidades.

Abstract

Corporate Social Responsibility (CSR) is a key element in modern companies, especially after the adoption of the Sustainable Development Goals (SDGs) in 2015. This study analyzes the perception of CSR in academic communities in Colombia and Mexico, assessing its impact on sustainable development and organizational legitimacy. The study uses a quantitative correlational-structural approach and Likert-type surveys to 50 faculty and staff members, as well as 150 students from the Universidad Corporación Americana in Colombia and the Instituto Tecnológico de Gustavo A. Madero II in Mexico. Through data analysis with SPSS, significant correlations were identified between the active promotion of CSR, the effectiveness of their programs and students' knowledge of the subject. It is concluded that the inclusion of CSR in the academic curriculum and its active promotion strengthen the effectiveness of these programs. Universities should continue to develop strategies to foster a culture of social responsibility and maximize its impact on the community. .

Key words: Sustainable Development, Social Responsibility, Sustainability, Universities.

Introducción

La responsabilidad social empresarial (en adelante RSE) surge principalmente durante la década del 60 en el siglo XX, si bien es cierto, Zaratustra habló de ello en la antigüedad, organizacionalmente, la RSE toma valía durante la década de los 80, ello gracias a los aportes de Freeman (1984) quién a través de la teoría de grupos de interés o *stakeholders* mencionaba la necesidad de articular los esfuerzos de las organizaciones por objetivos más allá de los financieros, entendiendo la existencia de agentes dentro del entorno con los cuales las organizaciones deben tener relaciones sostenibles, perdurables y armoniosas.

En ese sentido, hacia 2015 los principales líderes del mundo adoptaron la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible donde fueron establecieron 17 objetivos con el fin de abarcar los desafíos globales de mayor impacto para la sociedad entre esos el hambre, la pobreza, la salud, la educación, la igualdad de género, agua limpia, el saneamiento y el cambio climático, el crecimiento económico entre otros. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (En adelante ODS) también requiere que las empresas participen en la innovación en forma de nuevas ideas, comportamientos, productos y procesos que ayudarán a reducir la carga ambiental o alcanzar los objetivos de sostenibilidad ecológica (Rennings, 2020).

Esta tarea demanda esfuerzos globales, no solo de organizaciones o regiones en particular, por ello, a través de investigaciones, artículos científicos entre otros se desarrolla este trabajo pertinente, relevante y actual entre Colombia, representado por la Corporación Universitaria Americana y el Instituto Tecnológico de Gustavo A. Madero II de México para entender la situación mediante este documento, por consiguiente, y apuntando al objetivo de este artículo, la investigación opta por evaluar la percepción de responsabilidad social empresarial en diferentes miembros de las comunidades académicas, principalmente docentes y estudiantes.



Fundamentación teórica

Para los años 90, organizaciones internacionales como la “Organización para la Cooperación y desarrollo Económico (OCDE)”, tomaron fuerza mediante la adhesión de 28 países, lo que generó el desarrollo e implementación de mayores prácticas RSE y regulaciones financieras. El aspecto más relevante en esta época fue el anuncio del Pacto Global, hecho por el secretario general de las Naciones Unidas Kofi Annan en el Foro Económico Mundial de enero de 1999, mediante el cual hace un llamado general a las empresas de adopción voluntaria de los nueve principios universales en pro de generar una cultura de responsabilidad cívica buscando el objetivo del Pacto Global.

En México opera desde el año 2000 un organismo denominado Alianza para la Responsabilidad Social Empresarial (ALIARSE) que aglutina y representa los esfuerzos de diversos organismos cúpula empresariales, entre ellos la Unión Social de Empresarios Mexicanos (USEM), la Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX), el Consejo Coordinador Empresarial (CCE) y el Centro Mexicano para la Filantropía (CEMEFI) a cuya iniciativa de este último, se formó ALIARSE.

En el año 2004 se crea el Comité Colombiano de Responsabilidad Social Empresarial (CCRSE), el cual se convierte en una herramienta para la gestión empresarial que posibilite, a partir de sus resultados, la construcción y el fortalecimiento de las acciones de responsabilidad social que se desarrollan frente a cada uno de los grupos con los que interactúan las organizaciones y cuyos propósitos son:

- Evaluar el desempeño de la organización en cuanto a su gestión de la RSC.
- Construir su estrategia de negocio frente a la responsabilidad social empresarial.
- Mejorar su competitividad a través de la construcción de una guía de RSC.

Según planteamientos de la ANDI: “El éxito comercial acompañado del fracaso humano no es éxito” (Revista de la ANDI, 1998).

1. Teoría de *stakeholders*

La teoría de los *stakeholders* en sus inicios nació con vocación de ser una teoría estratégica de gestión, como bien señala uno de los principales precursores de esta, Richard Edward Freeman. Él definió el término stakeholder, en su obra, *Strategic Management: A Stakeholder Approach*, una obra considerada hoy en día como un clásico en el tema: un stakeholder es “cualquier grupo o individuo que puede afectar o ser afectado por el logro de los objetivos de la empresa”

La teoría de *stakeholders* hace notar que los accionistas no son los únicos interesados en la organización, sino que a partir de la interrelación social existe una red de colectivos interesados en la empresa por varias razones (Freeman & Redd, 1983, citados en Esparcía, 2009). La teoría de las partes interesadas o Stakeholders no significa que los representantes de estos grupos deben formar parte de los consejos de administración de la empresa, lo que implica es que los intereses de estos grupos están vinculados y que para crear valor hay que ver cómo cada uno de los interesados pueden hacerlo. Esta teoría es acerca de cómo funcionan las empresas de manera óptima y cómo podrían funcionar, esta teoría tiene que ver en cómo se crea y gestiona un negocio eficaz (Freeman, 1984).

Para el Instituto ETHOS del Brasil la RSE es: "Es el compromiso de las empresas de contribuir al desarrollo económico y sostenible, trabajando con los empleados, sus familias, la comunidad local y la sociedad en general para mejorar su calidad de vida”.

Esta teoría, permite pensar un nuevo paradigma empresarial, donde existe una comprensión de la empresa plural. Por tanto, la empresa no es cosa de uno (accionista o propietario), ni exclusivamente de dos (propietarios y trabajadores), si no que la empresa debe ser entendida desde la pluralidad de agentes los que afectan que intervienen en ella y, por tanto, la hacen posible, así como desde todos aquellos pacientes los que son afectados por la organización empresarial.

En segundo lugar, la teoría nos permite además comprender que entre los distintos *stakeholders* que configuran la empresa se establecen una serie de relaciones que pueden ser entendidas desde la perspectiva no sólo del contrato jurídico o del contrato social, sino del contrato moral,



configuran la organización empresarial existen expectativas recíprocas de comportamiento, algunas de ellas con carácter legítimo que deberán ser satisfechas desde dentro del marco de las relaciones empresariales.

1.1 RSE

La responsabilidad social empresarial se basa en diversas estrategias donde la empresa impacta de manera positiva a sus clientes, la satisfacción y el desarrollo profesional de sus colaboradores, el medio ambiente y a la comunidad que lo rodea (Henríquez et al., 2019; Villarreal, 2024; Acosta-Tzin et al., 2023). La tabla 1 muestra algunas de las principales categorías de RSE para comunidades académicas.

Tabla 1.
Categorías de RSE.

Categoría	Aporte	Descripción
Aportes Económicos	Fomento del Emprendimiento y PYMEs	Las empresas socialmente responsables apoyan a pequeñas y medianas empresas y emprendedores locales mediante programas de capacitación, financiamiento y mentoría.
	Generación de Empleo	Las iniciativas de RSE a menudo se traducen en la creación de nuevos empleos, especialmente en comunidades vulnerables.
	Desarrollo de Infraestructura	Proyectos de infraestructura, como la construcción de escuelas, hospitales y centros comunitarios, son comunes, mejorando la calidad de vida y las oportunidades económicas en áreas desfavorecidas.
Aportes Sociales	Educación y Capacitación	Programas educativos y de capacitación para empleados y comunidades, elevando los niveles de educación y habilidades laborales.
	Salud y Bienestar	Iniciativas que promueven la salud y el bienestar de los empleados y las comunidades, como campañas de salud, clínicas móviles y programas de nutrición.
	Inclusión Social	Proyectos que buscan integrar a grupos vulnerables y minoritarios en la economía formal, promoviendo la equidad y reduciendo las desigualdades.
Aportes Ambientales	Gestión de Residuos	Implementación de prácticas para reducir, reciclar y reutilizar residuos, minimizando el impacto ambiental.
	Conservación de Recursos Naturales	Iniciativas para conservar recursos hídricos, forestales y biodiversidad, promoviendo prácticas sostenibles en la cadena de suministro.
	Educación Ambiental	Programas de educación ambiental para empleados y comunidades, fomentando una mayor conciencia y responsabilidad hacia el entorno natural.

A continuación, se muestra un análisis de diferentes autores respecto a la RSE entre México y Colombia

Tabla 2.

Autores representativos y aportes en RSE

Autor	País	Análisis	Aporte
Ibarra et al. (2012)	México	Económica y Ambiental	Las empresas analizadas establecen como prioritarias la dimensión económica y ambiental, siendo la dimensión económica la de mayor relevancia, por lo que miembros de las empresas coinciden en que el beneficio monetario es más importante en la toma de decisiones de las empresas.
Rafael del Río	Colombia	Producción	Se dedica a producir más, pero también se preocupa por usar eficientemente los recursos, de capacitar a los agricultores de cómo cultivar y producir más con menos de forma tal que puedan tomar buenas y mejores decisiones.
Villafán y Ayala (2014)	México	Competitividad	El nivel de competitividad de las empresas mexicanas se ha visto influenciado por la implementación de la RSE. Las empresas en estudio han priorizado aspectos de seguridad laboral, trato justo, inversiones y prácticas amigables con el medio ambiente

1.2 ODS

El 25 de septiembre de 2015 los líderes mundiales adoptaron 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para proteger el planeta, luchar contra la pobreza y tratar de erradicarla con el objetivo de construir un mundo más próspero, justo y sostenible para las generaciones futuras. Estos objetivos se fijaron dentro de la Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible. Con los 17 ODS se buscó involucrar a gobiernos, empresas, sociedad civil y también a las personas a título individual.

Dentro de cada objetivo se trazan diferentes metas y cada una de ellas cuenta con sus propios indicadores que sirven para determinar si el objetivo se cumple o no. Los ODS tomaron el relevo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), vigentes entre 2000 y 2015. A diferencia de sus predecesores, se fueron perfilando con aportaciones multidisciplinarias de todo el mundo mediante una consulta global a científicos, académicos, el sector privado y ciudadanos en general. Su desarrollo comenzó en la Conferencia sobre Desarrollo Sostenible Río+20 (2012) y entraron en vigor oficialmente el 1 de enero de 2016.





