



REVISTA CIENTÍFICA  
**RETOS** DE LA  
**CIENCIA**



**POSIBILIDADES Y RETOS  
DE UNA EDUCACIÓN EN  
CONSTANTES CAMBIOS  
Y TRANSFORMACIONES**

**VOL. 8 NÚM. 18 (2024)**

# FIECYT

Fundación Internacional para la Educación la  
Ciencia y la Tecnología  
Quito – Ecuador

<https://fiecyt.org/>

# FIECYT

## DIRECTORIO 2023-2027

Lic. Luis Alberto Castillo Sánchez, Presidente ejecutivo.

MSc. Freddy Chancusig Ruiz, Director académico.

Dr. Marcelo Remigio Castillo Bustos, Director de investigación e innovación.

Dra. Alba Guadalupe Yépez Moreno, Directora financiera.

Lic. Edwin Orlando Cando Villarreal, Vocal de directorio.

Mtr. Julia Cecilia Amores Veloz, Secretaria Ejecutiva.

Sra. Jenny Pastora Sánchez Sánchez, Miembro.

MSc. Rodrigo Albuja Quintana, Miembro.

# REVISTA CIENTÍFICA RETOS DE LA CIENCIA

Revista Multidisciplinaria

Volumen 8, Número 18  
(Julio, 2024)

## Indexaciones



## Catálogos de bibliotecas universitarias





Anabaptist Mennonite  
Biblical Seminary



Institute of  
Education Sciences

**Wabash.**



Universitäts  
Bibliothek  
Rostock



Universitätsbibliothek



Universitäts- und  
Landesbibliothek  
Sachsen-Anhalt  
LBS  
Halle-Merseburg



OPAC  
Online Public Access Catalog



THE UNIVERSITY OF  
NEW MEXICO





## Redes de revistas y editores

---



## Políticas

---



## Volumen 8, Número 18 (Julio, 2024)

### DIRECTOR GENERAL RESPONSABLE CIENTÍFICO

Dr. **C. Marcelo Remigio Castillo Bustos**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.

### CONSEJO EDITORIAL (EDITORS BOARD)

Dr. **José Padrón Guillén**. Universidad del Zulia. Venezuela.  
MSc. **Tania Macía Quintosa**. Universidad de Oriente. Cuba.  
Dr. **Moussa Moustapha**. Universidad de Tahoua. Níger.  
MSc. **Francisco Dillon**. Universidad Tecnológica Indoamérica. Ecuador.

### Editoras invitadas para el Vol. 7 (16)

Dr. **Brenda Viviana Guerrero Vela**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.  
Dra. **Martha Báez Martínez**. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.

### Filología

Luis Castillo Sánchez. RIIC.  
Carlos Castillo Sánchez. RIIC.

### Corrección de Estilo / Traductor (español - inglés)

Lic. Luis Eduardo Padilla Albuja. FUGDECE. Ecuador.

### Secretaría de Comunicaciones

Lic. Edwin Orlando Cando Villarreal. FUGDECE. Ecuador.

### CONSEJO TÉCNICO

#### Responsable OJS

Tigo. Edwin Rocha. FUGDECE. Ecuador.

#### Diseño y Diagramación

Carlos Wladimir Vilcacundo Yépez. FUGDECE. Ecuador.  
Camile Vilcacundo Yépez. FUGDECE. Ecuador.

### CONSEJO CIENTÍFICO (ADVISORY BOARD)

Dr. C. Ed. **Juan Pablo Moreno Muro**. Universidad César Vallejo. Perú.  
Dra. **Carmen Graciela Arbulú Pérez Vargas**. Universidad César Vallejo. Perú.  
Dr. **Alex Pizzio da Silva**. Universidad Federal del Tocantins – Brasil. Brasil.  
Dra. **Martha Elena Báez Martínez**. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.  
Dra. **Rubí Estela Morales Salas**. Universidad de Guadalajara. México.  
Dra. **Marcia Andrea Arbusti**. Universidad Nacional del Rosario. Argentina.  
Dra. **Bertila Hernández Fernández**. Universidad César Vallejo, Sede Chiclayo. Perú.  
Dr. **William Orlando Ojeda**. ecuadorwillana.com. Venezuela.  
Dr. **Guillermo Rodríguez de la Vega**. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.  
Dr. **Guido Germán Albán Pérez**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.

Mg. **Oliverio De Jesús Moreno Romero**. Universidad Santo Tomás De Aquino. Colombia.  
Dr. **Bernardo Bustamante Cardona**. Universidad de Antioquia. Colombia.  
Dr. **Nelson Gustavo Cáceres García**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.  
MSc. **Nancy Rosa Roy Romero**. Universidad de la Guajira. Colombia.  
MSc. **Juan Manuel Muñoz Sánchez**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.  
Dra. **Aracelly Fernanda Núñez Naranjo**. Universidad Tecnológica Indoamérica. Ecuador.  
Dra. **Reina Cleopatra Mestanza Páez**. Municipio del Distrito Metropolitano de Quito. Ecuador.  
Ab. **Rodrigo Alejandro Albuja Quintana**. Superintendencia de Economía Popular y Solidaria. Ecuador.  
Ph.D. **Patricia Rosalía Jimbo Santana**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.  
MBA. **Ricardo De la Cruz Gil**. Centro de Psicoterapia Breve del Perú. Perú.  
MSc. **Rosa Angelica Romero Chico**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.  
Dr. **Gerardo Marcelo Kahan**. Universidad Nacional de Rosario. Argentina.  
Dra. **Griselda Hernández Méndez**. Universidad Veracruzana. México.  
MSc. **Thomas Louis Manuel Grossier**. Universidad de Rouen. Francia.  
Dr. **Pablo Domingo Vilela**. Universidad Luis Vargas Torres. Ecuador.  
MSc. **Yezenia Ramayo Cano**. Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador.  
Dra. **Elizabeth Jacqueline Govea Robinzón**. Universidad Técnica "Luis Vargas Torres" de Esmeraldas. Ecuador.  
Msc. **Gabriela Elizabeth Vilela Govea**. Escuela Politécnica Del Litoral – ESPOL. Ecuador.  
Dra. **Brenda Viviana Guerrero Vela**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.  
MSc. **Geovanny Javier Carrera Viver**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.  
MSc. **María Isabel Gallardo Gallardo**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.  
Dr. **José Willams Pérez**. Delgado Universidad César Vallejo. Perú.  
Dra. **Mónica Ysabel Ortega Cabrejos**. Universidad San Martín de Porres. Perú.  
MSc. **Juan Francisco Cabrera Carrasco**. Universidad César Vallejo. Perú.  
Ph.D. **Julio Ernesto Rojas Mesa**. Universidad Santo Tomás. Colombia.  
Master. **Mauro Bolmida**. Centro de Terapia Estratégica. Italia.  
MSc. **Wilson Guillermo Ortega Caicedo**. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.  
Dra. **Gloria Maria Acosta Alvarez de Hoyle**. Saway Sinergia Empresarial Sac. Perú.  
Dr. **Juan Pedro Soplapuco Montalvo**. Universidad César Vallejo S.A.C. Perú.  
Dr. C. **Alisa Natividad Delgado Tornés**. Universidad de Granma. Cuba.  
Dra. **Cristina Rafaela Ricci**. Centro de Investigación en Psicopedagogía e Investigaciones Psicopedagógicas [CIPsp]. Argentina.  
Dr. **Carlos Alberto Centurión Cabanillas**. Universidad César Vallejo. Perú.  
Dra. **Panta Merino Graciela Victoria**. Universidad César Vallejo. Perú.

Máster. [Rosalba Contreras Ponce](#). Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad León, Gto, UNAM. México.

Maestra. [María Luisa Flores Hernández](#). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.

Magíster [Jannet Alicia Sialer Alarcón](#). Universidad César Vallejo. Perú.

Ph.D. [Flor Delicia Heredia Llatas](#). Universidad César Vallejo. Perú.

Maestra [Yessika Mabel Cepeda Arellano](#). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.

Dr. [Marlon Voltaire Gruzco Estacio](#). Universidad Técnica "Luis Vargas Torres" de Esmeraldas. Ecuador.

Dra. [Mónica Guerra Santana](#). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España.

Dr. [Javier Martínez Morales](#). Universidad Autónoma de Chihuahua. México.

Dr. [Mario Ángel González](#). Sistema Nacional de Investigadores Centro Universitario de Tonalá, Universidad de Guadalajara. México.

Dra. C. [Cecilia Colunga Rodríguez](#). Departamento de Salud Pública Centro Universitario de Ciencias de la Salud. México.

Dr. [Daniel Sánchez Toledano](#). Universidad de Málaga. España.

Dr. [Roque Moreno Fonseret](#). Instituto Universitario de Estudios Sociales de América Latina (IUESAL) de la Universidad de Alicante. España.

MSc. [Germán Bianco Dubini](#). Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Dr. [Ernesto Domínguez López](#). Universidad de la Habana. Cuba.

Dra. [Seida Barrera Rodríguez](#). Universidad de la Habana. Cuba.

Máster. [Eduardo Francisco Velázquez Romero](#). Universidad Iberoamericana. Paraguay.

Máster. [Claudia Patricia Sanabria](#). Universidad Iberoamericana. Paraguay.

Magíster. [Carlos Mauricio Arroyo Goncalves](#). Universidad Católica Boliviana. Bolivia.

MSc. [Janetsy Gutierrez](#). Universidad Central del Ecuador. Ecuador.

Dr. [Luis Manuel Diaz Granado Bricuyet](#). Universidad de Granma. Cuba.

Magíster. [Elsa Leticia Sandoval Guevara](#). Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.

Dr. [Juan Manuel Gómez Rodríguez](#). Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.

Maestro. [Manuel Carrasco Pérez](#). Universidad Interamericana para el Desarrollo. México.

Maestra. [Josabeth Mendoza Juárez](#). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.

Dra. [Martha Elisa Monsalve Cuellar](#). Docente Investigadora Universidad la Gran Colombia; Coordinadora de Internacionalización FD UGC; Presidenta Consejo Consultivo de ILTRAS. Colombia.

Dr. [Gustavo Geovanni Flores Sánchez](#). Universidad de Cuenca. Ecuador.

Master. [Jorge Arturo Campoverde Campoverde](#). Universidad de Cuenca. Ecuador.

Magíster. [Gabriel Budiño León](#). Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Universidad de la República. Uruguay.

Dra. [Patricia Ruiz Azcárraga](#). Universidad de las Américas Puebla (UDLAP). México.

Dr. [Miguel Abel Souto](#). Presidente de la Asociación Iberoamericana de Derecho Penal Económico y de la Empresa, Catedrático ACR. de Derecho penal de la Universidad de Santiago de Compostela. España.

MSc. [Katherine Tatiana Coronel](#). Pangol Universidad de Cuenca. Ecuador.

C.P. [Oscar Alfredo Díaz Becerra](#). Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú.

Dra. [Cláudia Moscarelli Corral](#). Universidad Estatal del Rio Grande del Sur. Brasil.

Dra. [Sandra Alicia Salgado Guzmán](#). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.

Dra. [Irma Lorena Acosta Reveles](#). Universidad Autónoma de Zacatecas. México.

Dr. [Ramón García Perales](#). Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). España.

Dra. [Ursula Zurita Rivera](#). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. México.

Máster [Lizeth Juliana García](#) Atra. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.

Dra. [Adriana Parra Carrasquilla](#). Universidad Paris 8 Saint Dennis. Francia.

Dra. [Lúcia do Rosário Cerqueira de Miranda](#). Centro de Investigación en Psicopedagogía e Investigaciones Psicopedagógicas (CIPsp). Argentina.

Dr. [Marco Antonio Valiente López](#). Universidad San Martin De Porres. Perú.

Dr. [Sergio Irigoín Hoyos](#). Universidad San Martín de Porres. Perú.

MSc. [Fátima Carolina Segovia](#). Universidad Autónoma de Encarnacion. Paraguay.

Dra. [Rosa Marlenne Sánchez Sánchez](#). Universidad Nacional Federico Villareal. Perú.

Dra. [Maria da Glória Salazar d'Eça Costa Franco](#). Universidade da Madeira. Portugal.

Dr. [Sebastián Reyes Alvarado](#). Universidad Santander. Panamá.

Dr. [Diego Fernando Becerra Rodríguez](#). Universidad de La Sabana. Colombia.

Dr. [Gonzalo Andrés Donoso Gormaz](#). Universidad Católica Silva Henríquez. Chile.

Dr. [Miguel Rosario](#). Universidad Nacional Experimental Sur del Lago. Venezuela.

Dra. [Marcela Orduz Quijano](#). Universidad Santo Tomás. Colombia.

Dr. [Rubén Darío Buitrago Pulido](#). Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas. Colombia.

Dr. [Javier Rodrigo Mora Rodríguez](#). APICE. Colombia.

Dra. [Edith Yohanna Useda Sánchez](#). Universidad de Nariño. Colombia.

Dr. [Luis Alfredo Bernal Hidalgo](#). Universidad Santo Tomás. Colombia.

Dr. [Miguel Ángel Ramírez](#). Red Avanzada Científica Internacional. Venezuela.

Dr. [César Rodrigo Pacheco Silva](#). Universidad de Playa Ancha. Chile.

Dr. [Emmanuel Abraham Vega Román](#). Universidad de Concepción. Chile.

MSc. [Sebastián Escobar González](#). Universidad Finis Terrae. Chile.

MSc. [Ana Laura del Valle Palomeque](#). Universidad Nacional de Catamarca. Argentina.

MSc. [Ana Mabel Lagos Conejero](#). Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile.

MSc. [Ana María Arias Díaz](#). Universidad de Concepción. Chile.

Dra. [Carmen Claudia Acuña Zúñiga](#). Universidad de Concepción. Chile.

MSc. [Juan Guillermo Londoño Sánchez](#). Universidad Nacional de Colombia. Colombia.

Mtr. [Jose Antonio Sandoval Acosta](#). TecNM - Instituto Tecnológico Superior de Guasave. México.

Dr. [Walter Sánchez Sánchez](#). Poder Judicial. Perú.

Ph.D. [Wilman Enrique Navarro Mejía](#). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.

Ph.D. [José Manuel Gómez Goitia](#). Universidad Indoamérica. Ecuador.

Dra. [Elizabeth Katalina Morales Urrutia](#). Universidad Técnica de Ambato. Ecuador.

Dr. [Ramón García Perales](#). Universidad de Castilla La Mancha (UCLM). España.

Dra. [María Rosa Simonelli De Yacifano](#). Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Venezuela.

Dr. [Ricardo Tapia Vega](#). Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.

MSc. [Manuel Fernando González Cuevas](#). Universidad Uniminuto. Colombia.

Dr. [Francisco Conejo Carrasco](#). Universidad Internacional del Ecuador (UIDE). Ecuador.

Dr. [Javier Ramos](#), de la Universidad Complutense de Madrid. España.

Dra. [Patricia González Elices](#). Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). España.

Dr. [Francisco Avendaño Martínez](#). Universidad Complutense de Madrid. España.

MSc. [Elisabeth Jiménez Pesántez](#). Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador.

MSc. [Verónica Beatriz Tejada Sierra](#). Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. Ecuador.

MSc. [Juleiky García Beracieto](#). Universidad Iberoamericana del Ecuador. Ecuador.

MSc. [Paolina Antonieta Figuera Ávila](#). Universidad Iberoamericana del Ecuador. Ecuador.

MSc. [Luis Javier Ulloa Meneses](#). Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.

#### **INSTITUCIÓN EDITORA (PUBLISHER)**

Fundación de Gestión y Desarrollo Comunitario Ecuador.

De Los Olivos y Pasaje A. Urbanización Logroño

Código postal: 170515

Teléfonos: +593 0234510163 / +593987425827

e-mail: [fugdece@gmail.com](mailto:fugdece@gmail.com)

Quito-Ecuador.

#### **CONTACTO PRINCIPAL**

Luis Alberto Castillo Sánchez

Teléfono +593 98 403 5701

Email: [mcrevistas@gmail.com](mailto:mcrevistas@gmail.com)

#### **CONTACTO DE SOPORTE**

Tigo. Edwin Rocha

Teléfono 0234510163

[fugdece@gmail.com](mailto:fugdece@gmail.com)

## Educación retos y perspectivas en una sociedad cambiante

### Índice

---

<b>Contenidos</b>	<b>Pág.</b>
Editorial.....	IX
<b>SECCIÓN MONOGRÁFICA</b>	
<i>Reflexiones en torno al impacto de las tecnologías emergentes en la educación: caso latinoamérica.....</i>	1-10
<i>Reflections regarding the impact of emerging technologies on education: the Latin American case.</i>	
Herminia Genoveva Estévez Estévez, María Esther Moyano Lucio, Ricardo David Chicaiza Chimarro, Nelly Narcisa Correa Canteral, Jenny Patricia Pallo Almache.	11-23
<i>La lectura en el aprendizaje de la ortografía de los estudiantes de noveno año de educación general básica.....</i>	
<i>Reading in the learning of spelling by ninth-grade students of basic general education.</i>	
Edison Mauricio Puglla Vélez.	24-35
<i>Autorregulación del aprendizaje (ARA) en la educación superior: variables que inciden en su desarrollo.....</i>	
<i>Self-regulation of learning (ARA) in higher education: variables that effect its development.</i>	
Juan Eduardo Lara Sotomayor, Rosa Tatiana Suárez Erazo, Andrea Estefanía Carrera Gallardo.	36-45
<i>Importancia de una visión intercultural en el aula: reflexiones sobre el fenómeno en la educación superior pública en américa latina.....</i>	
<i>Importance of an intercultural vision in the classroom: reflections on this phenomenon in public higher education in Latin America.</i>	
Zoila Isabel Altamirano Cartagena, Ignacio Oliverio Peñafiel Obando, Sara Guadalupe Peñafiel Obando, Leonardo Isidro Manobanda Calberto, Katusca Elizabeth Cedeño Jama, Ana Lucía Chicaiza Chimarro.	46-54
<i>Acoso escolar en la unidad educativa "Las Américas", situación actual y estrategias de prevención.....</i>	
<i>Bullying in the "Las Américas" educational unit, current situation and prevention strategies.</i>	

Ligia María Ramírez Apolo, Mario Gonzalo Mayorga Román, Sandy Francisca Tibán Huilca.	
<i>La evaluación por competencia en el contexto universitario de las carreras de matemáticas y física-matemática.....</i>	55-72
<i>Competency-based assessment in the university context of mathematics and physics-mathematics majors.</i>	
Cliffor Jerry Herrera Castrillo, Carmen María Triminio Zavala.	
<i>Estrategias metodológicas para la enseñanza de las ciencias sociales.....</i>	73-86
<i>Methodological strategies for teaching social sciences.</i>	
Aracelly Fernanda Núñez Naranjo, Ronny Bladimir Solano Castillo, Silvia Guadalupe López Criollo.	
<b>SECCIÓN MISCELÁNEA</b>	
<i>Metodología de enseñanza del compostaje de residuos sólidos orgánicos.....</i>	87-97
<i>Organic solid waste composting teaching methodology.</i>	
Carlos Rafael Chinachi Sotalin, Mario Gonzalo Mayorga Román, Diana Raquel Peñuela Jara.	
<i>Indicadores de ansiedad en estudiantes universitarios de enfermería de primer y segundo semestre de una universidad privada.....</i>	98-109
<i>Indicators of anxiety in first and second semester university nursing students of a private university.</i>	
Juleiky García Beracieto, Verónica Giovanna Mayorga Núñez, Paolina Antonieta Figuera Ávila, Amparo Marisol Guillen Téran, Cristian Vinicio Cunalata Yaguache.	
<i>La identidad profesional, género y la diversidad cultural: caso institución de educación superior en México.....</i>	110-123
<i>Professional identity, gender and cultural diversity: case of higher education institution in Mexico.</i>	
Rosa María Solís Salazar, Rufina Georgina Hernández Contreras, Martha Elena Báez Martínez.	
<i>Didáctica en la creación de microrrelatos mediante el monólogo interior.....</i>	124-136
<i>Didactics in the creation of micro-stories through interior monologue.</i>	
Danny Montenegro Coral.	
<i>Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios y su incidencia en las dimensiones: abandono, motivación, satisfacción, compromiso.....</i>	137-145
<i>Self-regulation of learning in university students and its impact on the dimensions: dropout, motivation, satisfaction, commitment.</i>	
María Isabel Gallardo Gallardo, Dayanara Mechelle Guerra Zapata, Geovanny Javier Carrera Viver, Dennisse Alejandra Cisneros Males.	

**Volumen 8, Número 18  
(Julio, 2024)**

## **Editorial**

---

### **Transformando la educación en América Latina: Innovación, Reflexión y Desafíos**

El panorama educativo en América Latina se encuentra en una encrucijada donde las tecnologías emergentes, las metodologías de enseñanza innovadoras y las necesidades cambiantes de los estudiantes están reconfigurando los enfoques tradicionales. En esta obra, presentamos un compendio de investigaciones y reflexiones que exploran diversos aspectos de la educación contemporánea en nuestra región, abordando desde la integración de tecnologías hasta la importancia de la interculturalidad en el aula. En esta publicación se presentan dos secciones, como se explican a continuación:

#### **SECCIÓN MONOGRÁFICA**

En esta primera sección, nos sumergimos en temas de gran relevancia y actualidad para la educación en América Latina, a saber:

*Reflexiones en torno al impacto de las tecnologías emergentes en la educación: caso Latinoamérica:* Este artículo analiza cómo la incorporación de tecnologías avanzadas está transformando los métodos de enseñanza y aprendizaje, destacando tanto los beneficios como los desafíos específicos de nuestra región.

*La lectura en el aprendizaje de la ortografía de los estudiantes de noveno año de educación general básica:* Una mirada profunda a cómo la práctica de la lectura puede influir en la mejora de la ortografía en estudiantes de nivel básico, ofreciendo estrategias efectivas para educadores.

*Autorregulación del aprendizaje (ARA) en la educación superior:* variables que inciden en su desarrollo: Se exploran las distintas variables que afectan la capacidad de los estudiantes universitarios para regular su propio aprendizaje, proporcionando insights valiosos para docentes y administradores educativos.

*Importancia de una visión intercultural en el aula:* reflexiones sobre el fenómeno en la educación superior pública en América Latina: Este artículo destaca la necesidad de una educación que valore y promueva la diversidad cultural, esencial en nuestras sociedades multiculturalmente ricas.

*Acoso escolar en la unidad educativa “Las Américas”:* situación actual y estrategias de prevención: Un estudio de caso sobre el acoso escolar, ofreciendo un análisis detallado y proponiendo estrategias de prevención para crear entornos educativos más seguros y saludables.

*La evaluación por competencia en el contexto universitario de las carreras de matemáticas y física-matemática:* Se examinan los métodos de evaluación basados en competencias, específicamente en las carreras de ciencias exactas, y su impacto en el aprendizaje y la preparación profesional.

*Estrategias metodológicas para la enseñanza de las ciencias sociales:* Este artículo propone diversas metodologías innovadoras para la enseñanza de las ciencias sociales, enfocándose en hacer el aprendizaje más interactivo y relevante para los estudiantes.

## **SECCIÓN MISCELÁNEA**

En esta sección, abordamos una variedad de temas que, aunque diversos, comparten la meta común de mejorar la educación y el bienestar estudiantil:

*Metodología de enseñanza del compostaje de residuos sólidos orgánicos:* Se presenta una metodología práctica para enseñar el compostaje, promoviendo la conciencia ambiental y las prácticas sostenibles desde el ámbito educativo.

*Indicadores de ansiedad en estudiantes universitarios de enfermería de primer y segundo semestre de una universidad privada:* Un estudio sobre los niveles de ansiedad en estudiantes de enfermería, identificando factores contribuyentes y proponiendo soluciones para mitigar este problema.

*La identidad profesional, género y la diversidad cultural: caso institución de educación superior en México:* Se analiza cómo la identidad profesional se intersecta con el género y la diversidad cultural, proporcionando un caso de estudio en una institución mexicana.

*Didáctica en la creación de microrrelatos mediante el monólogo interior:* Un enfoque didáctico innovador para la creación de microrrelatos, utilizando el monólogo interior como herramienta pedagógica.

*Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios y su incidencia en las dimensiones:* abandono, motivación, satisfacción, compromiso: Se examinan las múltiples dimensiones de la autorregulación del aprendizaje y su impacto en la vida académica de los estudiantes universitarios.

Esta compilación de artículos no solo refleja el estado actual de la educación en nuestra región, sino que también ofrece un mapa para futuras investigaciones y prácticas pedagógicas. Esperamos que esta obra inspire a educadores, investigadores y estudiantes a seguir explorando y mejorando el ámbito educativo en América Latina.

*Lic. Luis Alberto Castillo Sánchez*  
*Editor de sección*

# **REFLEXIONES EN TORNO AL IMPACTO DE LAS TECNOLOGÍAS EMERGENTES EN LA EDUCACIÓN: CASO LATINOAMÉRICA**

## **REFLECTIONS REGARDING THE IMPACT OF EMERGING TECHNOLOGIES ON EDUCATION: THE LATIN AMERICAN CASE**

Herminia Genoveva Estévez Estévez<sup>1</sup>  
María Esther Moyano Lucio<sup>2</sup>  
Ricardo David Chicaiza Chimarro<sup>3</sup>  
Nelly Narcisca Correa Canteral<sup>4</sup>  
Jenny Patricia Pallo Almache<sup>5</sup>

Recibido: 2024-03-15 / Revisado: 2024-04-10 / Aceptado: 2024-05-15 / Publicado: 2024-07-01

**Forma sugerida de citar:** Estévez-Estévez, H. G. Moyano-Lucio, M. E., Chicaiza-Chimarro, R. D., Correa-Canteral, N. N. y Pallo-Almache, J. P. (2024). Reflexiones en torno al impacto de las tecnologías emergentes en la educación: Caso Latinoamérica. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 8(18). 1-10. <https://doi.org/10.53877/rc.8.18.20240701.1>

### **RESUMEN**

Las tecnologías emergentes han transformado la educación superior a través de la integración de herramientas y sistemas como la Inteligencia Artificial en los programas académicos globales, estas innovaciones no solo han propiciado la mutación de la enseñanza, sino el modo en que interactúan estudiantes y docentes, redefiniendo las metodologías pedagógicas tradicionales. Este escenario educativo plantea nuevos desafíos y oportunidades en términos de democratización del acceso al conocimiento, la personalización del aprendizaje y la colaboración a nivel global. A la par, supone obstáculos como la brecha digital, la capacitación del personal docente y la protección de la privacidad online. A pesar de estos desafíos, las herramientas web se han encargado de promover una mayor participación y colaboración entre todos los actores intervinientes, expandiendo el

<sup>1</sup> Master Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de Ecuador Especialidad Matemáticas. Rectora (e) de la Unidad Educativa Fiscal "Dr. Arturo Freire". Ecuador. [genoestevez1968@gmail.com](mailto:genoestevez1968@gmail.com) / <https://orcid.org/0009-0003-3197-3067>

<sup>2</sup> Máster Universitario en Tecnología Educativa y Competencias Digitales. Docente de la universidad Central del Ecuador. Ecuador. [mmoyano@uce.edu.ec](mailto:mmoyano@uce.edu.ec) / <https://orcid.org/0000-0002-5837-6807>

<sup>3</sup> Licenciado en Pedagogía de las Matemáticas y Física. Profesor de Física. Unidad Educativa Liceo Naval Quito. Ecuador. [chicaizar@gmail.com](mailto:chicaizar@gmail.com) / <https://orcid.org/0009-0002-2085-9499>

<sup>4</sup> Magister en Literatura Mención Literatura Infantil y Juvenil Universidad Técnica de Cotopaxi. Ecuador. [nelly.correa0102@utc.edu.ec](mailto:nelly.correa0102@utc.edu.ec) / <https://orcid.org/0009-0008-5650-313X>

<sup>5</sup> Magister en Ciencias Psicológicas con mención en Psicoterapia. Universidad Técnica de Cotopaxi. Ecuador. [jenny.pallo0044@utc.edu.ec](mailto:jenny.pallo0044@utc.edu.ec) / <https://orcid.org/0000-0001-5571-077X>

acceso al conocimiento y facilitando la gestión institucional. En estas condiciones, las tecnologías emergentes -como se verá- se tornan fundamentales para el futuro de la educación superior, aunque las mismas precisan abordar, con cuidado, las brechas y desafíos asociados con miras a fortalecerse en el panorama educativo latinoamericano y global.

**Palabras clave:** educación superior, estudiantes, herramientas web, sistemas, tecnologías emergentes.

## ABSTRACT

Higher education has been transformed by emerging technologies through the integration of tools and systems in reference to the use of Artificial Intelligence in global academic programs. These innovations have not only led to the modification of teaching, but also in the interaction between students and teachers, redefining traditional pedagogical methodologies. This educational scene poses new challenges and opportunities in terms of democratization to the access to knowledge, personalization of learning and collaboration at a global level. Simultaneously, it poses obstacles, such as the digital gap, the training of teaching staff and the protection of online privacy. Despite these challenges, web tools have been responsible for promoting greater participation and collaboration between all the agents involved, expanding access to knowledge, and facilitating institutional management. Under these conditions, emerging technologies will become fundamental for the future of higher education. However, they need to carefully address the associated gaps and challenges with a view to being strengthened in the Latin American and global educational landscape.

**Keywords:** emerging technologies, higher education, systems, students, web tools.

## INTRODUCCIÓN

Inicialmente, es oportuno considerar que la educación ha tenido una transformación ostensible en virtud de las tecnologías emergentes, mismas que conjuntan -como se verá en su oportunidad- diferentes plataformas y herramientas que comprenden no solo la Inteligencia Artificial, sino que van más allá, al punto de que se ha hablado, incluso, de la nominada realidad virtual. De hecho, sendas instituciones de educación superior (en el orden mundial) han pretendido la implementación de distintos tipos de tecnología emergente al interior de los programas académicos con que cuentan (Espinoza et al, 2024). Las precitadas tecnologías no solo han impactado en el modo en que se imparten clases, sino que, a la par, han afectado la interacción que existe entre estudiantes y docentes, al punto de redefinir metodologías pedagógicas de tradición (Arbeláez et al., 2021).

En este escenario, es necesario entender el modo en que las tecnologías emergentes están edificando un escenario nuevo de la educación superior y la manera en que estas innovaciones afectan -o no- el aprendizaje, así como el rendimiento académico. A través de las presentes líneas se busca analizar, al detalle, el rol que tienen estas tecnologías en la educación, estudiando su peso en diferentes aspectos que van desde la calidad de lo que se enseña, el acceso al conocimiento, la participación del estudiantado y su preparación para el mundo laboral (Ayuso y Gutiérrez, 2022).

Con miras a lograr este acercamiento, este trabajo ensayístico evidenciara cómo las tecnologías emergentes, en la fase inicial del ciclo tecnológico, transforman las industrias y procesos establecidos e impactan en la educación; se hará un análisis respecto al cómo, en la educación superior, estas tecnologías ofrecen oportunidades significativas, mejorando el acceso a la información y redefiniendo el papel de los docentes. Asimismo, se hará hincapié en por qué las universidades enfrentan el desafío de emplear estas herramientas digitales para impulsar el desarrollo socioeconómico, buscando -además- la formación de profesionales competentes, adaptados a las demandas actuales.

Posteriormente, se expondrá cómo la educación ha experimentado cambios significativos gracias a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la transición de la estática web 1.0 a la interactiva web 2.0, el posterior avance hacia las "web" 3.0, 4.0 y 5.0 y cómo esta última promete una educación tecnológica y globalmente accesible. La pretendida evolución

hacia la web interactiva y la integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación anuncian un futuro prometedor; a la par, la digitalización impulsa los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente, en los países de América Latina que se ven enfrentados a los desafíos para mantenerse, al día, con la innovación global y los cambios institucionales y sociales.

Asimismo, se analizará el modo en que las tecnologías emergentes, en materia educativa, ofrecen herramientas web que potencian el aprendizaje y fomentan competencias digitales; además, la importancia que tienen las plataformas de gestión de aprendizaje, el análisis predictivo, la colaboración en línea y realidad aumentada en el proceso formativo; también cómo la Inteligencia Artificial personaliza la enseñanza, optimiza la evaluación y previene la deserción escolar.

Finalmente se reflexionará respecto a cómo la educación superior se encuentra inmersa en un nuevo paradigma tecnológico que favorece la planificación educativa y la interacción de la comunidad universitaria; adicionalmente, por qué los entornos virtuales de aprendizaje favorecen el estudio independiente y las herramientas de seguimiento y alerta académica impulsan el rendimiento estudiantil; además, el modo en que la educación holística permite la integración de varios aspectos al proceso educativo y por qué se requiere equilibrar diferentes enfoques y conectar a todos distintos actores del proceso, considerando sus necesidades pedagógicas y digitales. El método de investigación empleado fue el documental (Castillo, 2021). Además, se empleó el análisis-síntesis, con miras a la identificación de los aspectos más esenciales del fenómeno que se estudia. El análisis de datos será cualitativo.

### **Aproximación a las tecnologías emergentes**

Inicialmente, previo análisis del precitado impacto, es importante referir que las tecnologías emergentes pueden definirse como aquellas que se ubican en la fase inicial del ciclo de vida tecnológico; tienen su génesis en las propuestas de innovación del desarrollo de habilidades, aplicaciones o procesos distintos que modifican las concepciones definidas en el mercado y tienen el potencial de cambiar industrias previamente constituidas, así como técnicas afianzadas (Day, Schoemaker y Gunther, 2001).

Otros autores señalan que las tecnologías emergentes deben ser definidas como el conjunto de avances de tecnologías digitales, de la información y comunicación, nuevos materiales, robótica, Internet de las cosas y demás que permiten no solo el acceso sino la comunicación, el tratamiento y la producción de la información que se presenta en distintos códigos, a saber: imagen, texto, sonido. De manera grupal las pluri-mencionadas tecnologías emergentes cambian, de distintos modos, la forma de trabajar y socializar en el ámbito educativo (Jacome, 2020).

También se ha empleado la categoría de tecnologías emergentes para definir a las que aún no se conocen y que tienen una aplicación poco incipiente, pero sobre las que se tienen grandes expectativas; en materia educativa las referidas tecnologías se conciben como conceptos, herramientas, avances e innovaciones empleadas en los diferentes contextos educativos (Adell y Castañeda, 2012).

En el escenario de la educación superior, las tecnologías emergentes se han tornado importantes al ser consideradas como mecanismos que contribuyen significativamente al trabajo desarrollado en las distintas instituciones universitarias. De hecho, se reliva su rol en la medida en que se estima que estas pueden, potencialmente, propiciar nuevas oportunidades y posibilidades que impactan de manera positiva y de forma directa esta educación (Tagua, 2017).

Aunado a lo anterior, hay un aspecto ineludible: estas nuevas tecnologías favorecen y contribuyen al acceso a volúmenes ostensibles de información, proceso que va acompañado del avance de medios de comunicación, mismos que abren posibilidades en términos de organización de trabajo académico en los distintos espacios universitarios, al rol que desempeñan los docentes así como a la noción que se tiene de la enseñanza y que,

atendiendo al fenómeno de la globalización, no puede entenderse como una simple transmisión del conocimiento (Barnés de Castro, 2014).

Por lo antedicho, las universidades tienen el reto de buscar cómo mejorar y lograr el desarrollo económico y socioeducativo de la comunidad estudiantil y académica y, empero, proyectarlo al bienestar general; en este sentido, las tecnologías deben pensarse como herramientas fundamentales para lograr avances significativos en la formación profesional -de alto nivel-, de manera que los egresados tengan el potencial de ponerse a la vanguardia de lo que se demanda en la realidad y crear condiciones que permitan progresar en las escalas local, regional y nacional de los países en América Latina (Venegas y Moreira, 2021).

Ahora bien, es importante destacar que el desarrollo de las distintas tecnologías digitales que han ido incorporándose a la educación superior en los últimos tiempos ha integrado las reiteradamente citadas emergentes que comprenden telecomunicaciones, dispositivos móviles y distintos escenarios de formación mediante entornos personalizados de aprendizaje y cursos masivos abiertos, en línea (Tagua, 2017).

### **El escenario educativo: consideraciones en torno al avance tecnológico**

Considerado lo antedicho, es oportuno manifestar que la educación (en las diferentes modalidades y niveles) viene presentando cambios -en lo particular- en el modo de hacer llegar y transmitir el conocimiento de forma masiva a la sociedad; lo expuesto gracias a que esas tecnologías emergentes inmersas en las nominadas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se ven expresadas mediante distintas herramientas que pertenecen a aquello que se conoce como web 2.0 y cuya operativa es la Internet; esta surge como una evolución de la conocida web 1.0 que se caracterizó porque en la interactividad y los recursos digitales de los usuarios era estática; no obstante, se dieron los pasos iniciales para la creación de recursos digitales educativos cuyo desarrollo fue la creación constante de herramientas que tuvieran el potencial de fomentar una dinámica de estudio interactivo y colaborativo (Márquez, 2017).

Con posterioridad aparece la web 3.0 y, de forma más reciente, la 4.0, que fue el cimiento para la web 5.0; estos "contextos web" han dado frutos no solo en términos de transmisión, sino de conectividad y dinámica para el manejo y presentación de recursos; permiten compartir información a través de distintas herramientas digitales.

Por supuesto, se pretende que estas herramientas se consoliden completamente en el año 2030 (situación que, además, sería más que conveniente en términos de lo que se demanda en la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible), lográndose así una educación cimentada en la tecnología y compactada con redes de comunicación inteligentes, veloces, en las que la universalidad sea un elemento común y exista un soporte en la tecnología móvil. Considérese igualmente que las herramientas web siguen (y seguirán) evolucionando permanentemente, dando lugar a una web inmersiva e interactiva; con esto se ingresa a una real era digital en la que surgen propuestas tecnológicas asociadas a la Inteligencia Artificial -como se anticipó en la introducción de este escrito- mediante el aprendizaje profundo (conocido como Deep learning), las denominadas redes semánticas de inteligencia y el llamado aprendizaje máquina (Machine Learning), mismas que se ponen al servicio de las precitadas TIC (Márquez, 2017).

Se pretende que esta suerte de herramientas digitales se implementen dentro o fuera de la red de Internet e, inclusive, en los dispositivos móviles, tecnologías circundantes, considerando los distintos sistemas de transporte en los que se contará con hardware y software inteligentes, útiles a los usuarios, en especial, si se trata de tomar decisiones asociadas al acceso y consulta de la información desde distintas ubicaciones a nivel mundial (y latinoamericano) e, inclusive, previendo que a futuro sea el mismo sistema el que tome decisiones por el usuario (con aprendizaje previo).

Aclárese, sin embargo, que desde la ya enunciada web 3.0. se advierte una notoria tendencia a los sistemas de cómputo, la tecnología móvil y las redes de comunicación de alta velocidad, donde la universalidad tecnológica forma parte activa de la sociedad, favoreciendo

la aparición de los agentes personales inteligentes, impulsando el conocimiento mediante redes de comunicación que cuenten con tecnologías integradas y que, como intentó enfatizarse previamente, permiten tomar decisiones con auxilio de la Inteligencia Artificial, misma que se implementa -de forma directa- en el hardware de diferentes equipos y dispositivos encargados de monitorear y comunicar en su entorno o mediante sensores puestos en el cuerpo humano, específicamente en el cerebro, estableciendo una comunicación conocida como tectopatía (Warwick y Shah, 2016).

A la par, hay otros proyectos de investigación que han sido desarrollados por plataformas digitales y empresas como Netflix, Facebook y Samsung y cuya pretensión no ha sido otra que generar una interfaz que permita reconocer la voz para dictado, transcribir pensamientos desde el cerebro y con destino al ordenador; mediante estos desarrollos se quiere que el control mental sustituya no solo el reconocimiento de voz sino el teclado, actuando como principal canal de comunicación con el computador (Lenca, 2017); a estos escenarios se tiene que enfrentar el contexto educativo (aunque parecieran futuristas) y esto es de particular interés para los países latinoamericanos, considerando los pasos agigantados que se han dado, en este sentido, en países desarrollados.

Adicionalmente, es importante no perder de vista que las tecnologías emergentes abren un camino innovador en la transmisión del conocimiento, además de plantear un cambio paradigmático en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de los retos que deben asumirse en el esquema educativo superior. De hecho, la revolución digital implica, desde el punto de vista práctico, un desafío doble, a saber: el primero de estos retos tiene relación con las prácticas y métodos de aprendizaje y enseñanza mientras que, el segundo, se refiere al contenido enseñado, considerando los problemas que las tecnologías emergentes pueden ocasionar en el mercado laboral (Mellul, 2018).

Lo expuesto tiene lugar en virtud de que el mundo laboral actual necesita que los trabajadores no solo sean ágiles, sino que cuenten con la capacidad de adaptarse y de crear; de hecho, las universidades se están encargando de modernizar los programas que existen y de crear otros con miras a desarrollar esas competencias clave, en especial, si se tiene presente que uno de los objetivos más importantes que tiene la educación superior es que los estudiantes cuenten con las habilidades requeridas para el éxito en lo laboral, lo que implica que tengan pensamiento crítico y las competencias en el aprendizaje (Johnson et al, 2016). Esta situación ha mejorado significativamente en países latinoamericanos como Brasil y Chile.

Téngase presente también que, en la atmósfera educativa, en una cada vez más sumergida en el contexto global (que constantemente se está complejizando y donde lo único cierto es el cambio permanente, así como el uso de distintas y nuevas tecnologías) es importante la innovación para mantenerse a la vanguardia del conocimiento y reconociendo la deconstrucción del tejido social e institucional. De ahí que la globalización trascienda fronteras y suponga la existencia de movimientos y fuerzas distintas a las que las universidades deben someterse y de las que van a terminar dependiendo, en cierto modo (Mellul, 2018), por lo que son más que evidentes los desafíos a los que se enfrentan las distintas instituciones de educación superior en materia digital en América Latina.

Aquí resulta importante reconocer -y analizar críticamente- que las tecnologías emergentes permiten a las instituciones educativas la apropiación de diversas herramientas web para que, posteriormente, las puedan incorporar a sus actividades, buscando potenciar la aprehensión del conocimiento del estudiantado, a la par, estas pueden ser útiles en el fomento de competencias digitales; téngase en cuenta que las tecnologías digitales permiten una interacción de estudiantes y docentes, se conciben como interfaces multimedia que favorecen el aprendizaje y flexibilizan el proceso formativo (UNCTAD, 2018).

De lo hasta aquí dicho se tiene que las tecnologías emergentes son, para la educación, interesantes, innovadoras y pertinentes. Asimismo, es importante reconocer que estas ofrecen a los líderes en la academia sendas herramientas para el logro del éxito a nivel institucional; no solo facilitan las gestiones, sino que enriquecen el quehacer educativo en términos de sistema de gestión de aprendizaje, esto es, aquellos que se han constituido como

el núcleo de la educación digital, admitiendo la administración, seguimiento documentación y entrega de programas y cursos formativos. Su flexibilidad y accesibilidad hacen que la educación sea más inclusiva y que se adapte a los distintos estilos de aprendizaje (RECLA, 2024).

A la par de estos sistemas se encuentran las plataformas de análisis predictivo, esto es, herramientas con una gran capacidad de procesamiento de datos que predicen patrones y tendencias de aprendizaje; estas coadyuvan a que los líderes educativos puedan identificar áreas de mejora y configurar estrategias que aumenten el rendimiento del estudiantado; también se sitúan las herramientas de colaboración en línea, es decir, aplicaciones como salas de reunión virtual o foros en los que es posible intercambiar ideas entre docentes y estudiantes, más allá de las fronteras y las condiciones temporal-geográficas y, finalmente, la realidad aumentada, comprendidas como tecnología que revoluciona el modo en que se imparte el conocimiento, generando experiencias de aprehensión que van más allá del aula convencional (RECLA, 2024).

Es relevante considerar que las tecnologías emergentes tienen un rol protagónico en la resignificación de los métodos educativos; su incorporación en la educación da apertura a nuevas realidades y transforma este escenario a través de:

a) la Inteligencia Artificial, misma que ha personalizado la experiencia de aprehensión mediante sistemas que tienen la capacidad de ajustar el material educativo al estilo y modo de desarrollarse del estudiante; aquí se considera no solo a los tutores virtuales, sino a los programas que tienen el potencial de predecir y considerar las distintas facultades que se le pueden presentar al estudiantado;

b) el Blockchain que da soluciones para la verificar credenciales y gestionar, de modo seguro, los registros académicos, además de facilitar que se porte la información educativa, garantizando datos íntegros;

c) el Internet de las cosas que favorece una mayor interacción con el material que se va a estudiar y en el que se contemplan laboratorios virtuales, conectando a docentes y estudiantes con los recursos de orden interactivo y

d) aprendizaje móvil que permite un acceso al material de educación en cualquier lugar y momento (RECLA, 2024).

En lo que concierne a la Inteligencia Artificial (IA), es importante manifestar que esta se ha convertido de una de las herramientas que más promete en términos de las nuevas tecnologías educativas; de hecho, esta ha transformado a la educación al punto de adaptarse a las necesidades y tiempos de cada estudiante; a manera de ejemplo se tiene cómo los sistemas integrados por la IA están en capacidad de analizar el modo en que los estudiantes se relacionan con el material que les es entregado, determinando dificultades y patrones de aprendizaje con miras a la adaptación de contenidos de forma dinámica. Esto implica que aquel estudiante que tiene problemas con conceptos -por ejemplo- matemáticos está en posibilidades de recibir ejercicios y recursos adicionales que se adapten a su modo de aprender, en tanto que otro que avanza rápido puede enfrentarse a inconvenientes más espinosos.

Adicionalmente la IA puede tener un papel fundamental para identificar de forma temprana qué estudiantes están en potencial rezago académico con miras al logro de una intervención oportuna; a la par, ha redefinido la evaluación de la educación en la que los sistemas fundamentados en la IA están en posibilidades de generar una retroalimentación personal e instantánea, lo que no es tan fácil de lograr con instructores humanos. Debe señalarse que la personalización no solo beneficia a los estudiantes, sino que se constituye en una herramienta fundamental para los docentes en la medida en que los libera de tareas reiteradas y les permite centrar su atención en aspectos humanos y creativos de la enseñanza.

Dicho esto, se tiene que la Inteligencia Artificial (IA) tiene aplicación práctica en el escenario de la educación continua, al punto que ha redefinido las posibilidades que existen en el área de las nuevas tecnologías educativas; como ejemplos a destacar en este contexto se tienen los siguientes:

a) tutores virtuales inteligentes, mismos que, alimentados por esta, pueden dar orientación y apoyo personalizados y responder preguntas concretas con miras a direccionar a los estudiantes mediante conceptos y recursos adicionales, dando un apoyo permanente fuera de las aulas; b) plataformas adaptativas de aprendizaje que emplean algoritmos para acomodar desafíos y contenido conforme a las preferencias y desempeño del estudiante; c) análisis para prevenir el abandono, lo que se logra a través del análisis histórico de datos y de comportamiento; así los sistemas de la Inteligencia Artificial están en capacidad de determinar señales tempranas de potencial riesgo de abandono, propiciando que los docentes puedan hacerse partícipes con estrategias de apoyo y d) evaluaciones personalizadas, ya que como se ha venido enfatizando, esta Inteligencia Artificial tiene el potencial de generar evaluaciones que atiendan a la capacidad del estudiado y que midan el verdadero entendimiento de aquello que se le pone de presente a este (RECLA, 2024).

Expuesto lo anterior, ¿cuál es el panorama de la educación superior en este nuevo escenario marcado por las nuevas tecnologías? Ciertamente, se está ante un modelo innovado de tecnología educativa, de uno que permite la planificación de la educación y en el que intervienen recursos, espacios, tecnología y tiempos que facilitan los procesos de aprendizaje y enseñanza (Sancho et al, 2015); esta tecnología educativa es útil en la medida en que permite el seguimiento de las actividades de los estudiantes, favorece la reflexión y la interacción social entre los miembros que conforman la comunidad educativa y hace posible que los docentes puedan regular, monitorizar y facilitar los procesos de aprehensión en tanto que el estudiantado debe tener actitudes que le permita controlar el aprendizaje, teniendo cuidado con los niveles de competencia digital (Ayala et al, 2023).

Esta tecnología educativa también se ha visto traducida en los nominados entornos virtuales de aprendizaje, mismos que han sido esenciales en términos de infraestructura tecnológica, toda vez que permiten dictar cursos en las distintas instituciones de educación (Rhode et al, 2017); para los estudiantes que han hecho uso de los cursos e-learning, estos espacios han generado cambios positivos en su forma de aprender, optimando aspectos asociados a la realización de tareas y resolución de problemas, además de que estos se sienten a gusto con la variedad de recursos que se les presentan, de manera organizada, en la medida en que les facilita el estudio y les permite ser independientes (Elcullada et al, 2021). Aunado a lo antedicho, se tiene el crecimiento exponencial que ha tenido el uso de herramientas que sirven para apoyar al estudiantado como servicios para planificar la necesidad de cursos, sistemas de recomendación y de alertas ante potenciales riesgos académicos (Gierdowski, 2019).

También, al interior de este escenario educativo, se sitúa la nominada educación holística: esta ha pretendido integrar, buscar, unificar y conectar a aquellos que se hacen partícipes del proceso educativo teniendo, como motor principal, el diseño de espacios educativos que impulsen el desarrollo íntegro del sujeto (Chien y Liao, 2021).

No obstante, para el diseño de programas de educación holística se debe considerar tres aspectos: el primero de ellos, es el balance que se refiere al uso, en equilibrio, de distintos enfoques en procesos y contenidos del programa de educación, es decir, la combinación del desarrollo de habilidades de orden individual y el trabajo con la colaboración grupal; implica esto atender y reconocer los distintos estilos que hay para aprender y las preferencias que tiene el estudiante. Adicionalmente el aprendizaje se desarrolla en distintas dimensiones, a saber: física, emocional, mental, espiritual, estética y moralmente. Finalmente, la conexión que implica vincular a los sujetos con el programa, y enlazar a los maestros, estudiantes, comunidad y escuela. Una pedagogía holística ayuda al estudiante a ver y apreciar las interrelaciones sociales y su propósito en el mundo.

Considérese además que el planteamiento holístico de cursos en los que la tecnología es transversal debe considerar las distintas necesidades digitales de la organización (en este caso, de la Universidad), así como las estrategias pedagógicas con que cuenta el programa de estudios, de modo tal que justifique el empleo de las tecnologías de aprendizaje digitales en atención a las dimensiones tecnológica, pedagógica y organizativa. (Ayala et al, 2023). También es preciso que se estime la evaluación de calidad, la planeación estratégica, la

innovación de los distintos ambientes de aprendizaje conexos a la tecnología, la capacitación en tecnología y pedagogía, así como la creación de redes colaborativas, de herramientas de apoyo a docentes y estudiantes, la calidad de procesos y contenidos y los métodos de enseñanza-aprendizaje (Joshi, 2022).

## **CONSIDERACIONES FINALES**

A manera de epílogo, valdría la pena reflexionar sobre los alcances y retos que tienen las tecnologías emergentes en la educación; entre los primeros destaca el acceso universal, lo que implica que las tecnologías propician que el aprendizaje esté al alcance de cualquier sujeto que cuente con conexión a Internet, favoreciendo un escenario de democratización de la educación; la personalización educativa, es decir, que la flexibilidad de la que está dotada la tecnología permite que los estudiantes puedan aprender a su propio ritmo y estilo, incrementando su comprensión; la colaboración -a nivel global- que permite una adecuada interacción entre estudiantes y docentes en el orden mundial, enriqueciendo los diferentes puntos de vista y experiencias y el análisis de datos educativos, que coadyuva a la toma de decisiones, cimentada en datos, buscando una mejora continuada en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A la par, dentro de los retos y límites se ubica: la brecha digital, es decir, las dificultades y carencias que pueden presentarse en términos de acceso a la tecnología y a la conectividad, lo que puede recrudecer la disparidad existente entre aquellos que pueden sacar provecho de la tecnología y quienes no; la capacitación del personal docente, considerando que pese a que la formación adecuada es fundamental, nada garantiza que todos los profesores estén lo suficientemente preparados para los entornos y tecnologías emergentes, situación que puede representar -en la práctica- un desafío; la protección de la seguridad y privacidad, entendiéndolo difícil que puede ser la salvaguarda de datos y de seguridad en línea y a lo que se exponen especialmente los estudiantes más jóvenes y el riesgo de aislamiento en la medida en que si no hay un manejo adecuado, el aprendizaje en línea puede conllevar a que se potencie el aislamiento social así como a la falta de interacción interpersonal.

Teniendo en cuenta lo hasta aquí expuesto, es notorio que con el avance continuado de los sistemas de comunicación de la Internet han venido surgiendo, con regularidad, distintas herramientas de aprendizaje que representan o pueden significar -a mediano o largo plazo- un amplio abanico importante de oportunidades no solo para las instituciones de educación media y superior sino para los docentes, los estudiantes y las demás personas que se muestren interesadas en los procesos de aprehensión del conocimiento, con independencia de su condición económica, su estatus social, la disponibilidad de tiempo con la que se cuenta para estudiar (y que fungía como barrera en el acceso a la educación e incluso) y más allá de la ubicación geográfica, porque es un proceso que ha impactado, de forma transversal, a todos los países de América Latina.

Así las cosas, las herramientas web propician la creación de un entorno de participación, colaboración, interacción entre los distintos actores que hacen parte del proceso educativo, en concreto, entre estudiantes y docentes y de forma sincrónica y asincrónica; lo dicho ha favorecido que el acceso al conocimiento sea, por regla general, ilimitado y ha dado lugar a nuevas propuestas que no solo ayudan a la administración y gestión mediante diversas herramientas y aplicaciones digitales que están a la disposición de los estudiantes sino de los profesores y de las instituciones educativas, particularmente, a nivel superior.

Todo lo dicho advierte que las nominadas tecnologías emergentes se han convertido en un pilar en la educación en general al propiciar e impulsar la creación de nuevos y distintos escenarios de aprendizaje a través de la interacción con dispositivos móviles, así como con sistemas informáticos. Ello ha sido importante en términos de satisfacción de la demanda de conocimiento, aunque sigan presentándose límites y brechas a las que tendrá que hacer frente, de forma inteligente, la comunidad universitaria (en lo particular)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). Tendencias emergentes en educación con TIC, Asociación Espiral, Educación y Tecnología, 13-32. <http://hdl.handle.net/10201/29916>
- Arbeláez, C. D., Villasmil, E. J., & Rojas, B. M. (2021). Inteligencia artificial y condición humana. *Revista de Ciencias Sociales*, (17), 502-513. <https://n9.cl/ac5ee>
- Ayala, F., López, R. y Menéndez, V. (2023). Implementación holística de tecnologías digitales emergentes en educación superior, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (83).
- Ayuso, D., y Gutiérrez, E. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 347–362. <https://doi.org/https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332>
- Barnés de Castro, F. (2014). Francisco Barnés de Castro, discurso de toma de posesión. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Chien, C. y Liao, C. (2021). From Learning Literature to Online Holistic Education: An Investigation of an Online Holistic Environment for College Students. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, 16(6), 1-17. <http://doi.org/10.4018/IJWLTT.20211101.oa4>
- Castillo Bustos, M. R. (2021). Técnicas e instrumentos para recoger datos del hecho social educativo. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 5(10), 50–61. Recuperado a partir de <https://acortar.link/xNu5SZ>
- Day, G., Schoemaker, P. y Gunther, R. (2001). Gerencia de Tecnologías Emergentes. Editorial Vergara Business.
- Elcullada, R., Galang, A. A. y Hallar, B. J. (2021). The Impact and Effectiveness of E-Learning on Teaching and Learning. *International Journal of Computing Sciences Research*, 5(1), 383–397. <https://doi.org/10.25147/ijcsr.2017.001.1.47>
- Espinoza, M., Ríos, M., Castro, K., Velasco, C., Feijoo, D. (2024) La influencia de tecnologías emergentes en la educación superior, *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, (5), p 894. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1641>
- Gierdowski, D. C. (2019). ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology, 2019. Research report. Louisville, CO: ECAR
- Jacome, O. (2020). Las Tecnologías Emergentes en la Sociedad del Aprendizaje. *Revista Científica Hallazgos*, (21), 101-110. <https://acortar.link/GQWIUr>
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Hall, C. (2016). NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium, pp.1-16.
- Joshi, M. (2022). Holistic design of online degree programmes in higher education – a case study from Finland. *International Journal of Educational Management*, 36(1), 32-48. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2020-0588>
- Lenca, M. (2017). El derecho a la libertad cognitiva. *Revista Investigación y ciencia*, (493), 54.
- Márquez, J. (2017). Tecnologías emergentes, reto para la educación superior colombiana, *ingeniare*, (23), 35-57, <https://n9.cl/1iygm>
- Mellul, C. (2018). Un Análisis de las Tecnologías Emergentes en la Educación Superior y en el Centro de Trabajo. Federación Internacional de Universidades Católicas. Unidad de Estudios Prospectivos sobre la Educación Superior, 51, <https://acortar.link/uXjdoX>
- RECLA. (2024). Nuevas tecnologías en la educación continua, 24 de enero de 2024. <https://recla.org/blog/nuevas-tecnologias-educativas/>
- Rhode, J., Richter, S., Gowen, P., Miller, T. y Wills, C. (2017). Understanding faculty use of the learning management system. *Online Learning Journal*, 21(3), 68–86. <https://acortar.link/RLOKTU>

- Sancho, J. M., Bosco, A., Alonso, C. y Sánchez, J. A. (2015). La política educativa TIC de la Comunidad de Madrid España): la perspectiva del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), 1–16. <https://doi.org/10.17398/1695>
- Tagua, M. (2017). Tecnologías Emergentes en Educación desde una concepción de acceso abierto. VII Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación Virtual y a Distancia. Universidad Nacional de Cuyo, 1-14.
- UNCTAD. (2018). Creación de competencias digitales para aprovechar las tecnologías existentes y emergentes, prestando especial atención a las dimensiones de género y juventud. Consejo Económico y Social. Comisión de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo de las Naciones Unidas, 1-20. [https://unctad.org/system/files/official-document/ecn162018d3\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ecn162018d3_es.pdf)
- Venegas-Loor, L y Moreira, P. (2021). Las Tecnologías Emergentes y su aplicación a los procesos de enseñanza aprendizaje en educación superior, *Pol. Con*, (63), 864-877
- Warwick K. y Shah. H. (2016). *Turing's Imitation Game: Conversations with the Unknown*. United Kingdom. Cambridge University Press.

# **LA LECTURA EN EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA DE LOS ESTUDIANTES DE NOVENO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA**

## **READING IN THE LEARNING OF SPELLING BY NINTH- GRADE STUDENTS OF BASIC GENERAL EDUCATION**

Edison Mauricio Puglla Vélez<sup>1</sup>

Recibido: 2024-03-16 / Revisado: 2024-04-12 / Aceptado: 2024-05-15 / Publicado: 2024-07-01

**Forma sugerida de citar:** Puglla-Vélez, E. M. (2024). La lectura en el aprendizaje de la ortografía de los estudiantes de noveno año de educación general básica. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 8(18). 11-23. <https://doi.org/10.53877/rc.8.18.20240701.2>

### **RESUMEN**

La investigación se centró en la lectura como un método de enseñanza para el aprendizaje de la ortografía. El objetivo principal fue contribuir a la mejora del aprendizaje de la relación entre la lectura y la ortografía, en la asignatura de lengua y literatura, en los estudiantes de noveno año paralelo "A" de la escuela Miguel Riofrío para garantizar la formación eficaz de los estudiantes. Se empleó una población de 14 estudiantes, el muestreo fue no probabilístico y por conveniencia. Se utilizó un enfoque cuali-cuantitativo, de tipo descriptivo y de diseño no experimental. Se manejó el método estadístico. En función al enfoque de la investigación se aplicó un test a los investigados. Los resultados revelan que los estudiantes presentan un bajo conocimiento y dominio de las reglas ortográficas. Sin embargo, la aplicación de un lineamiento alternativo resultó positivo, ya que, mejoraron sus habilidades expresivas. Con respecto a las conclusiones se destaca que, la lectura impulsa al aprendizaje lo que la hace un camino eficiente para alcanzar conocimientos de ortografía.