Los Objetivos de Desarrollo Sostenible vayan marcha atrás cuando ya solo queda la mitad del plazo previsto hasta 2030 es un toque para que se redoblen los esfuerzos a fin de eliminar la pobreza y el hambre, promover la igualdad de género y superar la triple crisis planetaria de cambio climático, pérdida de naturaleza y biodiversidad, y la contaminación. De no hacerlo, se intensificarán la inestabilidad política y el desplazamiento, se erosiona aún más la confianza en las instituciones públicas, se desmoronan las economías y se producirán cambios existenciales irreversibles en el medio natural y, sobre todo, se causará un inmenso sufrimiento en las generaciones tanto actuales como futuras, especialmente entre la población y los países más pobres y vulnerables del mundo.

Desde 2015 los gobiernos han respondido a los ODS de diversas maneras. No obstante, los exámenes nacionales voluntarios y los estudios de investigación demuestran que la adopción de los Objetivos a nivel nacional todavía no ha tenido el impacto normativo e institucional necesario, ya que no se han traducido en suficientes medidas legislativas ni han dado pie a cambios sustanciales en la asignación de recursos. Los objetivos deben ser más que un medio de comunicar cambios. Deben ser la estrella que guíe las políticas, los presupuestos y las instituciones de los países, así como la planificación del desarrollo nacional a largo plazo.

Materiales y método

Este estudio se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo con un alcance correlacional-estructural (Levitt et al., 2018). El objetivo principal es evaluar la percepción de responsabilidad social universitaria en comunidades académicas de México y Colombia, específicamente entre docentes de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables (FCEAC) de la Corporación Universitaria Americana y estudiantes del Instituto Tecnológico.

La población de estudio está compuesta por docentes y funcionarios de la FCEAC de la Corporación Universitaria Americana y estudiantes del Instituto Tecnológico. Para asegurar una representación adecuada, se seleccionó una muestra de 50 docentes y funcionarios de un total de 120, y una muestra de 150 estudiantes de un total de 400.

Se utilizaron dos instrumentos de recolección de datos diseñados específicamente para los diferentes grupos de participantes: uno para docentes

y funcionarios, y otro para estudiantes. Cada instrumento consta de 40 preguntas en una escala Likert de 1 a 5, donde 1 representa "Totalmente en desacuerdo" y 5 "Totalmente de acuerdo".

El instrumento dirigido a docentes y funcionarios incluye cinco preguntas de caracterización poblacional (edad, género, carrera/departamento, institución a la que pertenece y facultad) y quince preguntas diseñadas para evaluar la percepción de responsabilidad social universitaria. Ejemplos de estas preguntas incluyen: "La universidad promueve activamente la responsabilidad social entre sus docentes y funcionarios", "La institución tiene programas efectivos de responsabilidad social que impactan positivamente a la comunidad" y "Los docentes y funcionarios están adecuadamente capacitados en temas de responsabilidad social".

De manera similar, el instrumento dirigido a estudiantes también incluye cinco preguntas de caracterización poblacional (edad, género, carrera, institución a la que pertenece y facultad) y quince preguntas específicas para evaluar su percepción de responsabilidad social universitaria. Ejemplos de estas preguntas incluyen: "La universidad promueve activamente la responsabilidad social entre sus estudiantes", "La institución tiene programas efectivos de responsabilidad social que impactan positivamente a la comunidad" y "Los estudiantes están adecuadamente informados sobre temas de responsabilidad social".

Para el análisis de los datos recolectados, se utilizó el software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Este análisis incluyó un análisis descriptivo para describir las características demográficas de los participantes y obtener una visión general de las respuestas, un análisis correlacional para identificar relaciones entre las variables de percepción de responsabilidad social universitaria, y un análisis estructural para modelar y evaluar las estructuras de relación entre las variables de interés, utilizando técnicas de análisis de ecuaciones estructurales (SEM).

El procedimiento de recolección de datos comenzó con el diseño y validación de los instrumentos, que fueron revisados por expertos y sometidos a pruebas piloto para asegurar su fiabilidad y validez. Las encuestas fueron administradas a los participantes de manera presencial y en línea, dependiendo de la disponibilidad y accesibilidad de estos, durante un periodo de cuatro semanas. Se garantiza la confidencialidad y el anonimato de las respuestas de todos los participantes.



El Alfa de Cronbach obtenido (0.91) indica una alta fiabilidad del instrumento utilizado para medir la percepción de la RSE en las universidades. Esto sugiere que los ítems del cuestionario son coherentes y miden adecuadamente los constructos de interés (Nunnally & Bernstein, 1994).

Una vez recolectados, los datos fueron ingresados en SPSS para su análisis. Se realizaron análisis descriptivos, correlacionales y estructurales para responder a los objetivos del estudio. Este marco metodológico proporciona una base sólida para evaluar la percepción de responsabilidad social universitaria entre los docentes de la FCEAC de la Corporación Universitaria Americana y los estudiantes del Instituto Tecnológico. El uso de un enfoque cuantitativo y herramientas de análisis avanzadas como SPSS permite una comprensión profunda y estructurada de las relaciones y percepciones dentro de estas comunidades académicas.

Resultados

La correlación de 0.721 entre la promoción activa de la RSE y los programas efectivos de RSE indica una relación positiva fuerte (ver Tabla 3). Esto sugiere que las universidades que promueven activamente la RSE tienden a tener programas efectivos que impactan positivamente a la comunidad. Por otra parte, la correlación de 0.662 entre la promoción activa de la RSE y la información adecuada a los estudiantes sobre temas de RSE también muestra una relación positiva considerable. Esto implica que una mayor promoción de la RSE está asociada con un mejor conocimiento de los estudiantes sobre estos temas.

98

Tabla 3.

Análisis correlacional

Ítem	Ítem	Correlación
La universidad promueve activamente la responsabilidad social entre sus estudiantes.	La institución tiene programas efectivos de responsabilidad social que impactan positivamente a la comunidad.	0.721
La universidad promueve activamente la responsabilidad social entre sus estudiantes.	Los estudiantes están adecuadamente informados sobre temas de responsabilidad social.	0.662
La institución tiene programas efectivos de responsabilidad social que impactan positivamente a la comunidad.	Los estudiantes están adecuadamente informados sobre temas de responsabilidad social.	0.842
La universidad incluye la responsabilidad social en su plan de estudios.	La institución tiene programas efectivos de responsabilidad social que impactan positivamente a la comunidad.	0.779

Seguidamente, la alta correlación de 0.842 entre tener programas efectivos de RSE y que los estudiantes estén adecuadamente informados refleja una fuerte relación positiva. Es decir, los programas de RSE efectivos están fuertemente asociados con el nivel de información de los estudiantes sobre RSE. Por último, la correlación de 0.779 entre la inclusión de la RSE en el plan de estudios y la efectividad de los programas de RSE resalta una conexión significativa. Esto indica que la incorporación de la RSE en el plan de estudios está asociada con la efectividad de los programas de RSE de la universidad.

A continuación, se detalla el impacto en cada país, basado en los resultados de las correlaciones y la interpretación de los datos; en las universidades colombianas, la promoción activa de la RSE está fuertemente relacionada con la efectividad de los programas de RSE que impactan positivamente a la comunidad. La correlación de 0.721 sugiere que las universidades que se esfuerzan por fomentar la RSE entre sus estudiantes son también aquellas que tienen programas de RSE más efectivos.

Seguido a esto, existe una correlación significativa (0.662) entre la promoción de la RSE y el nivel de información de los estudiantes sobre estos temas. Esto indica que, en Colombia, las universidades que promueven activamente la RSE tienden a tener estudiantes más informados sobre la importancia y las prácticas de la RSE; por otra parte, la inclusión de la RSE en el plan de estudios y la efectividad de los programas de RSE tienen una alta correlación (0.779). Esto refleja que las universidades que integran la RSE en su currículo académico logran implementar programas de RSE más efectivos, impactando positivamente tanto a los estudiantes como a la comunidad.

Por otra parte, al igual que en Colombia, las universidades mexicanas muestran una alta correlación (0.842) entre la efectividad de los programas de RSE y el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre la RSE. Esto indica que los programas de RSE bien estructurados y efectivos están asociados con un mayor entendimiento y compromiso de los estudiantes hacia la RSE.

En México, la promoción activa de la RSE también se relaciona fuertemente con la efectividad de los programas de RSE (0.721). Esto sugiere que las universidades que se esfuerzan en promover la RSE logran desarrollar programas que tienen un impacto positivo en la comunidad;



la relación entre la promoción de la RSE y la información de los estudiantes es significativa (0.662), similar a los resultados en Colombia. Esto implica que las universidades mexicanas que enfatizan la importancia de la RSE entre sus estudiantes contribuyen a que estos estén mejor informados y comprometidos con prácticas responsables socialmente.

Ambos países muestran patrones similares en cuanto a la promoción y efectividad de la RSE en sus universidades. Las correlaciones significativas sugieren que las estrategias educativas y los programas de RSE en las universidades tienen un impacto positivo tanto en Colombia como en México. Las universidades que integran la RSE en su plan de estudios y promueven activamente estos valores tienden a tener programas más efectivos y estudiantes mejor informados.

Discusión, conclusiones y recomendaciones

Existe una relación significativa entre la promoción activa de la RSE y la efectividad de los programas de RSE en las universidades de Colombia y México. Este hallazgo sugiere que las instituciones que fomentan activamente la RSE entre sus estudiantes logran implementar programas que impactan positivamente a la comunidad (Carroll, 2021). Los resultados muestran que la promoción de la RSE está asociada con un mayor nivel de información y conciencia entre los estudiantes sobre temas de RSE. Este aspecto es crucial, ya que una mayor conciencia puede conducir a una participación más activa en prácticas de RSE, contribuyendo así a una cultura organizacional más fuerte y comprometida (Freeman, 1984).

La inclusión de la RSE en el plan de estudios de las universidades se correlaciona positivamente con la efectividad de los programas de RSE. Este hallazgo destaca la importancia de integrar la RSE en la educación formal para fomentar un compromiso duradero con las prácticas responsables (Matten & Moon, 2022).

Las universidades deben intensificar sus esfuerzos para promover activamente la RSE entre sus estudiantes. Esto puede incluir campañas de sensibilización, talleres y seminarios que enfatizan la importancia de la RSE en la formación académica y profesional (Carroll, 2021). Es crucial que las instituciones diseñen y ejecuten programas de RSE bien estructurados que tengan un impacto positivo en la comunidad. La efectividad de estos programas debe ser evaluada regularmente para asegurar su per-



tinencia y éxito (Freeman, 1984). Se recomienda que las universidades incorporen la RSE en sus planes de estudio de manera formal. Esto no solo aumenta el conocimiento de los estudiantes sobre la RSE, sino que también les proporciona herramientas para aplicar estos conceptos en sus futuras carreras profesionales (Matten & Moon, 2022).

Las universidades deben implementar mecanismos de evaluación continua para medir el impacto de sus actividades de RSE. Esto permitirá identificar áreas de mejora y adaptar las estrategias de RSE para maximizar su efectividad (Mudarra et al., 2023). Por otra parte, fomentar la colaboración entre universidades de diferentes países puede enriquecer las prácticas de RSE. El intercambio de experiencias y mejores prácticas puede ayudar a las instituciones a mejorar sus programas y a fomentar una cultura global de responsabilidad social.