**Palabras clave:** aprendizaje, comprensión, lectura, lengua escrita, ortografía.

### **ABSTRACT**

The research focused on reading as a teaching method for learning spelling. The main objective was to contribute to the improvement of the learning of the relationship between reading and spelling, in the subject of language and literature, in the students of the ninth grade parallel "A" of the Miguel Riofrío school to guarantee the effective training of the students. A population of 14 students was used, the sampling was non-probabilistic and for convenience. A qualitative-quantitative, descriptive and non-experimental approach was used. The statistical method was used. Depending on the focus of the research, a test was applied to the researchers. The results reveal that students have a low knowledge and mastery of spelling rules. However, the application of an alternative guideline was positive, as their

<sup>1</sup> Licenciado en Ciencias de la Educación mención Educación Básica. Investigador Independiente. Ecuador. [edisonpuglla07@gmail.com](mailto:edisonpuglla07@gmail.com) / <https://orcid.org/0009-0005-2961-0245>

expressive skills improved. Regarding the conclusions, it is highlighted that reading drives learning, which makes it an efficient way to achieve spelling knowledge.

**Keywords:** comprehension, learning, reading, spelling, written language.

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años la lectura ha sido vital para la vida y desarrollo del ser humano, ya que, el simple hecho de leer nos permite informarnos, comunicarnos, aprender e inclusive distraernos (Fundación Polar, s.f.). El acto de leer en sí tiene distintas finalidades y la que más se destaca en esta investigación es la de ampliar el conocimiento, por ende, se esquematiza el proceso de la lectura para generar aprendizajes de ortografía.

“En la actualidad el número de alumnos que cometen faltas ortográficas al traducir gráficamente sus pensamientos es elevado, e incluso podemos pensar que este número va en aumento” (Mora, 2014). Este es un grave problema que sufre la comunidad educativa en general lo que conlleva la necesidad urgente de contar con resultados de una investigación que se convierta en un material de apoyo para el mejoramiento del aprendizaje de la ortografía.

La interacción entre el docente y estudiante dentro del ámbito educativo también se ve limitado por el bajo conocimiento de las reglas ortográficas, en la mayoría de los casos por parte de los estudiantes, ya que si el mensaje no es expuesto de manera clara “pierde calidad y quizá al cambiar alguna letra o tilde, pudiera modificarse el significado” (Espinosa, 2021, p. 8).

Para determinar el problema ha sido necesario hacer un diagnóstico a través de instrumentos de investigación que fueron aplicados al curso de noveno año de la escuela “Miguel Riofrío”. Mediante fichas de observación se ha podido detectar que no se toma en consideración la corrección de las palabras, esto genera un deficiente aprendizaje de las reglas gramaticales. Los resultados de la aplicación de un pre-test de ortografía demostraron que los estudiantes poseen un bajo conocimiento y dominio de las reglas ortográficas.

Las causas presentadas anteriormente llevan a plantear la siguiente interrogante: ¿De qué manera influye la lectura en el aprendizaje de la ortografía de los alumnos de noveno año paralelo “A”? Esta interrogante permite centrarse en un objetivo general que consiste en contribuir a la mejora del aprendizaje de la relación entre la lectura y la ortografía, en la asignatura de lengua y literatura, en los estudiantes de noveno año paralelo “A” de la escuela Miguel Riofrío para garantizar la formación eficaz de los estudiantes.

A más de contribuir a la construcción de conocimientos de ortografía, se espera determinar el nivel de impacto de la lectura en el aprendizaje de la ortografía para avalar la eficacia del método, y finalmente plantear lineamientos alternativos que coadyuven a resolver la problemática detectada a efectos de garantizar mejores niveles de aprendizaje en los estudiantes.

El estudio de la lectura como un camino viable para el aprendizaje de la ortografía está relacionado con la escritura y redacción de textos que requieren del dominio absoluto de la ortografía, y dicha destreza asegura la comunicación escrita. Entonces, para alcanzar el dominio ortográfico se puede utilizar el ejercicio de la lectura, “[...] los buenos lectores, (con excepciones claro), tienen buena ortografía, se debe de tener en cuenta que el que lee no sólo comprende las palabras sino que ‘ve’ sus características ortográficas” (Santillana, s.f.).

La investigación favorecerá a todos los actores educativos involucrados, ya que, ampliarán sus habilidades comunicativas. Además, se pretende fomentar la práctica habitual de la lectura, más aún, apoyar a la metodología docente para corregir en los estudiantes una correcta escritura. Los estudiantes mejoraran la ortografía de palabras, frases y oraciones, hecho que les permitirá expresar sus ideas y sentimientos sin ninguna dificultad; de esta manera se tendrán sujetos más activos, críticos y creativos.

### **Lectura: Concepto**

El ser humano aprende constantemente y en ese proceso, la lectura contribuye a construir nuevos aprendizajes. Con ello, la lectura puede entenderse como un proceso mental que

incluye la técnica de decodificación de información de un texto; al mismo tiempo, “[...] es un tipo de destreza cognitiva que representa el eje central del proceso educativo, dado que de su dominio depende, en gran parte, el acceso al conocimiento de cualquier área y, por tanto, el éxito escolar” (Ochoa et al., 2017, p. 254).

La lectura es un proceso mental que permite concebir y comprender una información lo que daría como resultado el aprendizaje de algo nuevo; además, es una actividad placentera que fortalece la creatividad literaria. Esta simple acción le permite al ser humano abrirse al mundo del conocimiento.

La lectura es, pues, un medio a través del cual desarrollar la capacidad para reflexionar sobre las grandes discusiones históricas que han sustanciado la explicación de los conflictos sociales, culturales y políticos y que por sus implicaciones han orientado los modos en los que el sujeto se vincula y piensa su mundo (Morales, 2020, p. 5).

La lectura permite crear puentes hacia un mundo de lo desconocido lo que la hace, “un medio para evadirse y para eliminar estrés [...]. Es la única manera que tenemos de conocer nuevas cosas, de separarnos de nuestra propia realidad y adecuarnos a otras» (Jiménez, 2015, p. 121).

### **La lectura en el aprendizaje de la ortografía**

León (2017) subraya la importancia de la lectura en la adquisición de aprendizajes de ortografía:

Siempre puedes trabajar en tu escritura y en mejorar la manera en la que escribes. [...] ha funcionado la lectura, ya que a través de ella te habitúas a ver ciertas palabras escritas y a mejorar tu ortografía a través de la imitación (párr. 8).

La lectura es una de las actividades que utiliza el ser humano para generar conocimiento, ésta a la vez resulta muy efectiva para enseñar y aprender. La autora Perriconi (s.f.) señala que “La lectura es para nosotros, una experiencia de aprendizaje, en la medida en que a través de ella incorporamos y adoptamos, en definitiva, la cultura” (párr. 2). Cuando se realiza una lectura no solo se conoce o se profundiza conciencia en ciertos temas, sino que permite generar un amplio conocimiento en grafías y formas de escribir; en sí el aprendizaje de la ortografía.

Al hablar del aprendizaje por experiencia es importante señalar al gran pedagogo John Dewey, precursor de esta teoría. Él asegura que hay un aprendizaje y un conocimiento después de una experiencia (Ruiz, 2013). Cuando el aprendizaje viene desde la experiencia éste es más rápido y significativo, y el conocimiento se mantiene a largo plazo. Entonces, al ser la lectura una experiencia de aprendizaje se convierte en un método efectivo para la construcción de saberes en contenidos de ortografía.

El contacto que tiene el lector con las palabras del texto le permitirá entender cómo es la escritura correcta lo que implica a que tenga una mejor redacción en sus escritos. En este ámbito, la lectura “mejora la escritura debido a que se puede identificar visualmente el uso correcto de signos de puntuación, acentuaciones y gramática en general. [...]” (Laboratorios Farma, 2021, párr. 9).

### **Beneficios de la lectura**

Leer es una de las actividades más sanas en la que una persona puede invertir su tiempo; contribuye a desarrollar un sin número de habilidades y es uno de los procesos más notables para adquirir un aprendizaje. Grijalva (2016) establece,

La lectura puede ser una forma de conocimiento, puede ayudarnos a encontrar soluciones en la vida, también puede ser una forma de placer y, en algunas ocasiones felices, puede conjuntar todo: conocimiento, ayuda en la búsqueda de respuestas vitales y placer (p. 8)

La actividad lectora contribuye al desarrollo personal y a la construcción de una vida plena mediante la concreción de logros. Vargas, et al., (2018, p. 33) concluyen:

La lectura expande tu vocabulario.

Leer puede mejorar las habilidades sociales.

La lectura aumenta la conectividad de tu cerebro.

Activa la memoria a corto y largo plazo, en especial la semántica y episódica.

Mejora las habilidades expresivas: escritura, ortografía y síntesis de conceptos.

La lectura ayuda a desarrollar las capacidades comunicativas para adecuarse a los distintos contextos. En el campo de la educación, la actividad de leer mejora la pronunciación de las palabras, fomenta el pensamiento crítico, perfecciona la expresividad en la lengua hablada, etcétera. El simple hecho de fortalecer y fomentar el hábito lector dentro y fuera de clases le permitirá al estudiante realizarse en todo sentido, es decir, la lectura convierte a un aprendiz en un ser activo tanto en el proceso de enseñanza – aprendizaje como en su compartimento dentro la sociedad.

La lectura debe volverse inherente a la vida cotidiana del ser humano porque desde esta acción surgen otras actividades como la enseñanza, la crítica, la reflexión y la imaginación. De acuerdo con Cabrera (2015), “la importancia de la lectura, (...) es un proceso cognoscitivo que consiste en la interpretación de signos gráficos por medio de recreaciones mentales que permiten ver lo que no está presente, es decir imaginar una realidad” (p. 77).

### **Ortografía: Definición**

La ortografía regula la escritura correcta y convierte a un texto en un excelente medio de comunicación. La ortografía es el aspecto principal de un escrito que refleja coherencia, secuencia y destaca el mensaje que se quiere compartir.

La ortografía es parte fundamental en la redacción de todo documento, ya sea a nivel educativo, literario, profesional, científico, artístico o de cualquier índole, por tal motivo, las reglas y su aplicación que rigen las normas del idioma español, son determinantes en la transmisión de ideas, pensamientos, criterios, opiniones, análisis, síntesis, argumentaciones, otros; por lo tanto, ejercen un valor extraordinario en la recepción y entendimiento transparente, claro y correcto de todos los escritos realizados por el ser humano (Valdiviezo y Solís, 2016, p. 28).

“La palabra ortografía tiene origen griego y está formada por 4rtos ‘correcto’ y grapho ‘escribir’, por lo que su significado sería ‘escribir correctamente’” (Carriquí, 2015, p. 6). En este sentido, la Real Academia Española define a la ortografía como un “conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua” (2001). La comunicación escrita es un canal de interrelación entre la población humana, y un aspecto principal de esta es la ortografía; que representa la escritura de palabras, mismas que deben ser escritas correctamente para que el receptor las pueda entender.

### **Ortografía y su proceso de aprendizaje**

El aprendizaje de la ortografía siempre ha sido canalizado con la memorización de reglas y repetición de palabras. Al menos estas alternativas de enseñanza han sido eficaces hasta un cierto límite, ya que para un estudiante e inclusive para un adulto recordar más de 50 reglas gramaticales es complejo, puesto que, la memoria es frágil y tiende a olvidar conocimientos cuando ya no son puestos en práctica. Es por eso que el aprendizaje de la ortografía debe ser más una experiencia antes que una memorización.

Por otra parte, “No podemos pretender que un niño de primer grado se aprenda todas las reglas ortográficas, pero tampoco podemos permitir que un estudiante de undécimo año de colegio carezca de ciertas reglas básicas de ortografía” (Ríos, 2012, p. 182). Entonces, la memorización de las reglas gramaticales no asegura en su totalidad la escritura correcta de las palabras, por ejemplo, se tiene entendido que los verbos terminados en -ger se escriben con “g”, pero cuando escriben “tejer” también pueden escribir “teger” y esto puede darse por

la poca claridad en la enseñanza de la ortografía por parte del docente; puesto que, dicha palabra exceptúa la regla.

Investigadores educativos mantienen la idea de que, “la lectura y la escritura manuscrita constituyen vías para la adquisición de conocimiento ortográfico” (Diuk, et al. 2014, p.59). Lo que significa que la lectura contribuye a escribir de manera correcta. El procedimiento que se utiliza para aprender ortografía desde la lectura es cohesionar el proceso didáctico para leer (prelectura, lectura y poslectura) y el proceso de aprendizaje de ortografía de Gabarro que es: 1. Ven a la imagen en su mente; 2. Sensación de seguridad si la imagen es bastante clara y segura, 3. Escriben la palabra (Gabarro, 2011).

En la fase de la prelectura el estudiante tendrá una primera aproximación al texto. En la lectura el estudiante leerá y vislumbrará la escritura correcta de palabras, en ese momento va a guardar en su mente la palabra con la grafía correcta y finalmente en la poslectura el estudiante va a escribir textos con las palabras nuevas, es decir, palabras que probablemente escribía mal o desconocía su escritura, las reemplazará con aquellas que entendió con la lectura.

En resumen, cuando un estudiante lee comprende la grafía de las palabras, el contexto en que se debe escribir, y sobre todo las letras que lo conforman, por ejemplo, cuando se lee un texto que tienen los términos “ahí, hay, ay” el lector entenderá las características y diferencias de esas palabras cuando y no utilizarlas. De esta manera la lectura influye de manera directa en el aprendizaje de la ortografía.

### **Beneficios de una correcta ortografía**

La ortografía es el aspecto que le da mayor realce a un texto y a partir de una correcta ortografía se dan a conocer ideas y sentimientos. Es por eso que, “la ortografía nos ayuda a utilizar de una manera adecuada las palabras. Ayudando a que nuestra comunicación escrita sea eficaz y que aquellos que lean nuestros escritos sean capaces de entenderlos de una manera fácil” (Mejías, 2015, p. 5).

La ortografía siempre va a primar en la personalidad de un sujeto, puesto que contribuye a la formación de una buena imagen personal y profesional. León (2017), escenifica que la ortografía permite:

Tus ideas se pueden comunicar más fácilmente: Uno de las comunicaciones que opta el ser humano es la escrita, en torno, la ortografía hace que la idea que quieras transmitir sea entendida con mayor facilidad hacia los receptores.

Habla de tu respeto por las reglas: Si aplicas correctamente las reglas gramaticales en un texto escrito, te será fácil respetar reglas en una sociedad.

Mejora tu nivel de comunicación: El simple hecho de usar correctamente las reglas gramaticales, los signos de puntuación. Notarás que al momento de hablar las tomarás en cuenta.

Las reglas ortográficas, los signos de puntuación, las tildes, las letras y palabras en mayúsculas, etc. son los aspectos que deben realzar la información en un texto escrito, es por ello, que “la ortografía es la base del buen entendimiento” (Rosado, 2020, p. 9). La ortografía permite estructurar de una manera coherente y secuencial un texto.

Cuando se habla de una correcta ortografía, se entiende que, a partir de ello se pueden compartir cosas positivas que a diferencia de una mala ortografía se denota inseguridad y una personalidad desorganizada (Colegio Williams, 2021). Es por ello que, al mejorar la forma en la que se escribe, también se está perfeccionando las habilidades personales e intrapersonales.

### **MÉTODOS Y MATERIALES**

El presente trabajo investigativo se desarrolló en el área de educación del Ecuador, centrado en la provincia y cantón de Loja, parroquia urbana San Sebastián, en la escuela de educación básica “Miguel Riofrío” que está entre las calles Bernardo Valdivieso y Mercadillo.

La población objeto de la investigación la integraron 14 estudiantes entre hombres y mujeres de noveno año de educación básica paralelo "A" de la sección vespertina. El tipo de muestreo fue no probabilístico y por conveniencia, es decir, se opta por la población antes mencionada porque son más accesibles a la investigación en tiempo, lugar y espacio.

El tipo de investigación fue descriptivo. A través de la observación y descripción se pudo comprender la realidad educativa tal y como se desarrolla. El diseño es no experimental, porque se trabajó con un grupo humano social, al cual se le aplicó una ficha de observación y un pretest para conocer la magnitud del problema y poder plantear una posible solución.

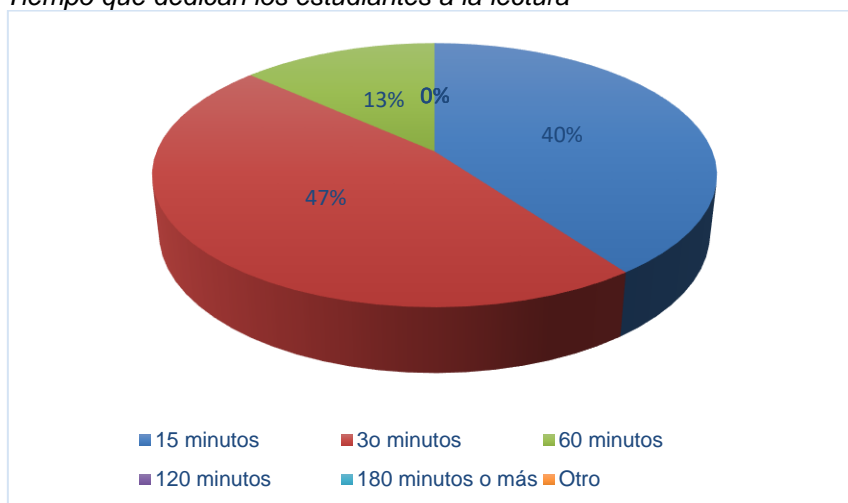
Los principales métodos utilizados en la investigación fueron: Método científico; contribuyó a la generación y construcción del nuevo conocimiento. Método estadístico; ideal en el manejo de los datos cuantitativos y cualitativos de la investigación (Castillo, 2021). A partir de este se esquematizaron los datos numéricos en tablas y figuras lo que abrió paso al análisis de los resultados. Método analítico; fue vital para el análisis de las distintas técnicas e instrumentos de investigación, permitió indagar las causas y efectos del problema.

Se diseñaron encuestas y test evaluativos de acuerdo a los objetivos de la investigación y se aplicaron a la población ya mencionada. Se tabuló estadísticamente la información obtenida, se realizó tablas y gráficos por cada pregunta para una mejor comprensión de los resultados. Cada respuesta obtenida de la encuesta se contrastó con lo que refiere la literatura; además, se realizó una análisis cualitativo y cuantitativo.

Con respecto al diseño del lineamiento alternativo se procedió al análisis de los resultados obtenidos en el diagnóstico y en el pre-test de ortografía lo que llevo a la elaboración del material de apoyo que facilitaría a la lectura el aprendizaje de la ortografía. En este material se enfatizó en las reglas ortográficas que los estudiantes presentaban mayor dificultad. Una vez diseñado el lineamiento alternativo en su totalidad, se procedió a la ejecución del mismo, dando cumplimiento a las actividades planteadas. Durante la aplicación del lineamiento alternativo se realizaron actividades iniciales, medias y finales con objetivos concretos para obtener resultados positivos. Así mismo, cada día se abordaron los temas con actividades lúdicas para lograr aprendizajes altamente significativos. Cada día se trabajó con estrategias metodológicas que permitieron la participación activa del estudiantado, siendo efectivas y eficaces en el proceso formativo. Finalmente, para evaluar el impacto del material se aplicó un post test, mismo que serviría para comparar los datos con los resultados iniciales (pre test) obtenidos con la aplicación del diagnóstico.

## RESULTADOS

**Figura 1**  
*Tiempo que dedican los estudiantes a la lectura*



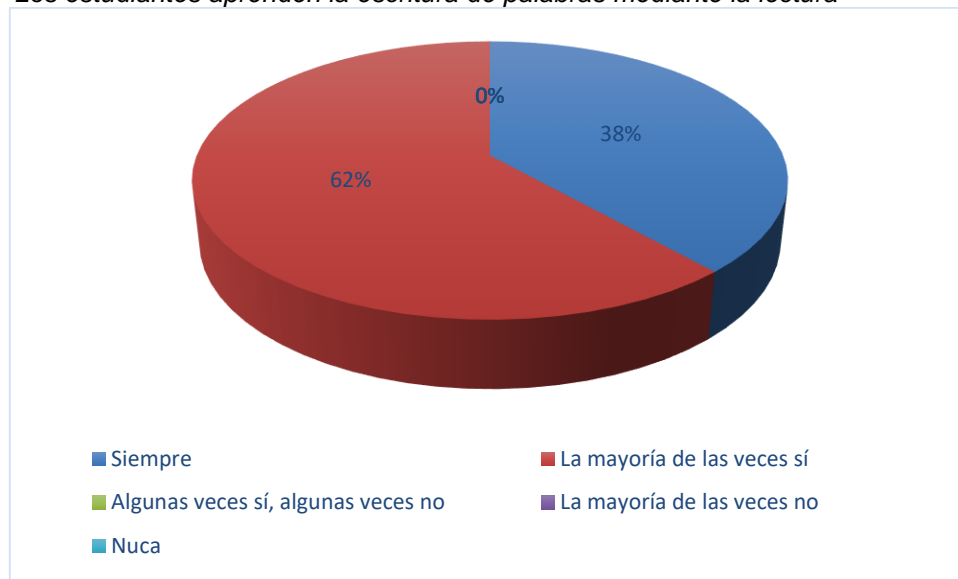
*Nota:* El tiempo que dedican los estudiantes a la lectura es de 30 minutos.

En base a los resultados que se presentan en la figura 1 se puede deducir que, los estudiantes dedican un tiempo de 30 minutos a la lectura un 47 %, 15 minutos un 40 % y 60 minutos un 13 %. Los datos indican que, la población encuestada en su totalidad dedica un tiempo mínimo a la lectura lo que de alguna manera demuestra que accederán al conocimiento ortográfico.

Es importante mencionar que, el tiempo destinado a leer se convierte en un factor determinante a la hora de escribir correctamente, es decir, un estudiante entre más tiempo dedique a la lectura mejor será su capacidad para generar aprendizajes ortográficos. Entonces, los alumnos que dedican media hora a la lectura tendrán una mejor facultad de escribir textos evitando en su mayoría las faltas ortográficas.

**Figura 2**

*Los estudiantes aprenden la escritura de palabras mediante la lectura*



*Nota:* La mayoría de las veces los estudiantes sí aprenden la escritura de palabras con la lectura.

Los resultados en la figura 2 muestran que, los estudiantes en la mayoría de veces sí aprenden la escritura de palabras con la lectura un 62 %, y siempre aprenden la escritura de palabras un 38 %. Las respuestas de los encuestados destacan a la lectura como un camino viable para mejorar la escritura.

La lectura va más que la información se ha logrado convertir en un método efectivo para vislumbrar la grafía correcta de palabras, frases u oraciones. Los estudiantes cuando están leyendo comprenden: el uso correcto de signos de acentuación; signos de puntuación; palabras homófonas, entre otras, esta actividad les permitirá adquirir el conocimiento necesario de escritura para redactar cualquier tipo de texto.

**Figura 3**  
Forma en que los estudiantes corrigen los errores ortográficos



Nota: Los estudiantes corrigen los errores ortográficos mediante la lectura.

Los datos de la figura 3 establecen que, los estudiantes corrigen los errores ortográficos a través de la lectura un 40 %, mediante preguntas al docente un 33 %, mediante uso del diccionario un 13 %, y mediante el uso del auto corrector y mediante preguntas al docente y compañeros un 7 %. La información presentada indica que, la lectura es utilizada en la mayoría de los estudiantes como una técnica para el autoaprendizaje de la escritura.

Es importante destacar que, el aprendizaje de la ortografía es complejo por lo que la lectura sería una excelente alternativa para que el docente corrija los errores ortográficos en sus estudiantes. La lectura es una actividad para aprender, corregir y mejorar la escritura de textos. Los alumnos que utilizan la lectura para mejorar sus manuscritos podrán comprender y conocer las distintas características de la ortografía mediante la observación de palabras.

### Resultados de la aplicación del lineamiento alternativo

**Tabla 1**

Escala de calificaciones

Escala cuantitativa	Escala cualitativa
Domina los aprendizajes requeridos. (DAR)	9,00-10,00
Alcanza los aprendizajes requeridos. (AAR)	7,00-8,99
Está próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos. (PAR)	4,01-6,99
No alcanza los aprendizajes requeridos. (NAR)	≤ 4

Nota: Escala de calificaciones del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Ecuador.

**Tabla 2**

Calificaciones de los estudiantes en el pre y post test

Resultados del lineamiento alternativo					
PRE-TEST			POST TEST		
Escala Cualitativa	f	%	Escala Cualitativa	f	%
DAR: (9,00-10,00)	3	21%	DAR: (9,00-10,00)	5	36%
AAR: (7,00-8,99)	6	43%	AAR: (7,00-8,99)	4	29%

PAR: (4,01-6,99)	5	36%	PAR: (4,01-6,99)	5	36%
NAR: ( $\leq 4$ )	0	0%	NAR: ( $\leq 4$ )	0	0%
<b>Total</b>	14	100%	<b>Total</b>	14	100%

*Nota:* El número de estudiantes que dominan los aprendizajes requeridos aumentó de 3 a 5 discentes.

Los resultados del pre-test indican que, el 21% de la población obtuvieron una calificación de entre 9 y 10 puntos, el 43% tuvo de 7 a 8, 99 puntos, el 36% tuvieron una ponderación de 4 a 6,99 puntos, mientras que ningún estudiante obtuvo una calificación menor de 4 puntos. En el post test se muestra que, el 36% de los estudiantes obtuvieron una calificación de 9 y 10 puntos, el 29% tuvo de 7 a 8, 99 puntos, el 36% mantienen la misma calificación del pre test que es de 4 a 6,99 puntos y finalmente ningún estudiante tuvo una nota menor de 4 puntos.

Los datos de la aplicación del lineamiento alternativo muestran que, durante el pre-test solo el 21 % de los estudiantes dominaron los aprendizajes requeridos, sin embargo, después de la ejecución del material alternativo el porcentaje varió, ahora el 36 % de los estudiantes dominan los aprendizajes requeridos. Esto significa que 2 de los estudiantes que habían alcanzado los aprendizajes en el pre-test llegaron a dominar los aprendizajes en el post test. No obstante, el 36 % de los estudiantes aún están próximos a alcanzar los aprendizajes por lo que se recomienda la implementación de nuevas estrategias de enseñanza como la memoria visual de imágenes, ejercicio de escritura, entre otras, todo que esté en función del aprendizaje de la ortografía o en tal caso fomentar y fortalecer la lectura en todo contexto, esto con la finalidad de reconfortar el aprendizaje en los estudiantes.

En suma, la aplicación del lineamiento alternativo en los estudiantes de noveno año paralelo "A" de la escuela "Miguel Riofrío", resultó relevante para los sujetos que aprenden. Puesto que, los estudiantes progresaron en la escala de calificaciones cuantitativas de 7,00 a 10,00 puntos, y dentro de la escala de valoración cualitativa los estudiantes dominan los aprendizajes requeridos. Con esto es posible asegurar que el material alternativo planteado contribuye a resolver el aprendizaje - enseñanza de la ortografía a efectos de garantizar mejores niveles de conocimiento en los estudiantes. Esto permite determinar que, el lineamiento alternativo que tiene como idea central a la lectura como método de aprendizaje de la ortografía es eficaz para adquirir dominio y conocimiento de las reglas ortográficas

## DISCUSIÓN

La presente investigación está directamente relacionada a mejorar la forma en que escriben los estudiantes y a los docentes facilitar la enseñanza de la ortografía, por eso, se tomó en consideración un objetivo general que trata de contribuir a la mejora del aprendizaje de la relación entre la lectura y la ortografía, en la asignatura de lengua y literatura, en los estudiantes de noveno año paralelo "A" de la escuela Miguel Riofrío para garantizar la formación eficaz de los estudiantes.

"La lectura ha cobrado gran importancia porque en ella se asientan las bases de la enseñanza, se adquieren conocimientos que facilita conocer todos los objetos de la naturaleza, es el eje central del proceso educativo [...]" (Domínguez, et al. 2015). Entonces, para que la lectura se convierta en una actividad relevante en la vida escolar de los alumnos, "es necesaria la acción educativa, de ahí que la implementación de una estrategia transversal que ayude a incrementar y fortalecer la capacidad lectora en educación media superior sea, hoy en día, indispensable para enseñar a aprender mejor" (Subsecretaría de Educación Media Superior de México [SEMS], 2015, p. 43).

Para convertir a los estudiantes en unos excelentes lectores, es indispensable el actuar de las autoridades de los centros educativos con actividades que promuevan el hábito lector, desde los docentes hasta los estudiantes. Además, la familia, desde la casa debe fortalecer la lectura en los sujetos que aprenden. De no presentarse estas acciones por parte de los actores educativos no se puede hablar que la lectura se va a convertir en una

herramienta de aprendizaje para los alumnos, porque si los docentes y padres de familia no dedican tiempo a la lectura difícilmente se conseguirá que los discentes lo hagan.

Es importante recalcar que dentro de la actividad lectora se debe considerar el tiempo, ya que, esta permitirá que la lectura sea relevante o no en la adquisición de aprendizajes, es decir, entre más tiempo el estudiante dedique a la lectura mayor será su capacidad para adquirir conocimientos ortográficos. Para sustentar esta idea es importante determinar el tiempo que destinan los estudiantes a leer, de acuerdo a la figura 1, los estudiantes dedican un tiempo de 30 minutos a la lectura un 47 %, 15 minutos un 40 % y 60.

El porcentaje de estudiantes que dedican media hora a la lectura tienen mayor capacidad de reflexionar y generar cualquier tipo de aprendizaje. No existe un tiempo específico simplemente depende de los hábitos de cada persona, sus capacidades, y los motivos por los cuales quiere leer. Un individuo no puede limitarse a un tiempo de lectura cuando el placer por leer es una de sus actividades diarias, sin embargo, estudios científicos establecen que las personas mayores de 14 años deberían dedicar 30 minutos diarios a la lectura (Jumique, 2023)

La ortografía, “[...] permite desarrollar habilidades intelectuales y, a través del que el alumnado desarrolla destrezas y hábitos para conformar su aparato ortográfico. Es por ello que la ortografía no solo se enseña, sino que también se aprende” (Fernández, 2015, p. 9). Entonces, la ortografía es esencial en el lenguaje escrito porque a través de ella se dan a conocer las emociones, ideas y pensamientos hacia los demás. Esta acción es inevitable para la interrelación entre la población humana.

Es necesario darle la importancia apropiada para llevar con éxito una producción textual de calidad. Esto implica una competencia ortográfica de acuerdo con el nivel educativo y el desarrollo de cada individuo. No podemos pretender que un niño de primer grado se aprenda todas las reglas ortográficas, pero tampoco podemos permitir que un estudiante de undécimo año de colegio carezca de ciertas reglas básicas de ortografía. (Ríos, 2012, p. 182).

No se puede desprender la lectura del aprendizaje de la ortografía y viceversa, porque estas son dos actividades inherentes entre sí. Si se está aprendiendo a escribir también se está aprendiendo a leer, por tanto, estas labores educativas deben trabajarse de manera conjunta en el proceso de enseñanza - aprendizaje, porque la lectura es el eje central del proceso educativo y la ortografía es determinante en la redacción de textos. Entonces, la lectura y la ortografía en el sistema educativo son indispensables, ya que de ellas depende el acceso al conocimiento y la correcta comunicación. Los docentes y autoridades de las instituciones educativas deben impulsar el hábito lector y la escritura correcta para que contribuyan al desarrollo personal, social y académico de los estudiantes.

Por otro lado, para seguir consolidando el objetivo general ha sido necesario determinar el nivel de impacto de la lectura en el aprendizaje de la ortografía para avalar la eficacia del método.

Para lograr este objetivo ha sido necesario analizar los resultados de la figura 2. Los estudiantes en la mayoría de veces sí aprenden la escritura de palabras con la lectura un 62 %, y siempre aprenden la escritura de palabras con la lectura un 38 %. La lectura va más allá que la sabiduría de contenidos; permite ganar conocimientos y experiencia en habilidades expresivas por lo que la hace una verdadera herramienta de aprendizaje,

Para determinar la influencia de la lectura en el aprendizaje de la ortografía se tomó en consideración las calificaciones del pre y post test de la aplicación del lineamiento alternativo, tabla 2.

Los resultados permiten corroborar que el 43 % de los estudiantes alcanzaron los aprendizajes requeridos (AAR) en el pre-test y después de aplicar el material de apoyo (aprendizaje de la ortografía a través de la lectura) dos estudiantes que representan al 14 % de la población llegaron a dominar los aprendizajes requeridos (DAR). Ahora el 36 % de los estudiantes, en el post test dominan los aprendizajes requeridos. El lineamiento alternativo tomó como base la lectura para facilitar el aprendizaje de la ortografía y este proceso resultó relevante para los estudiantes porque progresaron en la escala de calificaciones cuantitativas

de 7,00 a 10,00 puntos. Esto permite concluir que la lectura como método de enseñanza - aprendizaje de la ortografía es efectivo y contribuye a garantizar mejores niveles de aprendizaje en los estudiantes.

“[...] la lectura y la escritura se han convertido en dos competencias fundamentales para interactuar con eficacia en las situaciones más diversas y de manera especial en las actividades académicas” (Arnaéz, 2009. p.290).

La lectura conduce al aprendizaje de la ortografía, ya que, “[...] se pueden diferenciar por un lado los procesos de descodificación de las palabras, cuya finalidad es llegar a descifrarlas o, lo que es lo mismo, analizar e identificar los patrones visuales para transformarlos en sonidos” (Ortega, 2015, p. 126). Cuando se está leyendo se conocen las características de las palabras lo que permite comprender las grafías de palabras, frases y oraciones, de esta manera se aprenden las reglas y normas ortográficas. Los conocimientos que se generen en este proceso son a largo plazo, porque la lectura se constituye como una experiencia de aprendizaje.

Finalmente, como parte del objetivo general fue plantear lineamientos alternativos que coadyuven a resolver la problemática detectada a efectos de garantizar mejores niveles de aprendizaje en los estudiantes.

Para precisar el aporte del lineamiento alternativo es vital analizar la figura 3. Los datos muestran que, los estudiantes corrigen los errores ortográficos a través de la lectura un 40 %, mediante preguntas al docente un 33 %, mediante uso del diccionario un 13 %, y mediante el uso del auto corrector y mediante preguntas al docente y compañeros un 7 %. Los estudiantes que utilizan la lectura para corregir los errores ortográficos son quienes tienen la facultad de escribir textos sin ningún problema, con ello, se puede determinar que la lectura es una técnica de autoaprendizaje que permite comprender y conocer las distintas características de la ortografía mediante la observación de palabras.

## CONCLUSIONES

La lectura y la ortografía son la base de la enseñanza - aprendizaje de cualquier sistema educativo. En tal sentido, la lectura impulsa al conocimiento y la ortografía es determinante en la escritura de textos. Estas ideas hacen que la lectura y la ortografía se conviertan en actividades relevantes en el proceso educativo, puesto que, la lectura mejora las habilidades sociales - expresivas, y la ortografía asegura la comunicación escrita entre la población humana.

En el post test se revela el impacto que tuvo la lectura en el aprendizaje de la ortografía, ya que, 2 estudiantes que representan al 14% de la población pasaron de alcanzar a dominar los aprendizajes requeridos (DAR), esto hace posible determinar que la lectura impacta de manera positiva en la enseñanza - aprendizaje de la ortografía. Este proceso se cumple cuando los lectores pasan la vista por las grafías de las palabras, frases y oraciones y les permite comprender la escritura y características de cada una de ellas.

Los resultados de la intervención del lineamiento alternativo indican que, la lectura como método de enseñanza para el aprendizaje de la ortografía es eficaz y eficiente para mejorar la forma correcta en que escriben los estudiantes. De esta manera, se determina a la lectura y ortografía inherentes entre sí, puesto que, si un estudiante está aprendiendo a escribir también está mejorando la forma en que lee. Este proceso genera mejores niveles de aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaéz Muga, Pablo. (2009). La lectura y la escritura en educación básica. *Educere*, 13(45), 289-298. <https://n9.cl/gdbvul>
- Cabrera Malla, S. (2015). La lectura y su incidencia en el aprendizaje, en los estudiantes de segundo y tercer años de bachillerato general unificado, sección nocturna, de la

- unidad educativa Calasanz, de la ciudad de Loja, durante el año lectivo 2012–2013. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Loja]. <https://n9.cl/hyym7>
- Carriquí Palma, L. (2015). La ortografía en el aula de Educación Primaria: propuesta didáctica. [Grado en Educación, Universidad de Jaén]. <https://n9.cl/94t32z>
- Colegio Williams. (2021, 29 de diciembre). La importancia de la buena ortografía. <https://n9.cl/0fi7>
- Castillo Bustos, M. R. (2021). Técnicas e instrumentos para recoger datos del hecho social educativo. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 5(10), 50–61. Recuperado a partir de <https://acortar.link/xNu5SZ>
- De la Rosa Santillana, N. (s.f.). La importancia de la Ortografía en la Producción de Textos. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/rd06>
- De Lourdes León, M. (05 de octubre de 2017). 5 ventajas de tener una buena ortografía. <https://n9.cl/b9k10>
- Diuk, B., Ferroni, M., & Mena, M. (2014). ¿Cómo se aprende la ortografía de las palabras? Un estudio de comparación de distintas estrategias. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 59-69. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643895005>
- Domínguez Domínguez, I., Rodríguez Delgado, L., Torres Ávila, Y., & Ruiz Ávila, M. M. (2015). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 3(1), 94-102. <https://n9.cl/nvaji>
- Espinosa Soriano, Raúl Jesús. (2021). Propuesta de investigación pedagógica para el tratamiento y mejora de la ortografía en los alumnos del Centros de Bachillerato Tecnológico. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(2), 00041. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2553>
- Fundación Polar, s.f. La lectura en sociedad actual. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/oz9c0>
- Fernández-Rufete Navarro, A., (2015). Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería. *Investigaciones sobre Lectura*, (4), 7-24. <https://n9.cl/bsczu>
- Gabarro, D. (2011). Dominar la ortografía. <https://n9.cl/l9cfa>
- Grijalva, D. (2016). El placer de leer juegos de palabras. *Revista Ciencia*, vol. 67, núm. 4, pp. 8-13. <https://n9.cl/gpamt>
- Jumique, A. (2023). Cuántas horas se necesitan para leer bien y cuál es la velocidad ideal. <https://n9.cl/9165ia>
- Laboratorios Farma. (22 de abril de 2021). Importancia de la lectura en el desarrollo personal y profesional. <https://n9.cl/8400l>
- Maldonado Jiménez, M. (2015). Boris Izaguirre, presentador de televisión, guionista, articulista y escritor: "la lectura es la única manera que tenemos de conocer nuevas cosas, de separarnos de nuestra propia realidad y adecuarnos a otras". *La Revista Del Mundo Bibliotecario*, (41), 120–121. <https://n9.cl/wh5vv>
- Martínez de Sousa, J. (2003). Algunos enfoques en la enseñanza de la ortografía. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/8r2mc>
- Mejías Galán, M. (2015). La ortografía en Educación Primaria y su didáctica. [Grado en Educación, Universitat Jaume]. <https://n9.cl/nf7of>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/bca5>
- Mora Gómez E. (28 de mayo de 2014). La Ortografía como un problema de la sociedad actual. / <https://n9.cl/ra3pr>
- Morales, Jesús. (2021). Lectura desde la pedagogía crítica: una propuesta para la intervención educativa significativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(2). <https://n9.cl/d4s13>
- Ochoa Montaña, J; Mesa Cárdenas, S; Pedraza Orduz, Y. y Caro Caro, E. (2017). La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. <https://n9.cl/46vdo>

- Ortega Segrera, F. J., (2015). La importancia de la lectura y de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del español para inmigrantes. *Investigaciones sobre Lectura*, (3), 123-133. <https://n9.cl/nhray>
- Perriconi, G. (s.f.). La lectura: una experiencia de aprendizaje. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/kuztu0>
- Real Academia Española. (2001). Ortografía. En *diccionario de la lengua española* (22a ed). <https://n9.cl/0wodr>
- Ríos González, G., (2012). LA ORTOGRAFÍA EN EL AULA. *Revista Káñina*, XXXVI (2), 181-190. <https://n9.cl/7mp5z>
- Rosado Calvache, J. (2020). Estrategias para mejorar la ortografía en los estudiantes de cuarto año de la Escuela de Educación Básica Quito del cantón Quevedo, Provincia de Los Ríos. [Documento Probatorio de licenciatura, Universidad Técnica de Babahoyo]. <https://n9.cl/i22rnc>
- Ruiz, G., (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. <https://n9.cl/in5fr>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2015). Estrategia para incrementar y fortalecer la capacidad lectora. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/nmrox>
- Valdivieso Solórzano, L. y Solís Moreira, P. (2016). La ortografía y las habilidades en la expresión oral y escrita en los estudiantes del octavo de educación general básica en el área de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa 25 de septiembre Zona 5, de la provincia de Santa Elena cantón la libertad periodo lectivo 2016-2017. [Proyecto Educativo, Universidad de Guayaquil] <https://n9.cl/6xwtj>
- Vargas, K., Condor, M., Domínguez, Y., Berrospi, S., Cardenas, M. y Velarde, C. (2018). Trabajo académico sobre definición, tipos, requisitos, fases y beneficios de la lectura. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/91am>

# **AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE (ARA) EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: VARIABLES QUE INCIDEN EN SU DESARROLLO**

## **SELF-REGULATION OF LEARNING (ARA) IN HIGHER EDUCATION: VARIABLES THAT EFFECT ITS DEVELOPMENT**

Juan Eduardo Lara Sotomayor<sup>1</sup>  
Rosa Tatiana Suárez Erazo<sup>2</sup>  
Andrea Estefanía Carrera Gallardo<sup>3</sup>

Recibido: 2024-03-18 / Revisado: 2024-04-14 / Aceptado: 2024-05-15 / Publicado: 2024-07-01

**Forma sugerida de citar:** Lara-Sotomayor. J. E., Suárez-Erazo. R. T. y Carrea-Gallardo. A. E. (2024). Autorregulación del aprendizaje (ARA) en la educación superior: variables que inciden en su desarrollo. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 8(18). 24-35. <https://doi.org/10.53877/rc.8.18.20240701.3>

### **RESUMEN**

La autorregulación como proceso autónomo de aprendizaje en estudiantes universitarios es crucial y de alta importancia en los actuales momentos en donde los indicadores de rendimiento académico permiten la aprobación y promoción de este. El objetivo principal del artículo fue: describir como en el transcurso del tiempo fue evolucionando el concepto de Autorregulación del Aprendizaje (ARA) y la revisión sistemática de las variables que inciden en su desarrollo como la motivación académica y los niveles de comprensión lectora, para lo cual se abordarán autores que tratan desde su perspectiva los elementos que forman parte del proceso de autorregulación en el trabajo autónomo de aprendizaje. Basados en la revisión bibliográfica, es factible decir que las variables con mayor incidencia en la ARA en la Educación Superior son: mediación pedagógica, andamiaje, tutorías y ayudas de parte del docente hacia el estudiante; por lo tanto, ésta se constituye en predictor del rendimiento académico.

**Palabras clave:** aprendizaje, aprendizaje autónomo, autorregulación, educación superior.

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias de la Salud en el Trabajo. Docente Universitario – Investigador. Universidad Central del Ecuador. Ecuador. [jelaras@uce.edu.ec](mailto:jelaras@uce.edu.ec) / <https://orcid.org/0009-0002-3355-7967>

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias de la Salud Ocupacional. Coordinadora de la Comisión de Investigación. Facultad de Ciencias Psicológicas. Universidad Central del Ecuador. Ecuador. [rtsuarez@uce.edu.ec](mailto:rtsuarez@uce.edu.ec) / <https://oroid.org/0000-0002-6770-610X>

<sup>3</sup> Especialista en Metodología de la Investigación. Docente de Inglés. Universidad Central del Ecuador. Ecuador. [aecarrerag@uce.edu.ec](mailto:aecarrerag@uce.edu.ec) / <https://orcid.org/0009-0002-1833-2604>

## ABSTRACT

Self-regulation as an autonomous learning process in university students is crucial and of high importance in current times where academic performance indicators allow its approval and promotion. The main objective of the article is to visualize the chronological evolution of the concept: Self-regulation of learning (ARA) and the systematic review of the variables that affect its development such as academic motivation and levels of reading comprehension, for which authors who deal with from their perspective the elements that are part of the self-regulation process in autonomous learning work. Based on the bibliographic review, it is feasible to say that the variables with the greatest incidence in ARA in Higher Education are: pedagogical mediation, scaffolding, tutoring and help from the teacher to the student; Therefore, it becomes a predictor of academic performance.

**Keywords:** Higher education, learning, autonomous learning, self-regulation.

## INTRODUCCIÓN

El Sistema de Educación Superior en el Ecuador, estableció diferentes parámetros a través de los cuales se evalúa la calidad educativa que ofertan las universidades; la evaluación es de manera cuantitativa como cualitativa, los indicadores evaluativos están orientados a la formación del estudiante, la infraestructura, los indicadores de eficiencia terminal de los educandos (relación establecida entre el número de ingresos y número de graduados en una cohorte determinada).

Sin duda estos procesos de evaluación para fines de acreditación (institucional y de carreras) aportan a la calidad de formación de los futuros profesionales, es evidente que no existe indicadores que hagan referencia a las acciones y evaluación de resultados en el proceso de interaprendizaje, siendo característico evaluar aplicando los métodos tradicionales de evaluación, lo que desvirtúa el verdadero objeto de la educación que es el desarrollar y cimentar aprendizajes útiles para la vida y la praxis profesional.

Por lo que es fundamental considerar que, a lo largo del proceso de formación, se establezcan diferentes métodos, metodologías y técnicas mediante las cuales los estudiantes logren mejores los indicadores en la evaluación de conocimientos, habilidades, destrezas y comportamientos (competencias) que demanda el tercer nivel, por lo cual es indispensable que en conjunto entre autoridades, docentes y estudiantes se definan estrategias de aprendizaje que rompan los paradigmas tradicionales establecidos.

Investigaciones orientadas a dar una posible solución a la problemática descrita expresan que el desarrollo de la ARA en los estudiantes, a través de acciones autónomas de planificación, organización, seguimiento y evaluación ayudarán al educando a mejorar los indicadores de eficiencia, efectividad y eficacia, en donde los procesos de evaluación sean menos estresantes para el estudiante por el hecho de sentirse capacitado y con sus habilidades acorde a los procesos evaluativos.

## DESAROLLO

En el Sistema de Educación Superior se establece que los indicadores de eficiencia, efectividad y eficacia son obligatorios e indispensables para el rendimiento académico y avance de los estudiantes en su proceso de formación al finalizar su carrera, lo que corresponde al porcentaje establecido en el indicador de eficiencia terminal. (Consejo de Educación Superior -CES, 2020).

Es así como López et al., (2008) sostiene que en el contexto internacional, la eficiencia de un sistema educativo (Educational Efficiency) es definida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) de manera sucinta: “grado en el cual un sistema educativo consigue optimizar la relación inversión–resultado en la educación” (p. 135). Sin embargo la eficiencia de un sistema educativo se lo considera como un indicador macro por ser el resultado de todos los procesos internos institucionales

que llevan a que el estudiante que ingresa a la educación superior finalice en los tiempos establecidos y con la calidad que demanda el sistema de educación superior, y es donde el estudiante debe obtener un rendimiento óptimo lo cual en muchos casos no se cumple, generando la repetición del semestre, la pérdida de una o más asignaturas, desencadenando en la no promoción al período académico siguiente y en los casos extremos, pero no aislados a la deserción estudiantil.

Por otra parte, Torres (2019) sintetiza los datos presentados por la UNESCO que indican que, en el 2014, el 40% de estudiantes abandonaron el sistema de educación superior en el Ecuador, en el mismo año la Secretaria Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) señala que de los 400.000 estudiantes inscritos en universidades públicas y privadas el 26% abandonó su carrera en los primeros semestres.

En el mismo artículo se informa que en la Universidad de Guayaquil, que tiene más de 70.000 estudiantes, el 28,35% abandonaron las aulas en los últimos tres años. Monserrat Bustamante, vicerrectora académica, explicó que la deserción promedio en 2017 fue del 21% al 26,40% entre los dos semestres; en 2018, del 22%; y en 2019, entre el 26% y 28%. Torres (2019) concluye que la falta de la toma de decisión de los estudiantes al momento de escoger su carrera es otro de los factores de la deserción, una de las consecuencias de esta problemática se relaciona con el sistema de admisión que tiene el Ecuador, el cual obliga a muchos jóvenes a seguir una carrera que no desean, la cual aceptan ante la desesperación de quedarse sin cupo una vez que rinden la prueba Ser Bachiller.

Además, la deserción estudiantil es un fenómeno que se mantiene presente en el mundo, mismo que se genera por la cantidad de estudiantes que dejan sus estudios en todos los niveles educativos, problemática que no es indiferente en el sistema universitario, llegando a una tasa del 20% y va en ascenso, es por ello que las investigaciones sobre esta temática se mantienen hasta la actualidad (OECD, 2022).

La OECD informa que, en los Estados Unidos en el primer año de estudios universitarios, la tasa de deserción se encuentra en el 5%, y que más del 20% de la población universitaria abandonan las aulas en países como Colombia, la Comunidad francesa e Islandia. Además, informa que la tasa de deserción estudiantil se incrementa de manera significativa luego del primer año de escolaridad universitaria y aumenta conforme pasa el tiempo, dentro de la base de datos de los países que conforman la organización para la cooperación y el desarrollo económico (siglas en inglés OECD) informan que al finalizar la formación teórica en el tercer año de educación universitaria este porcentaje se duplica y/o triplica en algunas universidades (OECD, 2006, 2022).

De la misma manera, Semirara (2021) informa en la publicación de la UNESCO y del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, que el abandono escolar a nivel universitario en diversas regiones del planeta es común, asimismo, reporta que en España, Estados Unidos y Austria presentan un 30 a 50% de estudiantes que culminan su formación de tercer nivel; en Argentina es del 23% de estudiantes, en el mismo estudio explica que estas estadísticas no van a disminuir a menos que se le dé el verdadero valor a las variables que inciden para que se produzca la deserción académica, debido a que en los primeros años de estudio los educandos carecen de estrategias de ARA, reflejándose en la disminución de su motivación académica.

Es necesario resaltar lo expresado por Torres (2019) quién en su investigación alude a lo reportado por el Vicerrector Académico de la Escuela Politécnica del Litoral (ESPOL) quien indica que: "Con mucho agrado hemos observado que la tasa general de deserción ha ido disminuyendo en los últimos años en cada período académico y eso es muy positivo".

Las investigaciones sobre ARA aplicadas al campo educativo tienen sus inicios a finales de la década del 70 (Dieser, 2019). La ARA es un constructo de relevancia y vigencia en la Psicología Educativa, dado que orienta a como se debe comprender algunas variables que influyen en el aprendizaje. En particular, en contextos de aprendizaje caracterizados por el uso intensivo de la tecnología digital y espacios de comunicación sincrónica y asincrónica, donde el proceso de interaprendizaje está determinado por niveles de tensión permanente entre el diálogo generado por los actores del quehacer educativo (Dieser, 2019).

La autorregulación académica y el aprendizaje autónomo según Puya et al., (2022) son términos muy usados por los docentes en la educación superior, por tal razón, estos constructos requieren ser analizados en relación de interdependencia, y de esta manera establecer su importancia en el proceso de interaprendizaje, con el propósito que los docentes se orienten a desarrollar las competencias necesarias en los estudiantes para que alcancen sus metas y objetivos.

Una investigación realizada en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, aplicaron un cuestionario a una muestra de 133 estudiantes, donde evidenció que existe una correlación significativa con un Rho de Spearman = 0.638:  $p= 0,000$ ; dando como resultado que, a mayor Autorregulación Académica, mayor será el Aprendizaje Autónomo; así como también a mayor Aprendizaje Autónomo, mayor será la Autorregulación Académica (Puya, et al., 2022).

La autorregulación académica es definida por Panadero y Tapia (2014) como “el control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido” (pp. 450-451). En cambio, para Puya et al., (2022) La autorregulación académica no es un proceso heredado, sino que se adquiere por mediación pedagógica, andamiaje, tutorías y ayudas de parte del docente hacia el estudiante; por lo tanto, ésta se constituye en predictor del rendimiento académico.

Cerezo et al., (2018) sostienen que “generalmente, los estudiantes universitarios con éxito se describen como estudiantes autorregulados debido a que son capaces de generar una serie de pensamientos, sentimientos y acciones por sí mismos, orientados sistemáticamente hacia el logro de sus metas” (p. 2), ratificando lo expresado por otros autores en referencia que la ARA, por lo que se constituye en un importante mecanismo que permite anticipar el éxito académico entre los estudiantes (Hernández y Camargo, 2017).

Estas competencias de conocimientos, habilidades, destrezas y comportamientos ayudan al estudiante universitario a organizar, planificar, ejecutar y verificar los resultados de las actividades académicas, así como de las otras esferas de su vida, este equilibrio a su vez genera procesos de estabilidad emocional y mental, lo que da como resultado un mejor rendimiento académico.

El aprendizaje autónomo según Moreno y Martínez (2007) es un objetivo planteado cada vez con mayor frecuencia en el ámbito psicológico y educativo. La adquisición de competencias que viabiliza el aprendizaje autónomo o autoaprendizaje en el estudiante. Estos autores recomiendan realizar actividades de aprendizaje como resolver ejercicios por sí mismo, plantear nuevos problemas, discutir en grupo sobre algún tema, hacer investigaciones y cualquier actividad realizada fuera de las horas de clase o sin la participación del profesor, impulsando de esta manera el aprendizaje autónomo.

En el contexto ecuatoriano, el Reglamento de Régimen Académico Universitario 2022, en su artículo 22, indica que “El aprendizaje autónomo es el conjunto de actividades de aprendizaje individuales o grupales desarrolladas de forma independiente por el estudiante sin contacto con el personal académico o el personal de apoyo académico” (CES 2022, p. 8). Pero sin embargo este trabajo será diseñado, planificado y orientado por el profesor, para alcanzar los objetivos y el perfil de egreso de la carrera o programa.

En referencia al aprendizaje autónomo Fernández et al., (2010) analiza que una de las innovaciones más relevantes que integra la inmersión de las universidades en el Espacio Europeo de Educación Superior, está orientada a desarrollar el aprendizaje autónomo por parte del estudiante. Bajo esta perspectiva, cobra especial importancia un proceso tan relevante como es la ARA, de esto depende el grado en que los estudiantes se convierten en agentes de su propio proceso de aprendizaje, cognitiva, motivacional y comportamental en los diferentes contextos.

Existen diversos conceptos sobre lo que implica la ARA, sin embargo, es necesario considerar lo expuesto por Burbano-Larrea et al., (2021) quienes señalan que es la agrupación de métodos de aprendizaje que desarrolla el estudiante posibilitándole que pueda planear, supervisar y valorar el desarrollo de la adquisición del conocimiento (aprendizaje).

Además, reportan que, en Ecuador, estudiantes de la Universidad Central del Ecuador de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, presentaron niveles bajos y medio bajos en lo referente al desarrollo de las habilidades que conlleva la ARA, resultados que no difieren con los expresados en otras investigaciones.

Al realizar el análisis de las investigaciones descritas en esta revisión teórica se puede sintetizar que la ARA es una habilidad de gran importancia para que se genere un correcto desarrollo del aprendizaje en la educación, Mora et al., (2020) expresan que la ARA está relacionado con una situación personal de cada estudiante que se adquiere y perfecciona a lo largo de la vida académica, además, involucra aspectos cognitivos y comportamentales, que generan un excelente desarrollo escolar.

En cambio, para Panadero y Alonso-Tapia (2014) la ARA es una destreza por excelencia que poseen los estudiantes que ayuda a estimular la utilización de estrategias de aprendizaje para lograr las metas establecidas, de igual manera, para Fernández y Bernardo (2011) expresan que lo que determina a una persona autorregulada es el autocontrol, por lo general, dar el primer paso y mantenerse en todas las actividades independientemente del entorno.

En este mismo sentido es necesario mencionar que en el ambiente académico universitario cada estudiante cuenta con factores tanto intrínsecos como extrínsecos que son apoyos para que la adaptación y permanencia de la vida universitaria se vea realizada (Abello et al., 2018) dentro de aquellos aspectos propios de los estudiantes se encuentra la ARA, la cual, permite que se mantenga una motivación académica, llevándolos a alcanzar el éxito estudiantil. (Sáez et al., 2018).

En la actualidad autores como Sáez-Delgado et al., (2021) refieren que la ARA brinda a los estudiantes la capacidad de reconocer y modificar sus habilidades, a fin de que éstos se adapten a las exigencias de su entorno y por ende se asegure el éxito en el desarrollo de determinadas actividades para lograr que se alcancen las metas de estudio y aprendizaje. Es necesario resaltar lo expresado por Zimmerman (1986) en referencia a que los estudiantes aumentan sus niveles de autorregulación conforme se vuelvan participantes activos de su proceso de adquisición de conocimiento (aprendizaje) y tengan además condiciones motivacionales y comportamentales direccionados a la construcción de su propio aprendizaje.

Continuando con esta línea teórica, Vielma y Salas (2000) exponen que el aprendizaje es visto como un proceso de adquisición de conocimiento que requiere la incorporación de los procesos psicológicos internos como mediadores cognitivos del individuo y que además se basa en un proceso de observación intencional por parte del observador, por lo tanto, la participación autónoma, activa y autorregulada de los estudiantes frente al proceso educativo se torna como primordial para un aprendizaje óptimo, conforme lo expresado por (Gaeta y Cavazos, 2016).

Estudios realizados sobre la ARA y las diferentes variables que pueden incidir en su desarrollo, se podría describir el realizado en España, por Fernández-Martínez et al., (2022) con la finalidad de comprobar si el nivel de ARA en estudiantes universitarios podría mejorar mediante un programa de tutoría o no, investigación que concluyó que sí logró mejorar las habilidades, asimismo, en la Universidad de Granada, Chaves et al., (2015) reconocieron que el uso de herramientas digitales en diversos momentos de la vida académica en especial en la etapa primaria y la inicial universitaria, beneficia el desarrollo de las habilidades que se relacionan con la ARA.

A nivel latinoamericano existen estudios sobre la ARA y la relación que esta tiene con los niveles de deserción académica, los investigadores como Vázquez et al., (2013) reportan los resultados obtenidos en Argentina, en donde concluyen que en el año 2011 las mujeres ingresaron con menos habilidades sobre la ARA en referencia a las áreas cognitivas y metacognitivas, con relación a los del año 2010 y por ello las cifras de deserción entre varones y mujeres en el año 2010 iban a favor de la permanencia femenina, pero en 2011 como el sexo femenino ingresó con menores competencias desarrolladas en la variable de estudio, el abandono estudiantil universitario se igualó entre ambos sexos.