Referencias

- Acosta-Tzin, J. V., Raudales-García, E. V., & Aguilar-Hernández, P. A. (2023). Análisis bibliométrico de la investigación sobre innovación empresarial. *Ad-Gnosis*, 12(12), 1-14. <https://doi.org/10.21803/adgnosis.12.12.614>
- Carroll, A. B. (2021). *Business & Society: Ethics, Sustainability & Stakeholder Management*. Cengage Learning.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Cambridge University Press.
- Henríquez, G., Higuera, V., Rosano, E., Robles, N. & Aragaki, A. (2019). Estrategias de formación en busca de una Universidad socialmente responsable. *Pensamiento Americano*, 12(24), 180-197. <https://doi.org/10.21803/pensam.v12i24.335>
- Ibarra, L., Casas, E. & Olivas, E. (2012). La Responsabilidad Social Empresarial: Una estrategia enfocada al desarrollo sustentable. Caso: Las ESR de Hermosillo, Sonora. Ricea. *Revista Iberoamericana de Contaduría, Economía y Administración*, 1(1), 1-18. <https://doi.org/10.23913/ricea.v1i1.9>
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R.



& Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 26.

Matten, D. & Moon, J. (2022). "Implicit" and "Explicit" CSR: A Conceptual Framework for a Comparative Understanding of Corporate Social Responsibility. *Academy of Management Review*, 33(2), 404-424.

Mudarra-Fernández, A. B., Barragán-Morales, C. E. & González-Beleño, C. (2023). La eficiencia de las empresas con marca en los hoteles de las Ciudades Patrimonio de la Humanidad consolidadas de España. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E60), 624-636.

Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. McGraw-Hill.

Rennings, K. (2000). "Redefining innovation—eco-innovation research and the contribution from ecological economics". *Ecological Economics*, 32(2), 319-332.

Revista ANDI. (1998). Editorial. *Revista ANDI*, (154), 4.

Villafán, K. & Ayala, D. (2014). Responsabilidad social de las empresas agrícolas y agroindustriales aguacateras de Uruapan, Michoacán, y sus implicaciones en la competitividad. *Contaduría y Administración*, 59(4), 223-251. [https://doi.org/10.1016/S0186-1042\(14\)70161-5](https://doi.org/10.1016/S0186-1042(14)70161-5)

Villarreal, N. (2024). La Internacionalización Empresarial Desde La Estrategia e Innovación: Caso Tecnoglass. *Ad-Gnosis*, 13(13), e-722. <https://doi.org/10.21803/adgnosis.13.13.722>



CAPÍTULO CINCO

Aplicación de situaciones problémicas en la formación universitaria: un enfoque creativo y crítico

Application of problem situations in university education: a creative and critical approach



Oriana Carola Cortes Bracho¹

Carlos González Beleño²

Libnazaret Betancourt Rodríguez³

Jeizen Tatiana Torres Fuentes⁴

¹ Magister en Administración de Empresas e Innovación. Docente Investigador de la Corporación Universitaria Americana, Barranquilla, Colombia. (Colombia). ocortes@americana.edu.co <https://orcid.org/0000-0003-3186-4349>

² Administrador de Empresas, Magister en Ciencias de la Administración y las Organizaciones. cgonzalez@americana.edu.co

³ Administrador de empresas Universidad de Sucre, Magister en Competitividad y Sustentabilidad Universidad Autónoma de Guerrero, Candidato Doctor en Administración Universidad del Norte. Docente Investigador del Programa de Administración de Empresas, Corporación Universitaria Americana. libnazaretrodriguez@americana.edu.co <https://orcid.org/0000-0001-5726-9850>.

⁴ Ingeniera Financiera Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia, Especialista en Finanzas Corporativas Internacionales y Magister en Dirección y Administración de Empresas Universidad de la Rioja, España. jeizentorres@americana.edu.co

Resumen

Este capítulo examina la motivación y satisfacción de los estudiantes de la asignatura de Procesos Administrativos en la Institución Universitaria Americana, enfocándose en su participación en actividades basadas en problemas reales. El objetivo fue evaluar el impacto de estas metodologías en la formación académica. Se adoptó un enfoque cuantitativo mediante la aplicación de un cuestionario en Google Forms a 22 estudiantes, seleccionados para representar equitativamente variables como género, edad y nivel académico. A través del análisis descriptivo de los datos, se identificó que los estudiantes valoran positivamente estas actividades, considerándose interesantes, desafiantes y beneficiosas para su aprendizaje y preparación profesional. Además, se evidenció un incremento en la motivación para continuar aprendiendo. No obstante, algunos participantes manifestaron la necesidad de ajustar la dificultad de las tareas y asegurar su pertinencia con las carreras profesionales. Estos hallazgos subrayan la importancia de diseñar estrategias de enseñanza que equilibren desafíos y aplicabilidad, optimizando así el proceso de aprendizaje en el contexto universitario.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Problemas; Educación Universitaria; Motivación Estudiantil.

Abstract

This chapter examines the motivation and satisfaction of students in the Administrative Processes course at the American University Institution, focusing on their participation in activities based on real problems. The objective was to evaluate the impact of these methodologies on academic training. A quantitative approach was adopted through the application of a Google Forms questionnaire to 22 students, selected to fairly represent variables such as gender, age and academic level. Through the descriptive analysis of the data, it was identified that students value these activities positively, considering them interesting, challenging and beneficial for their learning and professional preparation. In addition, an increase in motivation to continue learning was evidenced. However, some participants expressed the need to adjust the difficulty of the tasks and ensure their relevance to professional careers. These findings underscore the importance of designing teaching strategies that balance challenge and applicability, thus optimizing the learning process in the university context.

Key words: Problem-Based Learning; University Education; Student Motivation.





Introducción

Se espera que la educación superior forme a los futuros agentes de cambio (Van Rijnsoever et al., 2023). Los agentes de cambio son quienes innovan y generan transformaciones sostenibles en sistemas aceptados (Vervoort et al., 2012). En el contexto actual, caracterizado por rápidos cambios tecnológicos y sociales, es crucial que los programas educativos desarrollen en los estudiantes habilidades que les permitan enfrentar y resolver problemas complejos de manera creativa y crítica.

La educación universitaria enfrenta el desafío de formar profesionales capaces de enfrentar problemas complejos y dinámicos en un mundo en constante cambio. Esta necesidad no es exclusiva de una disciplina; es esencial en todas las áreas del conocimiento. Los futuros profesionales deben estar equipados no solo con conocimientos técnicos, sino también con competencias transversales que les permitan liderar y gestionar el cambio en entornos diversos y en constante evolución (Solano-Barliza et al., 2024). Según Pimpa (2023), las instituciones de educación superior deben reconsiderar sus enfoques, recursos y currículos para impartir habilidades empresariales y promover una comprensión profunda de problemas sociales entre sus estudiantes (Henríquez et al., 2019).

El aprendizaje basado en problemas en contextos universitarios se refiere a enfoques pedagógicos que buscan involucrar activamente a los estudiantes en la resolución de problemas reales y complejos (Rodríguez et al., 2022). Este método se contrapone a la enseñanza tradicional centrada en la transmisión de información, promoviendo en cambio un aprendizaje más profundo y significativo (Ojeda et al., 2022). En lugar de recibir pasivamente la información, los estudiantes se enfrentan a situaciones que requieren análisis crítico, creatividad e innovación, lo que facilita el desarrollo de habilidades prácticas y teóricas necesarias para su futura carrera profesional.



En la Institución Universitaria Americana la implementación de enseñanza- aprendizaje basada en problemas ha sido intensificada con el propósito de que sus estudiantes desarrollen un pensamiento crítico y habilidades prácticas, elevando su nivel de competitividad para generar impacto social, económico y ambiental. Se han identificado diversos inconvenientes en los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo este enfoque. Entre los principales desafíos se encuentra la falta de interés por parte de un número significativo de estudiantes y la dificultad para integrar estas actividades la planeación pedagógica como aspecto central en el proceso de formación (Cortés Bracho et al., 2023). Además, muchos estudiantes consideran la complejidad de abordar problemas reales como una barrera significativa. Abordar estos obstáculos es esencial para mejorar la efectividad del aprendizaje basado en problemas y asegurar que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para enfrentar desafíos profesionales en un entorno global en constante cambio.

Por esta razón, el siguiente capítulo tiene como objetivo explorar la motivación y satisfacción de los estudiantes de la asignatura de Procesos Administrativos en la Institución Universitaria Americana en relación con su participación en actividades basadas en problemas reales. Este capítulo presentará los hallazgos clave, destacarán las mejores prácticas y ofrecerá recomendaciones para optimizar la implementación del aprendizaje basado en problemas en la educación universitaria. De esta manera, se espera contribuir a la mejora continua de los procesos educativos y al desarrollo integral de los estudiantes, preparándose para convertirse en profesionales competentes y agentes de cambio en sus respectivas disciplinas.



Marco teórico



La Corporación Universitaria Americana desde su modelo pedagógico formación por modelos auto regulativos, aprobado mediante ACUERDO No. 014 - 045 DEL 19 DE MAYO DE 2016, establece que, para la eficiencia de este modelo, se debe partir de identificar tanto los estilos de aprendizajes de los estudiantes, como los estilos de enseñanza de los docentes, buscando implementar las estrategias acordes al contexto actual y a las competencias que se esperan alcanzar.



En los procesos de formación el modelo indica que los protagoni-

sta y actores principales son los estudiantes y sus diferentes estilos de aprendizajes, a través del enfoque constructivistas dicho enfoque según diversos autores enfatizan en el aprendizaje significativo, que responde a una concepción cognitiva del aprendizaje según la cual, éste se logra, cuando los individuos interactúan con su entorno tratando de dar significado a este por medio de lo que captan sus sentidos.

Buscando dar respuesta a este reto, la institución declara en su modelo pedagógico diferentes mediaciones y estrategias metodológicas y didácticas, entre ellas varios con componentes basados en problemas.

1. Enseñanzas Problemáticas

El docente elabora situaciones problemáticas (SP) basadas en el ámbito profesional relacionado con la asignatura, con el objetivo de que los estudiantes comprendan la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos (Veliyeva, 2020). Estas situaciones permiten a los estudiantes construir su propio conocimiento, explorar diversas soluciones, formular preguntas, reflexionar sobre conceptos fundamentales de la materia y desarrollar soluciones creativas desde múltiples perspectivas.

La enseñanza basada en problemas fomenta el desarrollo de competencias procedimentales al enfrentar a los estudiantes con desafíos específicos de su área de estudio, provenientes del sector empresarial o del entorno social relevante (Lampert, 2012). El propósito de esta estrategia pedagógica es proporcionar a los estudiantes experiencias que les permitan encontrar soluciones efectivas para problemas reales, asegurando que estas soluciones contribuyan al conocimiento y al desarrollo socioeconómico de la región y del país. De este modo, los estudiantes deben cultivar su creatividad, pensamiento crítico, habilidades de trabajo en equipo, y capacidades para la comunicación oral y escrita, así como una motivación intrínseca para la búsqueda del conocimiento relacionado con el tema de estudio. El aprendizaje basado en problemas (ABP) se ha implementado extensamente en múltiples disciplinas y niveles educativos, debido a su capacidad para fomentar habilidades en la resolución de problemas, la colaboración y el aprendizaje autodirigido (Clark, 2006).