Otro estudio realizado en Veracruz, por Gaeta y Cavazos (2016) concluyeron que los estudiantes que presentan mayor entrega en el aspecto escolar y un mejor desempeño académico, se muestran con determinación y firmeza al momento de adquirir conocimiento y mejor manejo de estrategias de autorregulación para el aprendizaje, incluso en las actividades que son de menor afinidad para ellos. En cambio, los investigadores Hernández y Camargo (2017) realizaron un análisis de revisión sistemática de contenidos que abarcó desde el 2005 al 2015 sobre la ARA, encontraron que en Iberoamérica se realizaron pocos estudios, siendo así que solamente se comunicaron en revistas sujetas a inspección cinco de diecinueve países, de igual manera, la variable de estudio está relacionada con el desempeño académico de los estudiantes.

La investigación realizada en Ambato por Paredes-Proañó y Moreta-Herrera (2020) reportaron que existe una diferencia estadísticamente significativa entre la variable género con predominancia femenina en relación a la dimensión de ejecución de la ARA, además, un estudio orientado a determinar en qué edad se inicia el desarrollo de las habilidades para la ARA, concluyó que esta competencia surge desde edades muy tempranas, dejando en claro que la familia es un factor de vital importancia en el desarrollo de estas competencias (Mora et al., 2023).

En la revisión de la literatura científica sobre la ARA se logra determinar que existe una relación directamente proporcional con la motivación académica, es por ello que, una investigación realizada en España, por González-Suárez (2022) indica que la motivación académica y la ARA se encuentran ligadas, pero se debe considerar aquellos factores que están inmersos en la motivación y en la significación que se le otorga al área académica; otra investigación realizada por Valle et al., (2010) la cual reportó que los estudiantes que tienen desarrollado el procesos de ARA indican poseer un conglomerado de actitudes y convicciones ajustables que hacen que se comprometan y mantengan en las actividades escolares.

Por otro lado, una investigación en torno a la motivación académica y ARA en estudiantes de las carreras profesionales de Ingeniería Civil y Psicología en una universidad realizada por Cortera y Yáñez (2019) encontraron que los niveles de motivación académica altos y bajos tienen una relación significativa con respecto a la ARA, en los estudiantes de los distintos niveles de las carreras consideradas en el estudio. Una investigación realizada en Perú en la Universidad Nacional de San Agustín por la facultad de Psicología, acerca de la motivación académica y ARA en estudiantes con enseñanza en modalidad virtual a cargo de Guerreros (2022) se encontró que existe una relación significativa y positiva entre ambas variables en torno a la enseñanza de modalidad virtual.

El proceso de aprendizaje para el estudiante universitario contiene una complejidad que debe ser entendida y manejada con diferentes métodos de apoyo para que la asimilación y permanencia del conocimiento sea sostenido, continuo y duradero en el tiempo, así lo manifiesta Hinojosa y Sanmartí (2015) que "Cualquier persona desarrolla y utiliza modelos explicativos sobre la realidad que le rodea. La génesis y la evolución de muchas de estas ideas se deben a un proceso natural pero complejo, en el que son fundamentales las experiencias de cada uno, las interacciones con otras personas y las propias capacidades de razonamiento" (p. 250), expresión que se relaciona con el objetivo que tiene el docente sobre ¿cuáles y cómo? se debe desarrollar competencias en el educando, las que convergen en los procesos de ARA.

Este desarrollo metacognitivo lleva al estudiante a generar un proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción de las experiencias y conceptos, con la finalidad de generar ideas alternativas que le llevarán a una asimilación conceptual. en este proceso de reconstrucción parece razonable pensar que el aprendizaje no sólo es el resultado de la transformación de las ideas iniciales en abstracto, sino también, y muy especialmente, de transferirlas en la interpretación de situaciones diversas, a través de procesos en los que se ven implicadas algunas habilidades o esquemas de razonamiento con un cierto nivel de generalidad (Oliva, 1999).

Proceso que para el estudiante es trascendental permitir reconocer las diversas aplicaciones del nuevo conocimiento y las puede utilizar para autorregular su aprendizaje

(Schraw et al., 2006). Los investigadores Passaillaigue-Baquerizo y Estrada-Sentí (2016) expresan que es fundamental pensar en un sistema de Educación Superior sólido consistente y organizado a fin de atender las exigentes demandas presentadas por parte de los estudiantes en su proceso de formación, los investigadores también manifiestan que la era actual es considerada como la era del conocimiento, pues el éxito de las organizaciones radica fundamentalmente en el buen manejo de los recursos intangibles.

Los nuevos estudios de los diferentes factores que intervienen en el proceso de aprendizaje salen a la luz del conocimiento en donde la aplicación de un modelo de ARA, es para el logro de las metas y objetivos del modelo. “Las propuestas educativas planteada por UNESCO, (2005); OEI, (2021) consideran al aprendizaje como un proceso complejo que implica que el estudiante se involucre de manera activa en la construcción de conocimiento, a fin de que adquiera mayor autonomía, mediante el desarrollo de estrategias, habilidades y aptitudes de manera continua y permanente” (Gaeta, 2015, p. 18).

Otra variable que favorece el uso de estrategias de ARA en los estudiantes universitarios es el aprendizaje a través de la comprensión lectora de textos académicos (Solano et al., 2005; Hernández, 2008; Vega, 2011; Gaeta, 2015).

## **METODOLOGÍA**

La metodología utilizada fue la revisión sistemática de contenidos, para lo cual se utilizaron las palabras claves educación superior, aprendizaje, aprendizaje autónomo, autorregulación, en la búsqueda se encontraron 250 artículos, de los cuales acorde a los criterios de inclusión que respondían al objetivo planteados quedaron 50 los cuales se encontraron en Redalyc 11, en Scielo 9, en Dialnet 5, en repositorios universitarios 11, textos gubernamentales 5, Latindex 1, ResearchGate 3, APA Psycnet 1, Google Académico 1, Scienc Direct 2, Springer Link 1. Es necesario resaltar que uno de los criterios de selección fue que no importaba el idioma y que la población de estudio era necesariamente universitaria.

Los investigadores consideraron necesario realizar una revisión conceptual del término ARA a partir del año 2000 hasta el 2022, en miras de llegar a comprender su verdadera dimensionalidad, así tenemos:

**Tabla 1**

*Conceptualización de autorregulación del aprendizaje*

<b>AUTOR</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
Zimmerman, 2000	ARA	Implica un ciclo de tres fases. 1. Previsión: establecimiento de objetivos y en el delineamiento de un plan de acción; 2. Ejecución: monitorear las actividades de ejecución de la tarea, 3. Autorreflexión: aprende cómo actuar según los resultados de la acción
González, 2001	Autorregulación	Implica la modulación del pensamiento, la motivación, la atención y la conducta, mediante la utilización deliberada o automatizada de mecanismos específicos y de estrategias de apoyo
Lobato, 2006	Aprendizaje autónomo	Proceso que permite al estudiante ser autor de su propio desarrollo...
Schraw, Crippen y Hartley, 2006; Hinojosa y Sanmartí, 2015, p. 251	Aprendizaje autorregulado	Componentes 1. Cognición: habilidades necesarias para codificar, relacionar, jerarquizar, memorizar y recuperar información; 2. Metacognición: integra estrategias que permiten a los estudiantes comprender y controlar sus procesos cognitivos; 3. Motivación: creencias y actitudes que afectan el uso y desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas.
Zimmerman, 2008, p. 166	ARA	Proceso proactivo que los estudiantes utilizan para adquirir habilidades académicas, como

		establecer metas, seleccionar e implementar estrategias y autocontrolar la efectividad de uno mismo
Pintrich, 2000; Elvira-Valdés y Pujol 2012, p. 453	Autorregulación académica	Proceso activo y constructivo, a través del cual el sujeto tiene diferentes fases de aprendizaje, tales como: establecer metas, objetivos, regular y controlar la cognición; a la vez tanto la motivación y la conducta están dirigidos y limitados por las metas y las características del ambiente.
Elvira-Valdés y Pujol, 2012	Autorregulación académica	La autorregulación es la base principal de la educación, las personas autorreguladas son capaces de establecer metas y son activos en el aprendizaje
Elvira-Valdés y Pujol, 2012	Autorregulación académica/ Modelo Pintrich	Los procesos autorreguladores arrancan en la fase de planificación: establecimiento de metas, activación del conocimiento previo y conocimiento metacognitivo, activación de creencias motivacionales, planificación de tiempo y esfuerzo; Fase de actividades de control: selección y utilización de estrategias para controlar pensamiento, motivación y afecto; regulación de tiempo, esfuerzo, tareas académicas y clima de estudio; Fase de reflexión: juicios y evaluaciones acerca de la ejecución en las tareas, comparación con los objetivos previamente establecidos, atribuciones sobre las causas de éxitos o fracasos.
Cabero, 2013, p. 145	Aprendizaje autorregulado	Se relaciona con diferentes aspectos, como son la metacognición, la motivación intrínseca, y la acción y planificación estratégica movilizadas por la persona
Panadero y Tapia, 2014, p. 451	Autorregulación	Es el control que una persona ejecuta sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación mediante estrategias personales para alcanzar un objetivo de aprendizaje establecido
Bruna, et. al, 2017	Autorregulación académica	Es una herramienta que permitiría a los sujetos continuar aprendiendo, gracias al desarrollo de una capacidad para planificar procesos, monitorear el desempeño mientras éstos se están llevando a cabo, y autoevaluar los resultados, para llevar a cabo mejoras en futuras situaciones
Dieser, 2019, p. 170	ARA	Proceso activo y constructivo mediante el cual un estudiante, influido por las características cambiantes del contexto, monitorea y regula su cognición, motivación y conducta con la intención de alcanzar las metas que ha establecido para su aprendizaje
Burbano-Larrea et al., 2021, p. 76	ARA	Se define como el conjunto de estrategias que posee el sujeto que le permite planificar, monitorear y evaluar su proceso de aprendizaje. El presente estudio tiene como objetivo establecer la ARA en estudiantes de educación superior
Zimmerman, 2000; Panadero y Alonso-Tapia, 2014, p. 11;	Autorregulación académica	Proceso formado por pensamientos autogenerados, emociones y acciones que están

Puya, Ruiz y García 2022, p. 34	planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales
------------------------------------	--

Las conceptualizaciones realizadas por los autores descritos en la tabla 1 caracterizan a la ARA como un proceso activo y constructivo que le permite al estudiante adquirir habilidad para planificar, monitorear y evaluar su aprendizaje.

**Tabla 2**  
*Conceptualización de aprendizaje autónomo*

<b>AUTOR</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
Cárcel Carrasco, 2016, p. 56	Aprendizaje autónomo	Potencializar la habilidad para descubrir, resolver problemas y tomar decisiones sobre cómo aprender y fomentar el autoaprendizaje entre los estudiantes.
Palacios et al., 2022, p. 300	Regulación autónoma del aprendizaje	Es la facilitadora de un aprendizaje activo y autodirigido. Este aprendizaje debe ser reforzado mediante estrategias de ARA y de evaluación hacia la consecución de sus objetivos y la mejora del rendimiento académico en adolescentes

## CONCLUSIONES

Estos datos entregados sin duda generan un gran impacto en los indicadores institucionales y en la asignación del presupuesto económico que el estado asigna para la educación superior de tercer nivel, es por ello que se hace necesario el generar apoyo de técnicas y métodos en el proceso de aprendizaje y autoaprendizaje por parte del docente al estudiante en el sistema educativo que conlleven a disminuir el bajo rendimiento académico, la repitencia de asignaturas y la deserción estudiantil en los educandos universitarios y se logre con éxito la terminación de la carrera.

La ARA no solo entrega resultados de mejora en el plano académico, es un método que garantiza óptimos resultados en el ejercicio profesional y en las metas establecidas por el ser humano en sus diferentes esferas.

El proceso de aprendizaje sostenido e interactivo tiene dos actores, el estudiante y el profesor cada cual con sus acciones, deberes y responsabilidades que en aplicación al proceso de autorregulación deja conocimientos, aprendizajes y experiencias aportativas para su vida profesional.

La autorregulación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios es una importante estrategia organizacional que las Instituciones de Educación Superior deben fortalecer y desarrollar como un pilar importante en su plan estratégico a fin de garantizar en el perfil de salida de los futuros profesionales el desarrollo del capital intelectual y así lograr ventajas competitivas en las organizaciones inteligentes en las cuales se insertarán laboralmente.

La mayoría de los autores revisados coinciden en que los estudiantes que tienen mayor autorregulación de su aprendizaje también presentan mayor aprendizaje autónomo. Los indicadores académicos óptimos del estudiante universitario se construyen a través de la aplicación de la autorregulación académica con un proceso planificado de aprendizaje autónomo.

En el desarrollo del aprendizaje autónomo tanto individual como grupal, las actividades que asigna el docente deberían ser: claras, precisas, ubicadas con temporalidad y con suficiente tiempo para ejecutarlas; no deben ser improvisadas, de último momento y que no consten en la planificación semestral, esto provoca en los estudiantes, desorganización y frustración al no tener el tiempo necesario para ejecutarlas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abello R., Villa M., Pérez., Díaz., Lagos H. y Contreras S. (2018). La identidad de aprendiz como herramienta analítica de experiencias universitarias: Estudio Cualitativo. *Learner Identity as an analytical tool applied to experiences in higher education: A qualitative study*. Atenea, (518), 41-55. ISSN 0716-1840. <https://n9.cl/940x9>
- Bruna, D., Pérez, M., Bustos, C., y Núñez, J. (2017). Propiedades Psicométricas del Inventario de Procesos de ARA en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(44), 77-91. <https://n9.cl/rlmfc9>
- Burbano-Larrea P., Basantes-Vásquez M., y Ruiz-Lapuerta I. (2021). ARA en estudiantes universitarios: un estudio descriptivo. *Revista Cátedra*, 4(3), pp. 74-92, septiembre-diciembre 2021. e-ISSN: 2631-2875. <https://n9.cl/arym4d>
- Cabero, J., (2013). El aprendizaje autorregulado como marco teórico para la aplicación educativa de las comunidades virtuales y los entornos personales de aprendizaje, *Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Depósito Universidad de Sevilla, 14(2), 133-156. <https://n9.cl/slw6mr>
- Cárcel, F., (2016). Desarrollo de habilidades mediante el aprendizaje autónomo. *Revista 3C Empresa, investigación y pensamiento crítico*, 5(3), 54-62. ISSN: 2254 – 3376. DOI. <https://n9.cl/msxhd>
- Cerezo, R., Fernández, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosário, P., y Núñez, J. C. (2018). El papel mediador de la autoeficacia y la utilidad entre el conocimiento y el uso de estrategias de ARA. *Revista de Psicodidáctica* 24(1) 1-8. <https://n9.cl/woxv81>
- Chaves, E., Trujillo, J. y López, A. (2015). ARA en Entornos Personales de Aprendizaje en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada, España. *Formación Universitaria*, 8(4), 63-76. <https://n9.cl/f2svt>
- Consejo de Educación Superior, CES (2022). Reglamento de Régimen Académico, Título III, Docencia capítulo I, Organización del Aprendizaje, artículo 24 Aprendizaje autónomo. <https://n9.cl/93h65>
- Cotera, K. y Yañez P. (2019). Motivación académica y ARA en estudiantes de las carreras profesionales de Ingeniería Civil y Psicología en una universidad particular de Santiago de Surco. [Tesis para optar título de Licenciatura en Psicología]. Universidad Ricardo Palma, Facultad de Psicología. <https://n9.cl/r6p04>
- Dieser, M.P. (2019). Estrategias de ARA y rendimiento académico en escenarios educativos mediados por las tecnologías de la información y la comunicación. Revisión y análisis de experiencias en la Educación Superior Iberoamericana. Universidad Nacional de la Plata – SEDICE. <https://n9.cl/w3w7t>
- Elvira-Valdés, M. y Pujó, L. (2012). Autorregulación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de reciente ingreso. ISBN 978-84-695-3454-0. <https://n9.cl/xnt3d>
- Fernández E., Cerezo R., Nuñez J., Bernardo A., Rodríguez C., González-Castro P., González A., y Bernardo I. (2010). ARA en estudiantes universitarios, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *Revista de Psicología* (3)1, (219-225), <https://n9.cl/iniei>
- Fernández, E. y Bernardo A, (2011). Autoeficacia en la ARA de estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 201-208. <https://n9.cl/zo4q2>
- Fernández-Martínez, F., Arco-Tirado, J. y Hervás-Torres, M. (2022). Impacto de un programa de tutoría entre iguales para mejorar la ARA. *Anales de Psicología*, 38(1), 110-118. <https://n9.cl/u2a5n>
- Gaeta, M. (2015). Aspectos personales que favorecen la ARA en la comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios. *REDU – Revista de docencia universitaria*, 13(2), 17-35. ISSN: 1887-4592. <https://n9.cl/mh6u2>

- Gaeta, M. y Cavazos, J. (2016). Relación entre tiempo de estudio, autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa* 23, 144-167. ISSN 1870-5308. <https://n9.cl/p7nvq>
- González, A. (2001), ARA: una difícil tarea, *IberPsicología*, 6(1), 30- 67. <https://n9.cl/rj7lu>
- González-Suárez, R. (2022). ARA y motivación académica: Un estudio mixto secuencial explicativo en Educación Primaria [Tesis Doctoral]. Universidad Da Coruña. <https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle>
- Guerreros, R. (2022). Motivación Académica y ARA, en estudiantes con enseñanza en modalidad virtual de una universidad pública de Arequipa. [Tesis para optar el título profesional de Psicóloga], Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. <https://n9.cl/x1afi>
- Hernández, G. (2008). Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 737-771. ISSN: 1405-6666. <https://n9.cl/x1803>
- Hernández, A y Camargo, A (2017) ARA en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(1), 146-160. <https://n9.cl/xq05qu>
- Hinojosa, J. y Sanmartí, N. (2015). La Autorregulación metacognitiva como medio para facilitar la transferencia en mecánica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las ciencias* 12(2), 249-263. <https://n9.cl/gpafr>
- López, A., Albíter, Á. y Ramírez, L., (2008). Eficiencia terminal, en la educación superior, la necesidad de un nuevo paradigma. *Revista de la Educación Superior* 37(146). ISSN 0185-2760. <https://n9.cl/qbnxxg>
- Lobato Fraile, C., (2006) El estudio y trabajo autónomo del estudiante, finalidad: Desarrollar la capacidad de autoaprendizaje. en De Miguel M., Métodos y modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias, Alianza Universidad, Madrid, [11/10/2016]. <https://n9.cl/56nf4>
- Mora, C., Mahecha, J. y Conejo F. (2020). Procesos de ARA y desempeño académico en estudiantes de pregrado bajo la modalidad virtual. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(2), 191-206. <https://n9.cl/w77jp>
- Mora, L., Sanchez, J., Lindao, G., Reinoso, N. y Perugachi, L. (2023). Estrategias para el fortalecimiento de la autorregulación escolar: una revisión documental. *Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 2(4), 53-68. <https://n9.cl/hiqsh>
- Moreno, R. y Martínez, R. (2007). Aprendizaje autónomo. Desarrollo de una definición. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 15(1), 2007, pp. 51- 62. <https://n9.cl/jfz0x>
- OECD, (2006). OECD THEMATIC REVIEW OF TERTIARY EDUCATION, Country Background Report for Mexico. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/37746065.pdf>
- OECD, (2022), Education at a Glance 2022: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, ISBN 978-92-64-34164-7. <https://n9.cl/p489i>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), (2021). 2021-Metas educativas, La educación que queremos para la generación de los bicentenarios, documento final. ISBN: 978-84-7666-224-3. <https://n9.cl/jbnhk>
- Palacios M., López S., y Murga-Menoyo M. (2022). Parentalidad positiva y autorregulación de aprendizaje en los adolescentes, *Alteridad*, 17(2), 291-303. <https://n9.cl/izwxhj>
- Panadero, E. y Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre ARA. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. ISSN: 0212-9728. <https://n9.cl/fdob2>
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22. <https://n9.cl/a483a>
- Passaillaigue-Baquerizo, R. y Estrada-Sentí, V. (2016). La gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional en instituciones de educación superior. *GECONTEC*:

- Revista Internacional de Gestión del Conocimiento y la Tecnología, 2(4). ISSN: 2255-5684. <https://n9.cl/6injq>
- Paredes-Proaño, F. y Moreta-Herrera, R. (2020). Actitudes hacia la investigación y ARA en los estudiantes universitarios. *CienciAmérica*, 9(3). ISSN 1390-9592 ISSN-L 1390-681X. <https://n9.cl/p85yk>
- Pintrich, P. R. (2000). Chapter 14, The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation Academic Press*. 451–502. <https://n9.cl/a1nm1d>
- Puya, A., Ruiz, Y. y García, M. (2022). Autorregulación académica y aprendizaje autónomo en la Carrera de Educación Básica de la Universidad Estatal Península de Santa Elena. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación* 9(2), 33-39. <https://n9.cl/y6jca>
- Sáez, F., Díaz, A., Panadero, E. y Bruna, D. (2018). Revisión Sistemática sobre Competencias de ARA en Estudiantes Universitarios y Programas Intrauriculares para su Promoción. *Formación Universitaria*, 11(6), 83-98. <https://n9.cl/2q1vl>
- Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., León-Ron, V. (2021). Escalas para medir las fases de ARA en estudiantes de secundaria. *Información Tecnológica*. 32(2). 41-50. <https://n9.cl/0sa9v>
- Schraw, G., Crippen, K. J. y Hartley, K. (2006). Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education* 36, 111-139. DOI: 10.1007/s11165-005-3917-8. <https://n9.cl/93se6>
- Seminara, M (2021). De los efectos de la pandemia COVID-19 sobre la deserción universitaria: desgaste docente y bienestar psicológico estudiantil. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 402-421. <https://n9.cl/flqjaz>
- Solano, P., Núñez, J., González–Pienda, J., González–Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L., González, P., y Rosario, P. (2005). Evaluación de los procesos de autorregulación y aprendizaje en estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 531-544. <https://n9.cl/gfneo>
- Torres, M., (2019, 15 de diciembre). La deserción universitaria en el país alcanza el 26 %, *EXPRESO*, <https://n9.cl/3yeix>
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO*. ISBN: 978-92-3-304000-7; 92-3-304000-3. <https://n9.cl/zo8f>
- Valle, A., Rodríguez, S., Nuñez, Cabanach, R., Pienda., J. y Rosario P. (2010). Motivación y Aprendizaje Autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(1), 86-97. <https://n9.cl/tgxwrp>
- Vázquez, S., Noriega, M. y García, S. (2013). Relación entre rendimiento académico, competencia espacial, estilos de aprendizaje y deserción. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 29-44. <https://n9.cl/rgpqn>
- Vega, N. (2011). *Comprensión de múltiples textos expositivos: relaciones entre conocimiento previo y autorregulación*. [Tesis doctoral, Universitat Ramon Llull]. <https://n9.cl/4sz650>
- Vielma, V. y Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo, *Revista venezolana Educere* 9(3), 30-37. <https://n9.cl/5t2c>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. *Handbook of self-regulation*, 13-39; <https://n9.cl/2iggg>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical, background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. DOI: 10.3102/0002831207312909. <https://n9.cl/ssjq1>

# **IMPORTANCIA DE UNA VISIÓN INTERCULTURAL EN EL AULA: REFLEXIONES SOBRE EL FENÓMENO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA**

## **IMPORTANCE OF AN INTERCULTURAL VISION IN THE CLASSROOM: REFLECTIONS ON THIS PHENOMENON IN PUBLIC HIGHER EDUCATION IN LATIN AMERICA**

Zoila Isabel Altamirano Cartagena<sup>1</sup>  
Ignacio Oliverio Peñafiel Obando<sup>2</sup>  
Sara Guadalupe Peñafiel Obando<sup>3</sup>  
Leonardo Isidro Manobanda Calberto<sup>4</sup>  
Katusca Elizabeth Cedeño Jama<sup>5</sup>  
Ana Lucía Chicaiza Chimarro<sup>6</sup>

Recibido: 2024-03-14 / Revisado: 2024-04-09 / Aceptado: 2024-05-15 / Publicado: 2024-07-01

**Forma sugerida de citar:** Altamirano-Cartagena, Z. I., Peñafiel-Obando, I. O., Peñafiel-Obando, S. G., Manobanda-Calberto, L. I., Cedeño-Jama, K.E. y Chicaiza-Chimarro, A. L. (2024). Importancia de una visión intercultural en el aula: Reflexiones sobre el fenómeno en la educación superior pública en América Latina. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 8(18). 36-45. <https://doi.org/10.53877/rc.8.18.20240701.4>

### **RESUMEN**

La interculturalidad se ha convertido en un componente esencial en la educación en América Latina, en especial, porque a través de ella se busca impulsar relaciones de orden crítico y comunicativo entre los distintos grupos e integrantes de colectivos de los países de la región; esta dinámica ha hecho indispensable que se reconozca la equidad, el respeto y la diversidad de la cultura, para forjar la autoestima, identidad y reconocimiento. Se hace indispensable su incorporación en las distintas etapas de formación académica (desde la inicial hasta la

<sup>1</sup> Master Universitario en Didáctica de las Matemáticas en Educación Secundaria y Bachillerato. Docente de Matemática en Bachillerato. Unidad Educativa Villa Florida. Ecuador. [zoilaaltamirano@educacion.gob.ec](mailto:zoilaaltamirano@educacion.gob.ec) / <https://orcid.org/0009-0001-8463-6043>

<sup>2</sup> Abogado de los Tribunales y Juzgados de la Republica. Docente de Educación para la Ciudadanía en Bachillerato. Institución Educativa Fiscal "Benito Juárez". Ecuador. [nachopeob@hotmail.com](mailto:nachopeob@hotmail.com) / <https://orcid.org/0009-0001-9159-7185>

<sup>3</sup> Magister en Administración Educativa. Docente de Lengua y Literatura. Unidad Educativa Santo Domingo de los Colorados. Ecuador. [saraguadalupe1985@hotmail.com](mailto:saraguadalupe1985@hotmail.com) / <https://orcid.org/0009-0008-4052-5609>

<sup>4</sup> Doctorando en Ciencias de la Educación con Énfasis en Investigación, Evaluación y Formulación del Proyectos Educativos. Profesor en la Unidad Educativa Augusto Arias Santo Domingo. Ecuador. [isical8525@outlook.es](mailto:isical8525@outlook.es) / <https://orcid.org/0000-0002-7405-2298>

<sup>5</sup> Doctoranda en Ciencias de la Educación Mención Matemática. Universidad Internacional de la Integración de América Latina. Nicaragua. [katusca.cedeno@educacion.gob.ec](mailto:katusca.cedeno@educacion.gob.ec) / <https://orcid.org/0000-0003-3117-839X>

<sup>6</sup> Magister en Educación Matemática. Docente Unidad Educativa Fiscal 24 de Mayo. Ecuador. [lucia.chicaiza@educacion.gob.ec](mailto:lucia.chicaiza@educacion.gob.ec) / <https://orcid.org/0009-0008-6282-0238>

superior) y debe arropar, de manera concreta, a los grupos minoritarios, a colectivos étnicos, reconociendo sus particularidades. Para tales efectos, es necesaria la formación de los docentes y profesorado en los distintos escenarios educativos, en especial, si se considera que siguen presentándose brechas y desigualdades, conflictos de orden social que han limitado o dificultado su materialización; adicionalmente, la promoción intercultural es fundamental para el constructor de currículos de educación en los que se consideren metodologías adecuadas y que atiendan las necesidades de las distintas sociedades latinoamericanas.

**Palabras clave:** cultura, docentes, diversidad, educación, interculturalidad.

## ABSTRACT

Interculturality has become an essential component in education in Latin America, especially because through interculturality, communicative relationships between the different groups and members in the countries of the region are sought. This dynamic has made it essential to recognize equity, respect and diversity of culture, and to forge self-esteem, identity and recognition. Its incorporation is essential in the different stages of academic training, starting from initial to higher education. Furthermore, it must specifically cover minority groups and ethnic groups by recognizing their particularities. For these purposes, the training of teachers in the different educational settings is necessary, especially if it is considered that gaps and inequalities continue to arise, as well as social conflicts that have limited or hindered their materialization. Additionally, intercultural promotion is fundamental for the construction of education curricula in which appropriate methodologies are considered. Thus, these methodologies meet the needs of the different Latin American societies.

**Keywords:** culture, diversity, education, interculturality, teachers.

## INTRODUCCIÓN

A través de las siguientes líneas se pretenderá la reflexión sobre la importancia que tiene la interculturalidad como un pilar de una adecuada y efectiva educación en el contexto Latinoamericano. En primer lugar, se surtirá una aproximación conceptual frente a la interculturalidad, enfatizando en que la misma es vista como un proceso de relación, comunicación y aprendizaje individual -y colectivo- que, con un rol céntrico y prospectivo, viene representado empíricamente procesos dinámicos de distintas direcciones caracterizados por la creación, construcción e, incluso, tensión; asimismo, por potenciar el aprendizaje y la comunicación y permitir la incorporación de la diversidad cultural con un componente evidente de respeto y equidad social.

Con posterioridad, se hará alusión a cómo la interculturalidad, a través de la educación, ha pretendido la promoción de relaciones de orden comunicativo y crítico entre colectivos e individuos y se enfatizará en sus fines, a saber: el fortalecimiento y legitimación de la identidad cultural, la propulsión de la autoestima y el reconocimiento propio y de las otredades, el interés por lo desconocido y la construcción de niveles complementarios.

Asimismo, se aludirá a la relevancia que tiene la interculturalidad en la educación inicial, destacando de qué manera, a través de la misma, se puede lograr que el Estado atienda a niñas y niños integrantes de comunidades étnicas en un escenario de equidad, respeto y reconocimiento de los aspectos particulares; igualmente, de su valor en la educación superior, sin obviar las deficiencias que se han presentado en la formación docente a este respecto y el por qué se debe forjar una adecuada preparación en esta disciplina para la elaboración de currículos fuertes.

Finalmente, se harán algunas consideraciones frente a su inclusión normativa en la realidad ecuatoriana, haciendo hincapié en su previsión en la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción de la UNESCO como uno de los objetivos principales en materia educativa y la forma en que Ecuador ha intentado su garantía en los distintos niveles de enseñanza y a través de su previsión legal. El método de investigación

empleado será teórico; se hará uso del análisis-síntesis buscando identificar los elementos más importantes de la fenomenología estudiada. El análisis de los datos considerará el enfoque cualitativo.

Inicialmente, es oportuno conceptualizar la interculturalidad; esta ha sido concebida como un enlace "entre culturas; no es una simple conexión de estas sino un intercambio que pretende lograrse en términos de equidad, en condiciones igualitarias. En el deber ser ésta debería ser comprendida como un proceso de carácter permanente de comunicación, relación y aprendizaje entre individuos, colectivos, valores, conocimientos y diferentes tradiciones que se orienta a la construcción, generación e impulso del respeto mutuo, así como el despliegue de las capacidades individuales más allá de las diferencias de orden social y cultural. En términos genéricos, la interculturalidad busca acabar con la hegemonía característica de la cultura dominante y las demás subordinadas y, de esa forma, fortificar las identidades que han sido, por tradición, excluidas para la edificación, en la cotidianidad, de una convivencia, de legitimidad y respeto entre distintos grupos sociales (Walsh, 1998).

Adicionalmente, la referida interculturalidad no solo es crítica, sino que tiene un papel prospectivo y céntrico (como se verá, no exclusivamente a nivel educativo, sino en distintas instituciones sociales y en términos de reconstrucción paulatina de sistemas, sociedades y procesos de orden social, político, educativo e incluso jurídico); debe lograr acciones concretas entre indígenas, no indígenas, locales y extranjeros, mediante actitudes, relaciones, prácticas, valores, conocimientos y saberes que se sustenten no solo en el respeto sino en el reconocer la existencia de diferencias y la necesidad que se tiene de una convivencia pensada en democracia.

Es oportuno considerar que la interculturalidad tiene características particulares en tratándose de negociaciones, complejas relaciones e intercambios culturales; pretende el desarrollo de una interacción entre conocimientos, individuos, prácticas con diferencias culturales; de una relación que pretende o pugna por el reconocimiento y que se gesta en asimetrías de orden económico, social, político y de poder; de condiciones en la institucionalidad que dificultan que el "otro" sea visto como sujeto con diferencia, identidad y agencia. Debe buscarse el impulso de procesos de intercambio que a través de mediaciones en el orden político-social e incluso comunicativo favorezcan la construcción de espacios de diálogo, encuentro y asociación entre saberes y sentidos. Se recuerda que la interculturalidad no puede ser divorciada de la identidad justamente porque se precisa del autoconocimiento de quién se es, de la identidad propia que se va construyendo y en la que destaca lo diferente y lo propio (UNICEF, 2005, p.6).

Ahora bien, la interculturalidad no debe reducirse simplemente a una fusión, mezcla o combinación de tradiciones, elementos, prácticas o características culturalmente diferentes, sino que esta representa, en la práctica, procesos dinámicos de múltiples direcciones cargados de tensión, de creación y en permanente construcción; estos están enraizados a brechas de orden cultural, actual y real, de aquellas que están caracterizadas por ostensibles desigualdades políticas, sociales económicas, por asuntos asociados al poder que no propician una relación equitativa; procesos que pugnan por el desarrollo de responsabilidades y solidaridades que se comparten. Así las cosas, se tiene que uno de los retos más importantes de la interculturalidad es justamente no desatender las contradicciones, desigualdades y conflictos sociales, de conocimientos y saberes sino intervenir e impulsar el trabajo en los mismos (UNICEF, 2005).

La interculturalidad favorece, de manera permanente y dinámica, la interconexión entre el aprendizaje y la comunicación, en condiciones simétricas, de legitimidad mutua; es un espacio de negociación y de traducción en el que las desigualdades los conflictos y las relaciones son confrontados y reconocidos. Es un deber político y social que debe involucrar, de manera conjunta, a la sociedad, que considera acciones y prácticas sociales conscientes y específicas; intenta crear modos de solidaridad y responsabilidad (UNICEF, 2005).

Ahora, ¿por qué es importante incorporar la interculturalidad en la educación? Es fundamental en la medida en que permite la asunción de la diversidad cultural desde un enfoque de

equidad social y respeto, una dimensión que los distintos sectores en la sociedad deben asumir hacia los demás. Este escenario tiene que considerar la premisa de las diferentes culturas cuentan con el derecho a contribuir y desplegarse, desde sus diferencias y particularidades, para poder construir país.

Lo antedicho quiere significar que no deben primar ciertos conocimientos sobre los otros; igualmente, que no solo los actores vulnerables de la sociedad son los que están obligados a conocer la cultura de los dominantes, esto es, sus costumbres, lenguas o códigos comportamentales, sino que la educación debe ser igualitaria, es decir, no debe dar lugar al irrespeto o la discriminación. Además, para el logro de una educación genuinamente intercultural, es necesario que las distintas culturas se difundan, se den a conocer equitativamente con los diferentes agentes: maestros afros, hispanos, extranjeros, indígenas; respetando en el contenido curricular sendos elementos de sabiduría y conocimiento de las culturas; favoreciendo la enseñanza con métodos adecuados y diversos que se ajusten a la pluriculturalidad; con recursos pedagógicos. Si ello no ocurre, habrá un efecto adverso, esto es, se seguirá asimilando la cultura de las etnias minoritarias a la cultura dominante y nacional (Haro y Vélez, 1997, p. 302).

Dicho esto, se tiene que, si se organizara, pensara y operativizara la interculturalidad a nivel educativo, los resultados serían los más óptimos para la sociedad latinoamericana; sin embargo, ello no ha ocurrido porque lo que se ha buscado es enfocar la interculturalidad exclusivamente a la dimensión actitudinal y afectiva para jóvenes y niños o bien, en la capacitación o formación de los docentes, en el desarrollo de materiales, lo que a la postre ha limitado a la interculturalidad a una relación de orden personal, individual, sin considerar la importancia de trabajarla y comprenderla como un proceso de orden político, social, procedimental, cognitivo, de habilidades, capacidades y destrezas en concreto. (UNICEF, 2005).

Ahora bien, ¿qué otros aspectos deben ser considerados en este escenario? Ciertamente, para que se logre impactar en la sociedad y en los alumnos, es preciso que la interculturalidad considere la experiencia de estos últimos y su realidad sociocultural. Esto supone la comprensión de sus conflictos internos, a nivel grupal, los potenciales desequilibrios culturales y sociales a los que deben enfrentarse. Del mismo modo debe advertirse un esfuerzo por el desarrollo de habilidades y conocimientos que permitan su conceptualización, interiorización y ejercitación, así como la asunción con conciencia y compromiso de esta, lo que implica que debe buscar el modo de incrementar las capacidades de comunicación y relación, entre sí, y de forma creativa y positiva, atendiendo a las culturas del entorno y respetando las identidades (Albó, 1999, p. 107).

Es importante reflexionar, además que, pese a que se ha buscado la incorporación, en las políticas oficiales o vía reforma legislativa en los distintos países del continente en materia de interculturalidad, ciertamente no existe un entendimiento global respecto a lo que este concepto implica desde el punto de vista pedagógico. Tampoco hay mucha claridad respecto al modo en que se junta el tema procedimental, cognitivo o actitudinal ni lo ajeno, lo social o lo propio en estos distintos escenarios. Es aún más difícil establecer el modo en que se aplica, de manera concreta e integral, la interculturalidad en los diversos sistemas educativos de la región o el modo en que se concreta, en la práctica, la educación bilingüe intercultural.

Por lo mismo, los países actualmente deberían estar preocupados por el material logro de una gestión de diversidad cultural, en la que se reconozca la existencia de relaciones de asimetría cultural, pero desde la identidad colectiva para maximizar resultados y abordar fenómenos de dominación cultural que no estén atados a los criterios de minorías-mayoría (Rodríguez, 2013, p.126). Se recuerda, además, que esta interculturalidad debe estar pensada y planteada en un escenario de convivencia y respeto horizontal entre culturas que favorezca no solo aprendizajes y enriquecimiento sino relaciones equitativas en términos de materialización de derechos diferenciados (p. 33).

Asimismo, es preciso que se considere objetivamente categorías como equidad, inclusión, rezago, vulnerabilidad, mismas que -sin esta finalidad- han logrado que se desplace la interculturalidad; esto se ve plasmado, en la realidad social, en términos de definición de

beneficiarios, recursos, oferta de formación inicial y de docentes, presupuesto de programas, entre otros (Mendoza, 2017, 52). A la par, es importante no perder de vista la importancia de la que está provista la educación en las lenguas propias de los distintos pueblos y comunidades indígenas y afros con miras a garantizar la vivencia de su cultura, autonomía y derecho; lo anterior, atendiendo a que la lengua se ha constituido en un medio esencial para transmitir el conocimiento y saberes empleados como canales de comunicación (Pulido, 2012, p. 236). Aunado a lo anterior, se tiene que la propuesta intercultural educativa debe estar cimentada en un pensamiento de frontera que se desprenda de reglas occidentales cognitivas y se aproxime a cosmologías y teorías propias de las comunidades, planteándose estas en un discurso desde la decolonialidad (Martínez, 2020, p. 125).

### **Fines de la interculturalidad desde la dimensión educativa**

Considerados estos aspectos previos, valdría la pena referirse a las finalidades de la educación intercultural; en este sentido se tiene que aunque la etnoeducación, se enfoca en la enseñanza-aprendizaje de aquello que se cataloga como propio y la educación multicultural está enfocada genéricamente en reconocer la diversidad, la educación con enfoque intercultural pretende la promoción de relaciones crítica y comunicativa entre individuos y grupos diferentes, además de extender dicha relación con miras a la construcción de sociedades con equidad y pluralidad. Así las cosas, se tienen como fines genéricos de la referida educación:

La legitimación y fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes en el modo en que los mismos y sus familias la conceptualizan; la promoción de un escenario de aprendizaje que posibilite que los estudiantes estén en condiciones de comunicarse y expresarse atendiendo a su práctica e identidad cultural, buscando el enriquecimiento mutuo desde la experiencia de todos; amplificar su capacidad de diálogo, comunicación e interrelación así como fortalecer este enlace con distintas personas -docentes, alumnos, padres de familia, entre otros-. De la misma manera, con saberes, grupos y conocimientos diferentes en términos culturales. Finalmente, coadyuvar al logro de mejores condiciones vitales y de equidad social.

Además de lo antedicho, es indispensable el fortalecimiento de varios aspectos en esta dinámica entre interculturalidad y educación como lo ha expuesto la UNICEF (2005); a manera de ejemplo se tiene el necesario impulso de la autoestima y el reconocer lo propio, entendiendo que la interculturalidad tiene su fundamento sobre sí mismo, esto es, parte de un conocimiento claro respecto a lo que se es y el modo en que se logra la identificación personal y colectiva; a lo antedicho se le suma experiencias de vida, características físicas, la organización de la familia, el parentesco y descendencia, la vida colectiva y la individual, la comunidad y el territorio, la comunicación no verbal y verbal, así como las diferentes relaciones existentes con la naturaleza.

A la par, es necesario, para la precitada Organización, reconocer la otredad; esto implica aceptar y entender al "otro" desde la diferencia. En el contexto de la interculturalidad esto supone reconocimiento e individualización de las diferencias existentes a diversas escalas, contemplando aquello que está fuera y dentro de la comunidad, en las diferentes regiones en lo global y con enfoque a lo internacional, los distintos elementos de esa diferencia entre los que se incluyen lengua, género, hábitos culturales, edad, trabajo, religión, parentesco, entre otros. Partiendo de la perspectiva conforme a la cual las diferencias simbolizan potencial, riqueza y evidencian la capacidad de creación que tienen las personas, este aspecto busca el despliegue de un entendimiento real y positivo de cara a las distinciones culturales, debatiendo las prácticas educativas, sociales en las que las diferencias en términos de cultura se consideran como límites para la sociedad, el desarrollo y la mismísima educación.

Adicionalmente, es preciso que en este reconocimiento de las otredades se impulse el estudio de lo que no es conocido para poder lograr la comparación, interconexión, combinación, contraste, integración y asociación, en una forma particular, de las distintas prácticas,

conocimientos, maneras de actuar y pensar. Aquí se aspira al desarrollo del saber respecto a otras regiones y culturas del país, favoreciendo el reconocer la existencia de la diversidad nacional, cultural, el canje de prácticas y conocimientos concretos de sendos grupos, comunidades, regiones para desintegrar visiones negativas, estereotipos, potencial desinformación frente a lo desconocido. En conclusión, indagar a este respeto permite ver lo “propio” a través de las prácticas y conocimientos de los “otros”.

Asimismo, en la medida en que la interculturalidad permite el establecimiento de algo complementario, del equilibrio, de un sentido de unidad social, la diversidad cultural, a nivel colectivo e individual, propicia la complementariedad y equilibrio que pueden conducir a la convivencia en la democracia; en esta tesitura es necesario que a la par de conocimientos, saberes, creencias prácticas y convicciones sentadas en lo cultural, se conciban comúnmente conceptos como nación, comunidad, democracia, ciudadanía en la actualidad y hace hincapié en que pese a la globalización, la heterogeneidad se hace cada vez más latente.

Finalmente, y entendiendo que interrelacionarse, comunicarse y cooperar son aspectos esenciales y fundamentales para una educación intercultural, y que estas categorías son transversales a los diferentes sistemas de saber, conocimiento y práctica local entre grupos y sujetos que se identifican de distintas maneras, es fundamental pugnar por la construcción de sendos niveles complementarios sin que se deslegitime lo ajeno o lo propio. Es necesario propulsar acciones cooperativas que permitan el trabajo, el aprendizaje, la actuación de forma colaborativa para que sea posible establecer qué asuntos son comunes en las distintas colectividades, de qué manera estos los impactan negativamente; todo ello buscando la resolución y análisis de problemas y conflictos reales, actuales.

### **Interculturalidad y su incorporación en la educación inicial y superior**

Ahora bien, ¿qué supone la interculturalidad en el escenario de la educación inicial? Esto implica, en la práctica, esforzarse por lograr que la atención ofrecida por el Estado a niñas y niños que integran comunidades de diferentes grupos étnicos se dé en términos de respeto, de equidad, teniendo como génesis la valoración y el reconocimiento de las peculiaridades de las diferentes culturas. En estas condiciones se pretende que los miembros de pueblos y las comunidades sean capaces de fortalecer la identidad étnica y cultural; que sientan orgullo de saberse integrantes de su comunidad. (MEN, 2018).

Lo dicho implica que se considere la riqueza que ostenta cada cultura a la que se adscribe cada uno de ellos, avanzar en sus lenguas originarias, defender y recorrer los distintos territorios, entre otros en búsqueda del establecimiento de diálogos en términos del reconocer el valor que tienen los otros. No obstante, dicho proceso es difícil, en especial, si se tienen en cuenta que las diferencias que existen de culturas se han colocado en una escala que ha favorecido la jerarquización de unos pueblos o comunidades por encima de los otros. Por lo anterior, es necesarísimo reconocer para sí aquellos instantes en que la identidad ha sido vista como una vía de vergüenza o dolor, pero, de la misma manera, entender aquellos momentos en los que esta se ha constituido en un pilar de fortaleza y orgullo. En este orden de ideas la interculturalidad conduce a la revisión de la propia historia, la manera en que se ve el cuerpo, el modo de vestir, hablar, hacer consciente cómo se valora la identidad y qué se piensa respecto al otro.

Es fundamental que agentes comunitarios de la educación y los demás integrantes analicen la imagen que tienen respecto a sí mismos y a los otros, con independencia de que integren -o no- una comunidad o un grupo étnico. Lo expuesto es importante si se tiene en cuenta que la imagen que se tiene de sí mismo afecta la experiencia que se le transmite a niños y niñas. De hecho, si se ha sufrido discriminación en la infancia debe buscarse evitar que niños y niñas se vean expuestos a la misma situación, lo que puede conducir a negar o invisibilizar los aspectos que permite una adscripción o reconocimiento como indígenas, afros, entre otros. Por lo anterior es importante que, como colectivo, se generen espacios (conversaciones, talleres, reflexiones) que permitan buscar en los recuerdos iniciales que se

tienen respecto a ser afrodescendiente o indígena y si los mismos producen alguna sensación que no sea positiva (rechazo, exclusión, vergüenza).

Es indispensable que se considere si esa sensación ha conducido a alguna acción específica hacia niños y niñas; lo expuesto para lograr obtener una visión distinta cuando se pretenda desarrollar, planear y valorar las experiencias que se van a integrar en el escenario pedagógico, entendiéndose que para la edificación de procesos educativos dotados de interculturalidad no solo debe ofrecerse experiencias inclusivas a niñas y niños sino que es preciso revisar al interior de cada uno de estos y promover la escucha, la posibilidad de ponerse en el sitio del otro, la capacidad para conmovirse y esta dinámica debe ser permanente, constante, conducir a que los agentes comunitarios de la educación estén en posibilidad material de reconocer actos, gestos, actitudes que sean significativos para la interculturalidad o que pueden impactarla negativamente (MEN, 2018).

Considerado este escenario de interculturalidad para la educación inicial, valdría la pena procurar su entendimiento desde las dinámicas de la educación superior. Antes de proceder con este análisis interesa relatar que hay serias deficiencias en la formación de los profesores frente al tema de la interculturalidad, esto es, que no se ha recibido ni en la formación permanente ni en la inicial una verdadera preparación para construir currículos genuinamente interculturales. Esto, pese a que la formación de los docentes tendría que caracterizarse por contar con un componente intercultural que garantice la calidad de la actividad profesional (Leiva, 2011).

De hecho, la formación de los profesores debería considerar el potencial de desarrollar competencias interculturales, esto es, capacidades concretas relacionadas con actitudes positivas hacia la diversidad cultural, capacidad de comunicación, de manejo de conflictos en contextos de interculturalidad, de contar con una conciencia sobre la cultura y respecto al modo en que esta impacta en la interpretación y forma de ver la realidad (Deardorff, 2009). En escenarios como este es posible el logro del desarrollo de competencias ciudadanas en lo intercultural.

Aunado a lo anterior, para viabilizar que el profesorado cuente con una adecuada formación intercultural, es preciso que exista -de por medio- una formación instrumental, autorreflexiva, conceptual, crítica, técnica y pedagógica, esta última centrada en la comunidad atendiendo, valga la redundancia, al carácter ineludiblemente comunitario de lo intercultural. Sin embargo, es preciso que también se cuente con formación cognitiva, esto es, que se conozca la cultura de los alumnos inmigrantes que se encuentran en los colegios o instituciones educativas; también es necesaria la formación actitudinal que alude a la capacidad que tiene el profesorado de cara a la diversidad cultural que implica la existencia de alumnos de origen inmigrante; la formación ética, esto es, la condición "moral" con que el profesorado vislumbra esta diversidad; la formación emocional, que presenta la necesidad de comprender las identidades de orden individual mediante el reconocimiento de que hay identidades culturales de carácter plural; la formación metodológica o procedimental que está relacionada con las distintas destrezas, habilidades, capacidades prácticas para integrar principios de educación intercultural en escuelas y aulas y, finalmente, la formación en mediación que tiene en cuenta la valoración positiva que tiene la mediación con carácter intercultural para contribuir en una mejor convivencia a nivel de centros educativos (Leiva, 2012).

### **Interculturalidad y educación: reflexiones de su incorporación en Ecuador**

Interesa ahora comprender cuál es la realidad de la interculturalidad en la educación ecuatoriana. Previa exploración de este contexto, es importante señalar que la *Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción de la UNESCO* hace hincapié en que la interculturalidad es uno de sus principales objetivos por lo que se reconoce la necesidad que existe de prever políticas que consideren la diversidad, que se enfoquen en la realización de acciones que permitan o viabilicen el acceso de individuos que hagan parte de grupos minoritarios a las universidades; en efecto, la Declaración en mención señala que

debe facilitarse el acceso a la educación superior de ciertos integrantes de grupos específicos como los de los colectivos indígenas, los integrantes de minorías lingüísticas y culturales, grupos desfavorecidos o de pueblos que se encuentran ocupados o que están integrados por personas en situación de discapacidad. A todos ellos debe garantizárseles una adecuada asistencia y generar soluciones educativas que puedan ser útiles para la superación de obstáculos que pueden presentárseles no solo en el acceso sino en la continuidad de estudios a ese nivel (UNESCO, 1998).

Dicho esto, destáquese que en Ecuador está prevista la garantía de la interculturalidad en procesos de enseñanza en los distintos niveles en la normativa actual; verbigracia, la Constitución Política de 2008 (Asamblea Nacional, 2008), la *Ley Orgánica de Educación Superior* (Asamblea Nacional, 2010), el *Plan Nacional de Desarrollo*, y la *Ley Orgánica de Educación Intercultural Superior* (Asamblea Nacional, 2011); dichas normas hacen énfasis en su importancia; de hecho, por este conducto legal se ha pretendido la regulación del derecho con el que cuentan las personas a instruirse en su propia lengua atendiendo a las especiales características que pueda tener su ámbito cultural y considerando que al Ecuador se le cataloga como una nación multiétnica. Ciertamente en este país, la educación intercultural está dotada de interés público, razón por la que cuenta con protección estatal, una que le permita la garantía de permanencia, acceso universal, egreso sin discriminación, movilidad y obligatoriedad en los niveles básico, bachillerato e inicial; considérese que esta educación deberá fortalecer, desarrollar y potenciar el sistema educativo intercultural bilingüe, con calidad y considerando desde la estimulación temprana hasta el nominado nivel superior. (Alonso *et al*, 2019).

Para el caso ecuatoriano -además- se ha reconocido la importancia de concebir, en la educación, la interculturalidad como un área transversal en los procesos de formación que se despliegan en las distintas escalas de enseñanza; se reafirma lo fundamental que resulta preparar profesionales en materia educativa que tengan la capacidad de asumir los desafíos que esta presenta; de hecho la literatura ha advertido de sendos elementos -a nivel teórico-relacionados con la inclusión que solo podrá aplicarse, a la realidad escolar, por un maestro que cuente con esa formación (Rojas y González, 2016).

También debe señalarse que en el *Plan Nacional del Buen Vivir* (PNBV, 2013), se relievó la importancia que tiene el desarrollo integral, la equidad, la revolución cultural, agraria, urbana, del conocimiento; allí se enfatizó en lo fundamental de la diferencia, misma que apertura un espacio para promover la garantía de oportunidades iguales; asimismo, enuncia que la interculturalidad es indispensable para Ecuador si se tiene en cuenta que pugna por prácticas, costumbres, saberes, conocimientos; además, esta interculturalidad permite la construcción de espacios de encuentro común y permite que se fortalezca la identidad nacional, las diversas, la plurinacionalidad a través del buen vivir.

A manera de epílogo de lo hasta aquí dicho se considera que la educación inicial y superior en Ecuador y los distintos proyectos curriculares en las diferentes instituciones debe priorizar la interculturalidad; para estos efectos, se debe prever su inclusión a nivel de modelos de aprendizaje en donde se logre la contextualización de aprendizajes mediante metodologías de educación que impulsen el diálogo del saber y la diversidad cultural y que adicionalmente se refiera a conocimientos que pertenezcan a distintas epistemologías, cosmovisiones o visiones de nacionalidades pueblos o grupos de carácter sociocultural.

También debe incluir itinerarios académicos en los que se cree cursos o asignaturas -en concreto- al interior de un programa académico o carrera, donde se integren saberes de orden ancestral y de aplicación empírica en específicos escenarios de formación profesional garantizando, en todo caso, la pertinencia y coherencia y, finalmente, modelos interculturales integrales por medio de la creación e implementación de programas, carreras o instituciones de educación superior o de unidades en concreto para dicha finalidad.

De hecho, como se plasmó en el precitado Plan Nacional del Buen Vivir, en el diálogo del saber y el aprendizaje intercultural en los distintos tipos de carrera debe atenderse y cumplimentarse las siguientes estrategias: abordar los saberes que correspondan, en los contenidos curriculares, a las perspectivas históricas y los principales enfoques de orden

epistemológicos de pueblos y nacionalidades y ancestrales, así como de otros grupos de carácter socio-cultural, garantizando para el efecto el diálogo intercultural entre tecnologías y ciencias; promover procesos de experimentación de tecnologías, saberes y prácticas de los distintos pueblos y nacionalidades indígenas, comunidades afros y demás; invitar en las distintas carreras, a que se logren saberes y perspectivas realmente interculturales y facilitar el diálogo entre saberes ancestrales y aquellos que tengan un carácter tecnológico o científico en las Instituciones de Educación Superior y en los que sea posible hablar de enriquecimiento y respeto de epistemologías, cosmovisiones y saberes tradicionales, prácticos, cotidianos y de origen ancestral así como determinadas singularidades lingüísticas (PNBV, 2013).

## **CONSIDERACIONES FINALES**

A manera de epílogo, es necesario que la interculturalidad, pensada desde la educación, atienda a la desigualdad, a las contradicciones y los conflictos de orden social que se presentan en los países latinoamericanos, interviniendo y propiciando que se trabaje en estos ejes; es indispensable que se organice y operativice, incrementando las relaciones y comunicación existentes en el contexto educativo, desde una visión de creatividad que considere las culturas y respete la identidad de individuos y colectivos. Adicionalmente, la interculturalidad debe plantearse y pensarse priorizando la respeto y convivencia cultural. Recuérdese que a través de esta se incrementa el conocimiento, el saber y se refuerzan convicciones y creencias prácticas de la cultura -e impulsa la comprensión práctica de categorías conceptuales distintas como comunidad, democracia, ciudadanía o Nación.

Es preciso el impulso de acciones de orden cooperativo que permitan el aprendizaje, la contribución y la actuación colaborativa para que sea viable el establecimiento de asuntos comunes en los distintos grupos impactados por la interculturalidad; a la par, es necesario el reconocimiento de las diferencias existentes entre culturas, enfatizando que -en la práctica- estas se han traducido en una jerarquización que pone a determinados a pueblos y comunidades por encima de los demás.

Finalmente, desde la interculturalidad en la educación, debe pensarse en la formación intercultural del profesorado, esto es, una que se “mueva” en las dinámicas conceptuales, críticas, técnicas, de auto reflexión y pedagogía. Este proceso debe ser agotado en las diferentes etapas de formación (desde la inicial, hasta la superior) y considerarse en los distintos proyectos curriculares institucionales, incluyendo modelos de aprendizaje (con metodologías adecuadas en materia educativa).

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa, *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia* 12, pp. 119-128.
- UNICEF. (2005). Gobierno de Perú, La interculturalidad en la educación. Ministerio de Educación
- Haro, H. y Velez, C. (1997). La interculturalidad en la reforma curricular, De la protesta a la propuesta. *Memorias de los talleres de antropología aplicada*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Albó, X. (1999). *Iguales, aunque diferentes*. Ministerio de Educación, UNICEF y Cipca.
- Rodríguez, E. (2013). *Pensar la interculturalidad. Una invitación desde Abya-Yala/América Latina*. Abya-Yala.
- Mendoza, R. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos*. 39, 158. <https://acortar.link/XBMRLs>
- Pulido, Y. (2012). La etnoeducación bilingüe: logro político y desafío para las etnias. *Lenguaje*, 40, 1. <https://acortar.link/Xoz3Ls>

- MEN (2018). Interculturalidad. Organización de Estados Iberoamericanos. <https://contenidos.mineducacion.gov.co/ntg/men/pdf/Interculturalidad.pdf>
- Leiva, J. (2011). La educación intercultural en una encrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 4(7), 43-56.
- Deardorff, D. (2009). Intercultural competence model. *The sage handbook of inter-cultural competence*. Thousandoaks: Sage
- Leiva, J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y de la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, número monográfico (octubre), 8-31
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Paris: UNESCO
- Alonso, S., Roque, Y. Juárez, V. (2019). Tendencias Pedagógicas, 33, DOI: 10.15366/tp2019.33.004
- Rojas, A. y González, E. (2016). El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *LiminaR*, 14(1), pp. 73-91. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S166580272016000100006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166580272016000100006&lng=es&tlng=es).
- PNBV. (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017 de Ecuador*. Observatorio Regional de Planificación para el Desarrollo de América Latina y el Caribe. <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/planes/plan-nacional-del-buen-vivir-2013-2017-de-ecuador>

# **ACOSO ESCOLAR EN LA UNIDAD EDUCATIVA “LAS AMÉRICAS”, SITUACIÓN ACTUAL Y ESTRATEGIAS DE PREVENCIÓN**

## **BULLYING IN THE "LAS AMÉRICAS" EDUCATIONAL UNIT, CURRENT SITUATION AND PREVENTION STRATEGIES**

Ligia María Ramírez Apolo<sup>1</sup>  
Mario Gonzalo Mayorga Román<sup>2</sup>  
Sandy Francisca Tibán Huilca<sup>3</sup>

Recibido: 2024-03-11 / Revisado: 2024-04-13 / Aceptado: 2024-05-15 / Publicado: 2024-07-01

**Forma sugerida de citar:** Ramírez-Apolo, L. M., Mayorga-Román, M. G. y Tibán-Huilca, S. F. (2024). Acoso escolar en la unidad educativa “Las Américas”, situación actual y estrategias de prevención. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 8(18). 46-54. <https://doi.org/10.53877/rc.8.18.20240701.5>

### **RESUMEN**

La investigación aborda el acoso escolar en la Unidad Educativa “Las Américas”. El objetivo de la investigación fue identificar las formas de acoso que experimentan los estudiantes de Bachillerato y sus efectos. Con un enfoque cualitativo, que utilizó un cuestionario estructurado de confiabilidad 0,82 con el estadístico Alfa de Cronbach que indica excelente confiabilidad, se determinó que dos de cada diez estudiantes han experimentado insultos verbales, la exclusión social y la intimidación física. Para prevenir el acoso, la institución ha venido implementado las siguientes estrategias de prevención: charlas de concientización para padres y estudiantes, capacitación a docentes en estrategias de prevención de acuerdo a las políticas educativas establecidas por el Ministerio de Educación, resolución de conflictos a través del Departamento de Consejería estudiantil (DECE). A pesar de la baja incidencia, el acoso escolar se presenta en la institución como un problema latente, ante lo cual la comunidad educativa esta alerta y dispuesta a enfrentarlo.