2. Estudio de Casos

La metodología del estudio de casos implica proponer a la clase el



análisis de una situación real o ficticia basada en un tema ya estudiado, dejando en manos del estudiante la iniciativa de resolverla. Esta herramienta de investigación es valiosa porque mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado (Flyvbjerg et al., 2022). El estudio de casos permite aplicar conocimientos teóricos de la disciplina en situaciones reales, revisar la asignatura, fijar e integrar el aprendizaje, y ofrecer oportunidades para que el estudiante gane confianza en sí mismo (Helleve et al., 2021). Además, ayuda al estudiante a alcanzar el dominio práctico de una disciplina o de disciplinas afines, a correlacionar el conocimiento con la realidad, a dar un sentido práctico a la disciplina estudiada, a crear hábitos de análisis de soluciones considerando sus aspectos positivos y negativos, y a fortalecer la actitud de tomar decisiones después de analizar detenidamente una situación.

3. Proyectos aplicados

Los proyectos aplicados consisten en llevar al estudiante, de manera individual o en grupo, a diseñar y ejecutar algo concreto. Estos proyectos se desarrollan ante una situación problemática real y concreta que requiere una solución práctica. Este método permite que el estudiante viva una experiencia auténtica, brindándole la oportunidad de verificar sus ideas mediante su aplicación práctica (Rolinska, 2021). A través de este proceso, el estudiante aprende a formular objetivos definidos y prácticos, se estimula su pensamiento creativo, y desarrolla la capacidad de observación para utilizar mejor la información y las herramientas disponibles (Lee, 2009). Además, fomenta la iniciativa, la autoconfianza, el sentido de responsabilidad y la cooperación. Como puede observarse, esta estrategia surge como resultado de la aplicación adecuada de las metodologías de enseñanza basada en problemas y del estudio de casos.

De las tres estrategias descritas en el modelo pedagógico institucional, este capítulo se centrará en la enseñanza problemática, destacándose como el eje principal para el desarrollo de las actividades que se describen a continuación.

Materiales y método

La presente investigación se centra en explorar cómo la participación en actividades basadas en problemas influye en la satisfacción y motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje y su carrera profesional.



Este enfoque se implementó a través de un proyecto de aula en la asignatura de Procesos Administrativos durante el periodo académico 2024-1 de la Corporación Universitaria Americana, cuyo objetivo era elaborar el direccionamiento estratégico y competitivo de los procesos empresariales de la empresa Natural Vida 1A SAS, organización dedicada a la comercialización de productos naturales para uso medicinal, nutricional y cosmético en la ciudad de Barranquilla.

De esta forma se le explicó a los estudiantes que utilizamos la estrategia pedagógica de enseñanza basada en problemas, aplicado a la organización Natural Vida. Las fases que se desarrollaron fueron las siguientes:

1. **Identificación de la Situación Problemática:** En esta fase se estableció por parte de los docentes contacto con la organización salud vida y luego de unas mesas de trabajo se establecieron los aspectos que se iban a abordar a lo largo del desarrollo del plan estratégico, el plan estaba diseñado en 4 puntos, planeación organización, dirección y control, dado que cada una de esta etapa correspondía a las competencias y resultados de aprendizajes de la asignatura de procesos administrativos.
2. **Formación de Equipos:** Los estudiantes se organizaron en equipos de trabajos de aproximadamente 4 a 5 estudiantes, inicialmente se realizó una contextualización a los jóvenes sobre la duración del proyecto de aula y los criterios a evaluar durante la clase, se les dio el plazo de una semana para formar equipos interdisciplinarios fomentando la colaboración y el intercambio de conocimientos entre distintas áreas de estudio.
3. **Desarrollo del Proyecto:** A lo largo del semestre, los equipos trabajaron en el análisis de la empresa, identificando fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas. Utilizaron diversas herramientas de gestión acorde al aspecto que se estaba evaluando durante el desarrollo de la clase,
4. **Sesiones de Tutoría y Retroalimentación:** se ofrecieron sesiones de tutoría periódicas, proporcionando orientación y retroalimentación continua a los equipos.
5. **Presentación Final:** Al final del semestre, los equipos presentaron



sus planes estratégicos ante el docente de la asignatura y representantes de la empresa, quienes evaluaron la viabilidad y creatividad de las propuestas.

La población del estudio consistió en estudiantes de diversas carreras matriculados en la asignatura de Procesos Administrativos. Se seleccionó una muestra de 22 estudiantes para participar en el proyecto, asegurando una representación equitativa en términos de género, edad y nivel académico.

Para la medición de la satisfacción y motivación de los estudiantes se desarrolló un cuestionario en un formulario de Google el cual se detalla posteriormente, este diseño permitió desarrollar a través de Excel, un análisis descriptivo de los datos.

Resultados

En el cuestionario se agruparon las variables relacionadas con la satisfacción y la motivación de los estudiantes. Los estudiantes valoraron las afirmaciones correspondientes a cada variable en una escala del 1 al 5, donde 1 significa "totalmente en desacuerdo" y 5 "totalmente de acuerdo". Consulte la tabla 1 para más detalles

Tabla 1.

Variables del Cuestionario Satisfacción y Motivación de los estudiantes

Variable	Ítems
Satisfacción	Estoy satisfecho/a con mi experiencia general en actividades basadas en problemas.
	Las actividades basadas en problemas fueron interesantes y desafiantes.
	Considero que las actividades basadas en problemas fueron útiles para mi aprendizaje.
	Las actividades me ayudaron a entender mejor los conceptos de la materia.
Motivación	Recibí suficiente apoyo del profesor durante las actividades basadas en problemas.
	Las actividades basadas en problemas me motivaron a participar activamente en clase.
	Me siento más motivado/a para aprender debido a la participación en actividades basadas en problemas.
	Las actividades basadas en problemas aumentaron mi interés por la materia.



Variable	Ítems
	Siento que las actividades basadas en problemas me preparan mejor para mi futura carrera profesional.
	Siento que las actividades basadas en problemas me preparan mejor para mi futura carrera profesional.
	Estoy más motivado/a para seguir aprendiendo y desarrollándome en mi campo de estudio después de participar en estas actividades.

1. Satisfacción General con las Actividades Basadas en Problemas

Como se puede observar en la tabla 2, la alta media indica que la mayoría de los participantes están satisfechos con su experiencia en actividades basadas en problemas. La mediana y la moda, ambas de 4.000, refuerzan esta percepción, mostrando que el valor más común y el valor central coinciden. La baja desviación estándar sugiere una baja variabilidad en las respuestas, indicando consenso entre los participantes. Esta alta satisfacción general sugiere que las actividades actuales están bien diseñadas y son efectivas. Sin embargo, siempre hay espacio para mejorar y se pueden buscar formas de incrementar la satisfacción, como la personalización de las actividades para adaptarse mejor a las necesidades individuales.

Tabla 2.

Descriptivos de la satisfacción General con las actividades Basada en Problemas

<i>Estoy satisfecho/a con mi experiencia general en actividades basadas en problemas.</i>	
Media	4,35714286
Error típico	0,16926288
Mediana	4
Moda	4
Desviación estándar	0,63332369
Varianza de la muestra	0,4010989



2. *Interés y Desafío de las Actividades*

Los participantes encuentran las actividades basadas en problemas interesantes y desafiantes, lo cual es crucial para mantener su compromiso y motivación. La media de 4.214 es alta, y la mediana y moda coinciden en 4.000, indicando que la mayoría de los participantes tienen una percepción positiva. Sin embargo, la desviación estándar es un poco mayor en comparación con otras preguntas, lo que sugiere una variabilidad en cómo los participantes perciben el interés y el desafío de las actividades. Esto podría significar que algunas actividades son percibidas como demasiado fáciles o difíciles por ciertos grupos. Ajustar el nivel de desafío, quizás ofreciendo diferentes niveles de dificultad o tareas opcionales, podría ayudar a mantener a todos los estudiantes comprometidos y desafiados adecuadamente.

Tabla 3.

Descriptivos del interés y desafío de las actividades

<i>Las actividades basadas en problemas fueron interesantes y desafiantes.</i>	
Media	4,21428571
Error típico	0,21428571
Mediana	4
Moda	4
Desviación estándar	0,80178373
Varianza de la muestra	0,64285714

3. *Utilidad para el Aprendizaje*

La percepción de utilidad de las actividades para el aprendizaje es extremadamente alta. La media de 4.643 y la mediana y moda de 5.000 indican que casi todos los participantes consideran que las actividades son muy útiles. La baja desviación estándar de 0.497 refuerza la consistencia en esta percepción positiva. Este hallazgo respalda la continuación y expansión de actividades basadas en problemas en el currículo, ya que los estudiantes las consideran valiosas para su aprendizaje. Esto también sugiere que las actividades están cumpliendo su objetivo principal de facilitar el aprendizaje.

Tabla 4.*Descriptivos de la utilidad para el aprendizaje.*

<i>Considero que las actividades basadas en problemas fueron útiles para mi aprendizaje.</i>	
Media	4,64285714
Error típico	0,13289436
Mediana	5
Moda	5
Desviación estándar	0,49724516
Varianza de la muestra	0,24725275

4. *Comprensión de los Conceptos de la Materia*

Las actividades basadas en problemas ayudan a los estudiantes a entender mejor los conceptos de la materia. La media de 4.500 y la mediana y moda de 5.000 muestran una percepción positiva fuerte. Sin embargo, la desviación estándar de 0.941 indica una mayor variabilidad en las respuestas en comparación con otras preguntas, sugiriendo que no todos los estudiantes se benefician igualmente de estas actividades. Puede ser beneficioso investigar por qué algunos estudiantes no sienten que las actividades ayudan tanto y ajustar las estrategias de enseñanza en consecuencia. Proveer recursos adicionales, tutorías o diferentes enfoques de explicación podría ser útil para aquellos que no sienten que las actividades mejoran significativamente su comprensión.

Tabla 5.*Descriptivos de la Comprensión de los conceptos de la materia.*

<i>Las actividades me ayudaron a entender mejor los conceptos de la materia.</i>	
Media	4,5
Error típico	0,17383837
Mediana	5
Moda	5
Desviación estándar	0,65044364
Varianza de la muestra	0,42307692



5. Preparación para la carrera profesional

La percepción de que las actividades basadas en problemas preparan bien para la carrera profesional es alta. La media de 4.64 y la mediana y moda de 5.000 indican que los estudiantes ven un fuerte vínculo entre las actividades y su preparación profesional. No obstante, la desviación estándar de 0.745 sugiere cierta variabilidad en las respuestas. Esto podría implicar que algunos estudiantes no ven un vínculo tan fuerte. Para abordar esto, puede ser beneficioso incluir más actividades que simulan situaciones del mundo real o colaboraciones con la industria. Integrar componentes de desarrollo profesional, como talleres de habilidades blandas, podría aumentar aún más esta percepción.