**Palabras clave:** acoso escolar, comunidad educativa, entorno seguro, estrategias de prevención.

<sup>1</sup> Licenciada en Ciencias de la Educación especialidad Comercio y Administración. Universidad de Guayaquil. Ecuador. [ligia.ramirez641224@gmail.com](mailto:ligia.ramirez641224@gmail.com) / <https://orcid.org/0009-0007-5252-1114>

<sup>2</sup> Magíster en Docencia Universitaria y Administración Educativa. Profesor Investigador. Universidad Indoamérica. Ecuador. [mgmroman@gmail.com](mailto:mgmroman@gmail.com) / <https://orcid.org/0009-0008-5095-620X>

<sup>3</sup> Magíster en Educación Mención Innovación y Liderazgo Educativo. Universidad Indoamérica. Ecuador. [sandytiban34@gmail.com](mailto:sandytiban34@gmail.com) / <https://orcid.org/0009-0006-3709-4524>

## ABSTRACT

The research addresses bullying at the "Las Américas" High School. The study aimed to identify the forms of bullying experienced by high school students and their effects. Using a qualitative approach with a structured questionnaire that had a reliability of 0.82 according to Cronbach's Alpha, indicating excellent reliability, it was determined that two out of ten students have experienced verbal insults, social exclusion, and physical intimidation. To prevent bullying, the institution has been implementing the following prevention strategies: awareness talks for parents and students, training prevention strategies for teachers, all these educational policies established by the Ministry of Education, and conflict resolution through the Student Counseling Department (DECE). Despite the relatively low incidence, bullying remains a latent problem in the institution, prompting the educational community to stay alert and prepared to address it.

**Keywords:** bullying, educational community, prevention strategies, safe environment.

## INTRODUCCIÓN

El acoso escolar es un fenómeno social que se ha convertido en un problema creciente en las instituciones educativas a nivel mundial, afectando no solo al bienestar y rendimiento escolar, sino que también tiene implicaciones a largo plazo (Brito Pérez de Corcho et al., 2023). Este fenómeno abarca actos físicos, verbales, psicológicos, sociales, ciberacoso, sexuales, académicos (Azúa Fuentes et al., 2020). Las repercusiones también son variadas y pueden ser: ansiedad, depresión, baja autoestima, aislamiento social, bajo rendimiento académico, autoagresión, suicidio, entre otros (Arguello et al., 2021). El sistema educativo, la salud pública y la economía de la sociedad actual y futura son afectadas de forma directa por este fenómeno social (de Albuquerque & Fragelli, 2022).

La implementación por parte de las autoridades educativas de medidas para afrontar el acoso escolar, refleja la preocupación por la seguridad y el bienestar de los estudiantes en el entorno educativo (Carballa, 2022). Esta preocupación se relaciona con la necesidad de promover ambientes escolares seguros y saludables que permitan a los estudiantes desarrollar su potencial académico y personal (Apaza Coaquira & Ñahui Quispe, 2024). Formar seres humanos en ambientes saludables tiene un impacto en la sociedad actual y futura, porque se genera una cultura de paz y tolerancia que a la postre se reflejara en una sociedad con menos problemas sociales (Martínez et al., 2023).

La importancia de abordar el fenómeno de acoso escolar radica en poder identificar la realidad existente en la institución educativa y tomar decisiones fundamentadas que guíen a prevenir este problema (Navarrete, 2021). Frente a este panorama, surge la pregunta: ¿Cuál es la situación actual del fenómeno del acoso escolar en la Unidad Educativa Las Américas? Esta interrogante permite plantear como objetivo de la investigación: Identificar las formas de acoso escolar de la cual son sujetos los estudiantes de bachillerato y los efectos que han tenido en ellos. Además, de conocer la realidad existente, se constituye en la base para futuras investigaciones que aborden diferentes medidas preventivas que consoliden un ambiente escolar saludable.

Si bien el fenómeno abordado es un problema que trae un sinnúmero de consecuencias negativas, hasta cierto punto se ha "normalizado" en las instituciones educativas ciertos comportamientos reiterativos asociados al acoso escolar (Ordóñez, 2021). Al caracterizar la situación del fenómeno en la institución educativa se busca generar conciencia sobre la gravedad del problema y resaltar la importancia y el rol de cada integrante de la comunidad educativa en la búsqueda de soluciones (Gallego-Jiménez et al., 2021).

La normativa legal ecuatoriana, en la que se incluye las políticas educativas, brindan el sustento legal a la investigación, al establecer un marco legal de protección a los niños y adolescentes del acoso escolar y otras formas de violencia (Guerrero & Urrutia-Guevara, 2024). La Constitución de la República del Ecuador (Constitución de la República del Ecuador, s. f.), la Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI (Ley Orgánica de educación

intercultural, s. f.), el Código de la Niñez y Adolescencia (Ley 100. Código de la niñez y adolescencia, s. f.), en conjunto establecen la protección integral de los niños y adolescentes del sistema educativo contra toda forma de violencia. La Constitución en su artículo 347, numeral 6, y la LOEI, en sus artículos 6 y 7, establecen la erradicación de la violencia y la gestión de entornos seguros en las instituciones educativas. El Código de la Niñez y Adolescencia promulga la igualdad, no discriminación y corresponsabilidad del estado y la familia. El Ministerio de Educación a través del instrumento llamado “Protocolo y Rutas de Actuación frente a situaciones de violencia detectada o cometida dentro del sistema educativo”, establece roles y responsabilidades de los miembros de la comunidad educativa frente a casos de violencia (Rutas y protocolos – Ministerio de Educación, s. f.).

## **El acoso escolar**

Para el psicólogo Dan Olweus citado por Parás (2023) el acoso escolar se da cuando: “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (p. 122). Los actores involucrados en el acoso escolar según Demanet y Van Houtte citado por Parás (2023) son los agresores, víctimas y los espectadores. Algunas características de las víctimas de acoso escolar son: ansiosos, sensibles, baja autoestima, poca seguridad personal, con maltrato dentro del círculo familiar (Etkin et al., 2020). Los agresores se caracterizan por sus deseos de dominar y ser agresivos en su medio social, aunque no lo demuestran, tienden a ser inseguros y ansiosos (Narezo et al., 2020). Los observadores son aquellos estudiantes que, si bien no participan de forma directa en el acoso escolar, su presencia en el acto acosador estimula y prolonga la intimidación (Parás, 2023).

Si bien están diferenciadas las características de cada uno de los actores del fenómeno, los tres sufren consecuencias negativas. Las víctimas principales reciben de forma directa las agresiones físicas, verbales o psicológicas. Los agresores, a menudo están relacionados con problemas familiares que los llevan a exteriorizar su sufrimiento por medio de la intimidación. Los observadores por su parte experimentan sentimientos de miedo y culpa (da Silva, 2022).

Las causas del acoso escolar son diversas y complejas, involucrando factores familiares, personales y sociales que interactúan para propiciar el fenómeno (Niebla, 2022). También se incluyen aspectos emocionales, ambientales, de salud mental, consumo de sustancias, relaciones parentales y habilidades sociales, que interactúan para propiciar o aumentar la probabilidad de que se manifieste el acoso escolar en adolescentes (Sota Yauri, 2023). La falta de valores, límites y normas en el entorno familiar puede fomentar la aceptación de la violencia como método de resolución de conflictos (Gallego-Jiménez et al., 2021). Los efectos del acoso escolar se manifiestan a nivel académico y emocional, con altos índices de ausentismo y abandono escolar, así como trastornos emocionales como la depresión y la ansiedad (Rodríguez et al., 2023).

## **Estrategias de prevención**

En referencia al acoso escolar, el artículo 347 de la Constitución de la República del Ecuador, numeral 6 dice: “Erradicar todas las formas de violencia en el sistema educativo y velar por la integridad física, psicológica y sexual de las estudiantes y los estudiantes” (Constitución de la República del Ecuador, s. f.). El artículo 346, haciendo referencia al Ministerio de Educación de Ecuador, dice: “Existirá una institución pública, con autonomía, de evaluación integral interna y externa, que promueva la calidad de la educación”. Bajo esta normativa, el Ministerio de Educación ha establecido diferentes estrategias para afrontar el fenómeno del acoso escolar, entre estas se encuentran: Protocolo y rutas de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo (Rutas y protocolos – Ministerio de Educación, s. f.), Guía informativa de estrategias para la prevención y el abordaje del acoso escolar, Capacitación a nivel de autoridades escolares y comunidad educativa en general.

Los protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia son instrumentos expedidos por el Ministerio de Educación que contienen estrategias de actuación de cada miembro de la comunidad educativa ante situaciones de violencia en contra de niños, niñas y adolescentes. El instrumento realiza una categorización y ejemplificación de la violencia en física, psicológica, sexual y virtual. Plantea indicadores generales y específicos que permiten identificar si los estudiantes son, han sido o pueden ser víctimas de algún tipo de violencia. Considera la protección integral desde el ciclo de la protección integral formado por cuatro ejes: Prevención integral, Atención y protección integral (detección-denuncia, medidas de protección), Reparación y restitución (derivación-articulación interinstitucional, Acompañamiento), Seguimiento Contempla el ciclo de la protección integral. En su desarrollo incluye a: Profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil DECE, autoridades institucionales, docentes, personal administrativo-servicios y a los padres de familia. Este instrumento permite prevenir, identificar y abordar casos de acoso y violencia en las instituciones educativas.

La guía informativa de estrategias para la prevención y el abordaje del acoso escolar, busca la participación de la comunidad educativa en la prevención de la violencia. Contiene tres estrategias: conformación de equipos de prevención de acoso escolar, uso de la guía para abordar el acoso escolar, aplicación de prácticas restaurativas. La prevención, organización y difusión de acciones dirigidas a tener una convivencia armónica en la institución educativa es el objetivo de esta guía.

La intervención educativa como estrategia de prevención del acoso escolar busca prevenir, abordar y reducir su incidencia mediante la creación de entornos escolares seguros y saludables (Reina, 2022). Esto implica la implementación de programas y recursos específicos dirigidos a enseñar habilidades sociales, promover la empatía y resolver conflictos de manera pacífica (Burgo Bencomo et al., 2019). La colaboración estrecha entre docentes, personal administrativo, estudiantes, padres y otros participantes clave es esencial para asegurar una respuesta integral y eficaz al acoso escolar.

Desde otra arista del fenómeno, el apoyo psicológico juega un papel crucial en la atención a las víctimas de acoso escolar (Vitero, 2021), ya que ayuda a manejar tanto las consecuencias físicas como emocionales del acoso, por lo que, es fundamental promover la seguridad y el bienestar emocional de los estudiantes, así como proporcionarles las herramientas necesarias para superar esta situación (Vázquez et al., 2020). La participación de los padres es esencial en la prevención y manejo del acoso escolar (Gallego Jiménez et al., 2021). Mantener una comunicación abierta y de confianza con los hijos, así como colaborar con la institución educativa en la resolución de conflictos, son acciones clave para garantizar un entorno escolar seguro y propicio para el aprendizaje (López Hernández & Ramírez García, 2020).

Un aspecto fundamental en las estrategias de prevención es la capacitación docente para identificar y abordar el acoso escolar de manera efectiva, promoviendo una cultura de respeto y tolerancia en las instituciones educativas (Piña Rivera, 2023), es necesario que conozcan sobre el manejo de situaciones de acoso escolar y en saber promover entre sus estudiantes diferentes habilidades sociales que contribuyan a crear entornos escolares libres de violencia (Calderón Guerrero, 2020).

## MÉTODOS Y MATERIALES

La investigación se desarrolló en la Unidad Educativa “Las Américas” de la ciudad de Ambato. La institución alberga a 1090 estudiantes y 53 docentes. Por medio de la fórmula de muestras finitas con un nivel de confianza del 95% (Sucasaire Pilco, 2022), se calculó a 68 estudiantes de bachillerato y 31 docentes como la muestra de la investigación.

Con un enfoque cualitativo se inició con la examinación de los hechos y revisión de las investigaciones previas sobre el fenómeno estudiado. (Castillo, 2021) El nivel exploratorio permitió indagar por primera ocasión el fenómeno en la institución y el nivel descriptivo permitió describir las formas de acoso escolar que se dan en la institución educativa. La

técnica de recolección de información utilizada para aplicar a docentes y estudiantes fue la encuesta y el instrumento un cuestionario estructurado con escala de Likert cuya confiabilidad fue de 0,82, de acuerdo con el estadístico Alfa de Cronbach este valor indica una excelente confiabilidad. Este proceso permitió recopilar información para alcanzar los objetivos de la investigación y proporcionar recomendaciones para el tratamiento y prevención del acoso escolar en la Unidad Educativa Las Américas.

## RESULTADOS

La recolección de la información que permitió conocer la situación del fenómeno del acoso escolar en la Unidad Educativa "Las Américas", se lo realizó a través de una encuesta con la escala de Likert (1 = Siempre, 2 = casi siempre, 3 = a veces, 4 = casi nunca, 5 = nunca) que considero preguntas sobre acoso escolar y medidas de prevención implementadas. Para determinar si cada factor consultado es una fortaleza (F) o debilidad (D) en la institución respecto del fenómeno abordado, se sumó las opciones 1,2,3 y las opciones 4, 5. El resumen de la información recolectada se muestra en la Tabla 1 y la Tabla 2.

**Tabla 1**  
*Percepción estudiantil del acoso escolar y medidas de prevención implementadas*

Preguntas	1	2	3	Suma	4	5	Suma	Total %
	Siempre %	Casi siempre %	A veces %	1+2+3 %	Casi nunca %	Nunca %	4+5 %	
¿Conoces casos frecuentes de acoso escolar en la institución?	29	0	0	29	71	0	71	100
¿Son constantes las situaciones de acoso escolar que has experimentado?	6	3	24	33	31	36	67	100
¿Crees que el acoso escolar que has experimentado ha sido causado por el poder o la influencia que algunos de tus compañeros tienen sobre los demás?	7	15	16	38	24	38	62	100
¿Sientes que el acoso escolar afecta a tu bienestar psicológico?	7	16	15	38	16	46	62	100
¿Conoces de medidas de prevención contra el acoso escolar que hayan sido implementadas por la institución?	12	13	29	54	24	22	46	100
¿Consideras que las medidas de prevención del acoso escolar implementadas por la institución han sido buenas para ti?	19	10	24	53	28	19	47	100
¿Has podido observar que los estudiantes, padres de familia y docentes trabajan en equipo contra el acoso escolar?	10	22	35	67	23	10	33	100
¿Te has sentido protegido del acoso escolar por otros estudiantes, profesores o padres de familia?	18	13	29	60	22	18	40	100
¿Crees que tu entorno escolar es seguro?	13	21	32	66	25	9	34	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes

**Tabla 2**  
*Formas de acoso escolar*

¿De cuál de las siguientes formas de acoso escolar has sido víctima de forma repetida en el último año?	Insultos verbales	Exclusión social	Intimidación física	Otro	Total
	%	%	%	%	%
	21	19	9	51	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes

De los docentes se recolectó su percepción sobre las medidas de prevención de la institución educativa, obteniendo la siguiente información: charlas de concientización a estudiantes y padres de familia, resolución de conflictos, capacitación a los docentes, implementación de políticas educativas.

Para determinar si cada factor consultado es una fortaleza (F) o debilidad (D) en la institución respecto del fenómeno abordado, se sumó las opciones 1, 2, 3 y las opciones 4, 5. El resumen de la información recolectada se muestra en la Tabla 3.

**Tabla 3.**

*Percepción docente de las medidas de prevención implementadas*

	1 Siempre %	2 Casi siempre %	3 A veces %	Suma 1+2+3 %	4 Casi nunca %	5 Nunca %	Suma 4+5 %	Total %
¿Conoces de medidas de prevención contra el acoso escolar que hayan sido implementadas por la institución?	32	32	24	88	6	6	12	100
¿Considera que la implementación de las medidas de prevención del acoso escolar ha sido beneficiosa para los estudiantes?	13	52	29	94	6	0	6	100
¿Considera que el trabajo en equipo entre estudiantes, docentes y padres de familia es efectivo en contra del acoso escolar?	3	20	58	81	16	3	19	100
¿Has participado de manera activa en las medidas de prevención del acoso escolar?	29	32	23	84	13	3	16	100
¿Considera que la institución educativa dispone de recursos materiales y humanos para implementar medidas de prevención?	3	36	42	81	19	0	19	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes

## DISCUSIÓN

El acoso escolar como fenómeno social va incrementándose e influyendo de manera negativa en las instituciones educativas. Poco a poco, las formas de acoso escolar se hacen cada día más fuertes (G. L. C. Flores et al., 2023). Si una institución como la Unidad Educativa “Las Américas” no posee un estado exacerbado de formas de acoso escolar entre sus integrantes, no significa que esto se mantendrá con el tiempo, los estudios sobre el tema dan cuenta del avance creciente que tiene este fenómeno y de los efectos negativos que de él se derivan (Laiza, 2023). La frecuencia y la constancia de los casos de acoso escolar aparecen como relativamente pequeños, con un tercio aproximado de las respuestas, los estudiantes perciben de manera significativa la existencia de acoso escolar. Los valores numéricos no son altos, no superan el 50% del total, pero al tratarse de un tema delicado cualquier porcentaje por más pequeño que sea, levanta una voz de alerta.

Las dinámicas de poder que ejercen algunos estudiantes sobre otros son visto por un 38% de los estudiantes como la causa de las formas de acoso escolar. En las aulas, las dinámicas de poder se observan cuando algún estudiante trata de controlar a otro. Según Foucault citado en Osorio et al (2021), el lenguaje y el poder están conectados para ejercer dominación. El relativo bajo porcentaje que relaciona las dinámicas de poder con el acoso escolar se constituye en una debilidad que puede incrementar las formas de hostigamiento hacia los estudiantes.

El acoso escolar trae consigo problemas físicos y mentales para quienes lo sufren. En este caso, el 38% de los encuestados sienten que el acoso escolar ha afectado su bienestar psicológico. La investigación de Castilla (2021) que aborda el ciberbullying demostró que esta forma de acoso escolar afecta la salud mental, disminuyó la autoestima, produjo depresión y ansiedad, incluso ideas de suicidio y bajo rendimiento académico en los sujetos estudiados. Considerando los 607 casos de acoso escolar, 57 casos de suicidio y 4115 casos de abuso sexual a nivel nacional que fueron reportados por el Ministerio de Educación en abril de 2023 (*En acción*, s. f.), las cifras que revelan el nivel de acoso escolar en la institución son significativas y muestran que el fenómeno está presente de forma significativa.

La implementación de diferentes medidas de prevención contra el acoso escolar por parte de la institución educativa es percibida como una fortaleza por el 54% de los estudiantes. Así mismo, el 53% indica que estas medidas han sido beneficiosas para ellos. Estos valores representan una fortaleza donde puede asentarse y fortalecerse una propuesta para mejorar las acciones que se han implementado en la institución, será necesario revisar lo que se está

haciendo y potenciarlo. Flores (2021) plantea como vía de solución a los problemas de Bullying el desarrollo de jornadas de recreación, reflexión personal y grupal con los cuales llegar a establecer acuerdos de mejora con los estudiantes. Así mismo López et al (2021) desarrollaron un programa de intervención para fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes y lograron una disminución del rol de agresor.

El entorno escolar y el trabajo en equipo contra el acoso escolar por parte de docentes, padres de familia y estudiantes, ha sido identificado como una fortaleza que debe ser aprovechada para implementar acciones que minimicen los eventos de acoso escolar que se están dando actualmente. El trabajo en equipo de la trilogía educativa permite afrontar el problema desde diferentes aristas, para López (2021) el trabajo coordinado entre docentes, estudiantes y padres de familia en las aulas y en los hogares, permite la construcción de la personalidad de estudiantes, por lo que es necesario sincronizar acciones para identificar comportamientos relacionados con acoso escolar y poder modificarlos desde un inicio.

Las medidas de prevención implementadas por la institución en contra del acoso escolar son percibidas por los docentes como una fortaleza, las conocen y consideran que su implementación ha sido exitosa en base a un trabajo en equipo del cual han participado de forma activa. El rol del docente es fundamental para crear un ambiente seguro y de apoyo a los estudiantes (Gonzalez, 2023), a través de la implementación de estrategias que promuevan la empatía y gestión de conflictos se puede lograr la disminución de actos de acoso escolar entre los estudiantes.

## **CONCLUSIONES**

Las formas de acoso escolar que se han identificado en la Unidad Educativa "Las Américas" de mayor a menor frecuencia son: insultos verbales, exclusión social e intimidación física. Si bien su incidencia en los estudiantes es relativamente baja, dos de cada diez adolescentes indican que son víctimas de este problema, lo que despierta la voz de alerta para la comunidad educativa.

Para contrarrestar este fenómeno social la institución ha implementado como medidas de prevención: ejecución de charlas orientadas a la concientización de padres y estudiantes, capacitación a los docentes en estrategias de prevención y actuación frente al acoso escolar establecidas por el Ministerio de Educación y la resolución de conflictos a través del departamento de Consejería Estudiantil DECE de la institución.

Los docentes y autoridades, como parte fundamental de la comunidad educativa se encuentran comprometidos en la prevención del acoso escolar desde su trabajo en equipo, participación diaria y activa e involucramiento en las medidas y estrategias de prevención que la institución implementa.

Si bien el acoso escolar en la institución es relativamente bajo, la evidencia numérica muestra que el fenómeno está latente y que el trabajo de la comunidad educativa frente a este problema debe fortalecerse.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Apaza Coaquira, A. L., & Ñahui Quispe, M. (2024). El bullying y su influencia en la convivencia escolar.
- Arguello, H. L. M., Soto, E. E. O., & García, Á. R. S. (2021). El acoso escolar y rendimiento académico: Una relación negativa para el aprendizaje y la convivencia escolar. <https://lc.cx/nIJ6oP>.
- Azúa Fuentes, E., Rojas Carvallo, P., & Ruiz Poblete, S. (2020). Acoso escolar (bullying) como factor de riesgo de depresión y suicidio. *Revista chilena de pediatría*, 91(3), 432-439. <https://lc.cx/Xb3dLe>.
- Brito Pérez de Corcho, Y., Williams Serrano, S. C., Ibert Williams, V., Mass Sosa, L. A., Chauvin Oropesa, J., & Pardo Marrero, Y. (2023). Obesidad y acoso escolar: Su impacto en la calidad del sueño. *MediSur*, 21(5), 1085-1091.

- Burgo Bencomo, O. B., León González, J. L., Cáceres Mesa, M. L., Pérez Maya, C. J., & Espinoza Freire, E. E. (2019). Algunas reflexiones sobre investigación e intervención educativa. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48.
- Calderón Guerrero, G. (2020). El acoso escolar, la acción docente y la responsabilidad de la escuela. *Andamios*, 17(43), 345-366.
- Carballa, M. E. (2022). Bullying, un problema que debemos conocer.
- Castilla, O. M. N. (2021). Cyberbullying: El acoso escolar en el ciberespacio e implicancias psicológicas. *Hamut'ay*, 8(1), 67-74. <https://lc.cx/CCRD9p>.
- Constitución de la República del Ecuador. (s. f.). Recuperado 24 de marzo de 2024, de <https://lc.cx/d6CvIm>.
- Castillo Bustos, M. R. (2021). Técnicas e instrumentos para recoger datos del hecho social educativo. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 5(10), 50–61. Recuperado a partir de <https://acortar.link/xNu5SZ>
- Da Silva, M. V. R. (2022). Consequências do Bullying na Saúde Mental dos Adolescentes no Contexto Escolar: Revisão narrativa. *Scientia Generalis*, 3(1), 33-38.
- De Albuquerque, P. P., & Fragelli, R. M. (2022). Impactos do Bullying na Autoestima e Autoimagem. *Revista Psicologia e Saúde*, 14(4), 57-69. <https://lc.cx/zFvIND>.
- En acción: El sistema educativo responde a denuncias de violencia – Ministerio de Educación. (s. f.). Recuperado 30 de mayo de 2024, de <https://lc.cx/AsxujH>.
- Etkin, P., Walker, J. O., Vidal Arenas, V., Ortet, G., & Mezquita, L. (2020). Víctima y verdugo: Características de personalidad y psicopatología de los receptores y perpetradores de bullying.
- Flores, G. L. C., Zevallos, V. M. C., & Melgar, Á. S. (2023). Causas, efectos y prevención del bullying escolar en niños y adolescentes. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1319-1334. <https://lc.cx/eS8Lcw>.
- Flores, L. S. (2021). Estrategias de Mejora en los Acuerdos Escolares de Convivencia para Prevenir el Bullying.
- Gallego Jiménez, G., Rodríguez Otero, L. M., & Solís, P. (2021). Relaciones entre familia y bullying: Una revisión bibliográfica. <https://lc.cx/fkg2ds>.
- Gallego-Jiménez, M. G., Rodríguez Otero, L. M., & Solís García, P. (2021). El bullying en el marco de la escuela inclusiva: Revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 14(1), 26-51.
- Gonzalez, A. B. (2023). ¿Qué rol cumple el docente frente a una situación de Bullying Escolar?
- Guerrero, K., & Urrutia-Guevara, J. A. (2024). El acoso escolar desde el enfoque jurídico en el Ecuador. *CIENCIAMATRIA*, 10(1), 697-707. <https://lc.cx/kTB07F>.
- Laiza, M. L. S. (2023). El Bullying en niños y niñas escolares. *WILLACHIKUY*, 3(2), 22-25.
- Ley 100. Código de la niñez y adolescencia. (s. f.). Recuperado 27 de mayo de 2024, de <https://lc.cx/Wk2d7F>.
- Ley Orgánica de educación intercultural. (s. f.). Recuperado 9 de marzo de 2024, de <https://lc.cx/RgwyFm>.
- López Hernández, L., & Ramírez García, A. (2020). Acoso e inconvivencia escolar: El rol de la participación familiar en los centros educativos.
- López, M. H., Lagos, A., Villota, Y., Pantoja, D., & Figueroa, M. F. (2021). “Parceros”: Un programa para la prevención e intervención del acoso escolar (bullying) en Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 10(12), 360-378. <https://lc.cx/hCnbV2>.
- López, M. T. (2021). Acoso escolar y estrategias de prevención en educación básica y nivel medio en pro de la solución de problemas institucionales y del entorno educativo. *Tsafiqui: Revista científica en ciencias sociales*, 17, 1.
- Martínez, J., Rojas, M. J., Urban, A.-M., Agreda, M. J. F., & Hidalgo, J. A. (2023). Educación libre de discriminación.
- Narezo, M. R., Gruber, R. S., & Martínez, M. T. L. (2020). Acoso escolar: Adolescentes víctimas y agresores. La implicación en ciclos de violencia. *Bordón: Revista de pedagogía*, 72(1), 117-132.

- Navarrete, C. G. (2021). Propuesta educativa para prevenir y erradicar la violencia y el acoso escolar. Ibukku LLC.
- Niebla, A. N. (2022). Causas y consecuencias de la violencia entre iguales en la edad escolar.
- Ordóñez Ordóñez, M. C. (2021). El acoso escolar como constructo psicosocial y educativo. <https://lc.cx/iOlo3i>.
- Osorio, N. A. L., Giraldo, H. B., Montoya, J. F. S., & Sandoval, N. M. R. (2021). Reflexión sobre las dinámicas de poder en el aula: La relación maestro estudiante. Un estudio de caso. *Aletheia*, 13(1), 15-46. <https://lc.cx/wJtYMG>.
- Parás, C. V. (2023). Factores de riesgo y dinámicas del acoso escolar. Miradas multidisciplinares de la violencia y la vulnerabilidad social.
- Piña Rivera, E. (2023). Capacitación docente en competencias emocionales para prevenir el bullying.
- Reina, M. G. (2022). Propuesta de intervención educativa para prevenir el acoso escolar destinada al alumnado de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación Osuna Journals*, 2, 166-190.
- Rodríguez, T. L., Cruz, M. de la O. T., Vélez, S. C., & Carreño, Á. B. (2023). Factores psicológicos y secuelas en estudiantes de educación primaria víctimas de acoso escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(1), 141-158.
- Rutas y protocolos – Ministerio de Educación. (s. f.). Recuperado 27 de mayo de 2024, de <https://lc.cx/YsNSGj>.
- Sota Yauri, M. H. (2023). Factores presentes en el acoso escolar en los adolescentes en una Institución Educativa. Lima, Perú, 2019.
- Sucasaire Pilco, J. (2022). Orientaciones para la selección y el cálculo del tamaño de la muestra de investigación.
- Vázquez, J. S., Bolívar, X. C., Martínez, V. M., & Pérez, M. N. (2020). El efecto mediador del ajuste psicológico en la relación entre la victimización por acoso escolar y el sentido de pertenencia escolar. *Publicaciones*, 50(1), 43-59.
- Vitero, F. B. (2021). Combatir el bullying para evitar el maltrato en la vida adulta y otras conductas desadaptadas. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 2(2), 93-98. <https://lc.cx/YKhFP3>.

# **LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO DE LAS CARRERAS DE MATEMÁTICAS Y FÍSICA-MATEMÁTICA**

## **COMPETENCY-BASED ASSESSMENT IN THE UNIVERSITY CONTEXT OF MATHEMATICS AND PHYSICS-MATHEMATICS MAJORS**

Cliffor Jerry Herrera Castrillo<sup>1</sup>  
Carmen María Triminio Zavala<sup>2</sup>

Recibido: 2024-03-17 / Revisado: 2024-04-18 / Aceptado: 2024-05-15 / Publicado: 2024-07-01

**Forma sugerida de citar:** Herrea-Castrillo. C. J y Triminio-Zavala. C. M. (2024). La evaluación por competencia en el contexto universitario de las carreras de matemáticas y física-matemática. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 8(18). 55-72. <https://doi.org/10.53877/rc.8.18.20240701.6>

### **RESUMEN**

En este artículo se presenta la percepción de estudiantes y docentes de nivel universitario acerca del proceso de evaluación de los aprendizajes en un modelo por competencias, el cual es implementado por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua en todas sus carreras, pero este estudio enfatiza Matemáticas y Física-Matemática de la Facultad Regional Multidisciplinaria de Estelí. El estudio, de enfoque mixto y tipo descriptivo, se llevó a cabo mediante la aplicación de un cuestionario semiestructurado a una muestra de 35 estudiantes, así como entrevistas a 13 docentes que facilitan componentes en ambas carreras. Los resultados obtenidos permitieron identificar cómo se están evaluando las competencias adquiridas por los estudiantes a nivel superior. Aunque se observó un avance significativo en la forma de evaluar competencias, se identificaron ciertos indicios de tradicionalismo que aún persisten. En conclusión, se observa un avance significativo en la forma de evaluar competencias en las carreras de Matemáticas y Física-Matemática. sin embargo, aún persisten ciertos indicios de tradicionalismo en los métodos de evaluación utilizados.

**Palabras clave:** aprendizaje, enseñanza superior, evaluación, matemáticas.

<sup>1</sup> Cliffor Jerry Herrera-Castrillo. Doctor en Matemática Aplicada. Docente-Investigador y Coordinador de Innovación del Departamento de Ciencias de la Educación y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua). Facultad Regional Multidisciplinaria de Estelí (FAREM-Estelí). Nicaragua. [cliffor.herrera@unan.edu.ni](mailto:cliffor.herrera@unan.edu.ni) / <https://orcid.org/0000-0002-7663-2499>

<sup>2</sup> Carmen María Triminio-Zavala. Doctora en Educación e Intervención Social. Docente-Investigador y Coordinadora de las carreras de Matemáticas y Física-Matemática del Departamento de Ciencias de la Educación y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua). Facultad Regional Multidisciplinaria de Estelí (FAREM-Estelí). Nicaragua. [ctriminio@unan.edu.ni](mailto:ctriminio@unan.edu.ni) / <https://orcid.org/0000-0001-5970-5396>

## ABSTRACT

This article presents the perception of students and teachers at the university level about the learning evaluation process in a competency-based model, which is implemented by the Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua in all its careers, but this study emphasizes Mathematics and Physics-Mathematics of the Multidisciplinary Regional Faculty of Estelí. The study, of mixed approach and descriptive type, was carried out through the application of a semi-structured questionnaire to a sample of 35 students, as well as interviews to 13 teachers who facilitate components in both careers. The results obtained made it possible to identify how the competencies acquired by students at the higher level are being evaluated. Although significant progress was observed in the way competencies are evaluated, certain signs of traditionalism that persist were identified. In conclusion, significant progress was observed in the way competencies are evaluated in Mathematics and Physics-Mathematics courses. However, certain signs of traditionalism persist in the evaluation methods used.

**Keywords:** learning, higher education, assessment, mathematics.

## INTRODUCCIÓN

La educación superior en el campo de las ciencias exactas, como las carreras de Matemáticas y Física-Matemática, enfrenta el desafío constante de mantener planes de estudio actualizados y relevantes para las necesidades del mercado laboral. En este contexto, la adopción de un enfoque de evaluación basado en competencias se presenta como una alternativa prometedora para mejorar la formación de los estudiantes y asegurar que adquieran las habilidades y conocimientos necesarios para su futuro desempeño profesional.

La evaluación por competencia se centra en valorar no solo los conocimientos teóricos de los estudiantes, sino también sus capacidades para aplicar dichos conocimientos en situaciones prácticas y resolver problemas del mundo real. Este enfoque permite a las instituciones educativas alinear sus programas con las demandas del sector productivo, formando profesionales más preparados y competitivos.

Delors (1996) sostiene que es fundamental promover la educación de individuos íntegros, competentes y capaces de adquirir un conjunto integral de habilidades fundamentales tanto para su bienestar personal como profesional. Estas competencias básicas incluyen aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a cooperar, aprender a comunicar, aprender a gestionar las emociones y desarrollar el pensamiento crítico, entre otros aspectos esenciales.

La Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua) en los últimos años ha sufrido transformaciones para responder y adaptarse a las demandas actuales que demanda la sociedad; es así como a partir del año 2021 implementó el modelo educativo por competencias como respuesta a las necesidades sociales, científicas y tecnológicas, de una sociedad, que hoy en día, demanda una educación centrada en el aprendizaje. Reflejado en su misión que declara "Formar profesionales integrales, con dominio de las competencias ciudadanas y científico-técnicas que demanda el pueblo nicaragüense, así como generar conocimientos, para aportar al desarrollo político, económico y social sostenible del país" (UNAN-Managua, 2019).

Desde esta perspectiva, la evaluación de los aprendizajes basada en competencias adquiere una gran relevancia y debe estar estrechamente vinculada con las prácticas educativas implementadas por los docentes, con el fin de generar un impacto en el sistema educativo y en los estudiantes. En este sentido, surge una pregunta fundamental: ¿Cuáles son las estrategias y métodos de evaluación empleados para fomentar el desarrollo de competencias en los estudiantes de las carreras de Matemáticas y Física-Matemática durante el primer semestre del año 2023 en la universidad?

Para Sanhueza-Vega et al., (2023) dentro de un enfoque educativo centrado en competencias, es necesario que las instituciones encargadas de la formación inicial de

profesores de matemáticas establezcan sistemas de evaluación que faciliten el seguimiento del progreso de los estudiantes en el desarrollo de las competencias establecidas en su perfil de egreso.

En el ámbito universitario a nivel internacional, la evaluación de los aprendizajes se reconoce como un elemento central en la formación profesional. En este contexto, la UNESCO (2019) destaca que las universidades tienen la responsabilidad de establecer directrices y criterios para un sistema coherente de evaluación y certificación de los aprendizajes, así como de implementar sistemas de evaluación válidos y fiables que contribuyan de manera significativa a asegurar la calidad educativa.

Según Amurrio Cuba (2021), la evaluación por competencias se refiere al proceso formativo que busca realizar una valoración integral de la adquisición, construcción y desarrollo de competencias. Esta evaluación se basa en desempeños, parámetros y normas previamente consensuados, y tiene como objetivo facilitar la toma de decisiones en relación con el proceso educativo y los recursos utilizados.

La evaluación debe abarcar todo el proceso de aprendizaje, no limitarse únicamente a los resultados obtenidos por los estudiantes. Esto implica considerar las actividades propuestas por los profesores, las experiencias vividas por los estudiantes y los contenidos de aprendizaje abordados. Estas tres variables son fundamentales para analizar y comprender todo lo que ocurre en cualquier acción formativa (Zabala & Arnau, 2008).

La Metodología para la Evaluación del Currículo por Competencias de la UNAN-Managua (2021) plantea que la evaluación de competencias es un proceso multidimensional que abarca diversas aristas del aprendizaje. No se trata únicamente de evaluar conocimientos (saber), sino también habilidades (saber hacer), actitudes (saber ser) y aspectos relacionados con la convivencia (saber convivir). Estos diferentes elementos deben ser considerados de manera integral para poder certificar que el estudiante ha alcanzado un nivel de competencia determinado.

Además, la evaluación de competencias se vincula estrechamente con otros elementos del currículo, como los objetivos de aprendizaje, los componentes curriculares básicos, profesionalizantes e integradores, así como con los ejes transversales. Esto implica que la evaluación no puede verse de manera aislada, sino que debe estar alineada y articulada con el diseño curricular en su conjunto.

Por otra parte, Díaz-Barriga (2011) señala que el papel del docente es fundamental en este enfoque. No basta con que el docente domine el saber científico que es objeto de enseñanza, o que se apoye únicamente en teorías cognitivas o del aprendizaje. El docente también debe tener una adecuada formación en el debate didáctico contemporáneo, de manera que pueda formular situaciones de aprendizaje que logren articular los problemas del contexto con los saberes que se pretenden desarrollar en los estudiantes.

En síntesis, la evaluación de competencias implica una visión integral y multidimensional del aprendizaje, donde se deben considerar diversos elementos del currículo y una sólida formación docente para diseñar experiencias de aprendizaje y evaluación pertinentes y alineadas con el enfoque por competencias.

### **Tipos de evaluación por competencias**

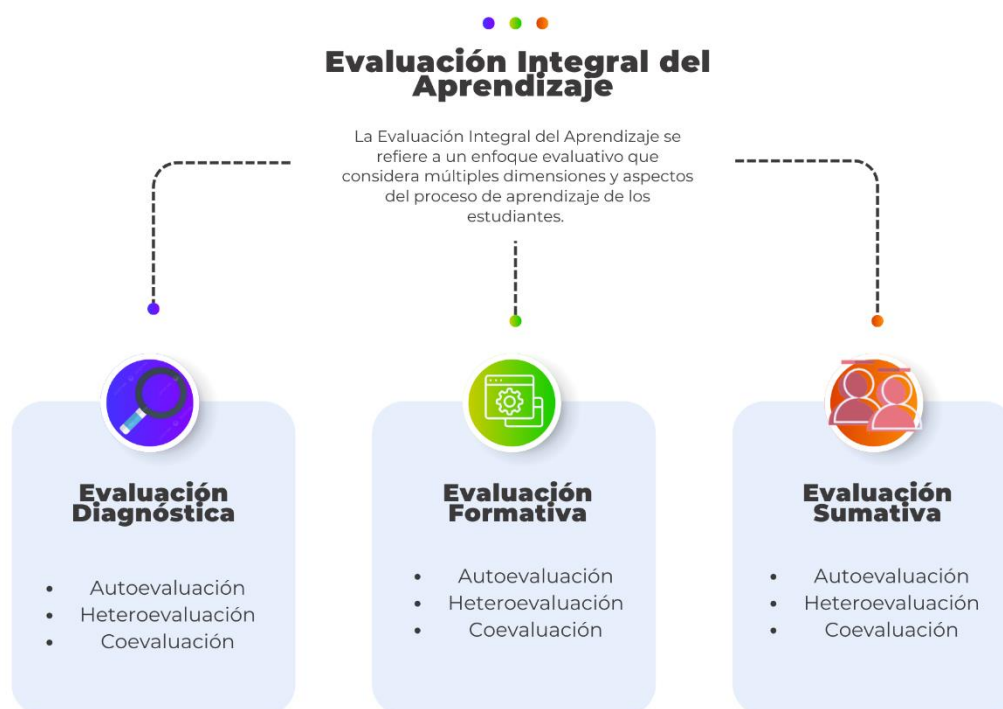
En la evaluación por competencias se distingue el agente involucrado, el propósito y el momento en que se aplican. Himmel (2003) sostiene que la evaluación debe ser integral, promoviendo la participación de profesores y estudiantes a través de la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación. Estos enfoques permiten utilizar los resultados de manera efectiva para mejorar el aprendizaje y la enseñanza.

La heteroevaluación es la situación en la cual un docente evalúa a un estudiante. La coevaluación implica que los estudiantes se evalúen mutuamente. Por otro lado, la autoevaluación es el proceso en el cual el estudiante evalúa su propio trabajo, con el objetivo de desarrollar su capacidad de autogestión del aprendizaje (Drago, 2017; Sarmiento, 2013).

La evaluación por competencias permite verificar los logros de aprendizaje de los estudiantes. En este enfoque, el estudiante tiene un papel activo y la evaluación no recae exclusivamente en el docente. Por lo tanto, es imprescindible incorporar la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como aspectos fundamentales (Menzala-Peralta y Ortega-Menzala, 2023).

Además, la evaluación puede ser clasificada según su propósito en diagnóstica, formativa y sumativa (UNAN-Managua, 2021; SENCE, 2021). La evaluación diagnóstica identifica las características de aprendizaje inicial de los estudiantes. La evaluación formativa da seguimiento al desarrollo de actitudes y aptitudes. La evaluación sumativa asigna una calificación individual sobre los logros y limitaciones en el aprendizaje, se muestra un resumen de lo anterior en la figura 1:

**Figura 1**  
Resumen de los tipos de Evaluación



*Nota.* Elaboración propia

Una de las principales limitaciones de la evaluación por competencias es la dificultad para definir y medir con precisión ciertos tipos de competencias, especialmente aquellas más subjetivas o relacionadas con habilidades blandas. Además, la implementación de este enfoque suele requerir recursos adicionales, como tiempo, personal capacitado y herramientas especializadas, lo cual puede ser un desafío, especialmente para organizaciones con recursos limitados.

Un vacío común en la evaluación por competencias es la falta de estandarización y consenso sobre qué competencias deben evaluarse y cómo hacerlo de manera objetiva. Esto genera inconsistencias y dificultad para comparar resultados entre diferentes contextos. Asimismo, en algunos casos, puede haber insuficiencia de investigación y evidencia empírica sobre la efectividad de ciertos métodos de evaluación de competencias.

Una de las insuficiencias de la evaluación por competencias es que, en ocasiones, el foco se centra demasiado en la evaluación en sí misma, sin dedicar suficiente atención al desarrollo y fortalecimiento de las competencias. Además, los instrumentos de evaluación pueden tener sesgos o limitaciones metodológicas que afectan la validez y confiabilidad de los resultados. Finalmente, la integración efectiva de los resultados de la evaluación en la toma de decisiones y el desarrollo de las personas aún puede ser un desafío.

Una de las principales fortalezas de la evaluación por competencias es su enfoque en evaluar habilidades y conocimientos aplicados en contextos reales, más allá de la mera acumulación de conocimientos teóricos. Asimismo, este enfoque permite una evaluación más integral y personalizada de los individuos, considerando sus fortalezas y áreas de mejora. Adicionalmente, cuando se implementa adecuadamente, la evaluación por competencias puede ser una herramienta valiosa para el desarrollo profesional y la mejora continua de las personas.

### **Estudios asociados al objeto de estudio**

Varios estudios relacionados con la evaluación por competencias que han abordado la importancia de implementar métodos y procedimientos de enseñanza activos que involucren la participación emocional e intelectual del estudiante en el proceso de aprendizaje. Según Delgado et al. (2020), esto implica integrar actividades cognitivas y prácticas, promoviendo la responsabilidad del estudiante para aprender por sí mismo. En este enfoque, el docente desempeña un papel fundamental como facilitador y organizador del aprendizaje, utilizando sus conocimientos y experiencias pedagógicas al diseñar e implementar actividades que fomenten diferentes tipos de aprendizaje activo y efectivo.

Suárez Soza et al., (2019) llevaron a cabo una investigación que se centró en cómo los docentes universitarios evalúan las asignaturas que imparten. El objetivo fue identificar los fundamentos teórico-prácticos que guían la enseñanza y dirigen las formas de evaluación en términos de función, temporalidad e involucrados. Para lograrlo, se realizó un diagnóstico de las experiencias desde la perspectiva de los docentes y estudiantes.

Tanto los docentes como los estudiantes coincidieron en que el examen escrito era una de las estrategias de evaluación más utilizadas, basada en concepciones tradicionales que no consideraban otras alternativas de evaluación. Con base en estos hallazgos, se llevó a cabo una intervención educativa centrada en los estudiantes. Esta intervención se concibió como una praxis que integraba la acción, la práctica y la reflexión crítica de manera ordenada. Se fomentó el intercambio colectivo de conocimientos, pensamientos, experiencias, actitudes y prácticas en los procesos de evaluación del aprendizaje.

Por otro lado, Gantier-Aliaga (2021) destaca la importancia de innovar e implementar estrategias de evaluación que permitan a los estudiantes poner en práctica lo aprendido y trascender los conocimientos teóricos. Esta investigación resalta que este proceso no es fácil ni inmediato, y requiere metodologías de entrenamiento que refuercen el conocimiento, brindando seguridad y confianza al estudiante para cumplir con el componente práctico del aprendizaje. Es decir, no es lo mismo que un estudiante simplemente declare que conoce sobre cierto tema, sino que pueda demostrar que sabe aplicar e interpretar ese conocimiento en situaciones reales.

En el estudio de Rodríguez Cabral (2022), se utilizó la Metodología del Diseño para fortalecer el proceso de evaluación por competencias en entornos virtuales de aprendizaje. Esta investigación propuso y validó estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos que contribuyen al desarrollo de prácticas de aprendizaje adecuadas y acordes a los contenidos trabajados, garantizando la concreción de aprendizajes significativos en los estudiantes.

Menzala-Peralta y Ortega-Menzala (2023) mencionan que los estudios analizados muestran que la evaluación por competencias fomenta la innovación y mejora los perfiles profesionales, incrementando los logros de aprendizaje. En este enfoque, se destaca que el estudiante es el actor principal, quien debe tener autonomía y responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje, mientras que los docentes fortalecen sus propias competencias a través de esta evaluación. En resumen, la evaluación basada en competencias en la educación superior fortalece el perfil de egreso del estudiante y favorece su inserción en el mercado laboral, donde podrá desempeñarse con un alto nivel de competencia.

Núñez Cárdenas y Damián Núñez (2023) realizaron un estudio con el objetivo de determinar el nivel de desarrollo de las competencias matemáticas utilizando instrumentos de evaluación.

Para ello, se evaluó a un total de sesenta estudiantes mediante pruebas de pretest y postest. De estos, treinta estudiantes fueron sometidos a una intervención en la que se utilizaron principalmente instrumentos de evaluación. Tanto el pretest como el postest consistieron en una lista de verificación que recopilaba evidencia del desarrollo de competencias cuando los estudiantes resolvían diversos problemas de contexto matemático intra y extra. La investigación se llevó a cabo utilizando un enfoque experimental de tipo longitudinal, con un diseño cuasiexperimental y un enfoque cuantitativo. Después del análisis estadístico, se estableció que las características del grupo de control y del grupo experimental, que eran similares al inicio del experimento, mostraron diferencias relevantes. Además, se observó un desarrollo significativo en el grupo experimental antes y después del experimento. Estos resultados demuestran la eficiencia y efectividad del experimento en el desarrollo de competencias matemáticas.

Por su parte Galvis Baez (2023) llevó a cabo una investigación de maestría sobre la presencia y ausencia de competencias en el sistema de evaluación de la licenciatura en matemáticas. El estudio reveló que hay un alto número de estudiantes que reprueban las áreas básicas de la licenciatura en matemáticas, y esto se debe en gran medida a la utilización de métodos de evaluación tradicionales como medio para determinar la asimilación de los aprendizajes.

En este sentido, se destaca la importancia de identificar gradualmente los avances y dificultades que experimentan los estudiantes dentro del proceso educativo, con el fin de implementar mejoras en el camino. A pesar de que existen contribuciones previas en este campo, la universidad no ha realizado un seguimiento significativo para garantizar la implementación de dichas correcciones. Como resultado, los niveles de reprobación de muchos estudiantes continúan siendo altos debido a la persistencia de la evaluación tradicional como factor preponderante.

Por su lado Romero-Sánchez y Barrios (2023) realizaron un estudio sobre la evaluación de competencias tecnológicas en estudiantes universitarios. El objetivo fue verificar si los estudiantes tenían las habilidades digitales necesarias para adaptarse a los entornos educativos y diseñar estrategias para garantizar un proceso de enseñanza y aprendizaje exitoso. Se evaluaron 256 estudiantes utilizando un modelo de ecuaciones estructurales con cuatro constructos.

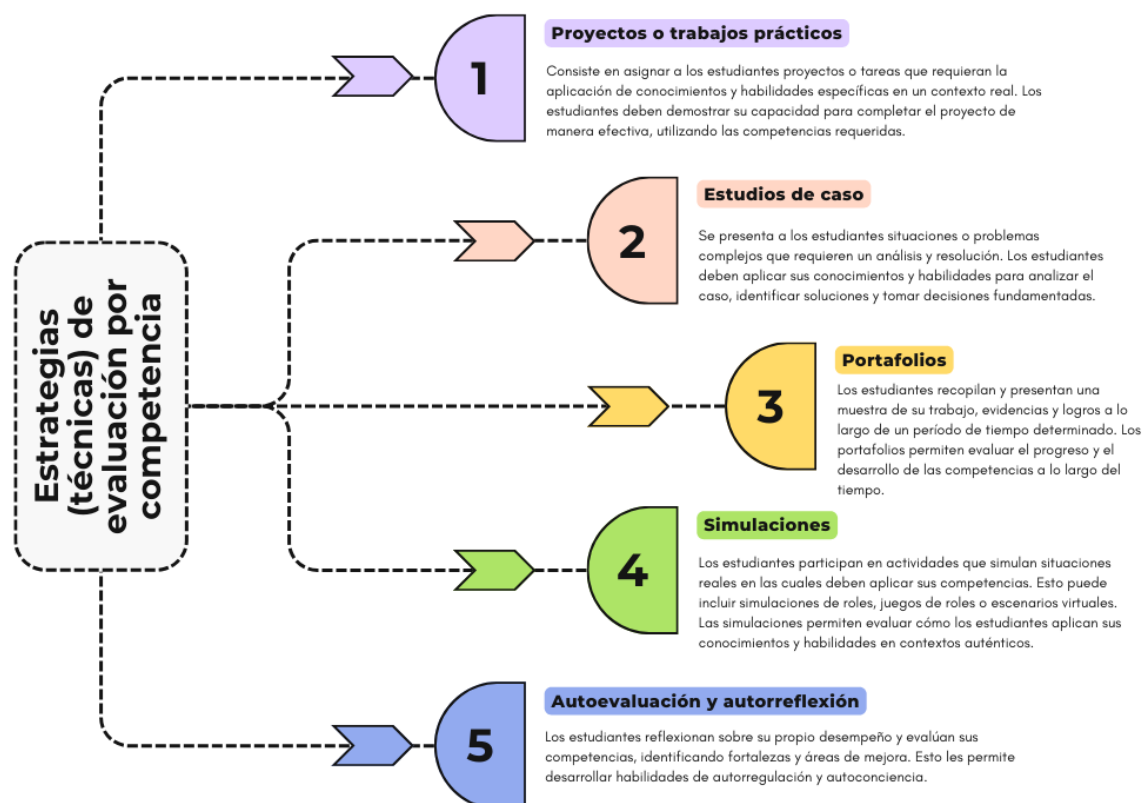
Los resultados mostraron que las competencias digitales de los estudiantes estaban determinadas por las habilidades de información, comunicación, tecnológicas y de organización adquiridas durante su formación. Se concluyó que la caracterización de las habilidades digitales permitía el desarrollo de actividades académicas en entornos virtuales, como la búsqueda de información, el trabajo colaborativo y la edición de documentos académicos. Estos hallazgos resaltan la importancia de fortalecer las competencias tecnológicas en los estudiantes universitarios para mejorar su desempeño académico en la era digital.

## **Estrategias (técnicas) de evaluación por competencia**

Para Jiménez Galán et al. (2010) la técnica de evaluación se refiere a cualquier herramienta, situación, recurso o procedimiento utilizado para obtener información sobre el progreso del proceso evaluado.

La evaluación por competencias se basa en la evaluación de las habilidades, conocimientos y actitudes que los estudiantes han adquirido y pueden aplicar en situaciones reales. A continuación, se presentan algunas estrategias o técnicas comunes utilizadas en la evaluación por competencias, a continuación, se muestran en la figura 2:

**Figura 2**  
Estrategias o técnicas de Evaluación



Estas son solo algunas de las estrategias de evaluación por competencias que se pueden utilizar. Es importante adaptar estas estrategias según las necesidades y características de los estudiantes y el contexto educativo.

Una evaluación centrada en el estudiantado, como es en el caso de las competencias, significa que el estudiante requiere de retroalimentación inmediata, frecuente y formativa (Tejada y Ruiz, 2016; Villa y Poblete, 2011).

Estas estrategias se conciben como herramientas para promover un aprendizaje significativo. Al utilizarlos, se pueden identificar tanto aspectos positivos como áreas de mejora, lo que contribuye a fortalecer el trabajo colaborativo en general. Estas técnicas de evaluación permiten obtener una retroalimentación relevante y facilitan el proceso de mejora continua en futuras ocasiones. (Ponce Herrera et al., 2023)

## MÉTODOS Y MATERIALES

Desde una perspectiva epistemológica, el enfoque mixto adoptado en este estudio se sustenta en el paradigma pragmático. El pragmatismo reconoce que existen múltiples maneras de interpretar el mundo y llevar a cabo la investigación, sin aferrarse a un único sistema filosófico o método (Creswell, 2009). Bajo este enfoque, lo más importante es centrarse en el problema de investigación y utilizar todas las aproximaciones disponibles para comprenderlo y darle solución, sin limitarse a un solo enfoque.

En el caso de la evaluación por competencias, su naturaleza compleja y multidimensional justifica la adopción de un diseño mixto. Por un lado, los métodos cuantitativos permiten medir y cuantificar ciertos aspectos de las competencias, como su nivel de desarrollo o su grado de adquisición. Esto aporta objetividad y rigurosidad a la evaluación.

Por otro lado, los métodos cualitativos facilitan una comprensión más profunda de los fenómenos, al examinar las percepciones, experiencias y significados que los actores involucrados atribuyen a la evaluación por competencias. Esto permite capturar la riqueza y complejidad del tema de estudio.

Al combinar ambos enfoques, el estudio puede beneficiarse de las fortalezas de cada uno, minimizando sus limitaciones particulares. Los datos cuantitativos y cualitativos se integran de manera complementaria para lograr una visión más holística y enriquecida de la validez y efectividad de la evaluación por competencias.

Este enfoque mixto se alinea con la propuesta de Creswell (2009), quien señala que la investigación mixta permite obtener una mejor comprensión de los problemas de investigación que si se utilizara únicamente un enfoque cuantitativo o cualitativo.

El análisis de este estudio revela su nivel esencialmente descriptivo, como plantea Valle et al., (2022) "La investigación descriptiva puede desarrollarse con un enfoque cuantitativo o cualitativo" (p.15), en este artículo se tiene el objetivo de examinar y comprender el proceso de evaluación por competencia en las carreras universitarias de Matemáticas y Física-Matemática. Su finalidad es describir los hechos y características de la evaluación en estas disciplinas, así como analizar los datos numéricos relacionados con las competencias adquiridas por los estudiantes. El estudio busca proporcionar una visión clara y detallada de la realidad en el aula, con el fin de mejorar la comprensión de la implementación de la evaluación por competencia en el ámbito universitario de estas carreras.

El estudio se llevó a cabo en la Facultad Regional Multidisciplinaria, Estelí de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, ubicada en el barrio 14 de abril al noroeste de la ciudad de Estelí. La facultad se encuentra contigua a la subestación de ENATREL.

Cabe destacar que la Facultad Regional Multidisciplinaria cuenta con cinco recintos universitarios, sin embargo, todas las operaciones administrativas y de gestión académica se llevan a cabo exclusivamente en el Recinto Leonel Rugama Rugama, que es la sede principal de la facultad.

Siguiendo la definición de Fuentelsaz Gallego (2004), quien señala que "la población es el conjunto de elementos o individuos que reúnen las características que se pretenden estudiar" (p. 5), en el presente artículo, la población de estudio estuvo compuesta por 18 docentes y 113 estudiantes pertenecientes a las carreras de Matemáticas y Física Matemática de la UNAN-Managua/FAREM-Estelí.

Según Arias Odón (2012), la muestra es un subconjunto representativo y finito que se extrae de la población accesible.

La muestra de este estudio estuvo constituida por 35 estudiantes de las carreras de Matemática y Física Matemática, así como 13 docentes que facilitan componentes en ambas carreras. Dado que el muestreo fue no probabilístico, es importante considerar que la muestra podría no ser representativa de la población de estudiantes y docentes de estas carreras, ya que la selección de los participantes se realizó por razones de conveniencia y no al azar, en donde se considera la población de 18 docentes y 113 estudiantes. (Arias Odón, 2012; Cabezas Mejía et al., 2018)

El principal criterio de selección fue que los participantes estuvieran cursando o facilitando algún componente en la carrera de Matemáticas o Física Matemática, con un enfoque en competencias. Además, se consideró la disposición de los estudiantes y maestros para colaborar en esta investigación. A continuación, se indican de forma detallada población y muestra en la tabla 1:

**Tabla 1**  
*Población y Muestra de Estudiantes*

Matemáticas			Física Matemáticas		
Año	Población	Muestra	Año	Población	Muestra
I año	18	4	I año	18	7
II año	12	4	II año	22	7
III año	20	4	III año	20	9
Total	53	12	Total	60	23

Nota. Muestra de estudiantes. Elaboración Propia.

Tal como señala Gil Pascual (2016), "las técnicas de recogida de información engloban todos los medios técnicos que se utilizan para registrar las observaciones o facilitar el tratamiento" (p.12). En esta investigación, los investigadores emplearon dos técnicas principales para la recolección de datos: la encuesta y la entrevista.

La encuesta es una técnica de recolección de datos que permite establecer contacto con las unidades de observación a través de cuestionarios previamente establecidos (Tamayo y Silva, 2012, p. 4). En este estudio, se aplicó una guía de encuesta online a los 35 estudiantes de las carreras de Matemáticas y Física Matemáticas.

Por otro lado, la entrevista es una situación de interrelación o diálogo entre el entrevistador y el entrevistado (Tamayo y Silva, 2012, p. 5). Los investigadores utilizaron una guía de entrevista semiestructurada online para recopilar información de los 13 docentes que imparten componentes en las carreras de Matemáticas y Física Matemáticas.

De esta manera, las técnicas e instrumentos seleccionados permitieron recopilar información tanto de los estudiantes como de los docentes involucrados en las carreras de Matemáticas y Física Matemáticas, lo cual se ajusta a los objetivos planteados en la investigación.