Tabla 6.

Descriptivos preparación para la carrera profesional.

<i>Siento que las actividades basadas en problemas me preparan mejor para mi futura carrera profesional.</i>	
Media	4,64285714
Error típico	0,19909528
Mediana	5
Moda	5
Desviación estándar	0,74494634

6. Motivación para el aprendizaje continuo

Los estudiantes están altamente motivados para continuar aprendiendo después de participar en las actividades basadas en problemas. La media de 4.571, junto con la mediana y moda de 5.000, muestra una motivación alta y consistente entre los participantes. La baja desviación estándar de 0.514 refuerza esta consistencia, indicando que las actividades están bien alineadas con las necesidades y expectativas de los estudiantes. Mantener y mejorar esta motivación es crucial. Lo que indica que en la Institución Universitaria Americana se deben continuar desarrollando actividades que no solo sean educativas, sino también inspiradoras y motivadoras, fomentando una actitud positiva hacia el aprendizaje continuo.

Tabla 7.*Descriptivos de la motivación para el aprendizaje continuo*

<i>Estoy más motivado/a para seguir aprendiendo y desarrollándome en mi campo de estudio después de participar en estas actividades.</i>	
Media	4,57142857
Error típico	0,1372527
Mediana	5
Moda	5
Desviación estándar	0,51355259
Varianza de la muestra	0,26373626

Conclusiones

Este capítulo ha explorado la motivación y satisfacción de los estudiantes de la asignatura de Procesos Administrativos en la Institución Universitaria Americana en relación con su participación en actividades basadas en problemas reales. El propósito principal fue comprender cómo estas metodologías impactan en la motivación y satisfacción de los estudiantes en su proceso de formación.

Los hallazgos indican que las actividades basadas en problemas son bien recibidas y consideradas útiles por los estudiantes. La mayoría de los participantes se sienten satisfechos, encuentran las actividades interesantes y desafiantes, y las valoran como beneficiosas para su aprendizaje y preparación profesional. Además, estas actividades aumentan la motivación de los estudiantes para continuar aprendiendo. Sin embargo, las variabilidades observadas en algunas respuestas sugieren áreas de mejora, como el ajuste del nivel de dificultad, lo cual puede estar asociado con la falta de experiencia en este tipo de actividades y la necesidad de integrar tareas más relevantes para la carrera profesional.

La adopción de actividades basadas en problemas reales en el desarrollo de la formación académica es un enfoque desafiante que requiere un esfuerzo conjunto de profesores, estudiantes y alta dirección para adaptar y perfeccionar las estrategias educativas a las necesidades y realidades específicas de cada curso y disciplina, es por tanto que institución debe seguir evaluando y adaptando sus estrategias pedagógicas



para maximizar el impacto positivo de estas actividades en el aprendizaje y la motivación de los estudiantes, con el objetivo no solo de mejorar la motivación, sino también de formar verdaderos agentes de cambio que requiere la sociedad.

Referencias

- Clark, C. (2006). Problem-based learning: how do the outcomes compare with traditional teaching? *The British journal of general practice : the journal of the Royal College of General Practitioners*, 56 530, 722-3 . <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1876647/>
- Cortés Bracho, O., Betancourt Rodríguez, L., Mejía Turizo, J., & Ojeda Beltrán, A. del C. (2023). Learning by doing y rendimiento académico en estudiantes de Administración de Empresas. *Pensamiento Americano*, 16(32), e-659. <https://doi.org/10.21803/penamer.16.32.659>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12, 219 - 245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>.
- Helleve, I., Eide, L. & Ulvik, M. (2021). Case-based teacher education preparing for diagnostic judgement. *European Journal of Teacher Education*, 46, 50 - 66. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1900112>.
- Henríquez, G., Higuera, V., Rosano, E., Robles, N. & Aragaki, A. (2019). Estrategias de formación en busca de una Universidad socialmente responsable. *Pensamiento Americano*, 12(24),180-197. <https://doi.org/10.21803/pensam.v12i24.335>
- Lampert, M. (2012). Improving Teaching and Teachers. *Journal of Teacher Education*, 63,361 - 367. <https://doi.org/10.1177/0022487112447111>.
- Lee, N. (2009). Project methods as the vehicle for learning in undergraduate design education: a typology. *Design Studies*, 30, 541-560. <https://doi.org/10.1016/J.DESTUD.2009.03.002>
- Ojeda, A., Solano-Barliza, A., Ortega, D. & Cañavera, A. (2022). Análisis cuantitativo de un proceso de enseñanza soportado en una estrategia pedagógica de gamificación. *Formación universitaria*, 15(6), 83-92.



<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-500620220006000083>

- Pimpa, N. (2023). Teaching social business to Thai students: A case of LGBTIQ+ social business. *Heliyon*, 9(11). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e21324>
- Rodríguez, L. B., Bracho, O. C. & Turizo, J. M. (2022). Prácticas sostenibles de la comunidad apícola Maya, asociada a la organización Educe, México y su impacto al ODS No 2. *Legem*, 8(1), 45-54. <https://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/legin/article/view/3318>
- Rolinska, H. (2021). Using project method for the purpose of educating future music teachers. *Linguistics and Culture Review*. <https://doi.org/10.37028/LINGCURE.V5NS2.1361>.
- Solano-Barliza, A. D., Ojeda, A. D. & Aarón-González, M. (2024). Quantitative analysis of the perception of using ChatGPT artificial intelligence in the teaching and learning of Colombian-Caribbean undergraduate students. *Formación universitaria*, 17(3), 129-138. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062024000300129>
- Van Rijnsoever, F. J., Sitzler, S. & Baggen, Y. (2023). The change agent teaching model: Educating entrepreneurial leaders to help solve grand societal challenges. *The International Journal of Management Education*, 21(3), 100893 <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100893>
- Veliyeva, E. (2020). PROBLEMS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE. *World Science*. https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/28022020/6935.
- Vervoort, J. M., Rutting, L., Kok, K., Hermans, F. L., Veldkamp, T., Bregt, A. K. & van Lammeren, R. (2012). Exploring dimensions, scales, and cross-scale dynamics from the perspectives of change agents in social-ecological systems. *Ecology and society*, 17(4) <https://www.jstor.org/stable/26269212>





CAPÍTULO SEIS

Innovaciones Educativas para el Siglo XXI: Abordando las Tendencias Pedagógicas Actuales*

*Educational Innovations for the 21st Century: Addressing Current
Pedagogical Trends*



Julieth Becerra Romero¹

* Capítulo de libro resultado del desarrollo de un proyecto de Aula realizado con los estudiantes de segundo y quinto semestre de la Licenciatura en Educación Bilingüe de la Corporación Universitaria Americana, de las asignaturas de Teorías y tendencias pedagógicas y la asignatura Evaluación Educativa, respectivamente, del periodo 2024 I.

¹ Magíster en Educación, Universidad Simón Bolívar Barranquilla, Colombia. Docente y Gestor Pedagógico, miembro del grupo de investigación Transformación Educativa y Social (TES) de la Corporación Universitaria Americana Barranquilla, Colombia. becerrajulieth@americana.edu.co <https://orcid.org/0000-0001-8189-0110>

Resumen

Este capítulo analiza los desafíos educativos del siglo XXI y la necesidad de innovaciones pedagógicas para responder a una sociedad en constante transformación. Se enfatiza la importancia de repensar el liderazgo educativo y la evolución continua de las instituciones. Metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la gamificación han demostrado ser estrategias efectivas para fomentar un aprendizaje más significativo, incrementando el compromiso estudiantil. Se destaca que el ABP desarrolla competencias clave, mientras que la gamificación mejora el clima en el aula y hace el aprendizaje más atractivo. Además, se resalta la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramienta fundamental para la personalización del aprendizaje y la inclusión de estudiantes con diversas necesidades. También se abordan los principios de la educación inclusiva, promoviendo la adaptación curricular y metodológica para garantizar el acceso equitativo a una educación de calidad. Finalmente, se subraya la importancia del desarrollo de competencias del siglo XXI, como habilidades blandas, competencias digitales y creatividad, esenciales para la inserción en un mundo dinámico y en constante cambio.

Palabras clave: Evaluación educativa; Innovación educativa; Tendencias pedagógicas emergentes; Tecnologías en la educación.

Abstract

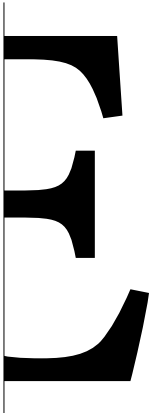
This chapter analyzes the educational challenges of the 21st century and the need for pedagogical innovations to respond to a society in constant transformation. It emphasizes the importance of rethinking educational leadership and the continuous evolution of institutions. Active methodologies such as Project Based Learning (PBL) and gamification have proven to be effective strategies to foster more meaningful learning, increasing student engagement. It is highlighted that PBL develops key competencies, while gamification improves the classroom climate and makes learning more engaging. In addition, the integration of Information and Communication Technologies (ICT) is highlighted as a fundamental tool for the personalization of learning and the inclusion of students with diverse needs. The principles of inclusive education are also addressed, promoting curricular and methodological adaptation to ensure equitable access to quality education. Finally, the importance of developing 21st



century competencies, such as soft skills, digital competencies and creativity, which are essential for insertion in a dynamic and constantly changing world, is emphasized.

Key words: Educational assessment; Educational innovation; Emerging pedagogical trends; Technologies in education.





Introducción

En el siglo XXI, la educación enfrenta desafíos sin precedentes que requieren la implementación de innovaciones pedagógicas capaces de responder a las necesidades cambiantes de la sociedad. La transformación educativa no es simplemente una opción, sino una necesidad imperante para asegurar que los sistemas educativos puedan preparar a los estudiantes para un futuro incierto y dinámico. Michael Fullan y Joanne Quinn subrayan la importancia de repensar el liderazgo educativo como clave para la mejora de los procesos de formación, señalando que las instituciones educativas deben adaptarse continuamente para mantenerse relevantes, pero sobre todo para cumplir con el principal objetivo que las convoca, y es el de formar (Fullan & Quinn, 2021).

Las tendencias pedagógicas emergentes, amplían la posibilidad a nuevas formas en que los estudiantes interactúan con el conocimiento. Estas metodologías activas no solo aumentan el compromiso y la motivación de los estudiantes, sino que también promueven un aprendizaje más profundo y significativo. Dentro de estas metodologías activas es importante mencionar Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la Gamificación. Sobre esto Zabalza (2020) destaca que el ABP fomenta el desarrollo de competencias esenciales para el siglo XXI, mientras que Sedeño (2021) resalta cómo la gamificación puede mejorar el clima en el aula y hacer el aprendizaje más atractivo y efectivo.

Es de gran importancia destacar que las tendencias pedagógicas emergentes, son acompañadas de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la incorporación de las TIC en la educación ha abierto nuevas posibilidades para la personalización del aprendizaje y la inclusión de estudiantes con diversas necesidades. Área y Sanabria (2020) argumentan que la innovación educativa con la incorporación de las TIC permite un enfoque más flexible y adaptativo, mientras



que Gros y García-Peñalvo (2021) enfatizan la importancia de preparar a las universidades para los retos de la sociedad digital. Estas herramientas tecnológicas no solo facilitan el acceso al conocimiento, sino que también transforman las dinámicas tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

La educación inclusiva y la atención a la diversidad son también pilares fundamentales de las innovaciones educativas del siglo XXI. Echeita y Ainscow (2020) señalan que la inclusión es clave para lograr los objetivos de la Agenda 2030, promoviendo una educación equitativa y de calidad para todos. En este sentido, Arnaiz y De Haro (2020) ofrecen estrategias prácticas para la atención a la diversidad, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias, puedan beneficiarse de una educación de calidad. La adopción de enfoques inclusivos no solo es una cuestión de justicia social, sino también de eficacia educativa.

En este orden de ideas, es importante resaltar que el mundo es cada vez más globalizado y por ende la educación requiere ir en paralelo con los cambios que se dan, respondiendo a los nuevos interrogantes y necesidades que se presentan, por ello la educación debe impulsar el progreso de calidad en los ciudadanos, permitiéndoles responder a las demandas de una sociedad cada vez más incierta. Por esta razón, se hace necesario el desarrollo de aprendizajes relevantes, que reflejen valores de ética, trascendencia, significatividad y utilidad, convirtiéndose esto, en un objetivo constante para las instituciones educativas a nivel mundial.

1. Las innovaciones educativas del siglo XXI

Al hacer referencia a la innovación en el entorno educativo, es significativo comprenderla como “la inducción de cambios funcionales de nuevas formas de percibir y abordar los problemas educativos orientándose hacia la adaptación flexible, la experimentación y el cambio guiado” (UNESCO, 1996, citado en Rincón-Ussa et al., 2020, p. 21), con ello se aprecia que la innovación, en educación, invita a emplear actividades novedosas con las cuales se promueva el desarrollo de las instituciones educativas, a través de la mejora de los procesos y promoviendo la satisfacción de los agentes educativos y partes interesadas.





La innovación en educación adquiere una importancia de alto valor, debido a que es la educación de los ciudadanos determina el bienestar social y económico de un país. Es así como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, citado en Serdyukov, 2017) manifiesta que la presión para aumentar la equidad y mejorar la calidad en la educación está incrementándose a nivel mundial y en este sentido, la educación en todos sus niveles y escenarios requiere de cambios y adaptaciones más innovadoras. Sin embargo, la implementación de estos procesos de innovación en la educación sigue siendo paulatinos (Serdyukov, 2017, citado por Palacio Núñez, 2021), a pesar de que la educación cumple una de las funciones más importantes de la sociedad, que es formar ciudadanos, sigue siendo una de las áreas menos comprendidas.

Lo anterior exhorta a avances significativos, con los cuales instituciones educativas que basen su desarrollo en la innovación, sean referentes capaces de satisfacer las necesidades de la sociedad en educación de calidad (Mykhailyshyn et al., 2018, citado en Rincón-Ussa et al., 2020). De igual manera es importante precisar que las instituciones educativas que descuiden su progreso en innovación, les será complejo evolucionar al ritmo de una sociedad tan cambiante y exigente. Destacando en este aspecto que la innovación en educación no es lo mismo que la innovación educativa (Mykhailyshyn, Kondur, y Serman, 2018, citado en Rincón-Ussa et al., 2020). La primera es un concepto más amplio que incluye innovaciones educativas, así como científicas, tecnológicas, de infraestructura, económicas, sociales, legales y administrativas. En contraste, la innovación educativa se refiere a la implementación de actividades educativas novedosas y originales con el objetivo de mejorar la eficiencia del proceso enseñanza-aprendizaje, manifestándose a través de innovaciones pedagógicas, metodológicas o tecnológicas (Serdyukov, 2017, citado por Palacio Núñez, 2021).

Las innovaciones educativas no son un concepto reciente; sin embargo, los cambios en el contexto actual generan nuevas tendencias en la relación entre estas y el aprendizaje. Una tendencia relevante se centra en el papel del docente dentro de la innovación educativa. Es claro que la calidad formativa de los estudiantes está altamente influenciada por la enseñanza del profesor. Por lo tanto, es crucial analizar la práctica pedagógica de manera reflexiva, no con fines de censura o crítica, sino con el propósito de fomentar investigaciones e innovaciones que

fortalezcan el proceso de enseñanza. Esta combinación de investigación e innovación educativa busca equilibrar la labor investigativa y la docencia, dos aspectos esenciales del rol del profesor, aunque a menudo la investigación recibe más atención y reconocimiento en comparación con la enseñanza (Del Río-Fernández, 2021). En este contexto, la docencia debe convertirse en un espacio continuo de investigación, abordada desde una perspectiva de investigación-acción para proponer innovaciones que mejoren tanto el aprendizaje centrado en el estudiante como la enseñanza, reconociendo el impacto significativo del profesor en los resultados educativos de los estudiantes.

De acuerdo con la UNESCO (1996, citado en Rincón et al., 2020), la innovación en la formación docente involucra el diseño, implementación y evaluación de nuevas ideas o prácticas en contextos educativos específicos que buscan satisfacer necesidades aún no cubiertas. En esta línea, Del Río-Fernández (2021) afirma que “la investigación/innovación educativa no lo es solo porque versa sobre educación, sino porque educa a quienes la hacen” (p. 174). Así, los docentes que mantienen una actitud proactiva y reflexiva hacia su práctica pedagógica pueden desarrollar nuevas estrategias de enseñanza que respondan a las expectativas cambiantes sobre aprendizajes relevantes.

En conclusión, la innovación educativa demanda una transformación constante de la práctica pedagógica. Los docentes deben convertirse en investigadores de su propia labor, proponiendo y evaluando nuevas metodologías y técnicas para mejorar continuamente tanto la enseñanza como el aprendizaje. Este enfoque no solo enriquece el proceso educativo, sino que también refuerza la posición del docente como un actor clave en la transformación y mejora del sistema educativo.

2. Tendencias pedagógicas emergentes

En la actualidad, las tendencias pedagógicas emergentes buscan transformar los modelos tradicionales de enseñanza para adaptarse mejor a las necesidades del siglo XXI. Una de estas tendencias es el Aprendizaje Basado en Proyectos y Problemas (ABP), que pone a los estudiantes en el centro del proceso educativo, permitiéndoles aprender mediante la resolución de problemas reales y significativos. Según Zabalza (2020), el ABP promueve el desarrollo de habilidades críticas, la colaboración y la aplicación práctica del conocimiento, lo cual re-



sulta fundamental para preparar a los estudiantes para los desafíos del mundo moderno. Este enfoque no solo fomenta un aprendizaje activo y significativo, sino que también permite a los estudiantes conectar los contenidos académicos con situaciones de la vida real, promoviendo un aprendizaje más profundo y duradero.

Otra tendencia innovadora es la Clase Invertida (Flipped Classroom), un modelo que altera la secuencia tradicional de enseñanza y aprendizaje. En este enfoque, los estudiantes estudian los conceptos básicos fuera del aula, generalmente a través de materiales en línea, y utilizan el tiempo de clase para actividades prácticas, discusiones y resolución de problemas en grupo. Este método permite a los docentes enfocarse en la aplicación práctica del conocimiento y en la atención personalizada, mejorando así el aprendizaje de los estudiantes. Según Gros y García-Peñalvo (2021), la clase invertida no solo fomenta la autonomía del estudiante, sino que también optimiza el tiempo de clase para el desarrollo de competencias prácticas, esenciales en la educación contemporánea.

El aprendizaje personalizado y adaptativo es otra tendencia emergente que responde a la necesidad de ofrecer experiencias educativas más individualizadas. Este enfoque utiliza la tecnología para adaptar el contenido y el ritmo de aprendizaje a las necesidades específicas de cada estudiante. Imbernón (2020) sostiene que este modelo es fundamental para atender la diversidad en las aulas, permitiendo que cada estudiante progrese según su propio ritmo y estilo de aprendizaje. La personalización y adaptación en la educación también promueven un mayor compromiso y motivación en los estudiantes, al hacer el aprendizaje más relevante y accesible para ellos.

La gamificación en la educación es una tendencia que ha ganado posicionamiento en los últimos años, introduciendo elementos de juego en el proceso educativo para aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes. Sedeño (2021) explica que la gamificación utiliza mecánicas y dinámicas de juego, como puntos, niveles y recompensas, para hacer que el aprendizaje sea más atractivo y divertido. Esta metodología no solo mejora la participación de los estudiantes, sino que también facilita la adquisición de competencias y habilidades de una manera más lúdica y efectiva. Además, la gamificación fomenta un entorno de aprendizaje más interactivo y colaborativo, donde los estudi-



antes pueden experimentar y aprender a través de la práctica y el juego.

Cada una de estas tendencias pedagógicas emergentes ofrece nuevas formas de abordar la enseñanza y el aprendizaje, centrando el proceso educativo en el estudiante y promoviendo un aprendizaje más activo y significativo. Como argumentan Área y Sanabria (2020), la integración de estos enfoques innovadores en las prácticas educativas no solo mejora la calidad del aprendizaje, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentarse a un mundo en constante cambio y lleno de desafíos. La clave está en la capacidad de los docentes y las instituciones educativas para adoptar y adaptar estas tendencias, creando entornos de aprendizaje dinámicos y personalizados.

Finalmente, la implementación de estas tendencias requiere una transformación en la formación docente y un compromiso con la innovación continua. Según Fullan y Quinn (2021), los docentes deben estar preparados para experimentar con nuevas metodologías y herramientas, y las instituciones deben proporcionar el apoyo necesario para facilitar estos cambios. La evolución hacia modelos pedagógicos más flexibles, adaptativos y centrados en el estudiante es fundamental para cumplir con las demandas educativas del siglo XXI, y estas tendencias emergentes son un paso crucial hacia esa dirección.

3. *Tecnologías en la educación*

El impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación ha sido profundo y transformador. Estas tecnologías han revolucionado la manera en que los docentes enseñan y los estudiantes aprenden, facilitando el acceso a información y recursos educativos de manera rápida y eficiente. Según Cabero-Almenara y Llorente-Rodríguez (2020), las TIC no solo han democratizado el acceso al conocimiento, sino que también han promovido la inclusión educativa al proporcionar herramientas accesibles para estudiantes con diversas necesidades. Además, las TIC han permitido la creación de entornos de aprendizaje más interactivos y colaborativos, donde los estudiantes pueden participar activamente en su proceso educativo, lo cual mejora su motivación y compromiso.

La inteligencia artificial (IA) y el aprendizaje automático están comenzando a desempeñar un papel significativo en la educación, al per-





sonalizar y adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante. Estas tecnologías permiten el desarrollo de sistemas de tutoría inteligente, que pueden identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes, proporcionando feedback personalizado y ajustando el contenido y la dificultad de las actividades según el progreso del estudiante. Según Holmes et al. (2019), la IA tiene el potencial de transformar la educación al ofrecer experiencias de aprendizaje más personalizadas y efectivas, ayudando a cerrar brechas de aprendizaje y mejorar los resultados académicos. Además, estas tecnologías facilitan la gestión y análisis de grandes volúmenes de datos educativos, lo que permite a los docentes tomar decisiones más informadas sobre su práctica pedagógica.