## RESULTADOS

La evaluación por competencias se ha convertido en un enfoque pedagógico ampliamente utilizado en el ámbito universitario. Este enfoque tiene como objetivo fomentar un aprendizaje más significativo y orientado hacia el desarrollo de habilidades y competencias relevantes para los estudiantes (Manríquez Pantoja, 2012).

En el contexto específico de las carreras de Matemáticas y Física-Matemática, donde el dominio de conocimientos teóricos y habilidades prácticas es fundamental, la implementación efectiva de la evaluación por competencia adquiere una especial relevancia. Estas carreras requieren que los estudiantes no solo acumulen conocimientos, sino que también desarrollen capacidades aplicativas y de resolución de problemas.

La evaluación por competencias permite evaluar no solo los conocimientos adquiridos, sino también la capacidad de los estudiantes para movilizar e integrar esos conocimientos en situaciones concretas. De esta manera, se fomenta un aprendizaje más significativo y directamente vinculado a las demandas y retos de los campos profesionales de la Matemática y la Física Matemática.

Por lo tanto, la adopción de este enfoque pedagógico en las carreras de Matemáticas y Física-Matemática resulta altamente pertinente y puede contribuir a mejorar la calidad de la formación y el desarrollo de competencias clave para el desempeño efectivo de los futuros profesionales.

### ***Definiciones y concepciones de los docentes sobre la evaluación por competencias***

Al preguntar a los 13 docentes de Matemáticas y Física Matemática sobre su definición de la evaluación por competencias, se obtuvieron diversas perspectivas que permiten comprender cómo conciben este enfoque:

Los docentes destacaron que la evaluación por competencias se trata de una evaluación de proceso centrada en los aprendizajes del estudiante. Señalaron que el estudiante desempeña un papel activo en la construcción de su propio aprendizaje.

Además, mencionaron que la evaluación por competencias se enfoca en valorar las actividades que evidencian el aprendizaje de los estudiantes a través de un proceso diseñado para obtener resultados esperados. Resaltaron que este enfoque promueve el desarrollo de habilidades, destrezas y facilita la construcción del aprendizaje.

Los docentes también describieron la evaluación por competencias como un proceso centrado en medir y analizar las habilidades, conocimientos, actitudes y comportamientos de los estudiantes al momento de desempeñarse en situaciones reales o resolver problemas de manera efectiva.

Asimismo, se destacó que es un sistema que valora las capacidades y habilidades de los estudiantes, partiendo de sus experiencias para la construcción del aprendizaje. Este proceso se lleva a cabo mediante la participación activa del estudiante y el papel del docente como facilitador y mediador pedagógico:

**Figura 3**  
Características de la evaluación por competencias



Los docentes conciben la evaluación por competencias como un proceso dinámico y sistemático centrado en los aprendizajes del estudiante. Destacan que este enfoque:

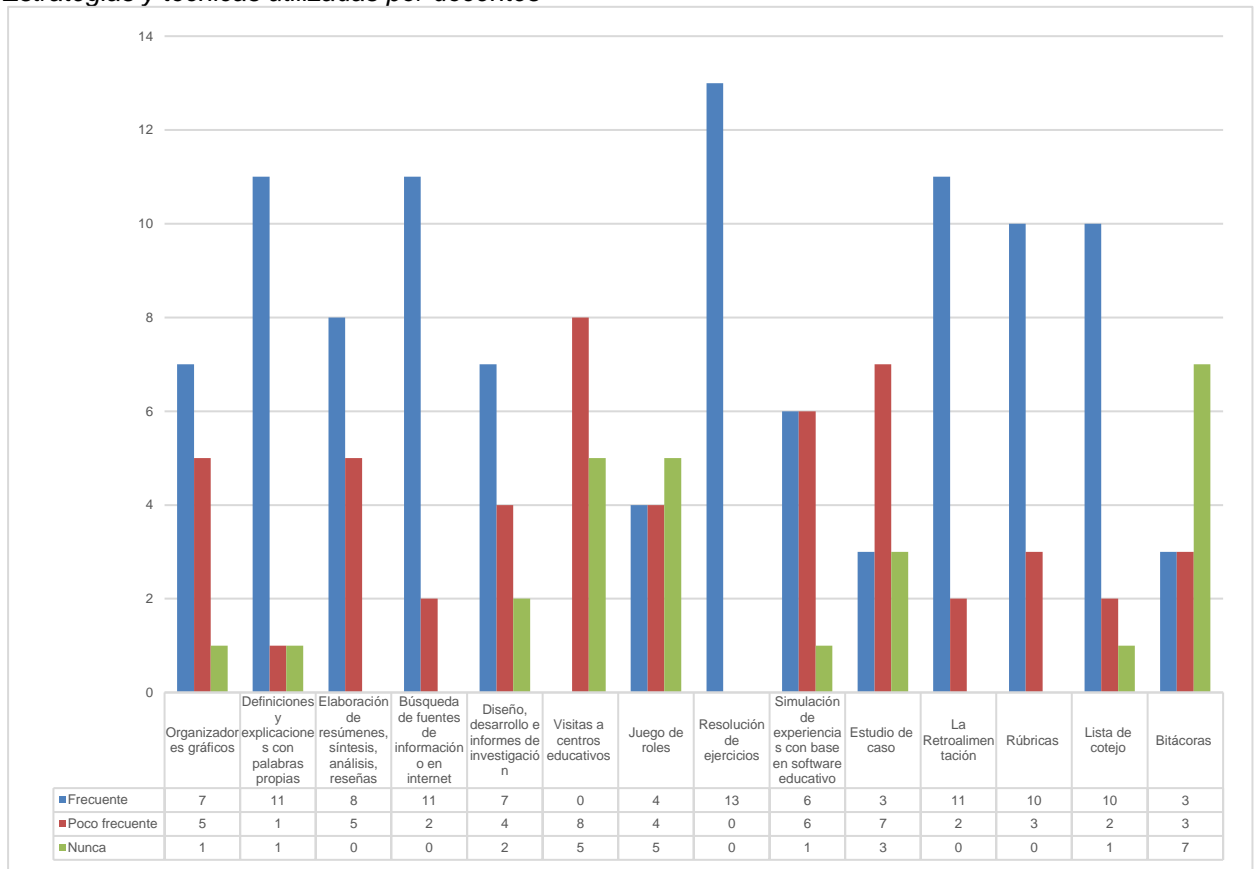
- Se enfoca en valorar las actividades que evidencian el aprendizaje de los estudiantes a través de un proceso diseñado para obtener resultados esperados.
- Promueve el desarrollo de habilidades, destrezas y facilita la construcción del aprendizaje por parte de los estudiantes.
- Permite medir y analizar las habilidades, conocimientos, actitudes y comportamientos de los estudiantes en situaciones reales o de resolución de problemas.
- Valora las capacidades y habilidades de los estudiantes, partiendo de sus experiencias previas.
- Implica la participación activa del estudiante y el papel del docente como facilitador y mediador pedagógico.
- Tiene un carácter sistemático, continuo, flexible y en constante evolución didáctica.
- Permite la autoevaluación de los estudiantes para potenciar sus debilidades.

En resumen, los docentes definen la evaluación por competencias como un proceso dinámico y participativo que valora los avances de los estudiantes durante su aprendizaje, evaluando habilidades, capacidades, destrezas y conocimientos, y fomentando la construcción de competencias.

Además, se destaca que el sistema de evaluación por competencias fomenta la participación activa de los estudiantes y los convierte en protagonistas y constructores de su propio aprendizaje. Esta metodología posibilita la interacción con problemáticas y situaciones reales del contexto, propiciando la creatividad, la innovación y un aprendizaje significativo. Se evidencia que las competencias adquiridas por los estudiantes son tanto genéricas, aportando a su rol como profesionales, como específicas, enfocadas en sus competencias científicas como docentes de Matemáticas. Los docentes aseguran que las actividades planificadas y ejecutadas son funcionales y contribuyen al fortalecimiento de las capacidades de los estudiantes en su área de estudio.

A continuación, se muestran en la figura 4, las técnicas e instrumentos de evaluación que indican los docentes que utilizan:

**Figura 4**  
Estrategias y técnicas utilizadas por docentes



Nota. Resultados del cuestionario (2023)

Según los resultados obtenidos de las respuestas de los 13 docentes encuestados, se identificaron varias estrategias y técnicas utilizadas por los facilitadores en sus componentes. La resolución de problemas emergió como una estrategia ampliamente empleada por todos los docentes encuestados, siendo frecuente en todos los casos.

A continuación, en la figura 5 se muestran las herramientas tecnológicas utilizadas por los docentes, en el proceso de evaluación:

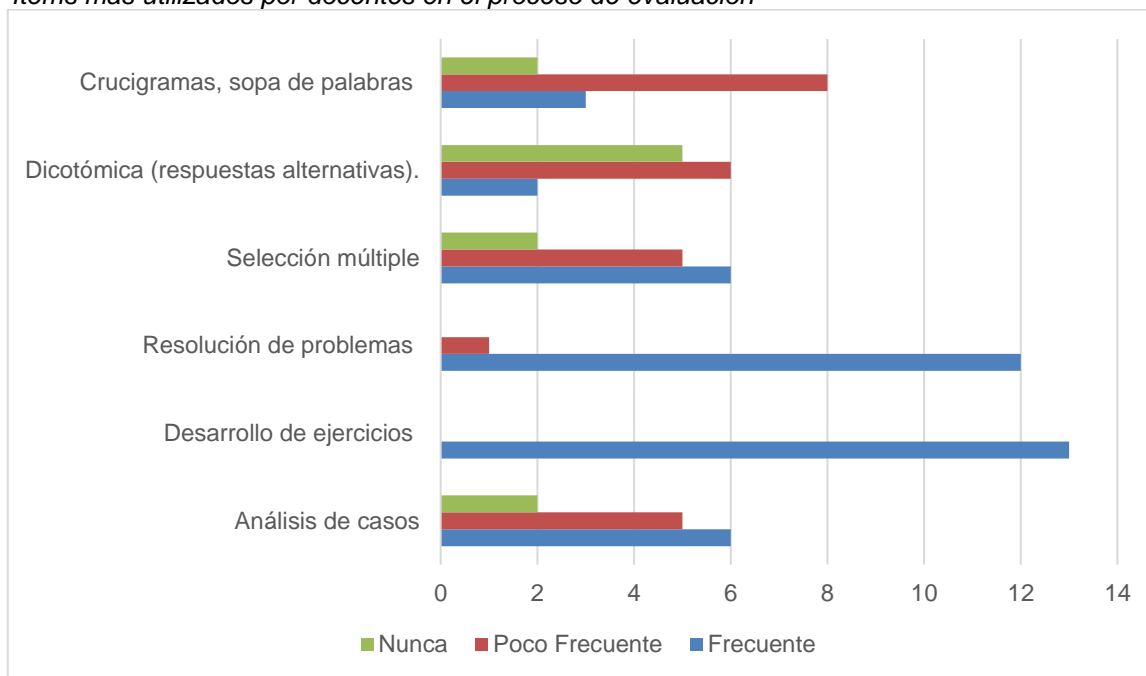
**Figura 5**  
Herramientas tecnológicas utilizadas en evaluación



Nota. Resultados del cuestionario (2023)

A continuación, en la figura 6, se muestran los ítems que utilizan los docentes en el proceso de evaluación:

**Figura 6**  
Ítems más utilizados por docentes en el proceso de evaluación

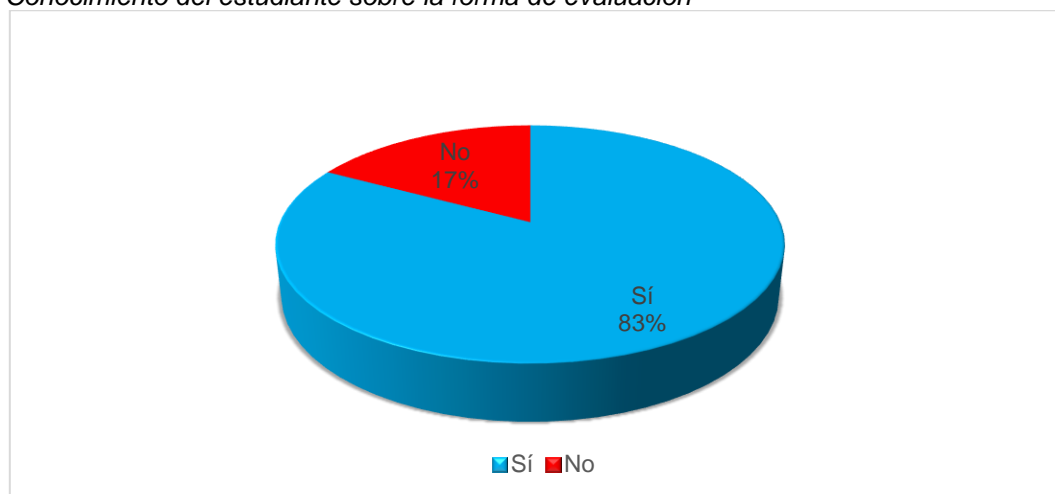


Nota. Resultados del cuestionario (2023)

Los resultados muestran que las técnicas de evaluación más utilizadas por los docentes son el desarrollo de ejercicios y la resolución de problemas, siendo empleadas de forma frecuente por la mayoría de los docentes encuestados. Otras técnicas como el análisis de casos, la selección múltiple y el uso de crucigramas y sopas de palabras también se utilizan, aunque en menor frecuencia. Por otro lado, las técnicas de respuestas dicotómicas (alternativas) son menos frecuentes en su uso.

### Resultados de los estudiantes

**Figura 7**  
Conocimiento del estudiante sobre la forma de evaluación



Nota. Resultados del cuestionario (2023)

Como muestra la figura 7, es importante que los estudiantes conozcan cómo son evaluados. Esto les proporciona claridad sobre las expectativas y criterios de evaluación, permitiéndoles orientar su aprendizaje y autorregularse. Además, la transparencia en la evaluación fomenta su participación activa, los capacita para interpretar la retroalimentación de manera efectiva y desarrolla habilidades metacognitivas. En última instancia, esta comprensión promueve un aprendizaje significativo y empoderado.

**Figura 8**

*Estrategias y técnicas de evaluación utilizadas según estudiantes*



*Nota.* Resultados del cuestionario (2023)

Como indica la figura 8, desde la perspectiva de los estudiantes se observa que las técnicas y estrategias más utilizadas por los participantes son la resolución de ejercicios, la búsqueda de fuentes de información, la elaboración de resúmenes y la retroalimentación. Por otro lado, las visitas a centros educativos, los juegos de roles y la simulación de experiencias con software educativo son menos utilizados en comparación.

## DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio revelan una diversidad de definiciones y enfoques en relación con la evaluación por competencias por parte de los profesores de las carreras de Matemáticas y Física Matemática. Estas definiciones enfatizan la importancia de considerar la evaluación como un proceso continuo y centrado en el aprendizaje del estudiante. Un aspecto destacado es que la evaluación por competencias va más allá de la mera medición de conocimientos teóricos, buscando evaluar habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos en situaciones reales.

Si bien este enfoque es ampliamente reconocido, es importante señalar que aún existe cierta tensión en su implementación práctica. Algunos estudios han encontrado que los profesores a menudo se sienten más cómodos evaluando conocimientos declarativos que competencias más complejas (Autor et al., 2019). Esto sugiere la necesidad de explorar formas más efectivas de evaluar estos aspectos en situaciones auténticas.

Adicionalmente, se resalta la relevancia de que los estudiantes sean agentes activos en su propio proceso de aprendizaje, construyendo activamente su conocimiento. Sin embargo, la realidad es que los profesores a menudo mantienen un rol predominante en el diseño y aplicación de los procesos de evaluación (García et al., 2021). Esto plantea un desafío para involucrar a los estudiantes de manera más significativa en la evaluación de sus propias competencias.

Otro factor clave mencionado en la literatura es el nivel de conocimiento que tienen los facilitadores sobre la evaluación de competencias y el modelo pedagógico como un determinante en el desarrollo de las competencias de los participantes (Delgado et al., 2020; Rodríguez Cabral, 2022). No obstante, estudios previos han señalado que factores institucionales, como la carga de trabajo de los profesores y la falta de desarrollo profesional, pueden obstaculizar la implementación efectiva de la evaluación por competencias (Pérez et al., 2021).

También, se destaca la noción de que los "conocimientos transitorios" generados por los avances tecnológicos y el progreso humano plantean desafíos para el diseño de sistemas de evaluación que puedan adaptarse a las necesidades cambiantes (Núñez Cárdenas y Damián Núñez, 2023). Esto implica la necesidad de enfoques más flexibles y sensibles a la evolución del conocimiento y las habilidades requeridas.

En síntesis, si bien el estudio presenta importantes hallazgos sobre la evaluación por competencias, es necesario profundizar en algunas tensiones y desafíos que aún persisten en su implementación práctica. Esto incluye la necesidad de explorar formas más efectivas de evaluar competencias complejas, involucrar más activamente a los estudiantes en los procesos de evaluación, y abordar factores institucionales y de desarrollo profesional que pueden obstaculizar la aplicación coherente de este enfoque.

Si bien los maestros reconocen la importancia de valorar las competencias adquiridas durante el proceso de aprendizaje, los resultados muestran que algunas técnicas orientadas a este fin son menos utilizadas. Por ejemplo, las visitas a centros educativos, los juegos de roles y la simulación con software educativo podrían ofrecer oportunidades valiosas para el aprendizaje experiencial y el desarrollo de habilidades prácticas, pero su implementación parece ser menos frecuente.

No obstante, el estudio revela que los participantes utilizan una variedad de técnicas efectivas para evaluar el conocimiento y las habilidades de los estudiantes, como la resolución de ejercicios, la búsqueda de información, la elaboración de resúmenes y la retroalimentación. Estas estrategias parecen estar ampliamente adoptadas y son consideradas herramientas eficaces para este propósito.

Por otro lado, la presencia de técnicas como los organizadores gráficos, las definiciones y explicaciones con palabras propias, y las rúbricas, muestra que los participantes también utilizan enfoques orientados a promover la comprensión conceptual, la expresión personal y la evaluación basada en criterios claros. Esto contradice la idea de que los maestros se enfocan únicamente en estrategias tradicionales de evaluación y no valoran las competencias adquiridas durante el proceso de aprendizaje.

Los hallazgos presentados sugieren que existe una variabilidad considerable en la adopción de herramientas tecnológicas por parte de los docentes para la evaluación. Mientras que algunas herramientas como tareas, aplicaciones móviles y cuestionarios en línea son ampliamente utilizadas, otras como blogs, simuladores y juegos en línea tienen un uso mucho menos frecuente.

Esta disparidad en la utilización de recursos tecnológicos en la evaluación puede deberse a varios factores, como las preferencias individuales de los docentes, limitaciones institucionales o falta de conocimiento sobre la eficacia de ciertas técnicas. Sin embargo, esta

situación plantea una oportunidad para fomentar la exploración y adopción de herramientas menos utilizadas, con el fin de brindar a los estudiantes experiencias de aprendizaje más diversas y enriquecedoras.

En cuanto a la alfabetización digital, los autores Romero-Sánchez y Barrios (2023) destacan acertadamente que esta se ha vuelto cada vez más relevante en el entorno académico. Los estudiantes deben adquirir rápidamente habilidades y estrategias para procesar y contribuir eficazmente a las demandas de su contexto educativo, lo cual implica el dominio de la tecnología y la organización eficiente de su trabajo. En este sentido, la evaluación juega un papel fundamental al permitir identificar las necesidades de desarrollo de los estudiantes y proporcionar retroalimentación para mejorar sus habilidades digitales.

Por otro lado, Menzala-Peralta y Ortega-Menzala (2023) coinciden en que la evaluación por competencias en la educación superior está siendo fortalecida debido al avance tecnológico y la industrialización. Esto plantea la necesidad de atender a las nuevas demandas profesionales y brindar a los estudiantes un mayor desarrollo de competencias, más allá de los enfoques tradicionales.

En contraste, el estudio de Suárez Soza et al. (2019) revela que, a pesar de que tanto docentes como estudiantes reconocen la importancia de implementar estrategias de evaluación centradas en los estudiantes, en la práctica se siguen priorizando enfoques que no necesariamente cumplen con este objetivo. Esto sugiere la persistencia de paradigmas arraigados en el ámbito educativo, lo cual coincide con la afirmación de Gantier-Aliaga (2021) sobre la necesidad de romper con las formas tradicionales de evaluación y desafiar las estructuras establecidas.

En general, estos hallazgos resaltan la importancia de una selección adecuada y diversa de técnicas de evaluación. Los educadores deben considerar la variedad de enfoques disponibles y adaptarlos a las necesidades y características específicas de su entorno educativo.

En el contexto de carreras de Matemáticas y Física-Matemática, es común utilizar una combinación de estrategias y métodos de evaluación para fomentar el desarrollo de competencias en los estudiantes. Algunas posibles estrategias y métodos de evaluación que podrían emplearse incluyen: pruebas escritas, resolución de problemas, proyectos, trabajos vinculados.

Se recomienda que se realicen investigaciones adicionales para profundizar en el uso de técnicas de evaluación menos frecuentes y explorar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Además, se alienta a los educadores a mantenerse actualizados sobre las mejores prácticas en evaluación y a fomentar la reflexión continua sobre su enfoque de evaluación para garantizar un proceso de evaluación efectivo y enriquecedor para los estudiantes.

## CONCLUSIONES

En conclusión, los resultados obtenidos en este estudio proporcionan una visión general sobre las técnicas y estrategias de evaluación utilizadas por los participantes. Se destacan varias conclusiones importantes:

La evaluación por competencias en la educación superior cobra cada vez mayor relevancia debido al avance tecnológico y las nuevas demandas del mercado laboral. Esto plantea la necesidad de adaptar los enfoques de evaluación para atender a las competencias requeridas por los profesionales del futuro, superando los modelos tradicionales centrados únicamente en la acumulación de conocimientos.

A pesar de que tanto docentes como estudiantes reconocen la importancia de implementar estrategias de evaluación centradas en el alumno, en la práctica aún persisten enfoques que no se alinean con este objetivo. Esto sugiere la necesidad de desafiar los paradigmas y estructuras tradicionalmente arraigados en el ámbito educativo, a fin de avanzar hacia modelos de evaluación por competencias más innovadores y acordes a las demandas actuales.

La alfabetización digital se ha convertido en una competencia fundamental en el contexto académico actual. Los estudiantes deben desarrollar habilidades y estrategias para procesar y contribuir eficazmente a las demandas del entorno educativo, lo cual implica el dominio de herramientas tecnológicas. La evaluación por competencias cumple un papel crucial al permitir identificar las necesidades de desarrollo de los estudiantes en este ámbito y brindar retroalimentación para mejorar sus capacidades digitales.

La implementación de la evaluación por competencias representa una oportunidad para diversificar las estrategias e instrumentos utilizados, más allá de los enfoques tradicionales. Esto incluye una mayor adopción de herramientas tecnológicas, como cuestionarios en línea, aplicaciones móviles, simuladores y juegos educativos, que permitan evaluar de manera más integral el desarrollo de competencias en los estudiantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amurrio Cuba, F. (2021). Modelo de evaluación de aprendizajes por competencias en la Universidad Privada Domingo Savio – Sede Sucre. *FIDES ET RATIO*, 21(21), 61-85. Obtenido de <https://bitly.ws/32JL8>
- Arias Odón, F. G. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica (Sexta ed.). Caracas: EPISTEME. Obtenido de <https://bit.ly/3tdVfdj>
- Cabezas Mejía, E. D., Andrade Naranjo, D., & Torres Santamaria, J. (2018). Introducción a la Metodología de la Investigación Científica. Sangolquí: Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. Obtenido de <https://bit.ly/3ES5t5T>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* [Diseño de la investigación: Métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos] (Vol. 3). Singapore: SAGE. Obtenido de <https://bit.ly/3PqGZWe>
- Delgado Bernal, D., Hernández Escobar, A., Placencia López, B., & Drogo, C. (2020). Estrategia de evaluación por competencia en estudiantes universitario. *RECIMUNDO*, 4(3), 285-295. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).sep.2020.285-295](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).sep.2020.285-295)
- Delors, J. (1996). Informe Delors. La educación encierra un tesoro. Madrid: Ediciones UNESCO. Obtenido de <https://bit.ly/46YUnb5>
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(5), 3-24. Obtenido de <https://bitly.ws/32JLh>
- Drago, C. (2017). Manual de Apoyo Docente. Evaluación para el aprendizaje. Universidad Central de Chile. Dirección de calidad educativa. Vicerrectoría Académica. Chile. Obtenido de <https://bit.ly/46Hv5ic>
- Fuentelsaz Gallego, C. (2004). Cálculo del tamaño de la muestra. *Matronas Profesión*, 5-13. Obtenido de <https://bit.ly/48r0Kpk>
- Galvis Baez, R. (2023). Presencia y ausencia de las competencias en el sistema de evaluación en la licenciatura en matemáticas de la universidad industrial de Santander. Trabajo Final de Máster. Universidad Europea Madrid. Obtenido de <https://bitly.ws/32Kkv>
- Gantier-Aliaga, S. (2021). Estrategias de Evaluación de Competencias en el Rendimiento Académico de Estudiantes Universitarios de Psicología. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 11(1), 5-10. <https://doi.org/https://doi.org/10.37843/rtded.v11i1.141>
- Gil Pascual, J. A. (2016). Técnicas e instrumentos para la recogida de información. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Obtenido de <https://bit.ly/46s19G3>
- Himmel, E. (2003). Evaluación de aprendizajes en la educación superior: una reflexión necesaria. *Pensamiento Educativo Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 33(2), 199–211. Obtenido de <https://bit.ly/3rUUVAh>
- Jiménez Galán, Y. I., González Ramírez, M. A., & Hernández Jaime, J. (2010). Modelo 360° para la evaluación por competencias (enseñanza-aprendizaje). *Innovación Educativa*, 10(53), 43-53. Obtenido de <https://bitly.ws/32Krm>

- Manríquez Pantoja, L. (2012). ¿Evaluación en competencias? *Estudios pedagógicos*, 38(1), 353-366. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100022>
- Martínez Lalangui, J. A., & Larreal Bracho, A. J. (2023). ¿Para qué evaluar? y ¿Qué evaluar? Un escenario para desarrollar competencias. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 6710-6727. [https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i2.5819](https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5819)
- Menzala-Peralta, C., & Ortega-Menzala, E. (2023). Evaluación basada en competencias en educación superior. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(28), 836–851. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.558>
- Núñez Cárdenas, J., & Damián Núñez, E. F. (2023). El desarrollo de competencias matemáticas y el uso de instrumentos de evaluación. *PsiqueMag*, 12(1), 58–72. <https://doi.org/https://doi.org/10.18050/psiquemag.v12i1.2489>
- Ponce Herrera, G., López Valdivia, F. S., Canales Urrutia, C. I., Medina Martínez, W. I., & Herrera Castrillo, C. J. (2023). Implementación de la integral definida para el análisis de la viscosidad de fluidos. *Wani*, 39(79). <https://doi.org/https://doi.org/10.5377/wani.v39i79.16921>
- Rodríguez Cabral, J. (2022). Estrategias de evaluación por competencias utilizadas por los docentes en entornos virtuales de aprendizaje en la universidad abierta para adultos. Tesis doctoral. Universitat de les Illes Balears, España. Obtenido de <https://bit.ly/497EOjy>
- Romero-Sánchez, D., & Barrios, D. (2023). Modelo de ecuaciones estructurales para la evaluación de competencias tecnológicas en estudiantes universitarios. *Revista TecnoLógicas*, 26(56), e2470. <https://doi.org/https://doi.org/10.22430/22565337.2470>
- Sanhueza Vega, T., Huencho Ramos, A., Alarcón Chávez, P., Cariaga López, E., Barahona Mura, J., Carrasco Zúñiga, V., & Sanhueza Jara, S. (2023). Competencias desplegadas por futuros profesores de matemática de educación secundaria en el diseño de una Tarea Matemática. *REXE- Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(48), 84–104. <https://doi.org/https://doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.005>
- Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE). (2021). Manual de estrategias didácticas y de evaluación para el desarrollo de competencias. Obtenido de <https://bit.ly/46EkPHm>
- Suárez Soza, M. M., Triminio Zavala, C. M., Madriz-Aguilar, R. A., Silva-Largaespada, E. R., & López-Mairena, E. C. (2019). ¿Cómo evalúan los docentes universitarios las asignaturas que facilitan? *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 2(2), 40-54. <https://doi.org/https://doi.org/10.5377/recsp.v2i2.9298>
- Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38. <https://doi.org/https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>
- UNAN-Managua. (2019). Misión y Visión. Obtenido de <https://www.unan.edu.ni/>: <https://www.unan.edu.ni/index.php/mision-y-vision>
- UNAN-Managua. (2021). Metodología para la evaluación del currículo por competencia en la UNAN-Managua. Obtenido de <https://bit.ly/3Q4VRK5>
- UNESCO. (2019). Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 9(2), 97-113. Obtenido de <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- Valle, A., Manrique, L., & Revilla, D. (2022). La Investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación. Pontificia Universidad Católica del Perú. Obtenido de <https://bit.ly/48rN6IS>
- Villa Sánchez, A., & Poblete Ruiz, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: oportunidades y limitaciones. *Bordón: Revista de pedagogía*, 63(1), 147-170. Obtenido de <https://bit.ly/473DYSK>

Zabala, A., & Arnau, L. (2008). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias (Segunda ed.). Editorial GRAÓ. Obtenido de <https://bitly.ws/32JLD>

# **ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

## **METHODOLOGICAL STRATEGIES FOR TEACHING SOCIAL SCIENCES**

Aracelly Fernanda Núñez Naranjo<sup>1</sup>  
Ronny Bladimir Solano Castillo<sup>2</sup>  
Silvia Guadalupe López Criollo<sup>3</sup>

Recibido: 2024-03-16 / Revisado: 2024-04-15 / Aceptado: 2024-05-15 / Publicado: 2024-07-01

**Forma sugerida de citar:** Núñez-Naranjo A. F., Solano Castillo. R. B y López-Criollo. S. G. (2024). Estrategias metodológicas para la enseñanza de las ciencias sociales. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 8(18). 73-86. <https://doi.org/10.53877/rc.8.18.20240701.7>

### **RESUMEN**

Este trabajo tuvo como propósito el analizar las estrategias metodológicas efectivas utilizadas en el área de las ciencias sociales y en su proceso de enseñanza y aprendizaje en educación básica. Para ello se consideraron documentos sobre las prácticas educativas tradicionales con las actuales y los desafíos a los que se enfrentan las comunidades educativas. La metodología se basó en una revisión bibliográfica sistémica en la que se aplicaron criterios rigurosos de inclusión y exclusión para seleccionar estudios relevantes. Como principales resultados se obtuvo que las estrategias metodológicas ayudan a enseñar las ciencias sociales de forma efectiva y desarrollan una posición más activa y participativa de los estudiantes. Se concluye que existen varias estrategias metodológicas aplicadas por los docentes las que permiten desarrollar habilidades cognitivas superiores y fomentar el desarrollo social y personal de los estudiantes, implementarlas contribuye significativamente fomentan un aprendizaje activo y colaborativo.

**Palabras clave:** aprendizaje activo, enseñanza de las ciencias sociales, habilidades cognitivas, práctica educativa.

<sup>1</sup> Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Profesora Investigadora. Universidad Indoamérica. Ecuador. [fernandanunez@uti.edu.ec](mailto:fernandanunez@uti.edu.ec) / <https://orcid.org/0000-0001-7431-2339>

<sup>2</sup> Bachiller en Informática. Estudiante. Universidad Indoamérica. Ecuador. [compani1995@gmail.com](mailto:compani1995@gmail.com) / <https://orcid.org/0000-0002-1134-0890>

<sup>3</sup> Magister en Educación Básica. Unidad Educativa Picaihua. Ecuador. [silvialopez@minedu.edu.ec](mailto:silvialopez@minedu.edu.ec) / <https://orcid.org/0009-0009-5924-5452>

## ABSTRACT

This work aimed to analyze the effective methodological strategies used in the field of social sciences and their teaching and learning process in basic education. To achieve this, documents on traditional educational practices were compared with current ones, considering the challenges faced by educational communities. The methodology was based on a systematic literature review, applying rigorous inclusion and exclusion criteria to select relevant studies. The main results showed that methodological strategies help teach social sciences effectively and foster a more active and participatory position among students. It is concluded that there are various methodological strategies applied by teachers that develop higher cognitive skills and promote the social and personal development of students. Implementing these strategies significantly contributes to fostering active and collaborative learning

**Keywords:** Active Learning, Teaching Social Sciences, Cognitive Skills, Educational Practice.

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza es el pilar fundamental para desarrollar integralmente a los individuos. En las ciencias sociales, el uso de diferentes estrategias metodológicas permiten un reconocimiento propio y ciudadano (Panchana y Rocohano, 2015). Las estrategias metodológicas en las ciencias sociales han ido evolucionando conforme avanza la sociedad, sin embargo, el proceso mismo de la cátedra en la actualidad, continúan siendo tradicional y conductual. Es por ello que, este trabajo, examina las estrategias metodológicas utilizadas actualmente en el contexto de la educación básica teniendo como propósito contribuir al progreso del conocimiento y proveer de herramientas prácticas para los docentes que dictan esta asignatura. Para este estudio se consideraron las prácticas educativas tradicionales con las actuales y los desafíos a los que se enfrentan las comunidades educativas.

Actualmente, la enseñanza de las ciencias sociales afronta diversos desafíos que son significativos y que se derivan de la creciente y rápida evolución de la tecnología y de los cambios actuales dentro proceso de enseñanza y aprendizaje (Cortés-González y Royero-Pérez, 2020). Estos desafíos y cambios están asociados a la manera en la que se obtiene acceso a los datos y la forma en la que estos son procesados.

La relevancia de este trabajo reside en su capacidad para identificar el proceso de enseñanza en el contexto educativo en sintonía con las demandas modernas en las que se buscan fundar habitantes conocedores y comprometidos con el alcance a los objetivos de desarrollo social sostenible. Ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI y romper las brechas sociales, económicas, políticas que existen en la actualidad. Transcendiendo de la simple transmisión de conocimientos a una construcción de un nuevo conocimiento o fortalecimiento de uno conocimiento anterior (Nunez-Naranjo, 2022). En esta nueva era, se aspira desde la educación misma el fomentar habilidades cognitivas superiores y una comprensión profunda de los conceptos, contribuyendo así a la formación integral de los estudiantes.

La educación básica constituye la base sobre la cual se construye el futuro académico y profesional de los educandos, mientras que, las estrategias metodológicas son un factor indispensable en la calidad de este cimiento. Es por ello que, los procesos educativos planificados y ejecutados en las escuelas generan cambios que pueden ser positivos o negativos y que perduran en el tiempo. La forma en que se enseña y aprende son factores claves de cambio paradigmático social. La necesidad vigente de discurrir y mejorar las prácticas educativas en el área de las ciencias sociales hace que sea indispensable la identificación de estrategias prácticas, motivadoras e innovadoras.

La elección de abordar este tema es la apremiante necesidad de reconsiderar y perfeccionar las prácticas educativas en el campo de las ciencias sociales, ya que la educación básica sirve como base esencial para el desarrollo académico y profesional futuro

de los estudiantes. En este sentido, las estrategias metodológicas influyen directamente en la calidad de este. La eficacia de estas estrategias no solo afecta la adquisición de conocimientos, sino que también moldea la capacidad de los estudiantes para comprender y participar de manera crítica y reflexiva en la sociedad, por tanto, en este trabajo se identifican las estrategias metodológicas más viables para el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales.

## Las Ciencias Sociales

En las ciencias sociales el rol que desempeña el docente en el ámbito educativo es esencial pues proporciona a los estudiantes las herramientas necesarias para abordar de manera más profunda y reflexiva su entorno social, histórico y cultural. Al adentrarse en disciplinas como la historia, la geografía, la sociología y la economía, se tiene la oportunidad de explorar las complejidades inherentes a la sociedad, comprender las interacciones humanas, analizar los procesos históricos y enfrentarse a los desafíos contemporáneos (Cortés-González y Royero-Pérez, 2020).

Dentro de la educación básica se desarrollan habilidades cognitivas esenciales como la atención, memoria, el razonamiento, entre otras, estimulan el pensamiento crítico, la reflexión y la capacidad de análisis son aspectos cruciales para formar ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos y las complejidades de la sociedad actual. En última instancia, se busca la formación de individuos informados, con la capacidad de discernir y contribuir de manera significativa al bienestar de la comunidad en la que se insertan.

Las Ciencias Sociales permiten comprender y analizar el entorno social, cultural, político y económico desde una perspectiva histórica. A través del estudio de disciplinas como la historia, la geografía, la sociología y la economía, los estudiantes adquieren conocimientos sustanciales, desarrollan habilidades críticas, analíticas y reflexivas que son fundamentales para su formación integral (Torres Jiménez et al., 2022). La adquisición de una comprensión más profunda de la estructura y dinámica de la sociedad permite a los estudiantes abordar de manera informada y reflexiva los desafíos y complejidades de su entorno.

## Evolución de las ciencias sociales en la educación básica

El surgimiento de las Ciencias Sociales en la educación básica se fundamenta en la necesidad de abordar y analizar la sociedad y sus fenómenos desde una perspectiva científica, es decir investigando desde la historia el proceso mismo de la evolución de las sociedades. En la educación primaria y secundaria, las Ciencias Sociales promueven habilidades cruciales para una convivencia en sociedad y armoniosa. (Calvas Ojeda, 2019).

En el ámbito de la educación básica, la inclusión de las Ciencias Sociales en el currículo responde a la imperante necesidad de formar a los estudiantes en la comprensión de su entorno, incentivando la interculturalidad, promoviendo la participación ciudadana y nutriendo una conciencia crítica respecto a la realidad social.

La evolución de las Ciencias Sociales en la educación básica ha generado transformaciones significativas a lo largo del tiempo. Inicialmente, se impartían de manera tradicional, enfocándose en la mera transmisión de hechos históricos y geográficos, en la que se desentendían las perspectivas interculturales y a la diversidad cultural (Quintriqueo y Quilaqueo, 2015). No obstante, con el progreso de la pedagogía y una mejor comprensión de la importancia de la interculturalidad en la educación, se ha promovido un enfoque más inclusivo y diverso en la enseñanza de las ciencias sociales.

En la actualidad, el Currículo de Educación Básica del Ministerio de Educación del Ecuador impulsa una perspectiva intercultural en la enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que aspira a integrar los conocimientos, actitudes y competencias culturales de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2016). Este enfoque reconoce la importancia de enseñar a los educandos a participar de manera plena y activa en la sociedad, teniendo en cuenta su contexto cultural y social.

Al abordar aspectos como la historia, la cultura y la sociedad, se fomenta una comprensión más rica del mundo que los rodea, promoviendo el desarrollo de una conciencia social y cultural. La adquisición de estas habilidades y perspectivas que beneficia a los estudiantes en su capacidad para participar de manera efectiva en su entorno inmediato, sentando las bases para la construcción de ciudadanos informados y comprometidos (Peralta Lara y Guamán Gómez, 2020).

### **Las ciencias sociales y la promoción de valores**

Las Ciencias Sociales inciden en la promoción de valores fundamentales en una sociedad democrática. Cultivar la empatía, la tolerancia y el respeto hacia la diversidad cultural y social, contribuye a la formación de individuos capaces de convivir pacíficamente en una sociedad plural.

### **Características de las Ciencias sociales**

Las Ciencias Sociales posibilitan la comprensión del entorno social de los estudiantes. Las diferentes disciplinas de las ciencias sociales proporcionan conocimientos sobre la estructura, dinámica y funcionamiento de la sociedad, abarcando desde las interacciones humanas hasta los procesos históricos y la riqueza de la diversidad cultural (Rincón Soto et al., 2022).

Enriquece la educación de los estudiantes, y les brinda las herramientas cognitivas necesarias para participar activamente en la sociedad (Ortiz Mancero y Núñez Naranjo, 2021). Al adquirir conocimientos sobre la estructura y los procesos sociales, los estudiantes se vuelven más conscientes de las implicaciones de sus acciones y decisiones en el contexto social, fortaleciendo así su capacidad para contribuir de manera informada y reflexiva al tejido social en el que están inmersos. En definitiva, las Ciencias Sociales proporcionan un fundamento esencial para la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos con la comprensión y mejora de su entorno social.

El estudio de las Ciencias Sociales contribuye al desarrollo de habilidades críticas, cultivando en los estudiantes la capacidad de cuestionar, evaluar y reflexionar sobre información proveniente de diversas fuentes. Esto les capacita para formar opiniones fundamentadas y participar de manera informada en los asuntos de la sociedad (Paredes, 2020).

Estas habilidades críticas, adquiridas a través del estudio de las Ciencias Sociales, son fundamentales para una participación informada en los asuntos de la sociedad. Al proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para evaluar de manera crítica políticas, decisiones gubernamentales y problemas sociales, se fomenta una participación ciudadana más activa y reflexiva. En última instancia, el desarrollo de estas habilidades críticas en el ámbito de las Ciencias Sociales no solo enriquece la educación de los estudiantes, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos capaces de abordar los desafíos sociales con un enfoque informado y analítico.

Las Ciencias Sociales facilitan la comprensión de los derechos, responsabilidades y valores cívicos, así como el desarrollo de una conciencia cívica que impulse la participación activa en la comunidad. Los estudiantes adquieren conocimientos sobre la historia de su país, los sistemas políticos, los derechos humanos y la importancia de la participación democrática (Arias, 2020).

### **Proceso de enseñanza y aprendizaje**

El proceso de enseñanza y aprendizaje es fundamental en el ámbito educativo, ya que constituye el pilar sobre el cual se construye el desarrollo académico y personal de los estudiantes (Núñez Naranjo y Gaona Soto, 2021). Esta interacción implica al docente, al estudiante y al conocimiento, con el fin de facilitar la adquisición de nuevos saberes, habilidades y competencias. La didáctica, entendida como el conjunto de estrategias, métodos y recursos utilizados para enseñar, desempeña un papel crucial en la efectividad de

este proceso, ya que busca promover un aprendizaje significativo. En este contexto, resulta relevante explorar el papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios, así como las estrategias que pueden potenciar la calidad educativa en este nivel académico (Casasola Rivera, 2020).

Según Ibañez (2017), la conexión intrínseca entre el aprendizaje y el desarrollo se establece desde los primeros momentos de la vida del niño, mucho antes de su ingreso a la etapa escolar. Contrario a la noción de que el proceso de aprendizaje escolar comienza desde cero, Ibañez destaca que el niño ya trae consigo un conjunto de experiencias previas que influyen en su proceso educativo. Profundizar en la comprensión de la relación integral entre aprendizaje y desarrollo se vuelve crucial, especialmente al examinar las características específicas de esta interrelación durante la etapa escolar. La base para una educación personalizada eficaz radica en identificar minuciosamente la conexión entre el desarrollo individual y la capacidad potencial de aprendizaje en cada caso particular.

El proceso de enseñanza y aprendizaje desempeña un papel fundamental en el ámbito educativo, ya que posibilita la transferencia de conocimientos, habilidades y valores de una generación a la siguiente. A través de este proceso, los estudiantes obtienen las herramientas necesarias para desenvolverse en la sociedad y enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo (Sánchez-Otero et al., 2019). Además, cabe destacar que el proceso de enseñanza y aprendizaje resulta crucial para el desarrollo personal y profesional de los educandos, dado que les permite adquirir habilidades y competencias que les serán útiles a lo largo de toda su vida

## **METODOLOGÍA**

A lo largo de este estudio, se ha optado por una metodología basada en la Revisión Bibliográfica Sistemática (RBS) con el objetivo de abordar de manera exhaustiva las estrategias metodológicas empleadas en la enseñanza de las ciencias sociales dirigida a estudiantes de educación básica.

Los fundamentos metodológicos de la RBS se erigen como pilares esenciales para llevar a cabo una revisión exhaustiva y precisa de la literatura existente. Para ello se definieron criterios de inclusión y exclusión considerando variables clave como la relevancia temática, la fecha de publicación y el diseño de investigación. Este enfoque meticuloso garantiza la selección de documentos pertinentes, los cuales son fundamentales para la construcción del corpus textual definitivo que servirá como base para el análisis y la síntesis de la información recopilada.

De este modo, es menester identificar lo siguiente:

### **Criterios de Inclusión:**

**Relevancia Temática:** Documentos que aborden específicamente estrategias metodológicas en la enseñanza de las ciencias sociales para estudiantes de educación básica.

**Diseño de estudio:** Se incluyeron estudios empíricos y revisiones sistemáticas que proporcionen evidencia sobre la eficacia de las estrategias metodológicas.

**Fecha de Publicación:** Documentos publicados en los últimos diez años, garantizando la incorporación de investigaciones recientes y relevantes en el campo.

**Criterios de Exclusión:**

**Contexto:** Se excluyeron investigaciones que no trataban específicamente sobre ciencias sociales o que estudiaban otras disciplinas

**Revisión por pares:** Estudios que no contaron con revisiones de pares

**Tipo de publicación:** Se excluyeron reseñas y editoriales

**Idioma:** Publicaciones no disponibles en español o inglés, con el objetivo de asegurar una comprensión adecuada de los contenidos.

Para la búsqueda como criterio se manejó la técnica de recolección de datos, para ello se utilizó palabras claves como: estrategias metodológicas para las ciencias sociales, ciencias sociales, aprendizaje de las ciencias sociales, enseñanza de las ciencias sociales, proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, estas palabras clave estuvieron asociadas a la educación básica, educación media, educación primaria, educación secundaria, siendo estas un enlace para una interpretación profunda y reflexiva sobre los artículos existentes para dar respuesta a la objetivo de este trabajo.

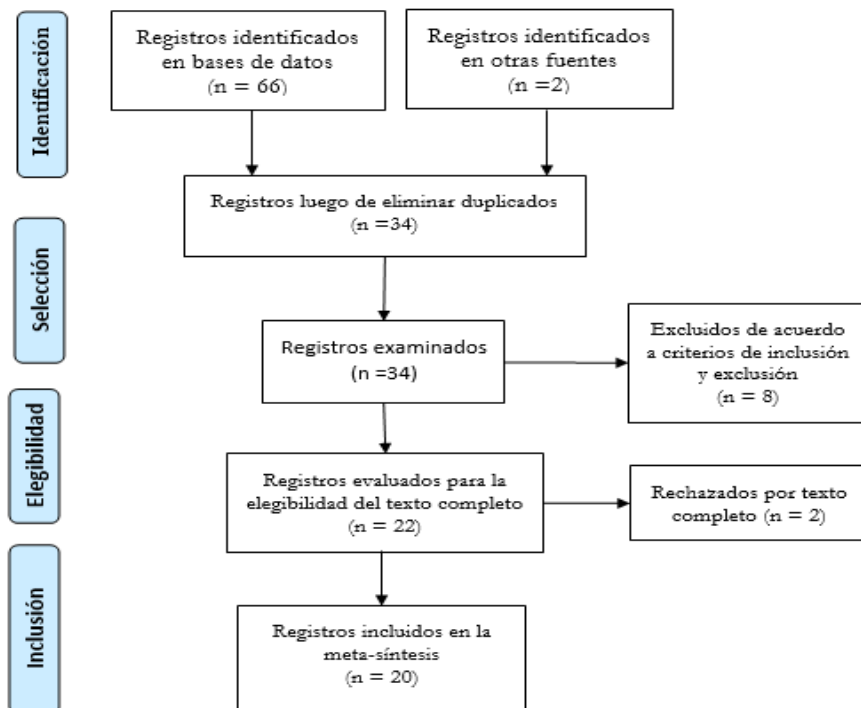
Sobre el criterio de inclusión presente en este trabajo respecto al aspecto bibliográfico sistemático, se utilizó una metodología mediante el análisis de contenidos, debido a que, la información requirió ser relevante para la ubicación de desarrollo de las investigaciones anteriores, es decir que fue necesaria una inclusión de documentos a nivel nacional y regional para profundizar la práctica educativa.

También se dio la detección de fuentes actualizadas en los últimos 10 años. Por otra parte, se identificó a la búsqueda por nivel educacional; porque en este caso debe ser contenido exclusivo de Educación Básica, ya sea básica elemental, básica media o básica superior. Igualmente se dio enfoque en prescindir artículos que conlleven investigaciones sobre las tres variables: enseñanza, aprendizaje y las ciencias sociales. Para los criterios de exclusión se descartaron aquellos artículos que presentaban un aporte menor respecto a estrategias metodológicas; otro criterio de exclusión utilizado se aplicó a aquellos artículos que han superado los 10 años. Así también, otro criterio de exclusión fue el suprimir descartar los documentos que trataron sobre: educación inicial, bachillerato y educación superior, ya que este trabajo se centra en educación básica. Del mismo modo se omitió artículos investigativos que no aportaban con las ciencias sociales o con estrategias metodológicas ni con el proceso de enseñanza a las que está direccionada la búsqueda.

El método que fue utilizado para la obtención de investigaciones fue riguroso y estructurado utilizando a las indexadoras como base: Latindex 2.0, Scopus, Google académico, Scielo, Dialnet, para luego ser depuradas las investigaciones por medio de los criterios de inclusión y exclusión como se muestra en la Figura 1.

**Figura 1**

*Obtenido de Cayuela, N. S., & Rodríguez, A. C. (2022)*



La Figura 1, muestra el diagrama de prisma de a revisión sistémica bibliográfica realizada. Este diagrama se dividió en cuatro fases. La fase 1, se denomina identificación, en este se aprecia que se identificaron tanto artículos como registros de informes, tesis de grado y postgrado entre otros que fueron pertinentes con las palabras clave de búsqueda. En este contexto, se identificaron un total de 66 documentos. En esta fase se incluyeron 2 registros más de otras fuentes identificadas por citas.

En la segunda fase, fase de selección, se procedió con una revisión inicial que incluyó la desagregación de los documentos basados en el Abstract, y de aquellos duplicados por lo que, de un total de 68 registros, se eliminaron 34. Se aplicó además los criterios de inclusión y exclusión por lo que se excluyeron 8 documentos

En la tercera etapa, se contó con un total inicial de 22 documentos de los cuales 2 se excluyeron debido a que no contaron con el texto completo. En la cuarta etapa denominada inclusión se incorporaron un total 20 registros en la meta-síntesis.

Se parte en primera instancia de una investigación teórica documental, analizando los conceptos de identidad profesional, género, cultura y diversidad cultural, la correlación de los mismos en las actitudes de actuación de los estudiantes; se analiza también los tratados internacionales en materia de igualdad de género, los cuales han sido la base de las iniciativas en el reconocimiento de derechos fundamentales, igualdad de género y transversalización del currículo en la educación. Se lleva a cabo una investigación de tipo cualitativo, donde se solicitó a estudiantes de una Licenciatura de área económico-administrativa de una universidad en México, contestar una encuesta, mismos que son principalmente de los primeros semestres, con una muestra representativa de 191 alumnos, de las tres modalidades que se ofertan, presencial, híbrida y a distancia. el instrumento utilizado es de la Universidad de Fribourg, con la traducción de Díaz Martínez (2019), mismo que se usa con fines educativos, con el fin de obtener datos de la situación que guarda una Facultad perteneciente a una macro universidad.

Los resultados obtenidos muestran el punto de vista los estudiantes encuestados en relación a los materiales y formas de evaluación que utilizan los docentes, y si las actuaciones de los mismos se hacen con perspectiva de género

## RESULTADOS

La importancia de las estrategias metodológicas en el aprendizaje de las ciencias sociales radica en su capacidad para establecer un ambiente educativo adecuado a las demandas actuales. En este mundo caracterizado por cambios rápidos en tecnología y formas de acceso e interpretación de la información, se tornan vitales las innovaciones en estrategias. Además, buscan transmitir hechos o conceptos sociológicos, ayudar a desarrollar la capacidad del estudiante para razonar con lógica y crítica, analizar el entorno social y cultural y participar activamente en la (Miranda Hernández y Medina-Chicaiza, 2020). La adaptación a estas estrategias aborda los desafíos actuales. Se convierten así en formas de crear un aprendizaje significativo que va más allá de la mera acumulación de conocimientos para fomentar ciudadanos informados y comprometidos.

En este sentido, las estrategias metodológicas innovadoras sirven como catalizadores del cambio educativo al brindar a los educadores herramientas que fomentan la participación activa y la comprensión profunda entre los estudiantes (Nuñez-Naranjo et al., 2020).

La elección y el uso de estrategias metodológicas eficaces en la enseñanza de las ciencias sociales requiere una comprensión profunda de las necesidades y capacidades de los estudiantes, así como la adaptación a los recursos tecnológicos y didácticos disponibles. Además, la capacitación contante del educador docente sobre la utilización y aplicación de estrategias metodológicas eficaces es necesario para garantizar su efectividad y maximizar el impacto en el desarrollo académico y personal de los estudiantes (Cortés-González y Royero-Pérez, 2020).

## Estrategias metodológicas

Panchana y Rocohano (2015) han observado que las instituciones educativas, especialmente en disciplinas de las ciencias sociales, han apostado por un enfoque educativo de base conductista principalmente porque existe una falta de materiales didácticos interactivos. Esta situación subraya la necesidad actual de avanzar hacia un paradigma educativo más dinámico y tecnológicamente integrado. La inclusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) como un cambio esencial ofrece valiosas oportunidades a través de diversas plataformas educativas en línea (Núñez-Naranjo et al., 2024). Los tutoriales accesibles y los recursos didácticos digitales no solo enriquecen el proceso educativo, sino que también brindan a los educadores herramientas que facilitan el aprendizaje significativo, promoviendo así un ambiente de aula más emocionante y eficiente.

Para los estudiantes, la transición hacia el uso de la tecnología es beneficiosa, ya que se convierte en una oportunidad para que los docentes conozcan más sobre estas herramientas digitales disponibles de manera explícita y sencilla. Este cambio de paradigma en la metodología de enseñanza brinda a los docentes de Educación Ciudadana la oportunidad de actualizar sus prácticas pedagógicas yendo más allá de los límites de la enseñanza tradicional. Al adoptar las NTIC, los educadores pueden explorar enfoques didácticos innovadores que captan la atención de los educandos y proporcionan las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos de esta nueva era.

Cadena-Zambrano y Nuñez-Naranjo (2020) señalan la importancia de las estrategias metodológicas al destacar su capacidad para generar aprendizaje en los estudiantes a través de procedimientos y habilidades que, cuando se internalizan, pueden aplicarse en diversas situaciones. A pesar de esta relevancia innegable, los docentes no han logrado aplicar sistemáticamente estas estrategias en la enseñanza de contenidos educativos. En respuesta a esta situación, se llevó a cabo una investigación documental con el fin de fortalecer las prácticas educativas, centrándose específicamente en el ámbito de la educación secundaria. Este fortalecimiento no solo resultará en un beneficio directo para los docentes, sino también en mejoras tangibles en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Arguello Urbina y Sequeira Guzmán, 2016).

La cuidadosa selección de estrategias metodológicas para el desarrollo de contenidos no solo sirve como una herramienta de motivación entre los estudiantes, sino que los involucra activamente en la construcción de su propio conocimiento. Esta participación activa facilita la comprensión y consolidación del proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo así un entorno educativo más dinámico y enriquecedor. La implementación de estas estrategias despierta el interés de los estudiantes por contenido hasta entonces desconocido y sienta las bases de la memoria significativa y sostenida.

Según Zapata Monsalve (2016) el término estrategias fue acuñado recientemente dentro de la psicología de la educación, como una manera de destacar el carácter procedimental inherente a todo proceso de aprendizaje. Por consiguiente, en la psicología educacional y los estudios del aprendizaje de acuerdo con los estrategias se establecen como sólidas herramientas pedagógicas que suponen un conjunto fundamental que indica que todo proceso tiene que ser procedimental en el proceso de enseñanza y aprendizaje

## Elementos de las estrategias metodológicas

Dado que los métodos pedagógicos son formas estructuradas de organizar las ideas, juegan un papel vital en la educación; esto asegura que la asimilación de conocimientos y el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes sean realizadas al máximo. En consecuencia, los métodos son guías básicas que ayudan en la planificación, el diseño, la evaluación y la sistematización de los procesos educativos. En el suministro de una secuencia lógica y coherente, los métodos siguen transmitiendo datos y logran una transformación cualitativa en la comprensión y aplicación del conocimiento por parte de los estudiantes (Loopoo y Balfour, 2021). Por lo tanto, la selección y aplicación adecuada de los métodos

pedagógicos juegan un papel importante determinando si el aprendizaje se logra de manera significativa y sostenible.

En este sentido, los métodos pedagógicos son particularmente relevantes en la medida en que se faculta a los maestros a desarrollar habilidades y llevar a los estudiantes a lograr objetivos educativos específicos. Utilizar métodos y técnicas brinda la oportunidad a los maestros de cultivar en los educandos habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas, aplicación práctica de conocimientos. Al contribuir al empoderamiento de los estudiantes y a su actuación activa en el proceso de desarrollo y educativa, los métodos pedagógicos aportan al desarrollo de un sistema educativo que no es solo un lugar para transmitir datos, sino un espacio dinámico y enriquecedor donde los alumnos pueden desarrollar sus habilidades y resolver desafíos de manera eficaz en cualquier contexto.

Los métodos pedagógicos son fundamentales para la planificación, diseño, evaluación y sistematización de los procesos educativos. Estos enfoques ofrecen una secuencia lógica y tienen como objetivo lograr una transformación cualitativa en la situación inicial del estudiante (Arguello Urbina y Sequeira Guzmán, 2016). Al involucrar a los estudiantes en una experiencia educativa que va más allá de la simple adquisición de datos y alentándolos a comprender y aplicar el conocimiento de manera integral, el objetivo es promover un aprendizaje más profundo y significativo.

La elección y aplicación efectiva de estrategias pedagógicas son componentes esenciales para garantizar que el proceso educativo sea exitoso. Los métodos pedagógicos se convierten en catalizadores para el desarrollo de las habilidades cognitivas y de pensamiento crítico de los estudiantes al buscar fomentar una comprensión activa y una asimilación profunda de los conceptos. Por último, es esencial capacitar a los estudiantes para aplicar su comprensión de manera significativa en diferentes contextos, preparándolos para lidiar con situaciones en el mundo real.

En la educación, los métodos van más allá de ser solo herramientas, ya que sirven como pautas fundamentales que indican la ruta hacia la consecución de metas específicas. Al convertir a los estudiantes en participantes activos y protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, los docentes desempeñan un papel crucial al incorporar estos métodos en conjunto con las técnicas adecuadas. Esto resulta en una experiencia más enriquecedora y significativa en la que los estudiantes no solo memorizan información, sino que también comprenden y aplican el conocimiento de manera integrada.

En este marco, las técnicas aparecen como herramientas esenciales que los métodos utilizan para alcanzar sus objetivos. Estas técnicas no son simplemente acciones mecánicas; Son estrategias alternativas o razonables diseñadas para optimizar el rendimiento en el proceso de aprendizaje. Aunque pueden usarse de manera más o menos mecánica, su verdadera efectividad depende del propósito de aprendizaje consciente e intencional de quienes las utilizan (Carrión Fernández et al., 2022). Es importante destacar que tanto las estrategias como las técnicas están subordinadas al uso de métodos. A su vez, los métodos pueden integrarse en una estrategia más amplia y trabajar juntos para lograr sinergia y coherencia.

De esta manera, las técnicas se convierten en herramientas esenciales que los métodos utilizan para lograr sus objetivos. Estas no son simplemente acciones mecánicas. En cambio, se consideran estrategias alternativas o razonables que se crearon con el objetivo específico de mejorar el rendimiento en el proceso de aprendizaje (Arguello Urbina y Sequeira Guzmán, 2016). Aunque su uso puede ser más o menos mecánico, su verdadera eficacia radica en el propósito de aprendizaje consciente e intencional de quienes las utilizan. Es importante destacar que tanto las estrategias como las técnicas dependen del uso de métodos. En general, es posible integrar los métodos de manera consistente en una estrategia global, creando una relación positiva y colaborativa.

Desde este punto de vista, la interacción entre métodos, técnicas y estrategias es fundamental para lograr un proceso educativo efectivo. La combinación de estas herramientas crea un marco completo que permite un aprendizaje más profundo y significativo. Por lo tanto, la aplicación continua de métodos respaldados por estrategias y

técnicas claras ayuda significativamente a lograr los objetivos educativos y a formar a estudiantes que puedan usar su conocimiento de manera efectiva en diferentes situaciones. Desde este punto de vista, la interacción entre métodos, técnicas y estrategias es fundamental para lograr un proceso educativo efectivo. La combinación de estas herramientas crea un marco completo que permite un aprendizaje más profundo y significativo. Por lo tanto, la implementación de métodos consistente

Por lo tanto, la combinación efectiva de métodos, técnicas y estrategias en el proceso educativo no solo asegura la transmisión de conocimientos, sino que también fomenta un aprendizaje activo, participativo y contextualizado. Este enfoque integral contribuye de manera significativa al logro exitoso de los objetivos educativos, capacitando a los estudiantes para aplicar sus conocimientos de manera efectiva en situaciones del mundo real.

### **Importancia de las estrategias metodológicas**

En la actualidad, la sociedad se encuentra en una dinámica de cambios constantes, y el sistema educativo juega un papel importante en la gestión de las crisis que surgen como resultado de las transformaciones en el ámbito educativo. En este contexto, destaca el papel del nuevo educador como un actor crucial en el proceso de mejorar la calidad educativa (Quintero Alzate y Bonilla Pérez, 2017). Debido a que es responsable de implementar prácticas pedagógicas innovadoras, su papel es crucial. La capacitación académica del educador es crucial para ayudar a aplicar técnicas, métodos y estrategias que fomenten el desarrollo de competencias en sus estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante reconocer que la capacitación de los maestros es una herramienta esencial para la mejora continua del sistema educativo. La adquisición de habilidades pedagógicas tiene un efecto positivo en la calidad de la enseñanza y moldea el entorno educativo para adaptarse a las demandas cambiantes de la sociedad. La formación académica se presenta como un faro en este escenario dinámico que orienta al educador hacia la implementación de enfoques educativos vanguardistas, lo que crea un ambiente propicio para el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes.

Según Acurio y Nuñez (2019), es fundamental destacar la responsabilidad que los estudiantes tienen en el proceso de adquirir habilidades de aprendizaje. El aprendizaje es un proceso planificado de aprovechamiento y desarrollo de las herramientas intelectuales disponibles. El objetivo principal es aumentar la eficacia de estas herramientas para la adquisición de nuevos conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación de actitudes y valores.

De esta manera, se destaca la importancia de ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de ser conscientes y proactivos en su propia educación. Obtener conocimientos y la capacidad de reflexionar sobre el proceso mismo, ajustar estrategias según las necesidades e integrar de manera integral los aspectos cognitivos y socioemocionales en su formación académica es lo que significa aprender a aprender.

Al guiar a los estudiantes hacia el pleno desarrollo de su potencial intelectual y creativo, la función del docente adquiere actualmente una dimensión crítica. Este objetivo se logra mediante la implementación de estrategias educativas bien pensadas que se ajusten a los intereses individuales de los estudiantes y las demandas cambiantes de la sociedad actual (Arboleda, 2023). De esta manera, se busca promover un proceso de aprendizaje significativo que no solo se centre en la adquisición de información, sino que también fomente la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes.

En este contexto, el papel del maestro se presenta como un impulsor crucial del progreso educativo. Su capacidad para adaptarse a las necesidades y preferencias de los estudiantes, así como su profunda comprensión de los desafíos y oportunidades que presenta la sociedad contemporánea, ayudan a crear un entorno educativo dinámico y estimulante. De esta manera, el maestro actúa no solo como un transmisor de información, sino también como un

facilitador del crecimiento integral de los estudiantes, abriendo el camino hacia el desarrollo de las habilidades necesarias para su éxito en el mundo actual.

### **Desafíos y oportunidades de la enseñanza**

La diversidad de estudiantes con necesidades educativas diversas, la dificultad de mantener la motivación y el compromiso de los estudiantes y la limitación de recursos educativos son desafíos inherentes a la enseñanza en educación básica (Haas Prieto y Reyes Santander, 2022). Por otro lado, las oportunidades en este nivel educativo se reflejan en el impacto a largo plazo que los maestros pueden tener en el desarrollo integral de los estudiantes, la capacidad de establecer las bases para el éxito académico y personal a lo largo de sus vidas y la libertad creativa en la enseñanza. Esto permite la implementación de métodos creativos y lúdicos para fomentar un aprendizaje significativo y atractivo.

La educación integral de los estudiantes incluye aspectos sociales y personales. Los maestros deben estar listos para satisfacer las necesidades de cada estudiante debido a la diversidad presente en las aulas. Las estrategias pedagógicas flexibles y adaptables se requieren debido a la variabilidad en los estilos de aprendizaje, los ritmos de asimilación de los conocimientos y los requerimientos únicos.

En el ámbito educativo, siempre hay problemas para mantener la motivación y el compromiso de los estudiantes. Los maestros deben investigar técnicas novedosas que fomenten el interés de los estudiantes y fomenten la participación activa y la conexión emocional con el proceso de aprendizaje. En este sentido, el uso de recursos educativos actualizados y tecnologías emergentes puede ser una herramienta valiosa.

Por otro lado, la labor del maestro en educación básica trasciende la mera transmisión de conocimientos en cuanto a las oportunidades. Los educadores son cruciales para formar ciudadanos responsables y éticos. Una oportunidad única y valiosa tiene la capacidad de influir positivamente en la vida de los estudiantes, moldeando no solo sus habilidades cognitivas sino también sus valores y actitudes.

La responsabilidad de los educadores en la formación ética y ciudadana no se limita a enseñar valores, sino también a ser ejemplos a seguir. La base sólida para el comportamiento ético y la responsabilidad ciudadana en los estudiantes se construye directamente por los maestros, su comportamiento ético y su compromiso con la enseñanza. Esta oportunidad de impacto positivo resalta el papel crucial que juegan los maestros en la formación de la sociedad futura a través de la formación ética y ciudadana de las generaciones venideras.

### **DISCUSIONES**

Cortés-González y Royero-Pérez (2020), Pérez aseguran que ciertos autores se dedican a la selección y descripción de estrategias metodológicas para la enseñanza de ciencias sociales. De acuerdo con algunos de estos autores, tales estrategias se basan en un enfoque integral y un proceso educativo activo. En este sentido, las estrategias metodológicas efectivas ayudan a enseñar ciencias sociales de manera más efectiva y desarrollan una posición activa y un contexto de aprendizaje. Arboleda (2023) señala que las ciencias sociales han contribuido al desarrollo de una serie de habilidades cognitivas tales como el pensamiento crítico y la reflexión y la capacidad de analizar la realidad circundante en el sistema.

La educación básica es fundamental para el desarrollo académico y profesional futuro de los estudiantes, por lo que es crucial reevaluar y mejorar las prácticas educativas en el campo de las ciencias sociales. Panchana y Rocohano (2015) consideran que las estrategias metodológicas son un componente crucial que afecta directamente la calidad de este fundamento educativo. Como lo demuestran Miranda Hernández y Medina-Chicaiza (2020), estas estrategias no solo tienen un impacto en la adquisición de conocimientos, sino que también ayudan a los estudiantes a comprender y participar de manera crítica y reflexiva en la sociedad.

Los autores proponen estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, el uso de tecnologías y la integración de la educación en valores

como herramientas prácticas en el estudio como lo indica Cadena-Zambrano y Nuñez-Naranjo (2020). Estas estrategias tienen como objetivo fomentar la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Cortés y Royero (2020) destacan la importancia de adoptar un enfoque integral y activo en la enseñanza de las ciencias sociales, así como la necesidad de reevaluar y mejorar las prácticas educativas en este campo. Las herramientas prácticas presentadas tienen como objetivo promover la participación activa de los estudiantes. En general, este estudio ofrece una valiosa contribución al campo de la educación y puede ser de gran utilidad para educadores y estudiantes interesados en mejorar la calidad de la enseñanza de las ciencias sociales.

## CONCLUSIONES

La información recopilada en la investigación sobre las estrategias metodológicas para enseñar ciencias sociales en la educación básica ha permitido identificar y analizar varias de las estrategias efectivas que los educadores pueden utilizar. Una de las aporta dichas estrategias no solo son solamente la transmisión de conocimientos; también son apropiadas para la adquisición de habilidades cognitivas superiores; concretamente, la capacidad de pensar críticamente y analizar y las competencias sociales adyacentes, como la participación activa en la sociedad.

Cabe señalar que el uso de estrategias metodológicas efectivas al enseñar ciencias sociales mejora simultáneamente el desarrollo de los alumnos de todas las dimensiones: cognitiva, emocional y social. Además de promover su progreso académico, estas estrategias fomentan su desarrollo personal y social, dándoles herramientas para reconceptualizar y abordar las instituciones, oportunidades y desafíos de la sociedad y de la existencia en ella.

Al mismo tiempo, la colaboración de las diversas investigaciones vinculadas con la enseñanza de las ciencias sociales ha permitido establecer patrones emergentes y las recomendaciones para los maestros. Como tal, se refieren a la creación de enfoques interdisciplinarios en la enseñanza de las ciencias sociales, la implementación de enfoques activos y nuevos en la enseñanza de los estudiantes, el uso de las herramientas tecnológicas en la instrucción, entre otros aspectos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acurio, B., & Nuñez, A. (2019). Creo, juego y aprendo con estrategias y recursos para mejorar la comprensión lectora. *593 Digital Publisher CEIT*, 44–59. <https://doi.org/10.33386/593dp.2019.2.87>
- Arboleda, J. C. (2023). Prácticas pedagógicas, motivación y pensamiento crítico. *Revista Boletín Redipe*, 12(8), 14–17. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i8.1986>
- Arguello Urbina, B., & Sequeira Guzmán, M. (2016). Estrategias metodológicas que facilitan el proceso de enseñanzaaprendizaje de la Geografía e Historia en la Educación Secundaria Básica. *Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua*. <https://repositorio.unan.edu.ni/1638/1/10564.pdf>
- Arias, D. H. (2020). El arte del hacer en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. *Pedagogía y Saberes*, 52, 77–92. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10289>
- Cadena-Zambrano, V., & Nuñez-Naranjo, A. (2020). ABP: Estrategia didáctica en las matemáticas. *593 Digital Publisher CEIT*, 1(5), 69–77. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.1.184>
- Calvas Ojeda, M. G. (2019). Fundamentos filosóficos de la historia local en las ciencias sociales educación básica superior. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(3), 167–174. <https://doi.org/10.62452/fcstas52>
- Carrión Fernández, G., Reascos Vallejo, N. C., & Toledo Moncayo, C. (2022). Inteligencias múltiples y el desarrollo de competencias lectoras. *AlfaPublicaciones*, 4(4), 29–47. <https://doi.org/10.33262/ap.v4i4.283>
- Casasola Rivera, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y

- aprendizaje universitarios. *Revista Comunicación*, 29(1–2020), 38–51. <https://doi.org/10.18845/rc.v29i1-2020.5258>
- Cortés-González, E., & Royero-Pérez, M. (2020). Aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para el estudio de las Ciencias Sociales. *Revista UNIMAR*, 38(2), 219–243. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar38-2-art9>
- Haas Prieto, V., & Reyes Santander, P. (2022). La autobiografía como estrategia activadora de la reflexión docente: desafíos y oportunidades. *Zona Próxima*, 34, 49–77. <https://doi.org/10.14482/zp.34.371.1>
- Ibañez, A. (2017). *Los Dos Conceptos Claves En La Educación: Aprendizaje Y Desarrollo*. Aula 2 Aprendo Más. <https://aula2.com/los-dos-conceptos-claves-en-la-educacion-aprendizaje-y-desarrollo>
- Loopoo, V., & Balfour, R. J. (2021). Improving reading strategies and assessments used by educators to enhance learner academic success. *Per Linguam*, 37(1). <https://doi.org/10.5785/37-1-984>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de EGB y BGU Matemática*. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/MATE\\_COMPLETO.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/MATE_COMPLETO.pdf)
- Miranda Hernández, P. S., & Medina-Chicaiza, R. P. (2020). Estrategia metodológica para la enseñanza de estudios sociales en el cuarto grado de básica basada en la animación interactiva. *REVISTA ENCUENTROS*, 18(01). <https://doi.org/10.15665/encuent.v18i01.2136>
- Núñez-Naranjo, A. (2022). Constructivist Didactics in the Teaching-Learning Process. *Proceedings of the 2022 IEEE 2nd International Conference on Advanced Learning Technologies on Education and Research, ICALTER 2022*, 0–3. <https://doi.org/10.1109/ICALTER57193.2022.9965075>
- Núñez-Naranjo, A., Cumbicus, F. C., & Ocaña, J. M. (2024). *TIC as a Didactic Tool for the Development of Reading Comprehension* (pp. 144–154). [https://doi.org/10.1007/978-3-031-44131-8\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-031-44131-8_15)
- Núñez-Naranjo, A., Galeas, G., & Paredes, A. (2020). Estrategias para la adaptación escolar: una visión desde la secundaria. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(1), 274–282. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.1.452>
- Núñez Naranjo, A., & Gaona Soto, H. (2021). Análisis de la política de inclusión educativa en la educación media en el Ecuador. *Revista Científica Retos de La Ciencia*, 5(e), 103–111. <https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.9>
- Ortiz Mancero, M. F., & Núñez Naranjo, A. F. (2021). Inteligencia emocional: evaluación y estrategias en tiempos de pandemia. *Revista Científica Retos de La Ciencia*, 5(11), 57–68. <https://doi.org/10.53877/rc.5.11.20210701.06>
- Panchana, K., & Rocohano, H. (2015). *Las estrategias metodológicas y su influencia en el aprendizaje significativo en la asignatura de educación para la ciudadanía de los estudiantes de la unidad educativa “valdivia” período lectivo 2014 – 2015*.
- Paredes, E. (2020). Importancia del factor lúdico en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Maestría En Innovación En Educación*, 35–36. <https://bit.ly/3ICJ92e>
- Peralta Lara, D. C., & Guamán Gómez, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2–10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Quintero Alzate, O. Y., & Bonilla Pérez, G. A. (2017). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de las Ciencias Naturales desde la metodología del ciclo didáctico y enfoque investigativo. *Tecné Episteme y Didaxis TED*, 0(0), 1074–1084. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/4677>
- Quintriqueo, S., & Quilaqueo, R. (2015). *Enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: hacia una Perspectiva Intercultural* 1. <https://core.ac.uk/download/pdf/344692041.pdf>
- Rincón Soto, I., Rengifo Lozano, R., Hernández Suárez, C., & Prada Núñez, R. (2022). Educación, innovación, emprendimiento, crecimiento y desarrollo en América Latina.

- Universidad de Zulia. <https://www.redalyc.org/journal/280/28071865008/html/>
- Sánchez-Otero, M., García-Guilianny, J., Steffens-Sanabria, E., & Palma, H. H.-. (2019). Estrategias Pedagógicas en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior incluyendo Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *Información Tecnológica*, 30(3), 277–286. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642019000300277>
- Torres Jiménez, F. M., Moreno López, N. M., & Coronado Bohórquez, A. E. (2022). Vista de Diagnóstico de los procesos de lectura y su relación con los circuitos motores en estudiantes de grado tercero de la ciudad de Duitama, Colombia. *Revista Enfoques*.
- Zapata Monsalve, M. Á. (2016). Habilidades y prácticas de estudio en la educación contable- el enfoque de las habilidades en la formación del contador. *Contaduría Universidad de Antioquia*, 43, 93–112. <https://doi.org/10.17533/udea.rc.25660>

# **METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DEL COMPOSTAJE DE RESIDUOS SÓLIDOS ORGÁNICOS**

## **ORGANIC SOLID WASTE COMPOSTING TEACHING METHODOLOGY**

Carlos Rafael Chinachi Sotalin<sup>1</sup>  
Mario Gonzalo Mayorga Román<sup>2</sup>  
Diana Raquel Peñuela Jara<sup>3</sup>

Recibido: 2024-03-11 / Revisado: 2024-04-14 / Aceptado: 2024-05-15 / Publicado: 2024-07-01

**Forma sugerida de citar:** Chinachi-Sotalin. C. R., Mayorga-Román. M. G., y Peñuela-Jara, D. R. (2024). Metodología de enseñanza del compostaje de residuos sólidos orgánicos. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 8(18). 87-97. <https://doi.org/10.53877/rc.8.18.20240701.8>

### **RESUMEN**

La investigación tiene por objetivo diseñar una metodología para mejorar la enseñanza del compostaje de residuos sólidos orgánicos a estudiantes de tercer año de bachillerato técnico. La metodología que se empleó para el desarrollo de esta investigación tuvo un enfoque cualitativo y nivel descriptivo; por medio de un cuestionario estructurado se encuestaron a 17 estudiantes que tomaron la asignatura agropecuaria. Los resultados mostraron que la forma de enseñar del docente tiene varios aspectos positivos, pero deben ser fortalecidos para lograr la inclusión de todos los estudiantes. Por esta razón la propuesta metodológica está enfocada a la mejora de la enseñanza del compostaje de residuos sólidos orgánicos y formada por cuatro fases: fundamentos teóricos, ciclo del compostaje, recursos multimedia y proyectos colaborativos. Cada una de estas fases integran al aprendizaje interactivo, participación activa, enfoque multidisciplinar y la evaluación formativa como estrategias pedagógicas para su desarrollo. Así mismo la activación de conocimientos previos, retroalimentación permanente y la evaluación como proceso de enseñanza y mejora son los ejes transversales de toda la metodología. La metodología busca mejorar la comprensión de los conceptos de compostaje y fomentar una conciencia ambiental entre los estudiantes, contribuyendo a la formación de ciudadanos más responsables y comprometidos con la sostenibilidad ambiental.

**Palabras clave:** aprendizaje, compostaje, contaminación, metodología.

<sup>1</sup> Magíster en Gestión de Riesgos. Maestrando. Universidad Indoamérica. Ecuador. [carloschinachi10@gmail.com](mailto:carloschinachi10@gmail.com) / <https://orcid.org/0009-0008-3156-0429>

<sup>2</sup> Magíster en Docencia Universitaria. Profesor Investigador. Universidad Indoamérica. Ecuador. [mgmroman@gmail.com](mailto:mgmroman@gmail.com) / <https://orcid.org/0009-0008-5095-620X>

<sup>3</sup> Máster Universitario en Liderazgo y Dirección de centros Educativos. Profesora en la Universidad Indoamérica. Ecuador. Email: [dianapenuela@uti.edu.ec](mailto:dianapenuela@uti.edu.ec) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3293-8733>

## ABSTRACT

The objective of the research is to design a methodology to improve the teaching of organic solid waste composting to third-year technical high school students. The methodology employed for the development of this research had a qualitative approach and a descriptive level; a structured questionnaire was used to survey 17 students who took the agricultural subject. The results showed that the teacher's teaching methods have several positive aspects but need to be strengthened to achieve the inclusion of all students. For this reason, the methodological proposal is focused on improving the teaching of organic solid waste composting and is composed of four phases: theoretical foundations, composting cycle, multimedia resources, and collaborative projects. Each of these phases integrates interactive learning, active participation, a multidisciplinary approach, and formative assessment as pedagogical strategies for its development. Additionally, the activation of prior knowledge, ongoing feedback, and assessment as a teaching and improvement process are the transversal axes of the entire methodology. The methodology seeks to improve the understanding of composting concepts and promote environmental awareness among students, contributing to the formation of more responsible and committed citizens regarding environmental sustainability.

**Keywords:** learning, composting, pollution, methodology.

## INTRODUCCIÓN

La contaminación ambiental producida por la disposición inadecuada de desechos sólidos orgánicos en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “San José de Chonta Punta” está afectando la calidad de vida de Los estudiantes de la institución y de los habitantes del sector. A su vez, los estudiantes de tercer año de Bachillerato Técnico intentan iniciar un huerto escolar donde puedan dar buen uso a los desechos orgánicos sólidos existentes. Este escenario deja ver la existencia de un problema real y la posibilidad de solución al mismo, mediante la implementación de una metodología de enseñanza de compostaje, no solo para abordar el manejo adecuado de desechos sólidos, sino también transformarlo en una oportunidad educativa de aprendizaje significativo (Alean et al., 2023).

A nivel mundial, existe un incremento acelerado de generación de desechos orgánicos que están afectando al medio ambiente y a la salud de las personas (Chávez & Moya, 2019). Desde este punto de vista, la investigación es importante, porque no solo propone una forma de contribuir con el medio ambiente, sino que, se involucra a los adolescentes estudiantes de tercer año de bachillerato considerados como el presente y futuro del país. Al involucrar a los estudiantes se fortalece en ellos la educación ambiental, convirtiéndolos en mensajeros de prácticas amigables con el medio ambiente (García, 2020). La calidad de la educación se ve fortalecida al gestionarse aprendizajes significativos, los conocimientos teóricos pasan a ser prácticos, dando motivación a los estudiantes, quienes podrán aplicar lo aprendido en las aulas en su vida diaria (López et al., 2020).

La Constitución de la República del Ecuador a través de los artículos 14, 66, 74, abordan la importancia de la educación ambiental y la responsabilidad que tiene el estado en la creación de un entorno sano y sostenible. El artículo 415 trata de la responsabilidad gubernamental sobre la reducción, reciclaje y tratamiento adecuado de desechos sólidos. Estos artículos promueven prácticas sostenibles y fomentan la autogestión educativa para crear conciencia ambiental, desarrollar habilidades prácticas y contribuir a la gestión responsable del medio ambiente (García Batista et al., 2019). La originalidad de la investigación radica en la gestión de prácticas amigables con el medio ambiente en una institución donde no se había llevado a cabo este tipo de estudio. Esto ha despertado el interés de la comunidad educativa tanto de la institución como de sus alrededores.

El objetivo de la investigación se centró en diseñar una metodología dirigida a mejorar el proceso de enseñanza de un sistema de compostaje de residuos sólidos orgánicos, para ello se planteó: analizar la forma con la que se enseña el tema de compostaje a los estudiantes

de tercer año de bachillerato técnico e investigar las prácticas de aprovechamiento de residuos sólidos orgánicos.

La propuesta involucra el diseño de una metodología de enseñanza innovadora, centrada en cuatro fases teórico – prácticas que se desarrollarán basadas en cuatro estrategias pedagógicas de aprendizaje interactivo, participación activa de los estudiantes, enfoque de enseñanza multidisciplinario y evaluación formativa. Las fases y estrategias diseñadas están relacionadas con actividades guías obligatorias que se aplicaran conforme el cumplimiento de las fases para alcanzar aprendizajes significativos. La metodología considera como ejes transversales a la activación de conocimientos previos, retroalimentación continua y el uso de la evaluación como recurso de enseñanza

### **Metodología de enseñanza**

La investigación busca una forma con la cual los estudiantes puedan involucrarse en el proceso de enseñanza, vivir experiencias reales, fomentar intercambios de ideas e incentivar el trabajo en equipo, es decir, generar aprendizajes significativos que les permita ser los actores principales del proceso educativo (Reyes, 2021). Por esta razón es necesario establecer una metodología de enseñanza que se adapte al contexto existente en la Unidad “San José de Chonta Punta”. Una metodología de enseñanza se define como la manera con la que los docentes llevan a cabo su práctica diaria, a través de herramientas, recursos, técnicas, procedimientos que les permitan motivar, dar significado a lo que enseñan y potencializar las destrezas en los estudiantes (Taípe, 2020). El factor clave de una metodología de enseñanza es su adaptación al contexto en el cual se va a ejecutar, es necesario que se considere en su estructura con quién y en dónde se dará su aplicación, no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, por lo que habrá que considerar diferentes estrategias para llegar a los diferentes estilos de aprendizaje (Gallego et al., 2022).

La investigación bibliográfica da cuenta de diferentes enfoques pedagógicos que van desde el conductismo, cognitivismo, humanismo, hasta el constructivismo actual que rige las diferentes metodologías activas de enseñanza (Alonso García et al., 2021). Cada una con sus características han aportado al conocimiento actual y brindan un soporte teórico para poder adaptar una metodología de enseñanza a un contexto dado (Bello & Castillo, 2019). Para efectos de esta investigación se considera la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel, cuyo fundamento radica en conectar la nueva información con el conocimiento previo del estudiante para un aprendizaje perdurable y significativo (Rocha, 2021). El enfoque constructivista de las metodologías de enseñanza actuales considera el aprendizaje activo del estudiante mediante su vivencia real de experiencias, emociones y contextos individuales para generar aprendizajes significativos y permanentes. Algunos ejemplos de estas estrategias metodológicas son: Aprendizaje Colaborativo, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Proyectos y el uso de TIC (Zambrano-Ponce & García-Espinoza, 2022).

Relacionando lo anterior con la metodología propuesta para la enseñanza de un sistema de compostaje de residuos sólidos, esta metodología se caracteriza por considerar al estudiante como el centro de un proceso educativo activo, dejando de ser el alumno un ente pasivo y pasando a ser el protagonista de la construcción de su propio aprendizaje que será aplicado en su vida diaria (Alomá Bello et al., 2022). En este caso, las demostraciones prácticas relacionadas con el compostaje son estrategias esenciales para enseñar conceptos de manera tangible y realista (Carvalho & Cirión, 2022). Los recursos didácticos, desde materiales visuales hasta herramientas multimedia y TIC, son elementos clave para facilitar la comprensión de contenidos teóricos, motivar y dar significado al aprendizaje en los estudiantes. Los temas que se abordan en un sistema de compostaje de residuos sólidos requieren de sus participantes el trabajo en equipo, discusión y debates, que llevan a promover el pensamiento crítico, la colaboración y la reflexión entre ellos (Marcelo Veliz, 2022).

## Sistema de compostaje de residuos sólidos orgánicos

El impacto ambiental debido al incremento de residuos sólidos orgánicos deja ver a la enseñanza de un sistema de compostaje como una vía valedera e importante para la reducción de contaminación y el impacto negativo ambiental (Bohórquez Santana, 2019). Las mejores acciones no son necesariamente las más grandes, las pequeñas acciones pueden generar un impacto positivo en el medio ambiente, aún más cuando en estas se involucran a los estudiantes en acciones prácticas que tienen un efecto real en su entorno.

Un ejemplo de lo antes dicho se observa cuando Toro et al (2023) abordaron estrategias pedagógicas para minimizar la contaminación ambiental en una Institución Educativa en Tumaco, Nariño, con resultados positivos en el manejo de residuos orgánicos a través del compostaje, logrando reducir contaminantes y generando abono de alta calidad. Por su parte la investigación de Maza (2023) demostró como el compostaje mejoró la producción de árboles frutales al generar materia orgánica rica en nutrientes, sustituyendo insumos químicos y evidenciando su efectividad en el enriquecimiento del suelo y el crecimiento de las plantas. Mientras que García et al (2023) demostraron que la aplicación de estrategias prácticas, como el compostaje en la enseñanza, generó aprendizajes significativos y promovió valores cooperativos y participación en estudiantes de educación básica.

Así mismo, Hernández et al (2022) utilizaron la educación ambiental como herramienta para implementar un sistema de compostaje en estudiantes de educación superior, logrando un cambio de mentalidad y mayor participación en la construcción del aprendizaje. En cambio, Gamboa y Montero (2021) analizaron técnicas de descomposición para tratar desechos orgánicos en mercados municipales del cantón la Troncal, logrando obtener abonos de buena calidad y demostrando que el compostaje es un proceso efectivo.

Las anteriores investigaciones muestran la eficacia del proceso de compostaje como estrategia para disminuir la contaminación ambiental y contribuir a la mejora de la producción agrícola. Al ser considerada como una práctica amigable con el medio ambiente se la puede utilizar como alternativa del uso de agroquímicos, reduciendo la contaminación del suelo (Barbaro et al., 2019). Con esto se fortalece la idea de que el compostaje se relaciona con el aprendizaje significativo en la educación, en el campo ambiental se lo visualiza como un aliado en la lucha por la disminución de la contaminación por sólidos y en el campo agrícola es una vía para obtener abonos de calidad.

## MÉTODOS Y MATERIALES

La investigación se desarrolló en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “San José de Chonta Punta”, ubicada en la parroquia Chonta Punta, cantón Tena, provincia de Napo, Ecuador, en una comunidad de carácter rural. En este contexto la investigación se enmarca en un enfoque cualitativo porque recogió información directa de los estudiantes de la institución que permitió identificar la realidad sobre la forma en que aprenden el tema de compostaje de residuos orgánicos, sin la manipulación de ninguna variable. El nivel descriptivo de la investigación, como su nombre lo indica, permite describir la forma en la que los estudiantes aprenden sobre el compostaje sin establecer causas y efectos (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020).

Los informantes claves (Castillo, 2021) de la investigación fueron 17 estudiantes del tercer año de Bachillerato Técnico de la asignatura llamada Agropecuaria, en la cual se estudia el tema de compostaje. La técnica de recolección de información fue la encuesta y el instrumento un cuestionario estructurado con escala de Likert que fue aplicado a los estudiantes de la asignatura de agropecuaria (Hernández-Ávila & Escobar, 2019). El instrumento de recolección de información permitió obtener información detallada y contextualizada sobre la forma de recibir clases del tema de compostaje y recopilar percepciones y actitudes de los estudiantes hacia esta forma de aprendizaje.

Para iniciar la recolección de información se obtuvo el consentimiento de los participantes y se estableció un cronograma para la aplicación confidencial y anónima del cuestionario en un ambiente tranquilo en el que los estudiantes se sientan tranquilos y puedan responder de

forma sincera. La confiabilidad del instrumento se evaluó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un coeficiente de 0,71, lo que indica una confiabilidad muy alta en los resultados. Este análisis estadístico se realizó utilizando el software SPSS.

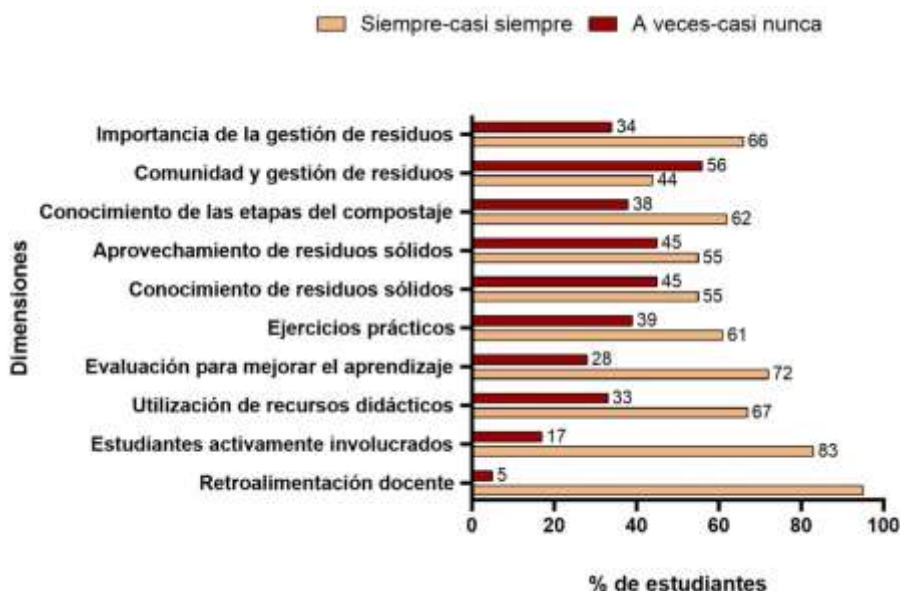
## RESULTADOS

La Tabla 1 presenta los hallazgos derivados de la aplicación del cuestionario a los estudiantes. Para evaluar si cada dimensión se percibe como una fortaleza o una debilidad en relación con la forma de enseñanza empleada por el docente para el tema de compostaje se ha sumado las respuestas "siempre" y "casi siempre", así como las respuestas "a veces" y "casi nunca". Si las sumas de los porcentajes en cada caso son mayores a 50% se considera como una fortaleza y menor a este valor como una debilidad. Estos resultados se ilustran en la Figura 1.

**Tabla 1.**  
*Dimensiones del enfoque educativo sobre el compostaje*

Dimensiones	Siempre		Casi Siempre		Subtotal	A veces		Casi nunca		Subtotal	Total
	f	%	f	%		%	f	%	f		
Retroalimentación docente	7	39	10	56	95	1	5	0	0	5	100
Estudiantes activamente involucrados	9	50	6	33	83	2	12	1	5	17	100
Utilización de recursos didácticos	7	39	5	28	67	6	33	0	0	33	100
Evaluación para mejorar el aprendizaje	6	33	7	39	72	4	23	1	5	28	100
Ejercicios prácticos	2	11	9	50	61	7	39	0	0	39	100
Conocimiento de residuos sólidos orgánicos	2	10	8	45	55	8	45	0	0	45	100
Aprovechamiento de residuos sólidos orgánicos	2	10	8	45	55	8	45	0	0	45	100
Conocimiento de las etapas del compostaje	5	29	6	33	62	6	33	1	5	38	100
Comunidad y gestión de residuos orgánicos	3	16	5	28	44	8	45	2	11	56	100
Importancia de la gestión de residuos sólidos orgánicos	6	33	6	33	66	6	34	0	0	34	100

**Figura 1**  
Dimensiones del enfoque educativo sobre el compostaje



Considerando la metodología de enseñanza que aplica el docente se tiene como resultado que: el 95% de los estudiantes indican que la retroalimentación dada por el docente sobre el tema de compostaje es una fortaleza y solo el 5% la considera como una debilidad. El 83% de los encuestados dicen que son involucrados de forma activa durante las clases y el 17% que es un porcentaje representativo no se siente integrado, esto despierta una alerta sobre la forma de enseñar el tema. El 67% de los estudiantes informan que el docente utiliza recursos didácticos de forma frecuente para dar sus clases, pero el 33% dice que lo hace a veces. El 72% indica como una fortaleza a la evaluación como medio de mejorar el aprendizaje, mientras que el 28% lo considera una debilidad al ser utilizada con este fin solo a veces. La utilización de ejercicios prácticos que involucren situaciones de la vida real es considerada por los participantes con un 61% como una fortaleza, mientras que el 39% lo considera una debilidad porque solo a veces se lo hace.

Respecto al tema de compostaje, el nivel de conocimientos que tienen los estudiantes sobre el tema de residuos sólidos orgánicos es visto como una fortaleza respaldada en un 55% de las respuestas, el 45% se decanta por indicar que sus conocimientos sobre el tema es una debilidad. La familiaridad de los estudiantes con el aprovechamiento de residuos sólidos orgánicos con un 55% de las respuestas se visualiza como una fortaleza, pero el 45% indica que es una debilidad porque no tienen claro cómo aprovechar los residuos sólidos orgánicos generados en su entorno. El 62% declara que sus conocimientos sobre las etapas del compostaje son una fortaleza que se puede aprovechar en el proceso de aprendizaje, mientras que para el 38% se constituye en una debilidad. La comunidad circundante a la institución educativa y su influencia en el aprovechamiento de residuos sólidos orgánicos es visto por el 56% como una debilidad. El 66% de los estudiantes consideran que es importante la gestión de residuos sólidos orgánicos como medida de cuidado al medio ambiente, esta percepción de los estudiantes se constituye en una fortaleza en el momento de integrarlos en un proceso educativo de gestión ambiental y cuidado de la naturaleza.

Las fortalezas que se han descrito anteriormente permiten proponer una metodología de enseñanza de un sistema de compostaje de residuos sólidos orgánicos en el que las

debilidades detectadas se conviertan también en fortalezas y potencien la parte positiva que realiza el docente durante sus clases. Los resultados muestran una base sólida y una predisposición positiva de los estudiantes hacia la implementación de una metodología de enseñanza específica sobre el compostaje. Sin embargo, también revelan áreas clave que requieren atención y refuerzo para garantizar una comprensión profunda y una aplicación efectiva de estos conocimientos en la práctica. La metodología de enseñanza de un sistema de compostaje de residuos sólidos orgánicos propuesta se muestra en la Figura 2.

**Figura 2**  
Metodología de enseñanza del sistema de compostaje



La metodología propuesta se estructura en cuatro fases ordenadas y complementarias. La fase uno corresponde a "Fundamentos Teóricos" donde se abordan los conocimientos básicos y beneficios del compostaje, también se analiza el tema de residuos sólidos. La fase dos aborda el "Ciclo del Compostaje", en el cual se estudia la descomposición orgánica, la producción de nutrientes y su aplicación en la vida real de los estudiantes. La fase tres llamada "Recursos Multimedia" integra tecnología y herramientas visuales para mejorar la comprensión y el interés de los estudiantes hacia el proceso de compostaje. Finalmente, la fase cuatro contempla el "Proyecto Colaborativo", donde se materializan los conocimientos teóricos en actividades prácticas.

Durante el desarrollo de las cuatro fases se aplicarán estrategias pedagógicas como el "Aprendizaje Interactivo", "Participación Activa", "Enfoque Multidisciplinario" y "Evaluación Formativa", fortaleciendo la comprensión y aplicación de los conceptos. Las actividades guías obligatorias, distribuidas a lo largo de cada fase, consolidarán aprendizajes significativos. Como ejes transversales, se enfatiza el inicio de clases con activación de conocimientos previos, retroalimentación continua y el uso de la evaluación como recurso de enseñanza. Cada fase se desarrollará en un total de 6 horas académicas, asegurando un enfoque detallado y práctico en cada etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## DISCUSIÓN

Pastor y Rúa (2023) junto con un grupo de estudiantes, implementaron de forma exitosa el compostaje como una forma de reducir la cantidad de residuos sólidos en una institución

educativa, estos estudiantes tenían conocimientos previos sobre educación ambiental. Al relacionar la investigación de Pastor y Rúa con los conocimientos que tienen los estudiantes de la Unidad Educativa “San José de Chonta Punta” sobre compostaje se vislumbra la efectividad de la metodología de enseñanza en la promoción de prácticas sostenibles de gestión de residuos y la importancia de estrategias educativas integrales que combinen teoría y práctica para maximizar el aprendizaje y la conciencia ambiental entre los estudiantes.

La implementación de estrategias de enseñanza contextualizadas en entorno de los estudiantes ha demostrado tener éxito, es así como Hernández et al (2022) implementan una huerta escolar con un sistema de compostaje, logrando un cambio de mentalidad y empoderamiento de los estudiantes participantes, favoreciendo de esta forma al medio ambiente y a ellos mismos a través de las buenas prácticas. Si se considera que la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “San José de Chonta Punta” se encuentra en un sector agrícola del cantón Tena, caracterizado por la producción de residuos orgánicos, esto permite que la implementación de la metodología de enseñanza cuente con la materia prima necesaria que garantice su operabilidad y éxito.

La metodología de enseñanza propuesta se caracteriza por tener a la retroalimentación como un eje transversal del proceso de enseñanza. El 95% de los estudiantes indican que la retroalimentación es utilizada de forma frecuente durante las clases, convirtiéndola en una fortaleza que apoyará a la implementación de la metodología de enseñanza. Relacionando lo anterior con los resultados de Espinoza (2021) que indica “la retroalimentación es un factor clave en el logro de aprendizajes significativo toda vez que permite reestructurar el sistema de conocimientos, preparando así las estructuras cognitivas del aprendiz para la aprehensión significativa de los nuevos saberes, habilidades y actitudes”(p. 389) y con lo que establece Campuzano et al (2021) acerca de la retroalimentación “es un elemento efectivo, que aporta significativamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje y mejora el aspecto formativo de docentes y estudiantes” (p. 5), se logra ver que la metodología propuesta tiene en la retroalimentación una de sus fortalezas. Es fundamental que la retroalimentación se utilice como un recurso formativo positivo en lugar de críticas destructivas, ya que esto contribuye a una educación integral y significativa para los estudiantes.

Apoyando la idea, Medina y Mollo (2021) consideran que la evaluación formativa es crucial en la educación, especialmente en la era postpandemia, al exigir una reconfiguración docente reflexiva para alcanzar la calidad de la educación. La retroalimentación formativa, mediante autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, impulsa la autorregulación del estudiante. Relacionando este punto de vista con los resultados de la investigación se fortalece la idea de implementar la metodología de enseñanza del sistema de compostaje porque los resultados indican que si existe retroalimentación por parte del docente encargado de impartir el tema del compostaje.

El uso de recursos didácticos por parte del docente se muestra como una fortaleza en la enseñanza del sistema de compostaje, por lo que ha sido incluida como una fase de la metodología propuesta. Quiroz y Ramos (2022) sobre los materiales de aprendizaje establecen que los estudiantes construyen y generan sus aprendizajes a través de estos recursos. La metodología considera en su fase tres el uso de recursos multimedia que buscar motivar a los estudiantes y que el proceso educativo sea atrayente y despierte el interés de los jóvenes alumnos.

Al relacionar el conocimiento científico sobre la importancia que tiene la evaluación en el proceso educativo con los resultados obtenidos de la investigación se puede encontrar una fortaleza de la metodología de enseñanza propuesta. Respecto de la evaluación Cruzado (2022) concluye “la evaluación formativa es muy relevante en el proceso educativo en razón que busca la formación íntegra de los estudiantes, a partir de sus componentes entre los cuales se resalta a la retroalimentación” (p. 149).

La investigación también identifica áreas de mejora, como el conocimiento limitado sobre las etapas del compostaje (38%) y la necesidad de fortalecer la comprensión de los residuos sólidos orgánicos (45%). Estos resultados han llevado a considerar como parte de la

metodología a la fase uno, donde se estudian los fundamentos teóricos que permitirán mejorar estas debilidades detectadas en la enseñanza del compostaje.

## CONCLUSIONES

Al analizar la forma con la que el docente gestiona la enseñanza del tema del compostaje, se puede concluir que el docente utiliza la retroalimentación de manera constante, lo que permite reforzar los conocimientos y que los estudiantes comprendan el tema tratado y logren las destrezas planificadas. Así mismo, se observa la gestión de un ambiente de aprendizaje comprometido, reflejado en la participación activa de la mayoría de estudiantes. Aunque los recursos de enseñanza están presentes y se los utiliza durante las clases, todavía existe la oportunidad de aplicar e implementar otros que potencien el proceso de enseñanza. La evaluación es utilizada de manera efectiva para mejorar el aprendizaje, no es utilizada como una herramienta de castigo, sino como un recurso de mejora del aprendizaje de los estudiantes. La contextualización del aprendizaje, es decir, incluir temas del diario vivir del estudiante durante las clases es visualizado como una fortaleza de la metodología de enseñanza aplicada para estudiar el tema del compostaje. Aunque se observa en forma general la utilización de una buena metodología para la enseñanza del compostaje, aún existe un porcentaje representativo que indica que la metodología debe mejorarse y de esta forma asegurar que todos los estudiantes sean parte de un proceso de enseñanza significativo.

Al desarrollarse el fenómeno investigado en un sector rural y agrícola, donde la producción de residuos sólidos orgánicos es alta, el compostaje es una excelente forma de aprovechar estos recursos para obtener fertilizante natural que se puede emplear para sembrar otros productos. El compostaje es un abono orgánico que mejora la calidad del suelo, incrementa su fertilidad y aumenta su capacidad de retención de agua, lo que es beneficioso para el medio ambiente. La descomposición de material orgánico al aire libre trae consigo malos olores, plagas y contaminación ambiental en general, por lo que al utilizar el compostaje como vía de tratamiento de estos residuos se evitan incluso problemas de salud para las personas. Estos beneficios dejan ver al compostaje como una práctica de aprovechamiento de residuos sólidos orgánicos amigable con el medio ambiente y de aplicación real para dar solución a un verdadero problema que se da en la parroquia Chonta Punta.

La metodología de enseñanza de un sistema de compostaje que se propone y que se deriva de la necesidad de mejorar la forma de enseñar el tema de compostaje, no solo busca mejorar la comprensión y aplicación de los conceptos relacionados con el compostaje, sino también fomentar una mayor conciencia ambiental y comunitaria entre los estudiantes, contribuyendo así a la formación de ciudadanos más responsables y comprometidos con la sostenibilidad ambiental.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alean, A. R. S., Lozano, M. R. E., & Rua, D. C. T. (2023). El compostaje como estrategia pedagógica: Una mirada desde la Educación Ambiental. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 4568-4588. <https://lc.cx/p8KrtW>.
- Alomá Bello, M., Crespo Díaz, L. M., González Hernández, K., & Estévez Pérez, N. (2022). Fundamentos cognitivos y pedagógicos del aprendizaje activo. *Mendive. Revista de Educación*, 20(4), 1353-1368.
- Alonso García, S., Aznar Díaz, I., Berral Ortiz, B., Boumadan, M., Colón Ortiz, A., De Barros Camargo, C., Garcia Sempere, P., García Vidal, M., Gómez García, G., & Hernández Fernández, A. (2021). *Metodologías activas para la enseñanza universitaria* (Vol. 31). Grao.
- Barbaro, L., Karlanian, M., Rizzo, P., & Riera, N. (2019). Caracterización de diferentes compost para su uso como componente de sustratos. *Chilean journal of agricultural & animal sciences*, 35(2), 126-136. <https://lc.cx/xgzS6Z>.

- Bello, V. A. C., & Castillo, O. M. S. (2019). Constructivismo social en la pedagogía. *Educación y ciencia*, 22, 117-133.
- Bohórquez Santana, W. (2019). El proceso de compostaje (Vol. 1). Universidad de la Salle.
- Campuzano-López, J. G., Mero-Ponce, J. K., Zambrano-Zambrano, J. R., & Quiroz-Parrales, L. A. (2021). La retroalimentación como estrategia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 57-69. <https://lc.cx/WUirUJ>.
- Castillo Bustos, M. R. (2021). Técnicas e instrumentos para recoger datos del hecho social educativo. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 5(10), 50–61. Recuperado a partir de <https://acortar.link/xNu5SZ>
- Carvalho, A. M., & Ciri6n, L. E. C. (2022). Compostaje y biodigestores como soluci6n al problema de los residuos orgánicos en el medio rural. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 990-1013. [https://lc.cx/buv\\_F4](https://lc.cx/buv_F4).
- Chávez, A. Y., & Moya, F. V. (2019). Enfoques innovadores de educaci6n ambiental con el aprovechamiento de residuos orgánicos urbanos. *Cátedra*, 2(2), 111-132.
- Cruzado Saldaña, J. J. (2022). La evaluaci6n formativa en la educaci6n. *Comuni@cci6n*, 13(2), 149-160. <https://lc.cx/yB6w2p>.
- Espinoza Freire, E. E. (2021). Importancia de la retroalimentaci6n formativa en el proceso de ensefianza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 389-397.
- Gallego, D. J., Alonso, C., & Barros, D. M. V. (2022). Estilos de Aprendizaje y Estilos de Ensefianza. Propuestas pedag6gicas para la transformaci6n de la educaci6n. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(Especial), 1-4. <https://lc.cx/MXnK9w>.
- Gamboa, R. E. A., & Montero, J. C. B. (2021). Elaboraci6n de abonos orgánicos mediante dos t6cnicas de compostaje en mercados del cant6n La Troncal. *SATHIRI*, 16(1), 144-154. <https://lc.cx/TQCVf8>.
- García Batista, R. M., Socorro Castro, A. R., & Vanessa Maldonado, A. (2019). Manejo y gesti6n ambiental de los desechos s6lidos, estudio de casos. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(1), 265-271.
- García, J. E. B. (2020). La importancia de la Educaci6n Ambiental en estudiantes de básiaca y media en tres instituciones educativas públlicas en El Espinal (Tolima). *Miradas*, 15(1), 129-142. <https://lc.cx/mPt8Bo>.
- García, J. L. G., Puentes, J. C. T., & de Torres, Y. N. C. (2023). Obtaining compost to develop significant learning in the subject of natural sciences: An educational methodology. *Minerva*, 2023(Special), 40-50. <https://lc.cx/pC8F8C>.
- Hernández, M. A. M., Sinisterra, D. M. R., & Rosero, E. M. M. (2022). Estrategia pedag6gica para la ensefianza de la educaci6n ambiental y de la tradici6n cultural mediante el sistema de compostaje en la huerta escolar de las instituciones educativas en el Distrito de Buenaventura. *Sextante*, 27, 18-25.
- Hernández-Ávila, C. E., & Escobar, N. A. C. (2019). Introducci6n a los tipos de muestreo. *Alerta*, *Revista científica del Instituto Nacional de Salud*, 2(1), 75-79. <https://lc.cx/Lz5Rek>.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). Metodología de la investigaci6n: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.
- L6pez, G. G. L., Galvis, G. Á. J., & Vásquez, N. del S. P. (2020). Caracterizaci6n de prÁcticas ambientales en relaci6n con el manejo de recursos y cuidado del Entorno Escolar Rural. *Assensus*, 5(9), 30-53. <https://lc.cx/WHkJws>.
- Marcelo Veliz, B. Y. (2022). Estrategias metodol6gicas en la educaci6n ambiental. Estudio de caso de un docente de Ciencias Naturales de una instituci6n educativa públlica. *Educaci6n*, 31(60), 217-234. <https://lc.cx/hxzlmL>.
- Maza, D. (2023). Propuesta para la producci6n de abono orgánico mediante el compostaje de los residuos s6lidos orgánicos para árboles frutales de la finca “Don Luchito” de la parroquia Chicaña, cant6n Yantzaza de la provincia Zamora Chinchipe, durante el año 2023.

- Medina Zuta, P., & Mollo Flores, M. (2021). Práctica reflexiva docente: Eje impulsador de la retroalimentación formativa. *Conrado*, 17(81), 179-186.
- Pastor, M. del S. B., & Rúa, D. C. T. (2023). Implementación del Compostaje Como Estrategia Sostenible para Reducir la Generación de Residuos Sólidos Orgánicos en el Centro Educativo la Guajirita, Sede Casa Blanca. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 2597-2613. <https://lc.cx/Ujj6Zq>.
- Quiroz, R. G. R., & Ramos, C. V. G. (2022). Importancia del material concreto en el aprendizaje. *Franz Tamayo-Revista de Educación*, 4(9), 94-108. [https://lc.cx/b\\_yo5m](https://lc.cx/b_yo5m).
- Reyes, G. R. B. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(5), 75-86.
- Rocha, J. C. R. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 63-75. <https://lc.cx/H3DnE3>.
- Taipe, M. D. (2020). Metodologías activas en el proceso enseñanza-aprendizaje. (Revisión). *Roca. Revista científico-educacional de la provincia Granma*, 16(1), 463-472.
- Toro, E. C., Pai, N. N., & Abahonza, E. H. D. (2023). El compostaje y el manejo de los Residuos Sólidos Orgánicos para mantener un entorno saludable en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Ambiental Bilingüe Inda Sabaleta. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 4188-4205. <https://lc.cx/N4Az3Z>.
- Zambrano-Ponce, D. O., & Garcia-Espinoza, M. M. (2022). Fortalecimiento del aprendizaje colaborativo en el subnivel superior a través del aprendizaje basado en problemas. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 118-138. [https://lc.cx/J\\_bOMN](https://lc.cx/J_bOMN).

# **INDICADORES DE ANSIEDAD EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE ENFERMERÍA DE PRIMER Y SEGUNDO SEMESTRE DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA**

## **INDICATORS OF ANXIETY IN FIRST AND SECOND SEMESTER UNIVERSITY NURSING STUDENTS OF A PRIVATE UNIVERSITY**

Juleiky García Beracieto<sup>1</sup>  
Verónica Giovanna Mayorga Núñez<sup>2</sup>  
Paolina Antonieta Figuera Ávila<sup>3</sup>  
Amparo Marisol Guillen Téran<sup>4</sup>  
Cristian Vinicio Cunalata Yaguache<sup>5</sup>

Recibido: 2024-03-10 / Revisado: 2024-04-18 / Aceptado: 2024-05-15 / Publicado: 2024-07-01

**Forma sugerida de citar:** García-Beracieto, J., Mayorga-Núñez, V. G., Figuera-Ávila, P. A., Guillen-Téran, A. M. y Cunalata-Yaguache, C. V. (2024). Indicadores de ansiedad en estudiantes universitarios de enfermería de primer y segundo semestre de una universidad privada. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 8(18). 98-109. <https://doi.org/10.53877/rc.8.18.20240701.9>

### **RESUMEN**

La ansiedad, es unas respuestas adaptativas de un sistema de alarma que prepara a un organismo a contender contra un peligro potencial, que al guardar relación con el estímulo es tan normal como una necesidad humana donde los síntomas pueden ser imperceptibles. El objetivo de la investigación es identificar los indicadores de ansiedad en estudiantes de enfermería durante la enseñanza de pregrado de primer y segundo semestre, 2023. El estudio fue cuantitativo con un diseño no experimental, descriptivo de corte transversal de tipo de campo donde participaron estudiantes de enfermería de una Universidad privada en el Ecuador. Los hallazgos de este estudio corroboran los de la mayoría de los estudios encontrados, que también muestran que las mujeres experimentan mayor ansiedad durante los exámenes donde los hombres a pesar de que son ellas las que tienen más recursos para

<sup>1</sup> Master en Urgencias Médicas. Docente de la Universidad Iberoamericana del Ecuador. Ecuador. <https://orcid.org/0000-0003-2748-0895> / [jgarcia@unibe.edu.ec](mailto:jgarcia@unibe.edu.ec)

<sup>2</sup> Magister en Orientación y Educación Familiar. Docente de la Universidad Iberoamericana del Ecuador. Ecuador. <https://orcid.org/0000-0002-1904-1465> / [vmayorga@unibe.edu.ec](mailto:vmayorga@unibe.edu.ec)

<sup>3</sup> Magister en Gerencia en Salud Pública. Docente de la Universidad Iberoamericana del Ecuador. Ecuador. <https://orcid.org/0000-0002-7270-4408> / [pfiguera@unibe.edu.ec](mailto:pfiguera@unibe.edu.ec)

<sup>4</sup> Magister en Salud Sexual y reproductiva. Docente de la Universidad Iberoamericana del Ecuador. Ecuador. <https://orcid.org/0009-0000-1519-2357> / [aguillen@unibe.edu.ec](mailto:aguillen@unibe.edu.ec)

<sup>5</sup> Licenciado en Psicología. Universidad Metropolitana del Ecuador, Quito. Ecuador. <https://orcid.org/0009-0000-1519-2357> / [aguillen@unibe.edu.ec](mailto:aguillen@unibe.edu.ec)

afrontar situaciones de estrés y manejar sus emociones que los estudiantes varones. Se concluye que la ansiedad se encuentra presente en diferentes niveles lo cual representa un indicador significativo en los estudiantes de enfermería durante el pregrado en el período estudiado de 2023.

**Palabras clave:** ansiedad, estudiantes de enfermería, enseñanza de pregrado.

## ABSTRACT

Anxiety is an adaptive response of an alarm system that prepares an organism to fight against a potential danger, which, when related to the stimulus, is as normal as a human need where the symptoms may be imperceptible. The objective of the research is to identify anxiety indicators in nursing students during undergraduate teaching in the first and second semester, 2023. The study was quantitative with a non-experimental, descriptive, cross-sectional design of field type where nursing students participated. nursing at the private University of Ecuador. The results of this study are consistent with the majority of the studies found, which also show that women have higher levels of anxiety before exams than men despite the fact that they are the ones who have more resources to face stressful situations and handle them. their emotions than male students. It is concluded that anxiety is present at different levels which represents a significant indicator in nursing students during the undergraduate degree in the studied period of 2023.

**Keywords:** anxiety, nursing students, undergraduate teaching.

## INTRODUCCIÓN

Los trastornos mentales son un grave problema de salud pública en todo el mundo. Entre el 10% y el 25% de los adultos tienen algún tipo de problema de salud mental. La ansiedad es una respuesta adaptativa del sistema nervioso que prepara al cuerpo para un peligro potencial. Si esta respuesta no está relacionada con el estímulo anterior, o si su intensidad y duración son demasiado largas, puede provocar disfunción e incluso sensaciones de irrealidad y miedo. Los trastornos de ansiedad afectan a más de 260 millones de personas en todo el mundo, y en Estados Unidos el 2,1% de las personas con trastornos de ansiedad tienen discapacidades graves (Pérez, 2022).

Esta condición también se manifiesta en el proceso de aprendizaje, ya que provoca cambios físicos y psicológicos que pueden afectar el rendimiento académico del estudiante. Las principales fuentes de ansiedad de los estudiantes universitarios son la excesiva carga académica y la falta de tiempo para cumplir con obligaciones y exámenes. Esta ansiedad puede causar graves problemas porque el malestar psicológico puede dificultar la obtención de buenas notas, poniendo en riesgo la salud de los estudiantes. Factores como los métodos de enseñanza, el entorno y las características personales inciden en la salud mental de los estudiantes universitarios. Por lo tanto, nuestro objetivo fue determinar las puntuaciones de ansiedad entre los estudiantes de primer y segundo semestre de enfermería en 2023.

La ansiedad es una respuesta emocional compleja que involucra cambios fisiológicos, cognitivos y conductuales (Spielberger, 1972). Este estado se caracteriza por la anticipación de un peligro o amenaza futura, acompañado de sentimientos de tensión, ansiedad y activación del sistema nervioso autónomo (Barlow, 2002).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017), los trastornos de ansiedad afectan a más de 260 millones de personas en todo el mundo, y en América, el 2,1% de las personas con trastornos de ansiedad padecen una discapacidad grave. Los estudiantes universitarios pueden experimentar altos niveles de ansiedad por diversos motivos, como una sobrecarga académica y falta de tiempo para cumplir obligaciones y realizar exámenes (Pérez, 2022).

Estas experiencias pueden causar estrés psicológico y afectar el rendimiento académico y poner en riesgo la salud de los estudiantes. Según Rodríguez-Marín y Pastor (1993), la ansiedad también puede manifestarse en el proceso de aprendizaje, provocando cambios

físicos y psicológicos que pueden afectar el rendimiento escolar. La salud mental de los estudiantes universitarios puede verse influenciada por diversos factores como los métodos de aprendizaje, el entorno y las características personales. Comprender los indicadores de ansiedad en este contexto es fundamental para desarrollar estrategias efectivas de prevención y atención (Pérez, 2022).

La ansiedad es uno de los principales desafíos que enfrentan los estudiantes universitarios. Según un estudio realizado por la Asociación Americana de Psicología, "aproximadamente el 41% de los estudiantes universitarios informan experimentar niveles significativos de estrés y ansiedad" (p.28). Vivir lejos de casa, lidiar con cargas académicas exigentes y adaptarse a un nuevo entorno social puede generar altos niveles de preocupación en los jóvenes. Muchos estudiantes experimentan síntomas como inquietud, dificultad para concentrarse, problemas para dormir e incluso ataques de pánico, lo que puede tener un impacto negativo en su rendimiento académico y bienestar general (Beiter et al., 2015).

Una de las principales causas de la ansiedad en los estudiantes universitarios es la presión por obtener buenos resultados. Según Robotham & Julian (2006), "la necesidad de mantener altos promedios de calificaciones, cumplir con las expectativas de los padres y prepararse para un futuro profesional exitoso puede ser abrumadora para los estudiantes". Además, el miedo al fracaso y las incertidumbres sobre el futuro pueden contribuir a la aparición de síntomas ansiosos (Stallman, 2010).