La realidad aumentada (RA) y la realidad virtual (RV) también están emergiendo como herramientas poderosas en el aula, ofreciendo experiencias de aprendizaje inmersivas y visualmente enriquecedoras. La RA y la RV permiten a los estudiantes explorar conceptos complejos a través de simulaciones y entornos interactivos que no serían posibles en un aula tradicional. Según García-Valcárcel y Tejedor (2021), estas tecnologías no solo aumentan la motivación y el interés de los estudiantes, sino que también mejoran su comprensión y retención del conocimiento al permitirles interactuar de manera directa con los contenidos. Por ejemplo, en ciencias, los estudiantes pueden explorar el cuerpo humano en 3D o viajar a lugares históricos, lo que hace que el aprendizaje sea más significativo y memorable.

Las plataformas y herramientas educativas digitales han sido fundamentales para la transformación digital en la educación, especialmente durante la pandemia de COVID-19, donde la enseñanza remota se convirtió en una necesidad. Herramientas como Google Classroom, Moodle y Microsoft Teams han facilitado la gestión de clases, la distribución de recursos y la comunicación entre docentes y estudiantes. Según Sangrá (2020), estas plataformas no solo han proporcionado una solución práctica para la enseñanza a distancia, sino que también han mejorado la experiencia educativa al ofrecer funcionalidades que van desde la evaluación en línea hasta la creación de espacios de colaboración virtual. Estas herramientas digitales permiten una enseñanza más flexible y accesible, lo cual es esencial en un mundo cada vez más globalizado y digitalizado.

La integración de la tecnología en la educación también plantea de-

safios importantes, como la necesidad de formación docente continua y la gestión de la brecha digital. Es esencial que los docentes desarrollen competencias digitales para aprovechar al máximo estas tecnologías y que las instituciones educativas proporcionen los recursos y el apoyo necesarios para su implementación efectiva. Como señala Marín y Pérez (2021), la formación docente debe enfocarse en el uso pedagógico de las tecnologías, más allá de su simple aplicación técnica, para garantizar que estas herramientas realmente mejoren la calidad del aprendizaje. Además, es crucial abordar la desigualdad en el acceso a la tecnología, asegurando que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades para beneficiarse de estos avances.

En conclusión, la tecnología tiene el potencial de transformar profundamente la educación, pero su éxito depende de cómo se implementa y utiliza. Las TIC, la IA, la RA, la RV y las plataformas digitales ofrecen oportunidades para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, pero requieren un enfoque estratégico y equitativo para maximizar sus beneficios. Según Selwyn (2016), la tecnología no es una solución mágica para los desafíos educativos, sino una herramienta poderosa que, cuando se usa de manera adecuada, puede contribuir significativamente a la innovación y la mejora en la educación. La clave está en una integración consciente y crítica de estas tecnologías, siempre con el foco en las necesidades y el bienestar de los estudiantes.

4. Educación inclusiva y diversidad

La educación inclusiva busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, origen o necesidades, tengan acceso a una educación de calidad. Para lograr esto, es fundamental implementar estrategias específicas que permitan la inclusión de estudiantes con necesidades especiales. Según Echeita y Ainscow (2020), una estrategia clave es la adaptación del currículo y de las metodologías de enseñanza para responder a las diversas formas de aprendizaje de los estudiantes. Esto puede incluir el uso de recursos y tecnologías asistidas, la diferenciación de la enseñanza y la provisión de apoyos adicionales, como tutores o asistentes en el aula. La meta es crear un entorno educativo donde cada estudiante se sienta valorado y tenga la oportunidad de participar activamente en su proceso de aprendizaje.

Los enfoques pedagógicos para la diversidad cultural y lingüística



son igualmente esenciales en una educación inclusiva. Con el creciente multiculturalismo en las aulas, es fundamental que los docentes desarrollen competencias interculturales y enfoques pedagógicos que valoren y respeten las diferencias culturales y lingüísticas de los estudiantes. Según Banks (2008), los enfoques pedagógicos que integran la diversidad cultural incluyen la incorporación de contenidos diversos en el currículo, el uso de métodos de enseñanza que sean culturalmente relevantes y la promoción de un ambiente de respeto y colaboración entre los estudiantes. Además, es importante que los docentes reconozcan y valoren las lenguas maternas de los estudiantes, incorporándose en la enseñanza para mejorar la comprensión y el sentido de pertenencia.

La implementación de prácticas inclusivas en el aula requiere un enfoque integral que involucre tanto a docentes como a estudiantes. Para crear un entorno verdaderamente inclusivo, es necesario que los docentes adopten prácticas que fomenten la participación de todos los estudiantes, como el aprendizaje cooperativo, la enseñanza personalizada y el uso de evaluaciones formativas que consideren las diversas habilidades y estilos de aprendizaje. Echeita y Ainscow (2020) destacan la importancia de la reflexión y la colaboración entre los docentes para compartir experiencias y estrategias efectivas de inclusión. Esta colaboración no solo fortalece la práctica docente, sino que también promueve una cultura escolar inclusiva donde todos los estudiantes se sienten apoyados y valorados.

Además de las estrategias específicas, es crucial considerar el papel del liderazgo educativo en la promoción de la inclusión. Líderes escolares comprometidos pueden crear políticas y estructuras que apoyen la inclusión, como la formación continua de los docentes en prácticas inclusivas y la creación de equipos multidisciplinares que trabajen juntos para atender las necesidades de los estudiantes. Según Fullan y Quinn (2021), los líderes educativos tienen la responsabilidad de fomentar una visión inclusiva en toda la comunidad escolar, promoviendo la equidad y asegurando que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de éxito.

Otro aspecto vital es la participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo inclusivo. La colaboración entre la escuela, la familia y otros agentes comunitarios puede proporcionar un soporte integral para los estudiantes con aprendizajes diversos. Según Epstein (2018), las



escuelas deben trabajar en estrecha colaboración con las familias para desarrollar estrategias personalizadas que apoyen el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. Esta colaboración también incluye la sensibilización y educación de la comunidad escolar sobre la importancia de la inclusión y la diversidad, lo cual puede contribuir a crear un ambiente más acogedor y comprensivo para todos los estudiantes.

En conclusión, la educación inclusiva y la atención a la diversidad requieren un compromiso continuo y un enfoque integral que incluya estrategias pedagógicas, la adaptación del currículo, la colaboración entre docentes, familias y la comunidad, y un liderazgo escolar comprometido. La inclusión no es solo un objetivo, sino un proceso en constante evolución que demanda innovación y flexibilidad por parte de todos los actores educativos. Como señalan Florian (2013), la verdadera inclusión se logra cuando las diferencias se valoran como una parte esencial del aprendizaje y todos los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar su máximo potencial en un entorno que los respeta y apoya.

5. *Competencias del siglo XXI*

El desarrollo de competencias del siglo XXI es fundamental para preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos y oportunidades de un mundo en constante cambio. Entre estas competencias, las habilidades blandas (soft skills) como el pensamiento crítico, la colaboración y la comunicación son esenciales. Según Trilling y Fadel (2009), estas habilidades permiten a los individuos analizar información, resolver problemas complejos y trabajar de manera efectiva en equipos diversos. En el contexto educativo, es crucial que los docentes incorporen estrategias que promuevan estas habilidades, como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo en equipo y la discusión crítica en el aula. A través de estas experiencias, los estudiantes aprenden a expresar sus ideas de manera clara, a escuchar y valorar las perspectivas de los demás, y a colaborar para lograr objetivos comunes.

La integración de competencias digitales y tecnológicas es otro pilar de la educación en el siglo XXI. Con el avance de la tecnología y la digitalización de prácticamente todos los aspectos de la vida, es esencial que los estudiantes desarrollen habilidades digitales que les permitan no solo usar la tecnología, sino también comprenderla y crear con ella. Según Voogt et al. (2013), las competencias digitales incluyen habili-





dades como el manejo de herramientas tecnológicas, la alfabetización digital y la capacidad para resolver problemas técnicos. Además, la competencia digital también abarca la comprensión de cuestiones éticas y de seguridad en el uso de la tecnología. En este sentido, los docentes deben actuar como guías para ayudar a los estudiantes a navegar por un entorno digital complejo y a utilizar la tecnología de manera responsable y efectiva.

El fomento de la creatividad y la innovación en los estudiantes es una competencia clave para el siglo XXI, ya que el entorno laboral y social actual valora cada vez más la capacidad de generar ideas originales y de encontrar soluciones novedosas a problemas existentes. Según Robinson (2012), la creatividad es una habilidad que puede ser desarrollada y nutrida a través de la educación, mediante la creación de ambientes de aprendizaje que permitan la exploración, el cuestionamiento y el pensamiento divergente. La implementación de metodologías como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje experiencial puede proporcionar a los estudiantes las oportunidades necesarias para experimentar, equivocarse y aprender de esos errores, lo cual es fundamental para la innovación.

Además de las habilidades blandas y las competencias digitales, es importante que las instituciones educativas fomentan una mentalidad de aprendizaje continuo en los estudiantes. Según Dede (2010), en un mundo donde la información y las tecnologías cambian rápidamente, la capacidad para aprender, desaprender y reaprender es tan importante como cualquier otra competencia. Esto implica que los estudiantes deben desarrollar habilidades metacognitivas que les permitan gestionar su propio aprendizaje, establecer metas y buscar activamente nuevas oportunidades de conocimiento. La autoeficacia y la autonomía en el aprendizaje son, por tanto, competencias cruciales que deben ser cultivadas desde una edad temprana.

Otro aspecto relevante es el papel de la educación en el desarrollo de la resiliencia y la adaptabilidad, habilidades que son fundamentales en un entorno caracterizado por la incertidumbre y el cambio constante. Según Duckworth y Gross (2014), la resiliencia permite a los estudiantes enfrentar desafíos, recuperarse de fracasos y continuar hacia sus objetivos a pesar de las dificultades. En el contexto educativo, la resiliencia puede ser fomentada mediante el apoyo emocional, el establecimiento

de expectativas claras y la creación de un ambiente que valore el esfuerzo y la perseverancia.

La colaboración entre los diversos actores educativos, incluidos los docentes, las familias y la comunidad, es esencial para el desarrollo de las competencias del siglo XXI en los estudiantes. Según Fullan y Langworthy (2014), la educación debe ser un esfuerzo colectivo que involucre a todos los interesados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto incluye no solo la implementación de nuevas metodologías y tecnologías, sino también la creación de una cultura escolar que valore la innovación, la colaboración y el aprendizaje continuo. Los docentes desempeñan un papel crucial como facilitadores de este proceso, creando oportunidades para que los estudiantes desarrollen y practiquen estas competencias en un entorno seguro y de apoyo.