Para abordar la ansiedad en los estudiantes universitarios, es importante que las instituciones ofrezcan servicios de asesoramiento y apoyo psicológico accesibles. Investigaciones de Auerbach et al. (2018) describen que las intervenciones están representadas por terapias, trabajo en equipo, grupos de atención entre otros con la finalidad de ayudar a los estudiantes a gestionar de manera más efectiva sus niveles de ansiedad" (p.18). Además, es fundamental que los docentes y el personal administrativo estén capacitados para reconocer los signos de ansiedad y brindar orientación y recursos a los estudiantes que lo necesiten (Beiter et al., 2019).

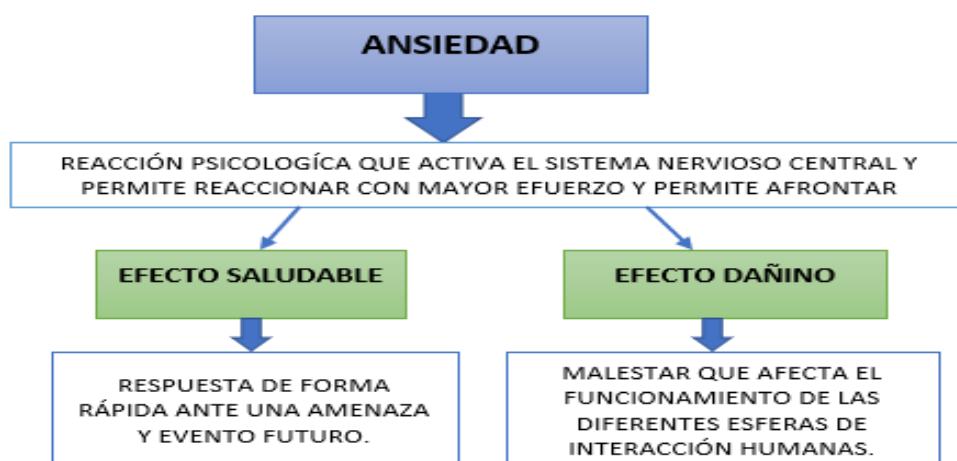
## **MÉTODOS Y MATERIALES**

La investigación se desarrolló en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe "San José de Chonta Punta", ubicada en la parroquia Chonta Punta, cantón Tena, provincia de Napo, Ecuador, en una comunidad de carácter rural. En este contexto la investigación se enmarca en un enfoque cualitativo porque recogió información directa de los estudiantes de la institución que permitió identificar la realidad sobre la forma en que aprenden el tema de compostaje de residuos orgánicos, sin la manipulación de ninguna variable. El nivel descriptivo de la investigación, como su nombre lo indica, permite describir la forma en la que los estudiantes aprenden sobre el compostaje sin establecer causas y efectos (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020).

Los informantes claves (Castillo, 2021) de la investigación fueron 17 estudiantes del tercer año de Bachillerato Técnico de la asignatura llamada Agropecuaria, en la cual se estudia el tema de compostaje. La técnica de recolección de información fue la encuesta y el instrumento un cuestionario estructurado con escala de Likert que fue aplicado a los estudiantes de la asignatura de agropecuaria (Hernández-Ávila & Escobar, 2019). El instrumento de recolección de información permitió obtener información detallada y contextualizada sobre la forma de recibir clases del tema de compostaje y recopilar percepciones y actitudes de los estudiantes hacia esta forma de aprendizaje.

Para iniciar la recolección de información se obtuvo el consentimiento de los participantes y se estableció un cronograma para la aplicación confidencial y anónima del cuestionario en un ambiente tranquilo en el que los estudiantes se sientan tranquilos y puedan responder de forma sincera. La confiabilidad del instrumento se evaluó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un coeficiente de 0,71, lo que indica una confiabilidad muy alta en los resultados. Este análisis estadístico se realizó utilizando el software SPSS.

**Figura 1**  
Efectos de la Ansiedad



*Nota: Adaptado del Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. (p. 24)*

### Bases biológicas de la ansiedad

La ansiedad es un fenómeno complejo que tiene importantes bases biológicas. Según la investigación de Duval et al. (2020), la ansiedad se asocia con una activación excesiva del sistema nervioso autónomo, lo que lleva a la liberación de hormonas del estrés como el cortisol y la adrenalina. Esta respuesta fisiológica prepara al cuerpo para enfrentar amenazas, pero cuando se activa de manera crónica, puede tener efectos perjudiciales en la salud mental y física.

Estudios recientes han demostrado que la ansiedad también se relaciona con desequilibrios en la neurotransmisión cerebral. Barkus y Barkus (2019) encontraron que los individuos con trastornos de ansiedad presentan alteraciones en los niveles de serotonina, norepinefrina y ácido gamma-aminobutírico (GABA), neurotransmisores clave en la regulación de la actitud y reacción ante el estrés. Además, la investigación neuroimagen ha revelado que la ansiedad se asocia con cambios estructurales y funcionales en áreas cerebrales específicas. Un estudio de Andreescu et al. (2022) demostró que los pacientes con trastornos de ansiedad presentan un aumento del volumen de la amígdala, una estructura clave en el procesamiento de las emociones negativas, así como una hiperactividad en el córtex prefrontal, responsable de la regulación emocional.

Comprender las bases biológicas de la ansiedad es fundamental para el desarrollo de estrategias de tratamiento más efectivas. Los avances en neurociencia y psicofarmacología han permitido el surgimiento de nuevos enfoques terapéuticos, como la terapia de neuro modulación y el uso de fármacos dirigidos a los sistemas neuroquímicos alterados (Duval et al., 2020). Este conocimiento cada vez más profundo de los mecanismos subyacentes a la ansiedad tiene el potencial de mejorar significativamente la calidad de vida de las personas que sufren de este trastorno.

Uno de los factores clave que contribuye a la ansiedad en estudiantes universitarios es el alto nivel de estrés académico. "El 41% de los estudiantes universitarios informaron experimentar niveles significativos de estrés, lo que se asociaba con un mayor riesgo de desarrollar trastornos de ansiedad", según un estudio de Beiter et al. (2019). La presión por mantener un buen desempeño, cumplir con las expectativas y adaptarse a una carga académica exigente puede ser abrumadora para muchos jóvenes.

Otro factor importante es la transición a la vida universitaria. Dejar el hogar familiar, adaptarse a un nuevo entorno social y enfrentar la responsabilidad de cuidar de sí mismos puede generar altos niveles de ansiedad en los estudiantes. Unango y Barkus (2022)

encontraron que "los estudiantes de primer año son particularmente vulnerables a experimentar síntomas de ansiedad, lo que se relaciona con la dificultad para adaptarse a las demandas de la vida universitaria".

Además, las preocupaciones sobre el futuro y la incertidumbre laboral también contribuyen a la ansiedad en los estudiantes de educación superior. Un estudio de Xiang et al. (2020) reveló que "el temor al desempleo y la falta de oportunidades laborales después de la graduación son fuentes significativas de ansiedad entre los estudiantes universitarios".

Por último, los problemas de salud mental preexistentes pueden exacerbarse durante la etapa universitaria. Según Robotham y Julian (2019), "los estudiantes con antecedentes de trastornos de ansiedad o depresión tienen un mayor riesgo de experimentar un empeoramiento de sus síntomas durante sus estudios superiores, lo que puede interferir gravemente con su rendimiento académico y bienestar general" (p.14).

### Síntomas de la Ansiedad

Los estudiantes con trastornos de ansiedad suelen experimentar una variedad de síntomas físicos y psicológicos que pueden afectar su salud y rendimiento académico. Uno de los síntomas más comunes es la inquietud y la tensión muscular. Según un estudio de Barkus y Barkus (2019), "Aproximadamente el 60% de los estudiantes universitarios con trastornos de ansiedad reportan experimentar tensión física constante que les dificulta relajarse y concentrarse en sus tareas".

Otro síntoma común es la dificultad para concentrarse. Unango y Barkus (2022), descubrieron que "los estudiantes ansiosos a menudo tienen dificultades para mantenerse concentrados en clase y estudiar, lo que puede afectar negativamente su rendimiento académico". Además, los problemas de sueño son comunes en estudiantes con trastornos de ansiedad. Un estudio de Xiang et al. (2020) Según la investigación de 2020, "el 45% de los estudiantes universitarios con trastornos de ansiedad informaron tener problemas para conciliar el sueño o permanecer dormidos por la noche ya que la ansiedad puede manifestarse en síntomas como palpitaciones, sudoración excesiva y sensación de asfixia.

Finalmente, la ansiedad puede manifestarse en síntomas como palpitaciones, sudoración excesiva y sensación de asfixia. Cebo y col. (2019) afirmaron que "estos síntomas físicos pueden provocar pánico, generando mayor ansiedad y afectando la salud general de los estudiantes". Es importante que los estudiantes universitarios que experimentan estos síntomas busquen ayuda profesional para obtener el apoyo y el tratamiento adecuados para controlar eficazmente su ansiedad.

**Figura 2**

*Síntomas de la Ansiedad*



*Nota: Elaboración por autores. (2024)*

## Síntomas motores

Según un estudio de Beiter et al. (2019), "alrededor del 60% de los estudiantes con trastornos de ansiedad informan experimentar una sensación constante de tensión muscular y necesidad de moverse, lo que les dificulta permanecer quietos y relajados durante las clases o al realizar tareas".

Otro síntoma motor común es la dificultad para iniciar y mantener acciones. Xiang et al. (2020) encontraron que "los estudiantes ansiosos a menudo se sienten paralizados y les cuesta comenzar con sus actividades académicas, lo que repercute negativamente en su rendimiento y progreso universitario". Esta inhibición motora puede deberse a la abrumadora sensación de preocupación y miedo que experimentan.

Además, la ansiedad puede manifestarse a través de movimientos repetitivos o estereotipados. Un estudio de Barkus y Barkus (2019) reveló que "algunos estudiantes universitarios con trastornos de ansiedad desarrollan hábitos como rascarse la piel, morder las uñas o golpear constantemente con los dedos sobre la mesa, como una forma de lidiar con la tensión y la inquietud que sienten".

Por otro lado, la ansiedad también puede generar respuestas motoras más evidentes, como temblores y taquicardia. Según Unango y Barkus (2022), "estos síntomas físicos, como palpitaciones rápidas y manos temblorosas, pueden ser particularmente perturbadores para los estudiantes en situaciones de evaluación o exposición pública, lo que a su vez exacerba su ansiedad".

## Síntomas psicológicos

Entre los principales síntomas psicológicos de la ansiedad en estudiantes universitarios es la preocupación excesiva. Según un estudio de Barkus y Barkus (2019), "aproximadamente el 75% de los estudiantes con trastornos de ansiedad informan pasar una cantidad significativa de tiempo preocupándose por diversos aspectos de su vida, como el rendimiento académico, las relaciones interpersonales y el futuro profesional". Esta preocupación constante puede interferir con la capacidad de los estudiantes para disfrutar del presente y enfocarse en sus tareas.

Otro síntoma común es la dificultad para controlar los pensamientos intrusivos. Unango y Barkus (2022) encontraron que "los estudiantes ansiosos a menudo experimentan pensamientos negativos recurrentes, como temores al fracaso o anticipación de resultados catastróficos, lo que les genera mayor angustia y les impide concentrarse en sus estudios". Además, la ansiedad puede provocar una sensación de nerviosismo y agitación. Xiang et al. (2020) señalan que "los estudiantes universitarios con trastornos de ansiedad a menudo describen sentirse tensos, inquietos e incapaces de relajarse, lo que les dificulta disfrutar de actividades placenteras y les genera aún más estrés".

Por otra parte, la ansiedad también puede manifestarse a través de sentimientos de miedo y aprensión. Según Beiter (2019), los estudiantes ansiosos pueden sentirse constantemente en peligro o amenaza, incluso en situaciones seguras, lo que los hace estar alerta y Según atentos.

## Síntomas Fisiológicos

Uno de los principales síntomas fisiológicos de la ansiedad en los estudiantes universitarios es la activación del sistema nervioso autónomo. Según un estudio de Xiang et al. (2019). *Alrededor del 75% de los estudiantes con trastornos de ansiedad reportan síntomas como sudoración excesiva, palpitaciones y dificultad para respirar, que reflejan una respuesta fisiológica desproporcionada al estrés.* Esta hiperactivación del sistema nervioso simpático prepara al cuerpo para enfrentar una amenaza, pero cuando se mantiene de manera crónica, puede resultar perjudicial para la salud.

Otro síntoma fisiológico común es la tensión muscular. Barkus y Barkus (2020) encontraron que "los estudiantes ansiosos a menudo presentan rigidez y contractura de los músculos, especialmente en áreas como el cuello, los hombros y la espalda, lo que les genera malestar físico y dificultad para relajarse". Además, la ansiedad puede causar problemas gastrointestinales. Según un estudio de Unango y Barkus (2020), "algunos estudiantes universitarios con trastornos de ansiedad informan experimentar síntomas como náuseas, dolor abdominal y diarrea, lo que puede interferir con su capacidad para comer adecuadamente y mantener una buena salud digestiva".

Por otro lado, la ansiedad también puede afectar el sueño de los estudiantes. Beiter et al. (2020) señalan que "aproximadamente el 60% de los estudiantes ansiosos reportan dificultades para conciliar y mantener el sueño, lo que a su vez exacerba sus síntomas de ansiedad y afecta su rendimiento académico y bienestar general".

## **MATERIAL Y MÉTODOS**

Esta investigación utilizó un diseño no experimental, descriptivo de corte transversal y de tipo de campo. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), este tipo de diseño "permite recolectar datos en un momento único, sin manipular deliberadamente las variables"(p.15). En este caso, el objetivo fue describir las características de un fenómeno en particular, sin intervenir en su desarrollo.

La población del estudio estuvo conformada por los estudiantes de la carrera de Enfermería de una universidad privada del Ecuador. Utilizando un muestreo no probabilístico por conveniencia, se seleccionó a 150 estudiantes que cumplieran con los criterios de inclusión establecidos (Otzen y Manterola, 2017). La recolección de datos se llevó a cabo mediante la aplicación de un cuestionario validado y confiable, diseñado específicamente para esta investigación (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2024).

El análisis de los datos se realizó utilizando estadística descriptiva, mediante el cálculo de frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión. Además, se emplearon pruebas de normalidad y estadísticos inferenciales, según correspondiera, para determinar la relación entre las variables de interés (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2022). Todo el proceso de investigación se llevó a cabo siguiendo los principios éticos establecidos por la Declaración de Helsinki y contó con la aprobación del comité de ética de la institución (Asociación Médica Mundial, 2021).

Consideraciones éticas: Los autores declaran que, hasta la fecha, la investigación en educación en la Facultad de Salud y Bienestar de la Universidad privada del Ecuador no requiere una aprobación. El Comité de Ética es responsable de aprobar exclusivamente la investigación y los experimentos en pacientes y animales. También declaramos que todos los participantes tuvieron conocimiento de la finalidad de la investigación y que aceptaron participar en el estudio sin restricciones.

## **DISCUSIÓN**

Pastor y Rúa (2023) junto con un grupo de estudiantes, implementaron de forma exitosa el compostaje como una forma de reducir la cantidad de residuos sólidos en una institución educativa, estos estudiantes tenían conocimientos previos sobre educación ambiental. Al relacionar la investigación de Pastor y Rúa con los conocimientos que tienen los estudiantes de la Unidad Educativa "San José de Chonta Punta" sobre compostaje se vislumbra la efectividad de la metodología de enseñanza en la promoción de prácticas sostenibles de gestión de residuos y la importancia de estrategias educativas integrales que combinen teoría y práctica para maximizar el aprendizaje y la conciencia ambiental entre los estudiantes.

La implementación de estrategias de enseñanza contextualizadas en entorno de los estudiantes ha demostrado tener éxito, es así como Hernández et al (2022) implementan una huerta escolar con un sistema de compostaje, logrando un cambio de mentalidad y empoderamiento de los estudiantes participantes, favoreciendo de esta forma al medio

ambiente y a ellos mismos a través de las buenas prácticas. Si se considera que la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “San José de Chonta Punta” se encuentra en un sector agrícola del cantón Tena, caracterizado por la producción de residuos orgánicos, esto permite que la implementación de la metodología de enseñanza cuente con la materia prima necesaria que garantice su operabilidad y éxito.

La metodología de enseñanza propuesta se caracteriza por tener a la retroalimentación como un eje transversal del proceso de enseñanza. El 95% de los estudiantes indican que la retroalimentación es utilizada de forma frecuente durante las clases, convirtiéndola en una fortaleza que apoyará a la implementación de la metodología de enseñanza. Relacionando lo anterior con los resultados de Espinoza (2021) que indica “la retroalimentación es un factor clave en el logro de aprendizajes significativo toda vez que permite reestructurar el sistema de conocimientos, preparando así las estructuras cognitivas del aprendiz para la aprehensión significativa de los nuevos saberes, habilidades y actitudes”(p. 389) y con lo que establece Campuzano et al (2021) acerca de la retroalimentación “es un elemento efectivo, que aporta significativamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje y mejora el aspecto formativo de docentes y estudiantes” (p. 5), se logra ver que la metodología propuesta tiene en la retroalimentación una de sus fortalezas. Es fundamental que la retroalimentación se utilice como un recurso formativo positivo en lugar de críticas destructivas, ya que esto contribuye a una educación integral y significativa para los estudiantes.

Apoyando la idea, Medina y Mollo (2021) consideran que la evaluación formativa es crucial en la educación, especialmente en la era postpandemia, al exigir una reconfiguración docente reflexiva para alcanzar la calidad de la educación. La retroalimentación formativa, mediante autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, impulsa la autorregulación del estudiante. Relacionando este punto de vista con los resultados de la investigación se fortalece la idea de implementar la metodología de enseñanza del sistema de compostaje porque los resultados indican que si existe retroalimentación por parte del docente encargado de impartir el tema del compostaje.

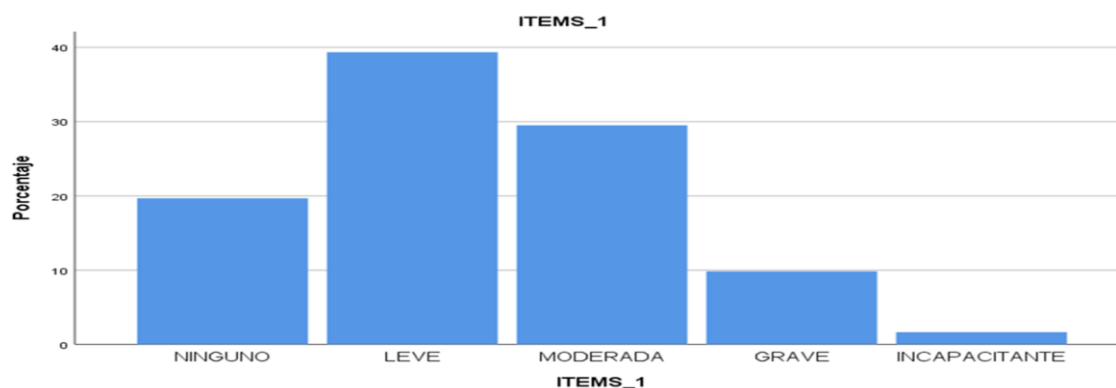
El uso de recursos didácticos por parte del docente se muestra como una fortaleza en la enseñanza del sistema de compostaje, por lo que ha sido incluida como una fase de la metodología propuesta. Quiroz y Ramos (2022) sobre los materiales de aprendizaje establecen que los estudiantes construyen y generan sus aprendizajes a través de estos recursos. La metodología considera en su fase tres el uso de recursos multimedia que buscar motivar a los estudiantes y que el proceso educativo sea atrayente y despierte el interés de los jóvenes alumnos.

Al relacionar el conocimiento científico sobre la importancia que tiene la evaluación en el proceso educativo con los resultados obtenidos de la investigación se puede encontrar una fortaleza de la metodología de enseñanza propuesta. Respecto de la evaluación Cruzado (2022) concluye “la evaluación formativa es muy relevante en el proceso educativo en razón que busca la formación íntegra de los estudiantes, a partir de sus componentes entre los cuales se resalta a la retroalimentación” (p. 149).

La investigación también identifica áreas de mejora, como el conocimiento limitado sobre las etapas del compostaje (38%) y la necesidad de fortalecer la comprensión de los residuos sólidos orgánicos (45%). Estos resultados han llevado a considerar como parte de la metodología a la fase uno, donde se estudian los fundamentos teóricos que permitirán mejorar estas debilidades detectadas en la enseñanza del compostaje.

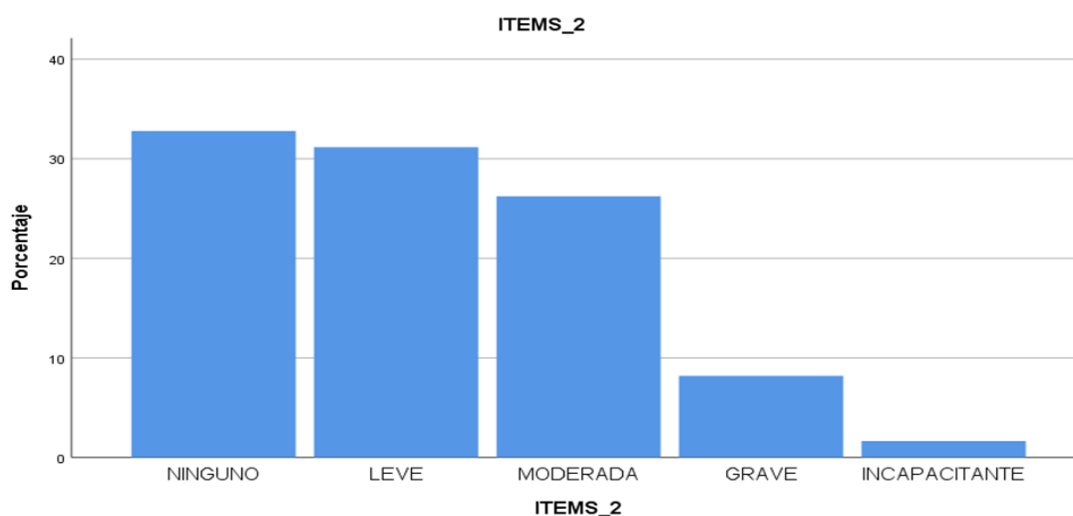
## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Indicadores de Ansiedad en Estudiantes Universitarios de Enfermería de Primer y Segundo Semestre en la Universidad Iberoamericana del Ecuador.



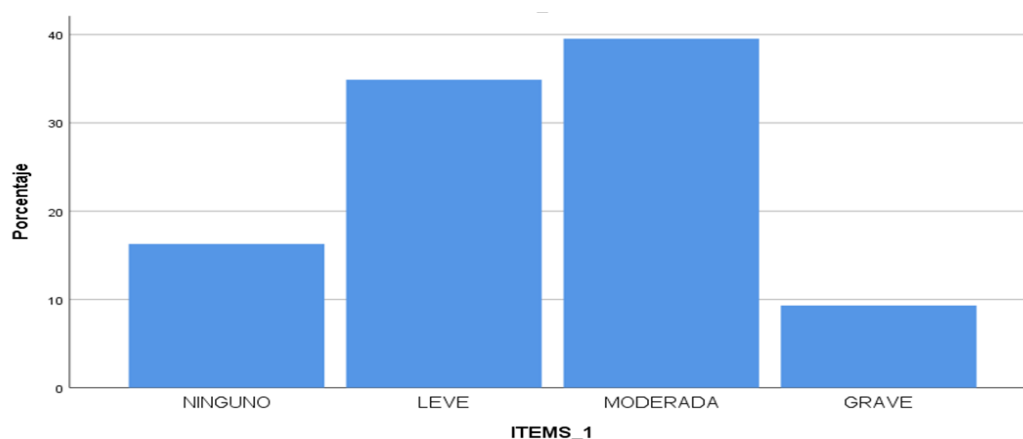
Con respecto a los indicadores de ansiedad identificados el 39.3% presentaron nivel leve siendo los síntomas más frecuentes la irritabilidad, la anticipación temerosa y preocupaciones, entre otros. El 29.5 por ciento presentó un nivel moderado de ansiedad, siendo los síntomas más frecuentes el llanto fácil, la sensación de fatiga y sentimientos de inquietud, entre otros.

Los hallazgos de este estudio corroboran los de la mayoría de los estudios encontrados, que también muestran que las mujeres experimentan mayor ansiedad que los hombres durante los exámenes. (Ahmadpanah et al., 2021; Fernández- Castillo, 2009; Gerwing et al., 2015; Szafranski et al., 2020)

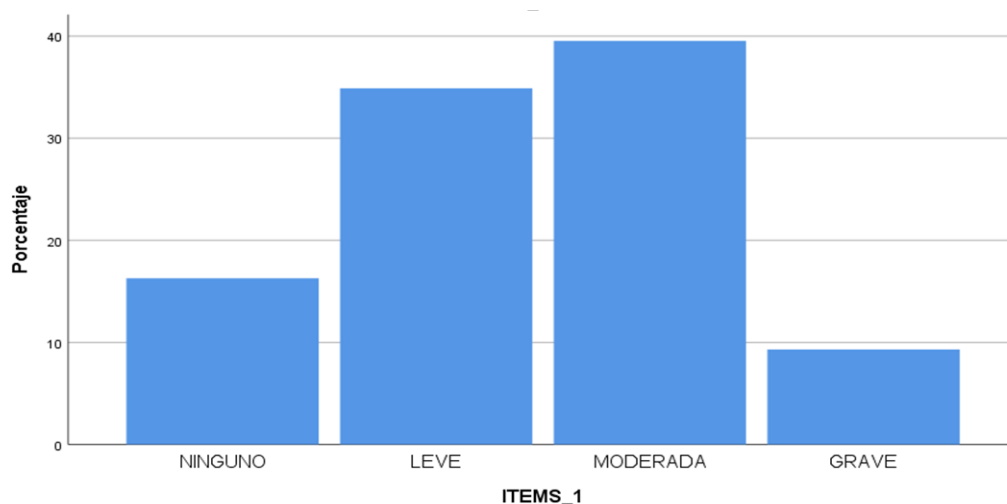


El 9.8 % de los estudiantes presentó un nivel grave de Ansiedad con signos y síntomas evidentes: Tragar saliva, eructos, taquicardia de reposo, frecuencia respiratoria por encima de 20 res/min, sacudidas enérgicas de los tendones, temblor, pupilas dilatadas, sudor, tics en los párpados y exoftalmos (proyección anormal del globo del ojo).

Otros síntomas y signos con más incidencia en el estudio fueron la pérdida de interés, insatisfacción en las diversiones, depresión y cambios de humor durante el día relacionado con el estado de ánimo deprimido y con la ansiedad del 9.8 por ciento de estudiantes que participaron en el estudio y que presentó un nivel grave.



En nivel leve, un 34.9 % experimentó sentimientos de tensión, imposibilidad de relajarse, reacciones con sobresalto, llanto fácil, temblores y sensación de inquietud. el 32.6 % en nivel moderado, y en un 11.6 % en un nivel grave.



En relación con el estado de ánimo deprimido relacionado con la ansiedad el 39.5% presentaron un nivel leve, el 27,9% un nivel moderado y el 2.3% un nivel grave siendo los síntomas y signos con más incidencia la pérdida de interés, insatisfacción en las diversiones, depresión y cambios de humor durante el día. El 51.2% refieren síntomas somáticos generales como dolores y molestias musculares, rigidez muscular, contracciones musculares, sacudidas clónicas, crujir de dientes, voz temblorosa. Los estudiantes de enfermería de últimos semestres de estudio de pregrado presentan diferentes niveles de ansiedad con indicadores que pueden ser afectación en su estado de ánimo, tensión y síntomas somáticos.

El aspecto fisiológico está relacionado con respuestas como un aumento en la actividad cardiovascular, el tono músculo-esquelético y la frecuencia respiratoria como resultado de la activación de la actividad neuroendocrina. (Zunhammer, Eberle, Eichhammer y Busch, 2013). Según Catherine Pittman es importante recordar que la ansiedad en los estudiantes no es un signo de debilidad, sino una respuesta natural a los desafíos y demandas de la educación superior. Aprender a manejarla es una parte importante del desarrollo personal y académico." - Jadue J, Gladys. (2001). La literatura científica ha evidenciado que los estudiantes con mayor ansiedad académica perciben más obstáculos y menos facilitadores ante el aprendizaje (Salanova, Schaufeli, Martínez y Bresó, 2019).

Esta experiencia negativa en el entorno de aprendizaje podría explicar por qué el agotamiento académico se ha demostrado como un predictor significativo de la ansiedad ante los exámenes en este estudio. Además, el agotamiento académico se ha definido como un

síndrome caracterizado por una sensación de agotamiento, una actitud cínica y distante hacia el estudio y sentimientos de ineficacia e incompetencia como estudiante para afrontar las tareas que exige la universidad (Schaufeli et al., 2022). Dada elevada incidencia de la ansiedad ante las actividades académicas, exámenes y la naturaleza psicógena de los factores de riesgo observados en varios estudios, creemos que no es exagerado que las instituciones universitarias se planteen la incorporación de equipos de asesoramiento psicológico o psicopedagógico en sus facultades, esto es de gran relevancia de estos servicios de cara a potenciar el éxito académico de los estudiantes universitarios.

## CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación han permitido identificar diversos indicadores de ansiedad en los estudiantes universitarios de enfermería, tanto de primer como de segundo semestre. De acuerdo con Beiter et al. (2020), los estudiantes que se encuentran en los primeros años de la carrera son particularmente vulnerables a experimentar síntomas de ansiedad, debido a los desafíos inherentes de la transición a la vida universitaria. Los hallazgos de este estudio concuerdan con lo reportado por Unango y Barkus (2022), quienes señalan que los estudiantes de enfermería suelen experimentar altos niveles de estrés y preocupación durante sus primeros semestres, lo que puede afectar su rendimiento académico y bienestar general.

Específicamente, se encontró que los principales indicadores de ansiedad presentes en los estudiantes de enfermería incluyen síntomas cognitivos, como pensamientos intrusivos y dificultad para concentrarse, así como síntomas fisiológicos, tales como tensión muscular, palpitaciones y problemas de sueño (Xiang et al., 2020). Estos hallazgos son consistentes con lo expuesto por Barkus y Barkus (2021), quienes afirman que la ansiedad en los estudiantes universitarios puede manifestarse a través de una amplia gama de síntomas que abarcan tanto el ámbito psicológico como el físico.

En conclusión, esta investigación ha evidenciado la necesidad de implementar estrategias efectivas de prevención e intervención temprana para abordar la ansiedad en los estudiantes de enfermería, especialmente durante los primeros semestres de la carrera (Robotham y Julian, 2020). Es fundamental que las instituciones de educación superior brinden apoyo psicológico, programas de manejo del estrés y recursos de orientación, con el fin de promover el bienestar y el éxito académico de este grupo vulnerable (Auerbach et al., 2021).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5 (5a ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Arias, Y., Herrero, Y., Cabrera, Y. G., Chibás, D., & García, Y. (2020). Manifestaciones psicológicas frente a la situación epidemiológica causada por la COVID-19. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19, e3350. <https://shre.ink/D0eX>
- Beck, A., Rush, A., Shaw, B., & Emery, G. (2010). *Terapia cognitiva de la depresión* (19 ed.). Desclée de Brower. <https://shre.ink/D0e3>
- Brissette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 102-111. <https://shre.ink/D0eA>
- Contreras, F., & Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Revista Diversitas*, 2(2), 311-319. <https://shre.ink/D0ex>
- Domínguez-Lara, S. (2017). Magnitud del efecto en análisis de regresión. *Interacciones*, 3(1), 3-5. <https://shre.ink/D0eM>
- Galindo-Vázquez, O., Ramírez-Orozco, M., Costas-Muñiz, R., Mendoza-Contreras, L. A., Calderillo-Ruiz, G., & Meneses-García, A. (2020). Síntomas de ansiedad, depresión y

- conductas de autocuidado durante la pandemia de COVID-19 en la población general. *Gaceta Médica*, 156, 298-305. <https://shre.ink/D0el>
- Gobierno del Estado de Coahuila. (2020). Plan Estatal de Prevención y Control COVID. Reportes diarios. Secretaria de Salud. <https://shre.ink/D0eT>
- Hermosillo-De la Torre, A. E., Méndez-Sánchez, C., & González-Betanzos, F. (2020). Evidence for the Factorial Validity of the Beck Hopelessness Scale in Spanish with Clinical and non-Clinical Samples. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 148-158. <https://shre.ink/D0ea>
- López-Vázquez, E., & Marván, M. L. (2004). Validación de una escala de afrontamiento frente a riesgos extremos. *Salud Publica de México*, 46(3), 216-221. <https://shre.ink/D0e9>
- Naranjo, M. (2004). Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos (1st ed.). Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Neidhardt, E., Weinstein, M., & Conry, R. (1989). Seis programas para prevenir y controlar el estrés (1st ed.). Ediciones Deusto.
- Padrós, F., Montoya, K., & Calderón, M. A. (2020). Propiedades psicométricas del Inventario de Ansiedad de Beck (BAI, Beck Anxiety Inventory) en población general de México. *Ansiedad y Estrés*, 26(2-3), 181-187. <https://shre.ink/D0e1>
- Pérez, D., García, J., García, T., García, T. E., Ortiz, D., & Centelles, M. (2014). Conocimientos sobre estrés, salud y creencias de control para la atención primaria de salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 30(3), 354-363. <https://shre.ink/D0em>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). Código ético del psicólogo. Trillas. <https://shre.ink/D0x0>
- Valero, N. J., Vélez, M. F., Duran, A. A., Torres, M. (2020). Afrontamiento: estrés, miedo, ansiedad y depresión. *Enfermería Investiga*, 5(3), 63-70. <https://shre.ink/D0xw>

# **LA IDENTIDAD PROFESIONAL, GÉNERO Y LA DIVERSIDAD CULTURAL: CASO INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO**

## **PROFESSIONAL IDENTITY, GENDER AND CULTURAL DIVERSITY: CASE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN MEXICO**

Rosa María Solís Salazar<sup>1</sup>  
Rufina Georgina Hernández Contreras<sup>2</sup>  
Martha Elena Báez Martínez<sup>3</sup>

Recibido: 2024-03-11 / Revisado: 2024-04-19 / Aceptado: 2024-05-15 / Publicado: 2024-07-01

**Forma sugerida de citar:** Solís-Salazar. R. M., Hernández-Contreras. R. G y Báez-Martínez. M. E. (2024). La identidad profesional, género y la diversidad cultural: caso Institución de Educación Superior en México. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 8(18). 110-123. <https://doi.org/10.53877/rc.8.18.20240701.10>

### **RESUMEN**

En este artículo se analiza la relación que guarda la identidad profesional, el género y la diversidad cultural, así como la forma de como en su conceptualización teórica sean considerados para ser abordados en los planes y programas de estudio en las Instituciones de Educación Superior (IES), con la finalidad de disminuir la tensión en temas relativos a igualdad de género. Se busca comprender la manera en que género y diversidad cultural puede ser integrados de forma transversal en los planes y programas de estudios, esto permitirá que los docentes permeen a sus estudiantes como responder de forma respetuosa a la aceptación de la diferencia, reforzando además su identidad profesional. Se inicia con la consulta de la normatividad existente en una Universidad en México, atendiendo a convenios internacionales, así como leyes y reglamentos nacionales. Se aplicó como instrumento un cuestionario de la Universidad de Friburgo (2019) a un total 191 estudiantes para una Licenciatura Económico-Administrativa, las

<sup>1</sup> Doctora en Derecho. Benemérita Universidad autónoma de Puebla. México. [rosa.solis@correo.buap.mx](mailto:rosa.solis@correo.buap.mx) / <https://orcid.org/0000-0001-6580-4681>

<sup>2</sup> Doctora en Planeación Estratégica de Tecnología. Benemérita Universidad autónoma de Puebla. México. [rufina.hernandez@correo.buap.mx](mailto:rufina.hernandez@correo.buap.mx) / <https://orcid.org/0000-0003-3200-392X>

<sup>3</sup> Doctora en Administración Pública. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México. [martha.baez@correo.buap.mx](mailto:martha.baez@correo.buap.mx) / <https://orcid.org/0000-0003-2394-7750>

preguntas se avocaron a comprobar si los contenidos de materias y la evaluación de los aprendizajes se realizan con perspectiva de género. Los resultados obtenidos en el análisis de esta Licenciatura reflejan un avance de como la generación actual de estudiantes, identifica en los materiales y formas de evaluación, que si se observa la que están elaborados con perspectiva de género y el estudiantado a identificado áreas de oportunidad que aún se pueden mejorar.

**Palabras clave:** cultura, género, interculturalidad, multiculturalidad.

## ABSTRACT

This article analyzes the relationship between professional identity, gender and cultural diversity, as well as the way in which in their theoretical conceptualization they are addressed in the curricula and programs of study in Higher Education Institutions (HEIs), in order to reduce the tension in issues related to gender equality. It seeks to understand the way in which gender and cultural diversity can be integrated in a transversal way in the curricula and programs, this will allow teachers to immerse their students as a respectful response to the acceptance of difference, also reinforcing their professional identity. It begins with the consultation of the existing regulations in a University in Mexico, considering international conventions, as well as national laws and regulations. A questionnaire from the University of Freiburg (2019) was applied as an instrument to a total of 191 students for an Economic-Administrative Degree, the questions were aimed at checking whether the content of subjects and the assessment of learning are carried out with a gender perspective. The results obtained in the analysis of this Bachelor's Degree reflect an advance of how the current generation of students identifies in the materials and forms of evaluation, that if one observes the one that are elaborated with a gender perspective and the student body has identified areas of opportunity that can still be improved.

**Keywords:** culture, gender, interculturality, multiculturality.

## INTRODUCCIÓN

Cuando se abordan temas de estereotipos de género, aún se percibe una marcada ideología androcéntrica, donde el hombre es centro de todas las cosas y la mujer se debe someter a su juicio (Aragón y Arras, 2023), los estudiantes en las universidades no son ajenos a la influencia de las etiquetas de género, esto también debido a la ideología heredada del ámbito cultural donde han convivido desde la niñez. Estos estereotipos que se consideran como una idea preconcebida acerca de las características o roles que deben desempeñar las mujeres y hombres limita su capacidad para desarrollar sus capacidades, elegir su carrera profesional y en la toma de decisiones sobre su vida en general, lo que conlleva a asumir que las mujeres solo deben dedicarse a ciertas actividades diferentes a las de los hombres lo que perpetúa desigualdades (ONU, 2024).

Estas diferencias entre hombres y mujeres, por ejemplo como menciona Martha Lamas, existe un modelo básico y primitivo donde las mujeres son cocreadoras de vida y es a través de ellas que se da el nacimiento de sus hijos, por lo tanto son cuidadoras, maternales, su vida está en la atención de su casa, al contrario de lo que se entiende por masculino que se identifica de la vida pública y al ser diferentes en lo que se refiere a la anatomía de su cuerpo, los dota de aptitudes intelectuales, capacidades y actitudes y valores, que le otorga también una ventaja en la división del trabajo por sexo (Lamas, 1986).

El proceso que acorta la brecha de género ha tenido los aportes de diferentes instancias internacionales, por ejemplo, acorde al objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (ODS), en relación a la eliminación de disparidades de género en la educación, los datos que presentó son, que entre 1995 y 2018, la matrícula

femenina en educación superior se ha triplicado, por lo tanto, es una tendencia que muy probablemente continúe en incremento (UNESCO-IESALC, 2021).

Por lo anterior es evidente que acorde a las condiciones económicas y demográficas, se ha dado una mayor inserción de la mujer en el campo laboral ya sea en el ámbito público y privado a nivel internacional debido a diversidad de factores como el fortalecimiento del feminismo, el incremento de años promedio de la educación que reciben las mujeres, postergar la maternidad, el número de hijos y compartir la carga de trabajo no remunerado (García y Riquelme, 2017).

El sistema educativo debe dar la pauta a la articulación de los contenidos educativos en los planes y programas de estudio en este acaso en las Instituciones de Educación Superior (IES), de tal forma que se refuercen las ideas de igualdad, libertad y educación para la paz, que trasmitan al estudiantado pensar en equidad en cuanto al acceso de los espacios ocupados tradicionalmente por los hombres, a las mujeres, con una ideología de igualdad de oportunidades eliminado los prejuicios sobre una cultura de género y sus estereotipos. En esta investigación se hace un análisis de una IES en México, en cuanto a los contenidos de las materias que integran su plan de estudios y la valoración del proceso de evaluación de los resultados de aprendizaje y a través de los resultados obtenidos se verifica el avance significativo que se ha tenido la formación de estudiantes hacia una visión profesional con perspectiva de género.

### **El rol de Género en el las Instituciones de Educación Superior (IES)**

Acorde a datos de la UNESCO (UNESCO-IESALC, 2021), las desigualdades de género en la educación superior en todo el mundo han tenido un cambio, las mujeres han avanzado en su nivel de educación con más posibilidades que los hombres, así como el proceso de titulación y de continuar con un posgrado. Este cambio se debe a muchos factores, entre ellos a la implementación de leyes y reglamentos contra la discriminación en materia de género en el ámbito educativo, la demanda de capital humano con estudios, políticas del bienestar social en varios países, pero sobre todo a un cambio contextual ligados a cambios culturales, que se manifiesta en adopción de normas y actitudes sociales relacionadas con el papel de la mujer.

En la dinámica cotidiana se dan insinuaciones que excluyen por diferentes roles que conforman la colectividad, existe al margen “una cultura de género que reprende y censura al estudiantado, que reta al estereotipo y premia a quienes actúan acorde a lo socialmente esperado, según su rol. En primera instancia, el personal docente, mediante la omisión, la acción o la indiferencia frente a prácticas sutiles presentes en las bromas, sarcasmos y los juegos en aulas y pasillos, los comentarios hechos (Aragón-Macías, Arras-Vota, y Tarango, 2023)” que “sin intención” que reflejan la discriminación de género. En algunos casos dudando de la capacidad de las mujeres; o con actitudes variadas que muchas veces representan un ambiente hostil, induciendo una carga emocional, mermando la autoestima, como consecuencia limitando el despliegue potencial de las capacidades de la mujer (Aragón-Macías, et. al., 2023).

Por otro lado, al hablar de estereotipos de género, se hace mención de la realidad desbalanceada que culturalmente se hace normal y natural. Normal porque se ha adoptado una cotidianidad donde predomina la resistencia física masculina, que muchas de las veces se consideran natural, como parte inherente de las estructuras socioculturales (Bourdieu, 2000, pp. 33-105).

Por lo anterior cuando se habla de acciones con perspectiva de género se refiere a visibilizar que las relaciones entre los sexos no están determinadas por lo biológico, siendo este, el resultado de una visión patriarcal, hoy las relaciones entre los sexos están determinadas por lo social. Los resultados de dichas acciones conllevan al desarrollo de sociedades donde las mujeres recuperan su poder ante una sociedad auténtica y democrática, que distinga la diversidad sin establecer por ende jerarquías, y se apoye en un sistema educativo donde reconozcan las diferencias entre hombre o mujer como

iguales y a partir de esas diferencias no se generen desigualdades, sino el desarrollo en ambiente de plena armonía entre las personas (LHoist, 2024).

### **Género, una expresión cultural**

Marta Lamas define que género “es el conjunto de creencias, prescripciones y atribuciones que se construyen socialmente tomando a la diferencia sexual como base la vivencia. Lo anterior conlleva a generar una forma cultural de separar o clasificar lo que es propio de mujeres, o propio de hombres, se puede argumentar que a partir de ese momento se gestan las desigualdades, ahora bien, la cultura es un resultado que también se ve afectado por ese constructo social. Lo anterior se no hace comprender que la cultura crea una simbología entre los sexos, se apoya en el lenguaje como elemento fundamental que incluye al inconsciente, así los seres humanos simbolizan la diferencia que se denomina género (Lamas, 2007).

Por lo anterior se puede percibir que el género simbólico ha generado una serie categorías basadas en estereotipos de género, como las capacidades físicas e intelectuales inherentes a cada sexo, lo que contribuye al papel secundario en el que consideran están las mujeres, visto en actos de segregación, exclusión o invisibilidad y desmérito a sus aportes en diferentes campos profesionales (Mejía, 2012).

### **La interculturalidad en el ámbito educativo, aceptar las diferencias**

Otro de los retos que enfrenta la educación pública en el siglo XXI es ejercer valores democráticos y de la diversidad social y cultural, por lo que para la IES, se vuelve imperante educar a base de una percepción social positiva, con la finalidad de tener una visión más acertada de la problemática de aceptar a aquellos con se consideran como “personas diferentes”, se busca entonces una educación intercultural que dentro su dimensión ética e ideológica se permee la comprensión cambiante y adaptativa de la cultura, con la finalidad de apreciar la realidad social y cultura como un valor positivo (Liga española de educación, 2003)

Las diferencias se manifiestan a través de la existencia de otras culturas, siendo la Multiculturalidad la coexistencia de diferentes culturas en una sociedad y es donde se describe la vida paralela de diferentes culturas, ahora bien, la interculturalidad parte de la validez de todas las diferentes culturas y se manifiesta traspasando fronteras, es cambiante, acorde al observador. Es en la interculturalidad donde desde nuestra propia cultura podemos apreciar las diferencias culturales y se puede construir una comunidad entre las mismas (Rehaag, 2006).

Para Tirso y Hernández (Tirzo y Hernández, 2010) las relaciones interculturales han existido antes de la actual globalización y la modernidad, en México el cambio cultural se le conoció como aculturación, en él se planteaba la incorporación de la comunidad indígena a la vida nacional, que significo cambio cultural y contacto entre culturas, que se denominó relaciones interétnicas y cuyo antecedente antropológico nos llevó a la conceptualización de relaciones interculturales.

Es importante reconocer que la interculturalidad, en el ámbito educativo busca aceptar la diferencia cultural, el extracto social, el género, la religión, para adquirir la capacidad de hacer un cambio de perspectiva hacia una nueva visión que permita reconocer, interpretar y valorar la diferencia, así como tener actitudes tolerantes en situaciones de diversidad a través de desarrollar capacidades profesionales que vinculen el contexto intercultural de forma coherente y además si se considera el Género como una expresión cultural que establece diferencias entre hombres y mujeres, se debe acepta que a pesar de los logros obtenidos aún existen casos de discriminación en razón de género lo que provoca momentos de tensión entre multiculturalidad, interculturalidad, género y ciudadanía.

## **La diversidad y la diferencia**

Este concepto relaciones interculturales se ha considerado como un proceso de convivencia cultural y bajo una perspectiva de homogenización cultural, actuando en un entorno globalizado en la relación que guarda multiculturalismo e interculturalidad. Cuando se habla de educación, la interculturalidad es un eje fundamental, se considera una herramienta que permita construir socialmente un ambiente de respeto, legitimidad, simetría e igualdad, sobre todo en cuanto al desarrollo integral del estudiante y futuro profesional, para que sea una persona con mayores posibilidades de mejorar su nivel de vida, lo anterior obliga a que los planes y programas educativos de la universidades en Latinoamérica se sustente en el respeto a diversidad técnico cultural (Tirzo y Hernández, 2010).

La cultura y la educación para Guédez (Guédez, 2005), son dos alas de un avión, con un equilibrio que permite hacer las maniobras necesarios para alcanzar, en este caso, propósitos inclusivos, donde la cultura se revela como la forma de pensar, de sentir, de hacer y de valorar, sin embargo esta no es estática, se renueva constantemente, por lo tanto aportan soluciones a realidades cambiantes, es una expresión de vitalidad que si no evoluciona desaparece, que encuentra su combustible de renovación de paradojas y diversidades de la realidad. Por otra parte, la educación se avoca al mejoramiento de las capacidades humanas y esto da pie a la renovación y enriquecimiento de la cultura, por lo anterior la diversidad y la inclusión son esenciales a la cultura y la educación.

Cultura y educación son desde la diversidad y salvaguardar la diversidad, entenderla y buscar cerrar las brechas de desigualdad dentro de la diversidad, enfocándose en la atención a las diferencias, en este caso de hombres y mujeres. Se busca entonces entre la diversidad y la diferencia, que la diversidad no debe ser un factor de desigualdad y las diferencias deben respetarse y valorarse, se debe comprender que la falta de equilibrio en el trato hacia las personas impide la inclusión. La diversidad hace alusión al reconocimiento de la diferencia, desemejanza, individualidad, especificidad y unicidad. Cuando se hace referencia a la diversidad, su objetivo no es únicamente reconocer al «otro» diferente, sino entender el conjunto, el universo como la integración de lo diverso.

## **Identidad profesional**

Las mujeres fueron excluidas del campo de la educación superior durante siglos, durante su paulatina incorporación, se fueron incorporando relativamente por pasos; primero en ciertos espacios y disciplinas (que algunas veces se consideraron “apropiados para ellas”; para posteriormente (ya en la actualidad) en cualquier lugar y área del conocimiento, aunque no de forma equitativa. En ese proceso permite comprender que su posición ha variado significativamente a causa de transformaciones sociales y culturales, muchas de estas provocadas y por las propias mujeres (Buquet, 2016).

Sin embargo, lo que resulta simbólico es la parte más abstracta del orden cultural, que es el lugar en donde se construyen los significados, lo que implica que todo lo que es percibido por lo humano está atravesado por la cultura (Buquet, 2016). Sin embargo, la dimensión simbólica crea procesos históricos y culturales como cuestiones naturales (Buquet Corleto, 2016).

Si bien como se ha expresado, los roles de género son determinados por la cultura y los valores que las sociedades le atribuyen, dichos roles y estereotipos de género se van incorporando y construyendo el proceso de identidad de las personas, a través de la socialización, el contexto cultural. Dentro de este proceso los agentes sociales, los docentes, tiene un fuerte impacto en la formación de los estudiantes (Islas, 2023). El reconocimiento de la desigualdad de género hoy cuestiona los roles tradicionales, lo que genera una disrupción con sujetos de distinta naturaleza, en un contexto multicultural, donde hombres y mujeres sin distinción de su sexo biológico pueden realizar infinidad de tareas domésticas, profesionales, cuidado de los hijos e hijas, cuidado de adultos mayores y otras actividades (Martínez. 2006).

## El papel los docentes universitarios

Ser docente no es una tarea cualquiera, hay prácticas que repercuten en la convivencia, Así Ramírez indica la necesidad de estrategias concretas para eliminar la discriminación y garantizar la igualdad entre hombres y mujeres, esto tiene como consecuencia tener en cuenta que, la desigualdad de género tiene consecuencias en la sociedad, dentro del contexto latinoamericano y en concreto el contexto de la sociedad mexicana. Por lo anterior la equidad de género se utiliza como principio de justicia relacionándolo con la igualdad y el reconocimiento de las diferencias si se puede contribuir a la equidad de género se contribuirá a garantizar en parte la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres (Ramírez, 2008).

Sobre la estructura de planes y programas Barguet y Benitez indican que deben ser parte de las estrategias para lograr la igualdad de género, a través de la transversalización del tema, es decir optar por el tema de forma que incida en todas y cada una de las materias. La perspectiva de género no como una materia, sino como parte de cada uno de los programas y planes de estudio, tanto en su estructura como en sus prácticas, solo de esa forma se atacarán las causas y los mecanismos institucionales y culturales que generan la desigualdad entre los sexos (Barguet y Benítez, 2012).

En México según Arteaga se ha introducido el tema de perspectiva de género primeramente “a ciegas” al género mismo, debido a que no se consideraron las necesidades de mujeres y hombres; sino únicamente a lo que se creía eran las necesidades. En un siguiente momento se atribuyeron a las mujeres, dejando al margen el tema de erradicación de las desigualdades. Para posteriormente incorporar las que se manifestaran como sensibilidades al género, en donde si se toman en cuentas las diferencias, es decir, tratando de incluir la discriminación. En un último momento se ha tenido como estrategia la transversalización de la perspectiva de género, por lo cual se buscan oportunidades entre hombres y mujeres, utilizando diferentes mecanismos y estrategias (Arteaga, 2021).

En este contexto universitario de formación de profesionales y como un objeto de preparar para cumplir una función social, donde el personal egresado deberá enfrentar responsablemente los problemas sociales, deberá hacerlo sin perder su esencia individual, pero siendo capaces de reconocer los resultados de sus acciones, para lograr el objetivo de convivencia hacia una cultura de paz (Pérez N, Veliz, M y Santana, D. 2015).

## Incorporar el enfoque de género en su quehacer docente

Según Miralles hay una resistencia cultural a la incorporación del enfoque de género en la actividad académica de las universidades, misma que puede ser explicada tanto por la vaguedad y debilidad de las políticas de género para hacer cumplir las normas establecidas en la legislación, como por las prácticas arraigadas en las instituciones que aún protegen el dominio masculino sobre las personas del sexo femenino en las relaciones de poder. Dicha resistencia puede tomar forma institucional o personal, puede tratarse de una forma explícita o implícita; e inclusive puede acoger múltiples formas como negación de la necesidad de cambio. El rechazo a tomar responsabilidad o tratar de restar importancia a las políticas de igualdad. En la forma individual cabe destacar como principal obstáculo la falta o escasa conciencia de género y de las desigualdades vinculadas al mismo, situación que puede ser muy común en el alumnado, y sobre todo en el profesorado, e incluso requiere de acciones contiguas, toda vez que es difícil cambiar las ideas estereotipadas que obstaculizan la visibilidad, empoderamiento, así como la participación de las mujeres en la vida universitaria (Miralles, et. al., 2020).

Según Salazar (2017), desde la docencia se deben considerar puntos muy específicos como “Capacitar al cuerpo docente para que tenga el conocimiento correcto respecto al tema de equidad de género (Salazar, 2017)”, este aspecto es un poco

complejo debido a la enorme carga de trabajo que tiene el personal docente. De igual manera la interdisciplinariedad, los temas ligados al género en los diferentes programas. Por otro lado, incentivar al estudiantado, así como reconocer y fortalecer los conocimientos respecto a la perspectiva de género (Salazar, 2017). Finalmente, el lenguaje inclusivo en el aula tiene un primer mensaje de visibilidad de las mujeres. En el caso de la Facultad de Contaduría que ofrece diferentes modalidades, que son: presencial, semipresencial, a distancia y en todas ellas los materiales deberán considerar materiales inclusivos.

### Integrar el enfoque de género en sus planes y programas de estudio

Cuando de equidad se trata, la justicia social se ve involucrada, toda vez que se hace referencia a ese proceso que es fundamental para llegar al estado ideal de igualdad. Es a partir de una repartición equitativa tanto de los recursos del Estado, como de los beneficios, las responsabilidades y las obligaciones de acuerdo con las necesidades reales de hombres y mujeres. Así también se trata de garantizar el acceso, la participación y el desarrollo. Siempre respetando las ideas de cada género, raza, etnia, condición socioeconómica, etc. que no afecten los derechos de las mujeres (Chaveco, et. al., 2021).

### Adicionar temas de conciencia social, visibilidad de la mujer con un enfoque transversal

En una Universidad la responsabilidad social es un aspecto básico para considerar, toda vez que se enfoca en la sensibilidad consiente y crítica frente a las problemáticas de las comunidades y del país. La responsabilidad social complementa los conocimientos adquiridos en la academia, con las experiencias de interacción y compromiso social, incluyendo el contacto con las comunidades. Así pues, busca mejorar las competencias profesionales del alumnado mediante procesos cognitivos personales, con lo anterior se pretende que el personal egresado tenga una forma de llegar a una práctica profesional con una visión transversal con respecto a la equidad de género, inclusive no solo visibilizar a la mujer, sino desde un desempeño profesional y personal con perspectiva de género (Salazar, 2017).

Es relevante incorporar la perspectiva de género en el currículo, también en los planes y programas de estudio, creando materias que contenga temas específicos, contenidos sobre la perspectiva de género en las diferentes áreas del conocimiento. Los contenidos que Camarena (2018) considera, son los temas que parecen en la tabla 1.

**Tabla 1**

*Temas que podrían incluirse los programas de estudios de las licenciaturas contables administrativas según Camarena*

“Empresarias y emprendimiento femenino (Camarena, 2018)”.	“La mujer en los consejos de administración de las empresas y la hegemonía masculina en la dinámica organizacional (Camarena, 2018)”.
“Liderazgo femenino (Camarena, 2018)”.	“Capacitación en empresas dirigidas por mujeres (Camarena, 2018).”
“Equidad de género en el trabajo (Camarena, 2018)”.	“Competencias con enfoque de género (Camarena, 2018)”.
“Techo de cristal (Camarena, 2018).”	
“Capital humano con enfoque de género (Camarena, 2018)”.	“Redes sociales y desarrollo de la mujer (Camarena (2018))”.
“El género en el estudio de las organizaciones (Camarena, 2018)”.	“Género ético y responsabilidad social empresarial (Camarena, 2018)”.
“Género y <i>mobbing</i> (Camarena, 2018)”.	“Formación de la mujer emprendedora (Camarena, 2018)”.

“Mercadotecnia y género (Camarena, 2018)”.

“Trabajo, familia y desarrollo profesional (Camarena, 2018)”.

Según Carmona los temas propuestos son solo enunciativos (no limitativos), pero se puede incorporar la perspectiva de género en todas las temáticas que abordan el estudio en el campo de la administración (Carmona, 2018).

### **Normatividad Internacional**

Un punto de referencia que aporta orden y seguimiento a las acciones relativas a dar continuidad a la formación de egresados con sensibilización al género y aceptar sus diferencias, es la alineación de estrategias a acuerdos Internacionales, en este caso en México, a lo establecido en la Convención sobre la eliminación de todas formas de discriminación contra las mujeres (CEDAW), publicado en su Diario Oficial de la Federación (DOF) en 1981, que fue punto de partida para la creación de políticas transversales con ese objetivo (CEDAW, 1979), el Programa de Acción de la “Conferencias Internacional sobre Población de Desarrollo”, en 1994, se avocó también formular estrategias para eliminar la desigualdad entre hombres y mujeres, que se aplicó primordialmente a la función pública (CIDP, 1994).

El aporte en la Convención de Belém Do Para, adoptado por la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos en 1997, se ratificó en México en 1998 (Convención de BELÉM DO PARÁ, 2008), se incorpora que además de acciones de prevención de violencia y discriminación hacia la mujer, se debe entender que existen otros sectores vulnerables no solo por diferencias de género, sino también personas que deben ser protegidas, como son por su raza, etnia, refugiados o desplazados. Así como la adopción de medios de sensibilización y programas de observancia y seguimiento. También la Plataforma de Acción de la 4ª Conferencia Mundial sobre la Mujer en Pekín donde se reconoció que los gobiernos y organismo internacionales deben incluir un enfoque de género en los programas y políticas gubernamentales (ONU, 1995).

Para finalizar con la normatividad internacional, la “Conferencia de la mujer en América Latina y el Caribe”, en Consenso de Quito, en donde se debe garantizar la institucionalización de género en los países para que puedan cumplirse dichos mandatos, como por ejemplo “revertir la tendencia de la feminización de las carreras, eliminado los estereotipos en la elección de la mismas” (CEPAL, 2010).