En conclusión, las competencias del siglo XXI son un conjunto de habilidades y conocimientos que van más allá de los contenidos académicos tradicionales. Incluyen habilidades blandas, competencias digitales y tecnológicas, y la capacidad para innovar y adaptarse a un mundo en constante cambio. La educación del siglo XXI debe, por tanto, centrarse en el desarrollo integral de los estudiantes, proporcionando las herramientas y las oportunidades necesarias para que puedan convertirse en aprendices autónomos, ciudadanos responsables y profesionales competentes. Como señalan Pellegrino y Hilton (2012), el éxito en el siglo XXI dependerá de la capacidad de los individuos para combinar conocimientos, habilidades y actitudes de manera efectiva y creativa, en un contexto de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

6. Evaluación y retroalimentación

Las nuevas metodologías de evaluación formativa y sumativa han cobrado relevancia en la educación contemporánea, reflejando un cambio de paradigma desde la mera calificación hacia la promoción del aprendizaje continuo. Según Black y Wiliam (2018), la evaluación formativa se centra en utilizar la retroalimentación como una herramienta para mejorar el aprendizaje durante el proceso, en lugar de solo medir el conocimiento al final. Esta metodología permite a los docentes ajustar la enseñanza en función de las necesidades de los estudiantes, favoreciendo un enfoque más dinámico y centrado en el estudiante. Por otro lado, la evaluación sumativa, aunque sigue desempeñando un rol cru-



cial al medir el rendimiento al final de un periodo de instrucción, está siendo reconfigurada para incluir componentes que también reflejan el aprendizaje procesual y no solo los resultados finales (Harlen, 2014).

El uso de analíticas de aprendizaje representa una innovación significativa en la personalización de la retroalimentación. Según Siemens y Long (2011), las analíticas de aprendizaje utilizan datos generados por los estudiantes para identificar patrones y tendencias que pueden informar tanto a los docentes como a los estudiantes sobre su progreso y áreas de mejora. Esta herramienta permite una retroalimentación más específica y personalizada, adaptando la instrucción a las necesidades individuales de cada estudiante. Al aprovechar datos en tiempo real, los docentes pueden intervenir de manera oportuna para apoyar a los estudiantes que puedan estar enfrentando dificultades, promoviendo así una experiencia de aprendizaje más inclusiva y eficaz.

Las herramientas digitales para la evaluación continua, como los cuestionarios en línea, los portafolios digitales y las plataformas de autoevaluación, están transformando la manera en que se monitorea y se fomenta el aprendizaje. Estas herramientas no solo permiten una evaluación más frecuente y menos intrusiva, sino que también facilitan la recopilación de datos que pueden ser utilizados para una retroalimentación inmediata (Anderson, 2018). Herramientas como Google Classroom, ¡Kahoot! o plataformas de aprendizaje como Moodle y Canvas, permiten a los docentes crear evaluaciones interactivas que mantienen a los estudiantes comprometidos, a la vez que proporcionan datos valiosos sobre su comprensión y progreso.

La retroalimentación efectiva es un componente clave del proceso de evaluación, ya que ofrece a los estudiantes información útil sobre su rendimiento y cómo pueden mejorar. La retroalimentación debe ser clara, específica y centrada en aspectos que los estudiantes puedan modificar. El uso de tecnología puede enriquecer esta retroalimentación, permitiendo a los docentes ofrecer comentarios más detallados y multimodales, como audio, video o anotaciones digitales, que pueden ser más comprensibles y motivadores para los estudiantes. Además, las plataformas digitales permiten a los estudiantes revisar la retroalimentación en cualquier momento, facilitando un aprendizaje autónomo y reflexivo.

En conclusión, la evaluación y la retroalimentación en la educación



actual van más allá de la mera asignación de calificaciones; se enfocan en apoyar el proceso de aprendizaje de manera integral y personalizada. Las nuevas metodologías de evaluación formativa y sumativa, el uso de analíticas de aprendizaje y las herramientas digitales están revolucionando la forma en que se evalúa y se retroalimenta en el aula. Estos enfoques no solo mejoran la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, sino que también promueven una cultura de mejora continua y de aprendizaje personalizado, aspectos fundamentales en la preparación de los estudiantes para los retos del siglo XXI. Como señalan Nicol y Macfarlane-Dick (2006), la retroalimentación efectiva no solo informa a los estudiantes sobre su desempeño, sino que también los motiva y guía hacia el aprendizaje autónomo, desarrollando habilidades que serán esenciales a lo largo de su vida.

Conclusión

La educación del siglo XXI se encuentra en un proceso constante de transformación, impulsado por innovaciones pedagógicas, tecnológicas y la necesidad de atender a una sociedad cada vez más diversa e interconectada. Temas como las tendencias pedagógicas emergentes, la tecnología en la educación, la educación inclusiva y la diversidad, las competencias del siglo XXI y las nuevas metodologías de evaluación y retroalimentación, son evidencia de la evolución que se busca para responder a los desafíos contemporáneos. Este cambio requiere no solo la adopción de nuevas herramientas y enfoques, sino también un compromiso profundo de todos los actores educativos para repensar y renovar sus prácticas con el objetivo de brindar una educación más equitativa, efectiva y adaptativa. Reflexionar sobre estas transformaciones invita a cuestionar cómo se están preparando a los estudiantes para un futuro incierto y cambiante.

La integración de tecnologías como la inteligencia artificial, la realidad aumentada y el uso de plataformas digitales, junto con enfoques pedagógicos innovadores como el aprendizaje basado en proyectos, la clase invertida y la gamificación, representan una oportunidad sin precedentes para personalizar la educación y hacerla más accesible y significativa para todos los estudiantes. No obstante, estas innovaciones también desafían a considerar cómo garantizar la equidad en su implementación, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de su contexto, puedan beneficiarse de estas oportunidades. Además, la



incorporación de competencias digitales, habilidades blandas y la promoción de la creatividad e innovación, son fundamentales para preparar a los estudiantes como ciudadanos críticos y comprometidos.

Finalmente, es crucial que las instituciones educativas continúen explorando y aplicando prácticas inclusivas y enfoques pedagógicos que valoren y respeten la diversidad cultural, lingüística y de capacidades en el aula. La evaluación y la retroalimentación efectivas deben convertirse en herramientas para el aprendizaje y no solo en mecanismos de medición del rendimiento. Este enfoque holístico y reflexivo no solo enriquecerá el proceso educativo, sino que también empoderará a los estudiantes para que se conviertan en agentes de su propio aprendizaje. Al reflexionar sobre estas tendencias y prácticas, surge el planteamiento de la necesidad de seguir evolucionando y adaptando, para que la educación no solo responda a los retos del presente, sino que también anticipe y prepare para los desafíos del futuro.

Referencias

- Anderson, T. (2018). *The Theory and Practice of Online Learning* (2nd ed.). Athabasca University Press.
- Área, M., & Sanabria, A. (2020). *Innovación educativa con TIC: Del discurso a la práctica*. Editorial Síntesis.
- Arnaiz, P. & De Haro, R. (2020). *Educación inclusiva y atención a la diversidad*. Editorial Síntesis.
- Banks, J. (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Black, P. & Wiliam, D. (2018). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Cabero-Almenara, J. & Palacios-Rodríguez, A. D. P. (2020). Formación y competencias del profesorado en la era digital. *Crónica*, 5, 113-127.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. En J. Belanca & R. Brandt (Eds.), *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*



(pp. 51-76). Solution Tree Press.

Del Río-Fernández, J. L. (2021). Aprender a enseñar en la Universidad. Algunas reflexiones derivadas de un Proyecto de Innovación Educativa desarrollado en la Universidad Nacional de Educación (UNAE). *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 171-180.

Duckworth, A. L. & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 319-325. <https://doi.org/10.1177/0963721414541462>

Echeita, G., & Ainscow, M. (2020). *La educación inclusiva: Clave para la Agenda 2030*. Editorial Octaedro.

Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 27-36.

Fullan, M. & Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning* Pearson.

Fullan, M. & Quinn, J. (2021). *Repensar el liderazgo educativo: La clave de la mejora escolar*. Narcea.

García-Valcárcel, A. & Tejedor Tejedor, F. J. (2017). PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL VALOR DE LAS TIC EN SUS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO. *Educación XXI*, 20(2), 137-159. doi: 10.5944/educXX1.13447

González, A., & Manso, J. (2021). *La escuela del futuro: Desafíos y perspectivas para una educación de calidad*. Editorial UOC.

Gros, B. & García-Peñalvo, F. J. (2021). *La educación en la sociedad digital: Proyectos y retos en las universidades*. Editorial UOC.

Harlen, W. (2014). *Assessment, standards and quality of learning in primary education*. Cambridge Primary Review Trust.

Holmes, W., Bialik, M. & Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Educa-



tion: Promises and Implications for Teaching and Learning. The Center for Curriculum Redesign.

Imbernón, F. (2020). *Formación y desarrollo profesional del profesorado: Nuevas competencias para enseñar en la sociedad digital*. Editorial Graó.

Marín, V. & Pérez, M. (2021). *Retroalimentación en entornos educativos virtuales*. Editorial Síntesis.

Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

Marina, J. A., & Pellicer, C. (2021). *Escuelas que valen la pena: Un viaje a las mejores prácticas educativas del mundo*. Ariel.

Martín, E., & González, L. (2020). *Buenas prácticas docentes: Innovación y calidad en la educación superior*. Editorial Síntesis.

Moravec, J. W. (2020). *Knowmad Society: Educación y trabajo en la sociedad del conocimiento*. Instituto Escalae.

Moreno Chavarro, J. L. (2019). *Formación docente en Competencias tecnológicas en la era digital: Hacia un impacto sociocultural*. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/04d55bfa-21c3-4e34-8cd3-e371ad05eceb/content>

Ortega, J. H., Fruscio, M. P., & López, D. S. (2012). *Tendencias emergentes en educación con TIC*. https://www.researchgate.net/profile/Azucena-Gutierrez-2/publication/323801325_Tendencias_emergentes_en_Educacion_con_TIC/links/5aab9d69a6fdcc48f2b0cc95/Tendencias-emergentes-en-Educacion-con-TIC.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. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 134-145.

Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for Life and*



Work: *Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. National Academies Press.

Rincón-Ussa, L. J., Fandiño-Parra, Y. J. & Cortés-Ibañez, A. M. (2020). Educational Innovation through ICT-Mediated Teaching Strategies in the Initial Teacher Education of English Language Teachers. *GIST - Education and Learning Research Journal*, 21, 91-117.

Robinson, S. K. (2012). Prólogo. En Gerver, R., *Crear hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos*. (pp. 7-9). Ediciones SM.

Sangrá, A. (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia on-line*. UOC.

Sedeño, A. M. (2021). *Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Narcea.

Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it?. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4-33.

Selwyn, N. (2016). *¿Es la tecnología buena para la educación?* Polity Press.

Siemens, G. & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 30-32.

Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. Jossey-Bass/John Wiley & Sons, Inc.

Zabalza, M. A. (2020). *Metodologías activas para la enseñanza universitaria: El reto de las competencias*. Narcea.