### **MÉTODOS Y MATERIALES**

Se parte en primera instancia de una investigación teórica documental, analizando los conceptos de identidad profesional, género, cultura y diversidad cultural, la correlación de los mismos en las actitudes de actuación de los estudiantes; se analiza también los tratados internacionales en materia de igualdad de género, los cuales han sido la base de las iniciativas en el reconocimiento de derechos fundamentales, igualdad de género y transversalización del currículo en la educación. Se lleva a cabo una investigación de tipo cualitativo, donde se solicitó a estudiantes de una Licenciatura de área económico-administrativa de una universidad en México, contestar una encuesta, mismos que son principalmente de los primeros semestres, con una muestra representativa de 191 alumnos, de las tres modalidades que se ofertan, presencial, híbrida y a distancia. el instrumento utilizado es de la Universidad de Fribourg, con la traducción de Díaz Martínez (2019), mismo que se usa con fines educativos, con el fin de obtener datos de la situación que guarda una Facultad perteneciente a una macro universidad.

Los resultados obtenidos muestran el punto de vista los estudiantes encuestados en relación a los materiales y formas de evaluación que utilizan los docentes, y si las actuaciones de los mismos se hacen con perspectiva de género.

## RESULTADOS

Se realizó la consulta a las normas que en materia de género con el cual la Universidad cuenta, posteriormente se analiza el nivel de avance que se ha tenido a partir de la implementación del Protocolo de Atención de la Discriminación y Violencia de Género en la BUAP. Partiendo del documento constitucional, acuerdos internacionales y demás leyes y reglamentos.

Se aplicó como instrumento un cuestionario, el de la Universidad de Fribourg, con la traducción de Díaz Martínez (2019). El cual es utilizado con fines educativos. En dicho instrumento se observan preguntas destinadas al estudiantado para que se conteste con respecto a lo que vienen en las aulas respecto a contenidos de las materias y la metodología de evaluación de los programas de estudio. De tal manera que solo se consideran para el presente trabajo la segunda parte del cuestionario, es decir del reactivo 15 al 21 del instrumento antes mencionado.

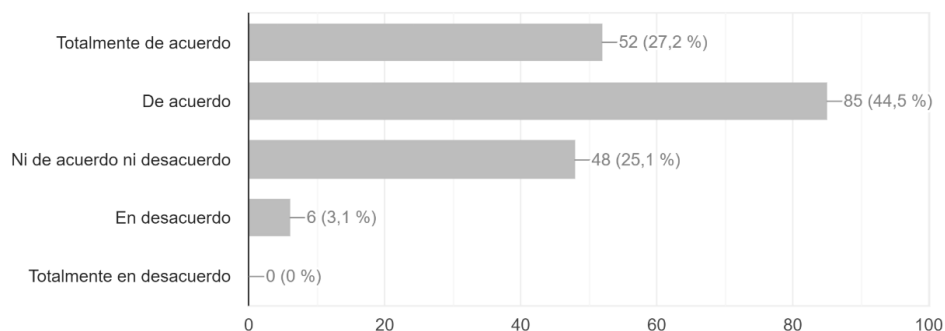
Se levantaron 191 encuestas entre estudiantes del segundo al tercer año de estudios del programa de Contaduría Pública, entre los meses de agosto y septiembre del año 2023.

Los resultados están organizados en función de las categorías establecidas. En su exposición, se presentan los datos de carácter descriptivo. De las 191 encuestas obtenidas se presentan los siguientes resultados:

### Figura 1

*Respecto del contenido de las materias del plan de estudio, sobre teorías de género, estereotipos y desigualdades*

14. MATERIAS (contenido, plan de estudios y todo lo que las/os estudiantes van a cursar) Se pone de manifiesto la relación entre el contenido de la e...orías del género, estereotipos, desigualdades, etc.)  
0 de 191 respuestas correctas



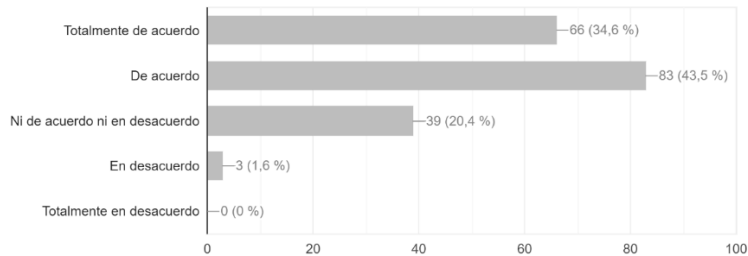
Nota. Elaboración propia, con respecto al contenido de las materias del plan de estudios, sobre teoría de género, estereotipos, desigualdades, del programa de la Licenciatura de Contaduría Pública de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

**Figura 2**

*Respuesta, preguntando a los estudiantes si se reflexiona acerca de las limitaciones estructurales relacionadas con el género dentro de la asignatura*

MATERIAS. 15. El alumnado reflexiona acerca de las limitaciones estructurales y las dependencias relacionadas con el género dentro de la asignatura, del ambiente de trabajo y del mercado de laboral.

0 de 191 respuestas correctas



Nota. Elaboración propia, con respecto a si el estudiante si se reflexiona acerca de las limitaciones estructurales relacionadas con el género dentro de la asignatura.

**Figura 3**

*Respuestas, preguntando en cuanto a la evaluación del aprendizaje, si se evalúa los resultados de aprendizaje a las y los estudiantes de forma igual*

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE (es la actividad cuyo objetivo es la valoración del proceso y resultados del aprendizaje de las/os estudiantes, ... resultados igualmente buenos en las evaluaciones

0 de 191 respuestas correctas

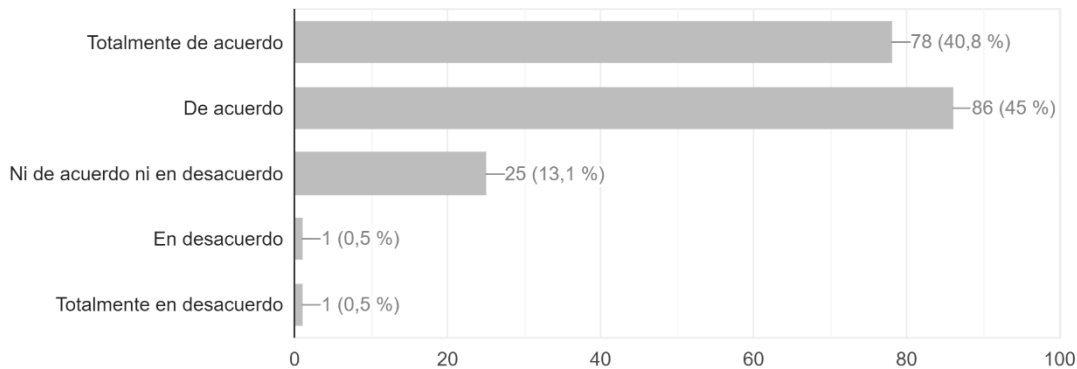


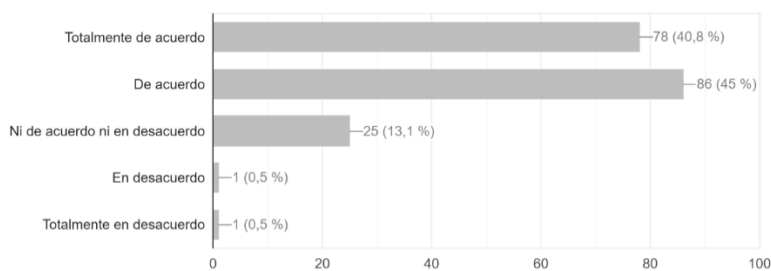
Tabla 4. Elaboración propia. Respuestas, preguntando en cuanto a la evaluación del aprendizaje, si se evalúa los resultados de aprendizaje a las y los estudiantes de forma igual.

**Figura 4**

*Respuestas, preguntando si la valoración del proceso y resultados del aprendizaje de las y los estudiantes son igualmente buenos*

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE (es la actividad cuyo objetivo es la valoración del proceso y resultados del aprendizaje de las/os estudiantes, ... resultados igualmente buenos en las evaluaciones

0 de 191 respuestas correctas



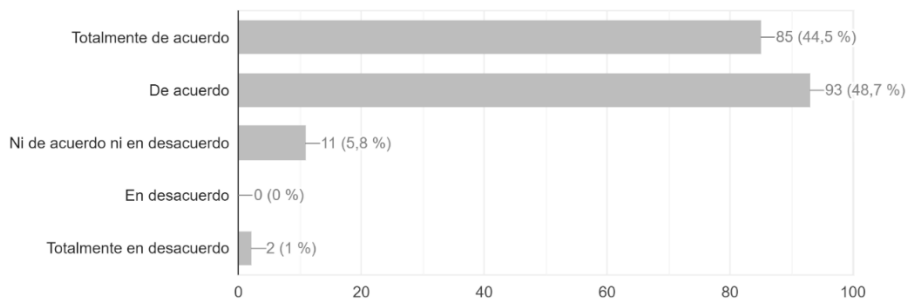
Nota. Elaboración propia. Respuestas, preguntado si la valoración del proceso y resultados del aprendizaje de las y los estudiantes son igualmente buenos.

**Figura 5**

*Respuestas, preguntando a las y los estudiantes si se utilizan criterios objetivos en sus evaluaciones*

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE. 18. Se utilizan criterios objetivos en la evaluación de los resultados del alumnado.

0 de 191 respuestas correctas



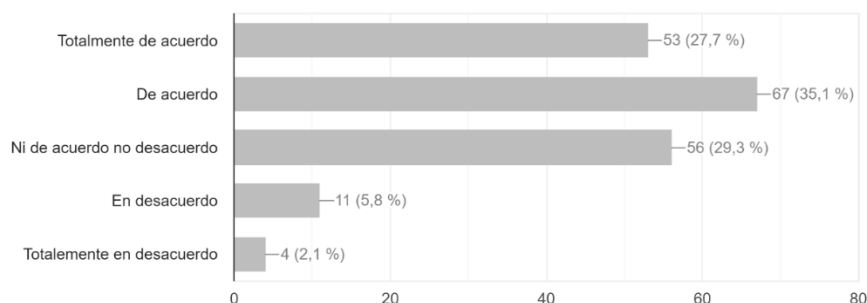
Nota. Elaboración propia. Preguntando a las y los estudiantes si se utilizan criterios objetivos en sus evaluaciones

**Figura 6**

*Respuestas, preguntando a las y los estudiantes si el lenguaje y la presentación no: 7-sexistas son un criterio de evaluación de aprendizaje*

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE. 19. El lenguaje y la representación no-sexistas son un criterio de evaluación del aprendizaje.

0 de 191 respuestas correctas



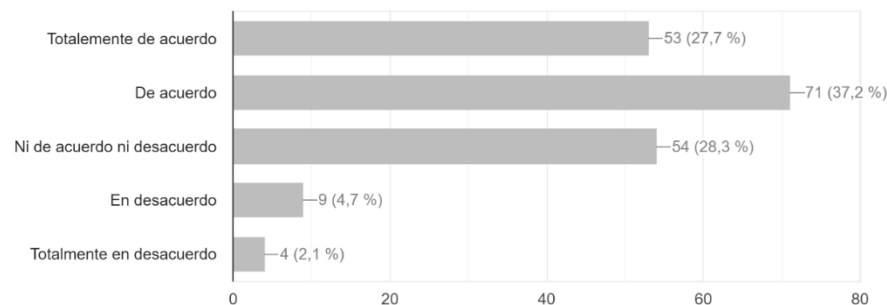
Nota. Elaboración propia. Preguntando a las y los estudiantes si el lenguaje y la presentación no: 7-sexistas son un criterio de evaluación de aprendizaje

**Figura 7**

*Respuestas, preguntado a las y los estudiantes si la evaluación del aprendizaje incluye también la evaluación de conocimiento (la competencia) de género.*

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE. 20. La evaluación del aprendizaje incluye también la evaluación del conocimiento (la competencia) de género,

0 de 191 respuestas correctas



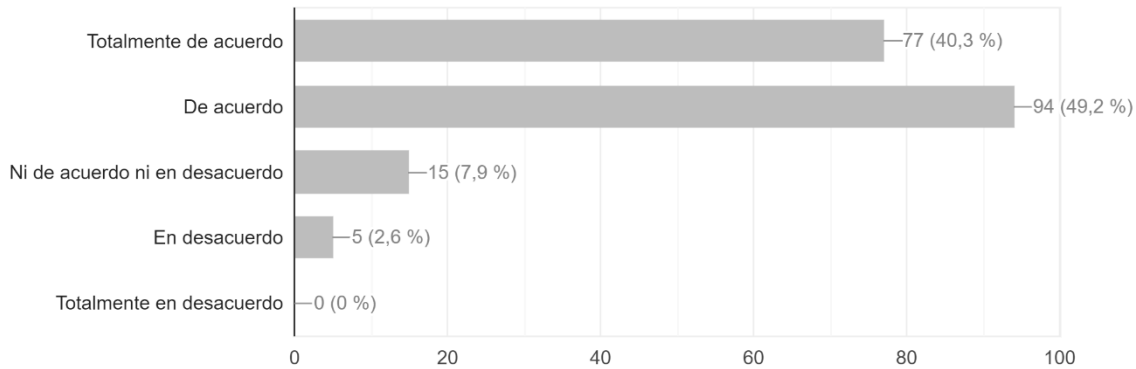
Nota. Elaboración propia. Preguntado a las y los estudiantes si la evaluación del aprendizaje incluye también la evaluación de conocimiento (la competencia) de género.

**Figura 8**

*Respuestas, preguntando a las y los estudiantes si se revisan los métodos de evaluación y de información para evitar juicio y estereotipos de género.*

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE. 21. Se revisan los métodos de evaluación y de información al alumnado para evitar prejuicios y estereotipos de género.

0 de 191 respuestas correctas



Nota. Elaboración propia. Preguntado a las y los estudiantes si se revisan los métodos de evaluación y de información para evitar juicio y estereotipos de género.

**DISCUSIÓN**

En esta investigación se aborda los temas de Multiculturalidad e Interculturalidad en el ámbito educativo, el primero se apoya en valores como la equidad, la justicia, la igualdad y se manifiesta como identidad cultural; y la interculturalidad se basa en comprender la interacción entre las culturas y la IES no son ajenas a estos procesos en su comunidad estudiantil. En México por ejemplo para nación multicultural parte de un marco jurídico que en este caso a través de la educación universitaria se promueve la creatividad intelectual que proviene de su diversidad cultural, su propósito es la creación de relaciones de armonía entre culturas a través de una convivencia positiva donde se promueva una comunicación efectiva e intercambio positivo para crear además una cultura de paz.

La educación superior en los países Latinoamericanos y en este caso, deben permear en sus planes y programas de estudio la importancia de la convivencia intercultural en un país multicultural, donde se promueva la igualdad real em derechos, responsabilidad u oportunidades más allá de los estereotipos de género, reconocer y aceptar la diferencia y respeto a la diversidad. En los datos arrojados por el cuestionario aplicado a 191 estudiantes, se puede notar que las acciones de estudiantes y docentes, en relación al contenido y resultados de evaluación van encaminadas a alcanzar el objetivo 4, con la eliminación de las disparidades de género en la educación y el objetivo 5, igualdad de género, de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la ONU.

Los hallazgos del estudio indicaron que hay áreas de oportunidad en el campo laboral, las organizaciones que emplean a la comunidad egresada no evolucionan al mismo ritmo que las universidades, un ejemplo es el uso del lenguaje inclusivo, por lo cual la cultura sigue teniendo prácticas sexista y de discriminación hacia las mujeres, esto genera desencanto en los egresados, al observar que no se cumple con el respeto a los estereotipos de género. Para estudios posteriores se tendrá en cuenta aspectos tan importantes como, temas a incluirse en programas de estudio, capacitación para mejorar

la actitud de cada docente en la práctica profesional con perspectiva de género, así como la no violencia y no discriminación para seguir avanzado en una cultura de paz.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aragón, L y Arras, A. (2023) Cultura de Género en instituciones de educación superior: percepción personal docentes. *Revista la Ventana. Revista de estudios de género*, 7(57), 108-145. Recuperada de <https://n9.cl/o95b6>
- Aragón-Macías, L., Arras-Vota, A. M. D. G., & Tarango, J. (2023). Cultura de género en instituciones de educación superior: percepción del personal docente. *La ventana. Revista de estudios de género*, 7(57), 108-145. <https://n9.cl/15v0wi>
- Arteaga, C. (2021) La perspectiva de género en la Instituciones de Educación Superior, la experiencia en al IBERO. CENTRUS IBERO. De <https://n9.cl/0qgd4>
- Barquet, M y Benítez, S. (2012) La transversalización de la perspectiva de género: una estrategia para avanzar a la igualdad. Colección Equidad de género y democracia. De <https://n9.cl/i0qj1>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2019). Protocolo para La Prevención y Atención de la Discriminación y Violencia de Género en la BUAP. De <https://n9.cl/oxlbf>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama.
- Buquet Corleto, A. G. (2016). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas*, (44), 27-43. <https://n9.cl/lzqc6>
- Camarena Adame, M. E., & Saavedra García, M. L. (2018). La perspectiva de género en los programas de estudio de las licenciaturas contables administrativas. *Nóesis. Revista de ciencias sociales*, 27(54), 39-58. Consultado el día 22 de abril del 2024 en: <https://n9.cl/lglty>
- Chaveco-Asin, K., Jiménez-Fiol, M. J., & Cala-Montoya, C. A. (2021). Lo curricular, investigativo y extensionista en la transversalización de género en la docencia universitaria. *Santiago*, (154), 5-21. Consultado el 22 de abril del 2024 en: <https://n9.cl/o1d9b>
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL) (2010). Informe de México sobre el consenso de Quito. Recuperado de <https://n9.cl/pa872>
- Convención de Belém Do Pará (2008). Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar la Violencia contra la Mujer, "Convención BELÉM DO PARA" y su Estatuto de Mecanismo de Seguimiento. De <https://n9.cl/81jzm>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas, (1994). Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (ICPD). De <https://n9.cl/qkibv>
- García, E. y Riquelme, A. (2017). Percepción de los roles de género en la cultura mexicana actual. *Memorias del curso Lasallista*. 1(4) 27-51. Recuperada de <https://bit.ly/3xxKKUx>
- Guedéz, V. (2005). La diversidad y la inclusión: Implicaciones para la Cultura y la Educación. *Revista Universitaria de Investigación*. 6 (1), 107-132 de <https://n9.cl/lqj8x>
- Islas Limón, Julieta Yadira, Ojeda, Norma, Tovar Hernández, Deysy Margarita, & Viñas-Velázquez, Bertha Margarita. (2023). Contradicciones en la incorporación de la perspectiva de género en la práctica docente en Tijuana, México. *Culturales*, 11, e741. Epub 11 de septiembre de 2023. De <https://n9.cl/2wxyl>
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría género. *Nueva Antropología*, VIII, 30, 173-198. Recuperado de <https://n9.cl/4flz8>
- Lamas, M. (2007). El género es cultura. V Campus Euroamericano de Cooperación Cultura. Almada Portugal. Recuperado de <https://n9.cl/h3e1p>
- LHoist, J. (2024) Perspectiva de género en la educación superior. *Gaceta Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM)*. De <https://n9.cl/zvhpX>

- Liga Española de Educación (2003). Interculturalidad en el ámbito educativo. Recuperado de <https://n9.cl/kuvm4>
- Martínez, V. (2006). *Problemas sociales de género: una nueva rama del saber*. Centro de Estudios Ramón Areces. De <https://n9.cl/4fnqmi>
- Mejía Reyes, Carlos. (2012). Cultura y género: Expresiones artísticas, mediaciones culturales y escenarios sociales en México. *Culturales*, 8(16), 243-256. Recuperado en 20 de abril de 2024, de <https://n9.cl/xpw16>
- Miralles-Cardona, C., Cardona Moltó, M. C., & Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. Consultado el 22 de abril del 2024 en: <https://n9.cl/ocnrkh>
- ONU, (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer. Recuperado de <https://n9.cl/vhr1q>
- ONU, (2024). Estereotipos de Género. El ACNAUDH y los derechos humanos de las mujeres y la igualdad de género. Recuperado de <https://bit.ly/3xBF8sn>
- ONO, (1995) La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Recuperado de: <https://n9.cl/73gbr>
- Pérez, N., Véliz, M. y Santana, D. (2015) Educación y Cultura de Paz: retos de la formación profesional pedagógica. Una Sistematización Necesaria. *Revista Adelante*. De <https://n9.cl/yskyn>
- Rehaag, I (2009). Género e interculturalidad. Enfoque que enriquecen". Universidad Veracruzana, Xalapa 7-12 recuperado de: <https://n9.cl/kgj2i>
- Ramírez, S. (2008). Propuesta para la transversalización de la perspectiva de género en las instituciones de gobierno de Nayarit a partir de un diagnóstico FODA. Instituto para la Mujer Nayarita. De <https://n9.cl/dg9r3l>
- Salazar Ardila, L. F. (2017). Avances y desafíos en la incorporación del enfoque de género en Uniminuto (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios). Consultado el día 22 de abril del 2024 en: <https://n9.cl/3d3p8>
- Tirzo Gómez, Jorge, & Hernández, Juana Guadalupe. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. *Cuicuilco*, 17(48), 11-34. Recuperado en 20 de abril de 2024, de <https://n9.cl/hpbqm>
- UNESCO-IESALC (2020). Towards Universal Access to Higher Education: International Trends. UNESCO-IESALC: Caracas.
- UNESCO-IESALC (2021). Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género. De <https://n9.cl/wdqun>
- Universidad de Fribourg (2024). Cuestionario para la evaluación de la igualdad de género en la enseñanza superior. Universidad de Extremadura. Traducción de Capitolina Díaz Martínez de <https://n9.cl/me8jx>

# ***DIDÁCTICA EN LA CREACIÓN DE MICRORRELATOS MEDIANTE EL MONÓLOGO INTERIOR***

## ***DIDACTICS IN THE CREATION OF MICRO-STORIES THROUGH INTERIOR MONOLOGUE***

Danny Montenegro Coral<sup>1</sup>

Recibido: 2024-03-119 / Revisado: 2024-04-12 / Aceptado: 2024-05-15 / Publicado: 2024-07-01

**Forma sugerida de citar:** Montenegro-Coral. D. (2024). Didáctica en la creación de microrrelatos mediante el monólogo interior. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 8(18). 124-136. <https://doi.org/10.53877/rc.8.18.20240701.11>

### **RESUMEN**

Este artículo aborda el problema de la baja producción textual en los estudiantes del grado 9-2. I.E.M. Ciudadela Educativa de Pasto, Nariño, Colombia. El objetivo es identificar las expresiones escritas de los alumnos, partiendo de procesos semánticos y pragmáticos en talleres de escritura creativa. El estudio se fundamenta en demostrar la importancia de esta herramienta didáctica en el entorno educativo a través de talleres literarios que garantizan el análisis y la interpretación de los contenidos. La metodología contiene un enfoque cualitativo, un paradigma hermenéutico interpretativo y un tipo de investigación creación, basándose en la invención de microrrelatos a partir de la interpretación de lecturas exploratorias o emergentes y el análisis de fragmentos de obras literarias con monólogo interior, como técnica narrativa y método de construcción. Los resultados muestran que la estrategia didáctica referida favorece el desarrollo del lenguaje figurativo, la lectura interpretativa, el entendimiento relacional de las metáforas, el juicio valorativo y el aprovechamiento de los espacios de la I.E.M. La investigación concluye que la escritura creativa contribuye al perfeccionamiento del pensamiento crítico, los estilos de composición propios de los alumnos y resalta el rol del docente creativo que actúa como modelo e inspiración para estas dinámicas.

**Palabras clave:** análisis interpretativo, didáctica del español, escritura creativa, monólogo interior, microrrelatos.

### **ABSTRACT**

This article addresses the issue of low textual production among 9th-grade students at I.E.M. Ciudadela Educativa de Pasto, Nariño, Colombia. The objective is to identify the students' written expressions, starting from semantic and pragmatic processes in creative writing workshops. The study is based on demonstrating the importance of this didactic tool in the

---

<sup>1</sup> Danny Fernando Montenegro Coral. Licenciado en Lengua Castellana y Literatura. Maestrando en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas. Universidad de Nariño. Colombia. [dfmontenegro21B@udenar.edu.co](mailto:dfmontenegro21B@udenar.edu.co) / <https://orcid.org/0009-0000-1865-3833>

educational environment through literary workshops that ensure the analysis and interpretation of content. The methodology includes a qualitative approach, an interpretative hermeneutic paradigm, and a type of research-creation, based on the invention of micro-stories derived from the interpretation of exploratory or emergent readings and the analysis of literary fragments with interior monologue as a narrative technique and construction method. The results show that the referred didactic strategy favors the development of figurative language, interpretative reading, relational understanding of metaphors, evaluative judgment, and the utilization of spaces within the I.E.M. The research concludes that creative writing contributes to the enhancement of critical thinking, the students' own composition styles, and highlights the role of the creative teacher who acts as a model and inspiration for these dynamics.

**Keywords:** interior monologue, spanish language teaching, creative writing, microstories, interpretative analysis.

## INTRODUCCIÓN

El presente estudio se centra en el análisis de la producción escrita de microrrelatos mediante la aplicación de la técnica del monólogo interior, con el propósito de explorar las nociones internas de los estudiantes del grado 9-2 de la I.E.M. Ciudadela Educativa de Pasto, Nariño, Colombia. En este contexto, se busca vislumbrar cómo este método influye en la configuración de las ideas, significados, estilo y emociones de los alumnos, ofreciendo así una perspectiva más amplia sobre su proceso de expresión creativa.

Para tal motivo se distingue la relevancia del rol del docente creativo. Este se diferencia por su capacidad inspirar a través de su propia práctica escrita. Es así que su producción sirve como modelo, brindando a sus educandos un ejemplo concreto para la asimilación de la técnica, en este caso, la del monólogo interior. Para ello, se expondrán antecedentes vinculados a los componentes creativos.

En primera instancia, según Anchundia Mantuano y Vélez Villavicencio (2023) “El rol del docente creativo, permite que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean significativos dando prioridad a detectar de manera científica y rigurosa las necesidades o las habilidades escritoras que cada estudiante posee” (p.5). Para ello se han empleado diversas estrategias tales como: muestras breves del monólogo interior, análisis de escritura, observación en clase, retroalimentación individualizada y actividades dialógicas, esto les ha permitido adaptar su escritura a sus propias percepciones y emociones, tal como se concibe desde el monólogo interior.

Posteriormente Arroyo-Mantilla y Carrión-Mieles (2021) aseguran que la práctica de la lectura es fundamental para fomentar la expresión creativa, pues esta actividad contribuye a la atención, la memoria y la concentración, aspectos esenciales para el desarrollo de la imaginación y la creatividad.

Adicionalmente Guzmán y Bermúdez (2019) sugieren que la práctica de la escritura creativa, especialmente, la creación de textos originales promueve el perfeccionamiento de la capacidad imaginativa en los educandos. Así, se abre la puerta didáctica con rumbos literarios que complementan los métodos de enseñanza de la escritura y que no solo potencian las habilidades lingüísticas y literarias de los estudiantes, sino que también estimula su creatividad y desarrollo personal.

Por ello se vincula al monólogo interior como perspectiva didáctica sobre la voz de los estudiantes a manera de microrrelatos, cuyo propósito es tomar aquellas narrativas inherentes a los estudiantes de grado noveno y posibilitar su libre escritura de una manera menos convencional. Para Guzmán y Bermúdez (2019).

En la búsqueda de la originalidad en el relato, se procuró convertir sucesos cotidianos en narrativas que evocaran actividades reconocibles por los estudiantes, garantizando así la singularidad de cada historia, ya que las experiencias personales son únicas; de esta manera se lograba una diversidad en todas las historias. (pp. 88-89).

Para fomentar dicha originalidad en la escritura, se transformaron aquellos monólogos que surgen en la cotidianidad narrativa reconocible por los estudiantes. Esto aseguró la autenticidad de cada historia al reflejar las experiencias o perspectivas personales de cada individuo, promoviendo así la fundamentación de un estilo propio de escritura mediante diversos talleres creativos.

En definitiva, para Cuervo (2020) la escritura creativa abre un universo de posibilidades, potenciando el desarrollo lingüístico, la expresión (oral y escrita) y el enriquecimiento del vocabulario. Asimismo, se percibe como una forma de entretenimiento, desahogo y organización de ideas, acciones que promueven el pensamiento práctico, el aprendizaje y la empatía en los educandos.

En este sentido, fuera del objetivo planteando con anterioridad, se pretende analizar los códigos textuales retóricos y estilísticos en la producción de microrrelatos por parte de estudiantes y el docente, quien también es partícipe del proceso de creación.

## **MÉTODOS Y MATERIALES**

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo y busca profundizar en los elementos sustanciales de la escritura narrativa o microrrelatos. En este contexto, Flick (2015), señalaba que la participación de los investigadores debería desempeñar un rol autorreflexivo que traza la esencia de sí mismos y su experiencia en la enseñanza de las temáticas en cuestión. Por tal motivo, la razón esencial de la aplicabilidad de este enfoque radica en que el docente-investigador debe ejemplificar la creación literaria con sus propios textos, ya que estos serán una representación fiel de la adquisición de la temática del monólogo interior y respaldan la intervención en el aula, exactamente referida a los talleres de escritura creativa.

Al mismo tiempo, la hermenéutica interpretativa, como paradigma adoptado en esta investigación, se basa en las ideas fundamentales de Gadamer (1999), cuya obra "Verdad y Método" concede orientaciones significativas para comprender el enlace de este con la actividad exegética de las diligencias analíticas, contenidos y de procesos literarios. La perspectiva de Gadamer (1999) permite que la presente investigación aborde un proceso dinámico que va más allá de la simple comprensión de textos, extendiéndose a la interpretación de experiencias y fenómenos culturales.

Para esto Gadamer (1999) destaca la interacción entre los diversos dictámenes, subrayando que la iniciación interpretativa no significa meramente aceptar sin cuestionar, sino comprometerse activamente en un diálogo interpretativo, en palabras de Gadamer.

Lo que se exige es simplemente estar abierto a la opinión del otro o a la del texto. Pero esta apertura implica siempre que se pone a la opinión del otro en alguna clase de relación con el conjunto de las opiniones propias, o que uno se pone en cierta relación con las del otro. (1999, p. 335).

La cita resalta la importancia de situar la opinión del otro en relación con las propias perspectivas, aludiendo a los juicios valorativos que sirven como objeto de análisis de estas interpretaciones y reconociendo que la comprensión auténtica se logra mediante un proceso dialógico en el cual nuestras propias opiniones se enriquecen y se transforman a través del encuentro con los sentires ajenos.

Ahora Ricoeur, (2000) en su artículo "Narratividad, fenomenología y hermenéutica", expone una perspectiva profundamente arraigada en el comprender ontológico. Ricoeur (2000), menciona "La interpretación, en el sentido técnico de interpretación de los textos, sólo es el desarrollo, la explicitación, de este comprender ontológico, siempre solidario de un previo ser arrojado" (p. 202), destaca la conexión esencial entre la interpretación técnica de textos y la comprensión ontológica. Ricoeur sugiere que la interpretación textual no es un proceso aislado, sino que surge de un comprender ontológico previo y solidario.

Esta noción subraya la importancia de entender el texto en un contexto más amplio de la existencia y la experiencia, situando la interpretación en un formato creativo encaminado a la esencia intrincada del estudiante que comprenda la narratividad como una forma de exposición de su monólogo interior.

Además, la cita de Ricoeur (2000) refleja la idea de que la interpretación textual es un desarrollo y explicita de un comprender ontológico previo, lo cual resuena con la noción de que las voces de los estudiantes no existen en un vacío, sino que están arraigadas en su experiencia vital.

Así, la tesis adopta una perspectiva hermenéutica interpretativa que va más allá de la mera decodificación de los textos, buscando comprender la ontología subyacente en las voces internas de los estudiantes. Esta didáctica dialógica e interactiva resalta la contribución activa del intérprete, en este caso, el docente-investigador, a la creación de significados y en la creación de textos propios para dar sentido a la labor creativa.

Las tablas subsiguientes para el análisis de la información han sido elaboradas con base en el libro de Cassany (2007) "Afilarse el lapicero", donde se adaptan las estructuras de resumen recopiladas por el autor (Cassany, 2007, p. 93), provenientes de Turk y Kirkman (1989). Además, se han considerado las recomendaciones de Cassany (2007), también basadas en los mismos autores, para la construcción adecuada de las tablas.

En este caso, se sigue una estructura de 6 pasos propuesta en el libro, pero abordando los más pertinentes para este análisis. Estos pasos incluyen la incorporación inicial de datos relevantes, la selección cuidadosa de un dato por casilla, la proposición de datos homogéneos y la advertencia de evitar comentarios adicionales dentro de las convenciones, ya que estos podrían tergiversar el punto focal del análisis (Cassany, 2007, p. 142).

La Tabla 1 se enfoca en el "análisis de frases que contienen monólogos interiores dentro de algunas obras" y adopta un enfoque basado en el contenido propuesto por Cassany (1990). A través de esta tabla, se examinan las expresiones literarias que incorporan monólogos internos en un fragmento del Ulises de James Joyce. Se aclara que este es solo uno de los varios ejemplos de análisis realizados en clase con los estudiantes.

**Tabla 1**

*Análisis de frases que contienen rasgos del monólogo interior*

<b>Obra/ Autor</b>	<b>Frase</b>	<b>Recursos retóricos y estilísticos</b>	<b>Juicios valorativos</b>
<b>Ulises-James Joyce</b>	"es tan monja como yo no sí porque son tan débiles y quejicas cuando están malos necesitan una mujer para ponerse buenos si echan sangre por la nariz te imaginarías que era O algo trágico y esa cara de muerto una vez por la ronda sur cuando se torció el pie en la fiesta del coro en la Montaña de pandeazúcar..." (Joyce, 1922, p. 569).	Hipérbole: en la expresión "si les sangra la nariz se creería que era eso oh tragedia" se evidencia la hipérbole para resaltar la exageración de las reacciones de los hombres cuando están enfermos, lo que añade un tono irónico al fragmento.  Símil: se realiza una comparación en la frase "él es tan monja como yo sí" donde se establece una relación entre el personaje y una monja, lo que sugiere similitudes en términos de cuidado y debilidad, y añade una dimensión satírica a la narrativa.	Se emplea con el propósito de exagerar las reacciones de los hombres cuando están enfermos, como "si les sangra la nariz se creería que era eso oh tragedia". Añade un tono humorístico y sarcástico al fragmento, destacando la percepción del personaje sobre la excesiva sensibilidad de los hombres cuando están enfermos.  Se resalta la semejanza en términos de cuidado y debilidad entre el personaje y las monjas. Esta comparación refuerza el tono irónico ya mencionado de la narrativa y aporta una crítica social al fragmento.

Metáfora: La expresión “esos ojos de moribundo” utiliza la metáfora para describir la mirada de los hombres cuando están enfermos, lo que crea una imagen visual y emocional en el lector.	La metáfora realza la descripción y ayuda al lector a imaginar la expresión en el rostro de los hombres enfermos. Esta imagen vívida y emotiva refuerza la idea de la debilidad masculina, añadiendo profundidad y expresividad al fragmento.
--	---

Nota. Adaptado de Cassany (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita.

La exploración de elementos como la diégesis se fundamenta en el libro “El Estudio Literario de la Narración Breve y su Utilización en el Contexto Docente” de Barreras (2014). Por otro lado, para comprender los aspectos de retórica y estilística, se recurre tanto al “Diccionario de Retórica y Poética” de Beristáin, (2010) como a las recomendaciones del libro “Metáforas Sospechosas, charlas mestizas sobre la escritura” de Cassany (2023) proporcionando nociones fundamentales sobre la fuerza perlocutiva y la aplicabilidad innata de las metáforas en las prácticas escriturales. En definitiva, la inclusión de estos referentes contribuye a la categorización tipológica de los tipos de diégesis, al mismo tiempo que facilita la distinción entre diégesis y mímesis para delimitar los aspectos analizados de los fragmentos que se han escogido.

Así pues, la escritura creativa se concibe como un proceso fluido y diverso, donde los estudiantes interpretan mensajes preexistentes y establecen un diálogo entre lo que se ha decidido llamar: sus voces internas, y las expresiones literarias. Esta estrategia adquiere sentido cuando los estudiantes, al sumergirse en el proceso de escritura creativa, no solo interpretan las palabras en un sentido unívoco, sino que también incorporan sus propias experiencias, emociones y perspectivas.

### Unidad de Análisis y Unidad de Trabajo

Esta investigación se desarrolla en la sede central de la Institución Educativa Municipal Ciudadela Educativa de Pasto, situada en la Carrera 8 este C # 20 y 20A Villaflor 2, Pasto, Nariño, Colombia. Es una institución pública de carácter municipal, mixta y con un enfoque inclusivo que brinda atención educativa a poblaciones diversas, como aquellos con necesidades educativas especiales (NEE): jóvenes en extraedad, grupos étnicos y personas en situación de desplazamiento. Ofrece niveles de enseñanza que abarcan desde sexto de bachillerato hasta el grado 11, incluyendo así la educación básica secundaria y media.

**Tabla 2**  
Datos sobre unidad de análisis

Unidad de análisis				
Cantidad de personas por edad				
14 años	15 años	16 años	17 años	18 años
14	10	5	3	2
Unidad de trabajo /género				
Cantidad de hombres		Cantidad de mujeres		
15		19		

Nota. Datos sobre la unidad de trabajo y análisis, fuente esta investigación (2024).

La unidad de análisis se enfoca en el grado 9-2 de la Institución Educativa mencionada, compuesta por un total de 34 estudiantes, de los cuales 15 son de género masculino y 19 de género femenino. La variada composición de edades en este grupo es notable, con 14 estudiantes de 14 años, 10 de 15 años, 5 de 16 años, 3 de 17 años y 2 de 18 años. Esta diversidad generacional se vincula con la misión de la institución, ya que se evidencia la presencia de estudiantes en extra-edad dentro de la población estudiantil.

## Sobre el monólogo interior y los microrrelatos

Según Palomo Berjaga (2013), el monólogo interior surgió inicialmente como una técnica empleada por Édouard Dujardin en su obra “Les Lauriers sont coupés” (1887). Posteriormente, fue retomada por destacados escritores como James Joyce en su obra “Ulises” (1922), así como por otros autores como William Faulkner y Virginia Woolf. Este recurso literario, que permite adentrarse en los pensamientos más íntimos de los personajes, ha ejercido una notable influencia en la narrativa moderna.

Otra denominación del monólogo interior es el “flujo de conciencia”, utilizado para representar directamente los pensamientos de un personaje sin filtro ni estructura convencional. Es así que se representa en el estudio de Palomo Berjaga (2013) y se menciona que el concepto de “stream of consciousness” se originó en la obra “The Principles of Psychology” (1890) de William James, hermano de Henry James. James utilizaba la metáfora de una “corriente” para describir la conciencia, argumentando que la actividad mental consiste en un flujo continuo de imágenes, impresiones y pensamientos verbales, los cuales se presentan de manera irracional, espontánea y caótica, sin una articulación ordenada.

En síntesis, Palomo Berjaga (2013) asevera que según la Enciclopedia Británica (2009), el monólogo interior es una forma de stream of consciousness en la que se muestran los pensamientos de los personajes como un discurso interno silencioso, similar a una corriente de pensamientos verbalizados. Esta técnica se ajusta especialmente a la creación de microrrelatos, porque presenta los pensamientos y ofrece la oportunidad de explorar la exégesis de los personajes que en este caso son los partícipes del entorno educativo, lo que resulta especialmente efectivo en el formato breve y conciso del microrrelato, donde cada palabra y cada detalle adquieren una importancia crucial.

Por otra parte, el investigador mexicano Lauro Zavala (2016) y su artículo Breve historia de la teoría del cuento, ofrece una perspectiva panorámica sobre la evolución de la teoría del cuento, abordando diferentes corrientes que han influido en la comprensión de este género narrativo. El texto proporciona un marco conceptual valioso para entender las diversas formas en que se ha teorizado sobre el cuento, lo cual resulta relevante para esta investigación sobre los microrrelatos.

Zavala (2016), aborda la noción de minificciones modernas, conceptualizando diversas formas de brevedad literaria. Según Zavala, se incluyen en esta categoría géneros como los haikus, los palíndromos, juegos de palabras, poemas en prosa y otras formas breves surgidas de las vanguardias históricas.

Zavala (2016), afirma que “Sólo en algunos casos se puede considerar a las minificciones modernas o posmodernas como formas de cuento (comúnmente llamadas micro-relatos para distinguirlos de los minicuentos), y eso ocurre cuando presentan una dominante narrativa.” (p.31). La afirmación de Zavala, (2016) refuerza la justificación de la elección de microrrelatos como objeto de estudio en esta investigación. Se aclara que, aunque las minificciones modernas o posmodernas a menudo se distinguen de los minicuentos, se consideran como formas del cuento cuando exhiben una dominante narrativa. Esta distinción es crucial al abordar la técnica del monólogo interior y su relación con la producción de microrrelatos, ya que permite centrarse en la presencia de elementos narrativos dentro de la brevedad en la producción de voces internas.

En otro orden de ideas, existe una mimesis del monólogo interior con respecto a los elementos lingüísticos, estos definen, en primera instancia, el propósito teórico que se desea establecer mediante sus derivaciones y su aplicación en la propuesta didáctica referida a la escritura narrativa, dichas relaciones miméticas, expuestas por Émile Benveniste, tienen que ver exactamente con el discurso, el diálogo y las representaciones del aparato formal de la enunciación, así pues, para Benveniste (1977), “el “monólogo” es un diálogo interiorizado, formulado en “lenguaje interior”, entre un yo locutor y un yo que escucha” (p.89). Lo que indica que existe una enunciación autodiscursiva en la que el individuo realiza sus narrativas de forma autónoma, utilizando la autorreflexión y permitiendo que en los enunciados resultantes

se manifiesten sus pensamientos y sentimientos más intrínsecos, cuya particularidad será la desinhibición en la expresión escrita, particularmente, narrativa.

Así pues, el monólogo interior, intenta describir la gran afluencia de pensamientos que suceden conjuntamente con las acciones cotidianas y que constantemente contienen elaboradas formas de significación, capaces de formar un escrito de carácter literario por su intenso grado de complejidad. Por ello, es menester mencionarlas, entre las más relevantes para Palomo Berjaga (2013), se encuentran: la autorreferencialidad en las frases, locuciones o enunciados que generalmente contienen el uso de la deixis, uso de los tiempos de narración en presente, las abreviaciones, algunos enlaces coherentes, uso de diminutivos, uso de apocopes, presencia fundamental de la adjetivación, presencia del valor subjetivo y la abstracción por medio de los sentidos, uso de onomatopeyas y disimiles recursos que determinan cuán importante es el uso de la gramática y del numen (inspiración) al momento de crear un escrito.

### **Discusión sobre procesos pragmáticos creativos y algunos resultados**

Para abordar los procesos pragmáticos inherentes a la escritura creativa, se recurre a las reflexiones de Daniel Cassany, quien destaca la relevancia de las voces individuales de los autores. En su obra "Afilas el lapicero", específicamente en el Capítulo 3 titulado "Las voces del autor", Cassany (2007), plantea la inquietud sobre el intento de esconder al autor mediante el uso de formas impersonales. Esto configura dos problemas desde la perspectiva de Cassany (2007), "en primer lugar, para ocultarlo a menudo preferimos soluciones artificiosas como se ha detectado un movimiento o se entrevistó al director en Madrid, en segundo lugar, la impersonalidad puede crear ambigüedades" (p.43).

Cassany, (2007) advierte sobre el riesgo de que la impersonalidad, al intentar esconder al autor, puede dar lugar a ambigüedades en la comunicación escrita. Al evitar el uso de la primera persona y emplear estructuras impersonales, se corre el riesgo de que el mensaje no sea claro o pueda ser interpretado de diversas maneras. La falta de claridad en la expresión escrita puede derivar en malentendidos por parte del lector, afectando la efectividad y la transmisión precisa de la información. Por este motivo, el monólogo interior cobra sentido y adquiere un estilo más personal en la escritura. Al mostrar los pensamientos internos del personaje sin filtrar, el monólogo interior revela las perspectivas de manera más clara y precisa, lo que enriquece la comprensión del lector y agrega profundidad emocional a la narrativa.

Por lo tanto, esta forma pragmática hacia la escritura resalta la importancia de considerar cómo las decisiones lingüísticas y estilísticas, en este caso, la elección de la voz del autor, influyen en la interpretación del texto. La obra de Cassany proporciona una base sólida para explorar cómo los estudiantes, al utilizar e interpretar las diferentes voces y perspectivas en sus escritos, pueden dar forma a sus experiencias internas de manera más auténtica y efectiva, contribuyendo así a un enriquecimiento pragmático de la expresión escrita en el contexto de la investigación.

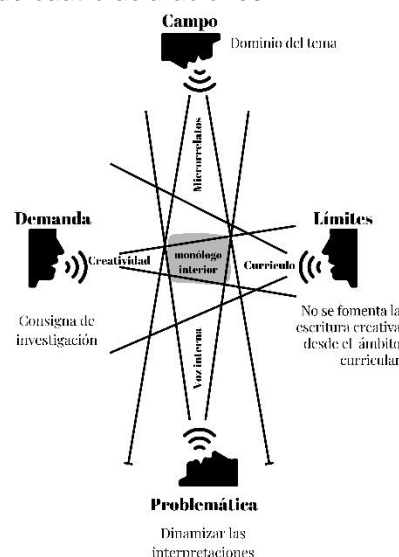
Igualmente, este artículo se beneficia con la perspectiva del autor y sociólogo francés Louis Timbal-Duclaux, cuyos 101 rumbos creativos han sido un fundamento crucial, proporcionando estrategias para la creación textual. Según Timbal-Duclaux (1993), en su obra, se presentan tres métodos para realizar un análisis riguroso que se adaptan aquí a la utilidad del monólogo interior, específicamente en relación con temas académicos y la enseñanza de la escritura creativa orientada hacia la producción de microrrelatos. Para esta investigación, se opta por el tercer método sintético, que incluye cuatro aclaraciones fundamentales: Campo, Límites, Problemática y Demanda. Estos elementos conforman cuatro voces distintas que orbitan alrededor del tema central de este estudio, que es el monólogo interior y su aplicación en la creación de microrrelatos (Timbal-Duclaux, 1993, p. 220).

Estas cuatro voces alternas se relacionan con la complejidad polifónica presente en el ámbito educativo, donde intervienen diversos factores que pueden tanto obstaculizar como

enriquecer las actividades escriturales. En este sentido, Timbal-Duclaux (1993) destaca las contribuciones de Pierre Lamaitre en su obra “Savoir Apprendre”, quien propone abordar estas cuatro incógnitas como parte de prácticas sintéticas que permiten definir los elementos de estudio o trabajo que deben recibir mayor atención. Estas preguntas fundamentales son: “¿cuál es el campo de mi tema?, ¿Cuáles son sus límites?, ¿Qué problema (s) suscitan? y ¿cómo se me pide que lo trate?” (Timbal-Duclaux, 1993, p. 220).

Siguiendo esta orientación, se aplican las cuatro aclaraciones a este proyecto, emergiendo de las necesidades presentes en el aula en cuanto a la producción escrita y la comprensión de los textos. Estas aclaraciones se enfocan en los microrrelatos (como campo), los límites (vinculados al currículo), la voz interna (como problemática), y la demanda (relacionada con la creatividad). A continuación, se propone un esquema que aborde estas cuatro perspectivas presentes en el entorno académico, proporcionando un rumbo más adecuado para explorar las temáticas de la investigación, las cuales están dirigidas a mejorar la producción escrita.

**Figura 1**  
*Exploración de las voces a partir de cuatro aclaraciones*



*Nota.* Adaptación del modelo de esquema de visualización de las cuatro aclaraciones. Fuente: *Escritura creativa. Técnicas para liberar la inspiración y métodos de redacción* Timbal-Duclaux (1993).

Este gráfico representa las necesidades en cuanto a los procesos pragmáticos creativos y puede respaldarse desde dos observaciones: la primera, según Timbal-Duclaux (1993), permite visualizar que, fuera del tema central, existen diversas temáticas que podrían incorporarse. Sin embargo, la segunda observación de Timbal-Duclaux (1993) señala que, más allá de esas posibilidades, hay una focalización en un tema clave para desarrollar un pensamiento que se dirija precisamente al aprovechamiento del monólogo interior vinculando el currículo, la creatividad, la voz interna y los microrrelatos (Timbal-Duclaux, 1993, p. 223).

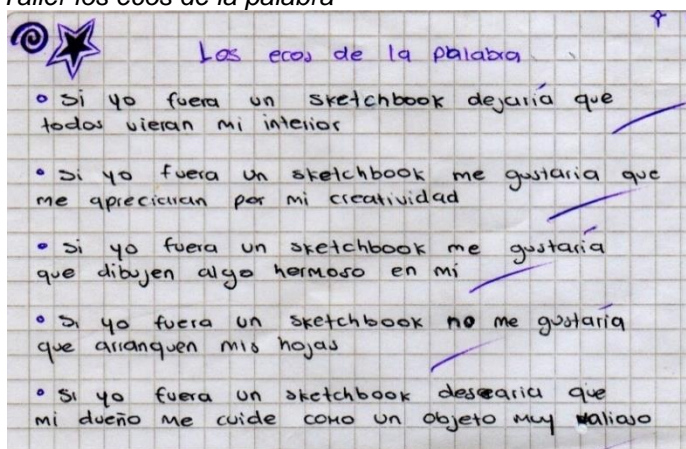
En el mismo sentido creativo se incorpora a la Gramática de la Fantasía, propuesta por Gianni Rodari, este texto se puede enlazar con las necesidades destacadas en el gráfico. Rodari (1973), plantea estrategias creativas que fomentan la imaginación y la expresión literaria en los estudiantes. Su visión se alinea con la diversidad de temas potenciales que ofrece el anterior gráfico, ya que la Gramática de la Fantasía busca estimular la inventiva con los elementos presentes, poniendo en evidencia la recursividad como parte de la creatividad

y explorando múltiples posibilidades narrativas. Al integrar las propuestas de Rodari, (1973) con las perspectivas de Timbal-Duclaux, se configura un marco didáctico que no solo aborda las temáticas específicas señaladas en el gráfico, como el monólogo interior y los microrrelatos, sino que también promueve una enseñanza más amplia y creativa en el ámbito de la expresión escrita.

Por tal motivo, se han elegido y trabajado dos técnicas de producción creativa propuestas por Rodari (1973), extraídas de su obra "Gramática de la Fantasía". La primera, el "Binomio Fantástico", es una estrategia que fomenta la combinación inusual de elementos para estimular la creatividad. Esta técnica se alinea con la ruta del gráfico, permitiendo explorar la conexión de conceptos aparentemente dispares. (Rodari, 1973, p.16). La segunda ¿qué pasaría si? Se ha adaptado con la proposición de que el estudiante lleve a clase un objeto y se plantee esta pregunta, para dar como resultado el siguiente ejercicio.

**Figura 2**

*Taller los ecos de la palabra*



*Nota.* Aplicación de la técnica ¿qué pasaría si? Fuente Rodari (1993).

La pregunta "¿Qué pasaría si?" actúa como un catalizador para la imaginación y la expresión de las voces internas de los estudiantes, contribuyendo así al desarrollo de habilidades narrativas y, a la integración de elementos creativos en el proceso de escritura (Rodari, 1973, p. 24). Las proposiciones del docente incluyen la tarea de realizar cinco frases que respondan a esta pregunta, fomentando así la exploración creativa y la expresión de las voces internas de los estudiantes.

Finalmente, se observa como resultado un estilo propio de escritura, así como la utilización de elementos retóricos por parte de los estudiantes. Estos aspectos se ejemplifican en las tablas de análisis que esbozan los hallazgos de esta investigación, donde se examinará de manera detallada el impacto de estas prácticas en el desarrollo de habilidades narrativas y en la expresión auténtica de las voces internas en los microrrelatos. En este sentido, los resultados preliminares sugieren un avance positivo hacia la consecución de los objetivos planteados, enfocándose en el estímulo de la creatividad y la construcción de una identidad narrativa única en los estudiantes.

En suma, para ir un paso hacia delante se realizó el análisis de un microrrelato creado por el docente, para ello se emplea la tabla #3 como resultado y logro alcanzado de esta investigación, en donde se exponen autor, técnica, adaptación de técnica, palabras utilizadas para la técnica, microrrelato, elementos diegéticos, recursos retóricos, juicios valorativos y posibles relaciones intertextuales. Cabe señalar que las siguientes tablas son adaptaciones del texto de Cassany (2007), "Afilas el lapicero" como se había mencionado antes y se ajustan a los parámetros establecidos del mismo Cassany (1990), teniendo en cuenta, el documento "enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita", del cual ahora se toma el enfoque basado en proceso. La tabla 4 toma las mismas referencias.

**Tabla 3**  
*Análisis proceso escritural docente*

<b>Autor</b>	<b>Danny Montenegro</b>
<b>Técnica</b>	Binomio fantástico
<b>Adaptación de técnica</b>	Ejercicio: Lectura del texto Un sueño
<b>Palabras utilizadas para la técnica</b>	Salida y llave
<b>Microrrelato</b>	¡Necesito la salida! La única que encuentro es cerrando los ojos, y una voz clarividente dice: ¡Las puertas siempre han estado abiertas! La angustia crece y digo: ¡Mi vida es una puerta cerrada! ¿No lo entiendes? La voz persiste: La salida no es una puerta, la única salida es una llave.
<b>Elementos diégesis</b>	Narrador intradieгético Primera persona del singular Monólogo interior
<b>Recursos retóricos</b>	<b>Metáfora:</b> Dominio de origen: salida Dominio de destino: Cerrar los ojos <b>Metáfora</b> Dominio de origen: Vida Dominio de destino: Puerta “cerrada”
<b>Juicios Valorativos</b>	Relaciones sistemáticas de las metáforas y reelaboración del concepto de metaforización. Interiorización de las narrativas axiológicas. Protagonismo dentro del microrrelato. Asimilación de significados de objetos. Asimilación y procesos referenciales mediante la apropiación de objeto “puerta”.
<b>Relación intertextual</b>	Un sueño - Jorge Luis Borges

*Nota.* Análisis de procesamiento escritural “afilarse el lapicero” – (Cassany, 1990, p.93).

De acuerdo con el análisis, la narrativa intradieгética en primera persona del singular contribuye a crear una sensación de inmediatez y cercanía con el personaje (o sea el docente), lo que aumenta la empatía del lector hacia su experiencia. El uso de recursos retóricos, como la metáfora, enriquece la narrativa al establecer conexiones simbólicas entre elementos aparentemente disímiles, como la “salida” y el acto de “cerrar los ojos”, o la representación de la “vida” como una “puerta cerrada”. Estas metáforas no solo añaden profundidad al texto, sino que también invitan al lector a reflexionar sobre temas universales como la búsqueda de sentido y la superación de obstáculos.

Los juicios valorativos presentes en el análisis del microrrelato destacan la capacidad del autor para interiorizar narrativas axiológicas y reelaborar conceptos a través de relaciones sistemáticas de metáforas. Además, se evidencia el protagonismo del narrador dentro del relato, lo que sugiere un proceso de identificación del autor con su personaje y una intención de transmitir una experiencia personal o emocionalmente significativa.

**Tabla 4**  
*Análisis proceso escritural Estudiante*

<b>Estudiante</b>	<b>Lina Estefanía Ruales Enríquez</b>
<b>Técnica</b>	Ejercicio: lectura de términos consignados en la pared de la Institución – Taller 1.
<b>Adaptación de técnica</b>	Binomio fantástico: fresita y muerte - Taller 2.
<b>Palabras utilizadas</b>	<b>Fresita y muerte</b>
<b>Creación del estudiante</b>	Frase: “la fresita se ahogó en su propia muerte”.
<b>Elementos diégesis</b>	<b>Narrador intradieгético:</b> La acción de “la fresita se ahogó” forma parte de la trama interna de la historia. <b>No hay un tiempo especificado</b> En este caso, “la fresita” es el sujeto de la oración y se presenta desde una perspectiva externa, narrando la acción desde fuera de la experiencia directa del personaje.
<b>Recursos retóricos</b>	<b>Metáfora:</b> la expresión “se ahogó en su propia muerte” utiliza la imagen del ahogamiento para transmitir la idea de que la “fresita” falleció o sucumbió a su propia muerte de una manera más impactante. Se aplica la transferencia de significado entre dos términos, creando así una conexión simbólica.
<b>Juicios Valorativos</b>	-Se sugiere una imagen más vívida y simbólica de la fatalidad. -El término “Ahogarse” implica una lucha, una sensación de incapacidad para escapar, lo cual podría interpretarse como una representación simbólica de la inevitabilidad de la muerte.
<b>Relación intertextual</b>	Estudiante no proporciona datos.

*Nota.* Análisis de procesamiento escritural “afilarse el lapicero” – (Cassany, 1990, p.93).

Finalmente, en el marco del análisis del proceso escritural realizado por los estudiantes de grado 9-2 y el docente, se entrevistó que los recursos de mayor aprovechamiento son: la técnica de escritura (binomio fantástico), la retórica y los juicios valorativos, aun así, el recurso relación intertextual es empleado por el mismo docente en la tabla 3 como acto referencial para una posible conexión con otros textos subyacentes a los procesos de productividad creativa.

Adicionalmente se destaca el caso de Lina Rúales, quien participó en los talleres de escritura en dirección a la semántica y pragmática. En la Tabla 4 se presenta su trabajo, donde se observa su capacidad para adaptar técnicas y emplear un lenguaje metafórico como un primer paso para encontrar diversos sentidos, adaptar su monólogo interior y avanzar en la producción de su propio microrrelato.

En conclusión, el estudio realizado con los estudiantes de grado 9-2 de la I.E.M. Ciudadela Educativa de Pasto ha demostrado sus capacidades para identificar y analizar expresiones escritas a través de procesos semánticos y pragmáticos en los talleres de escritura. La representación de estos hallazgos en las tablas de juicios valorativos indica un cumplimiento satisfactorio de los objetivos iniciales del proyecto. Sin embargo, este trabajo marca solo el inicio de una investigación continua, donde se planea profundizar en el análisis de los microrrelatos ya estructurados por el docente y, sobre todo, de aquellos creados por los propios estudiantes. Esta labor permitirá una exploración más detallada de las habilidades literarias y creativas de los estudiantes, así como, la identificación de áreas de mejora y desarrollo en su proceso de escritura.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Esta investigación concluye exitosamente, alcanzando el objetivo inicial y documentando el progreso educativo de los estudiantes del grado 9-2 en la I.E.M. Ciudadela Educativa de Pasto. Los talleres de escritura creativa han sido fundamentales para fomentar el desarrollo de habilidades narrativas a través de técnicas como el monólogo interior y el uso de herramientas retóricas y estilísticas, basadas en los conceptos de dominio fuente y destino que inicialmente se plantean por Lakoff y Johnson (1995), posteriormente se plantea como dominio origen por Villa (2018) y las metáforas de Cassany. Estas actividades permitieron a

los alumnos ampliar sus competencias en la creación literaria y en la interpretación semántica y pragmática.

Adicionalmente se afirma lo siguiente “el aprendiz tiene que estar motivado por la lectura, debe tener interés o tiene que leer por placer” (Cassany, 2022, p. 89). Pues se destaca la conexión vital entre la motivación intrínseca y la adquisición efectiva del arte narrativo. En el contexto de la creación de microrrelatos, esta motivación se convierte en un catalizador esencial, ya que un aprendiz apasionado absorbe las complejidades del lenguaje escrito y nutre su propio estilo al explorar diversas formas de expresión.

Respecto al análisis de los códigos textuales, tanto retóricos como estilísticos, se ha llevado a cabo con meticulosidad dentro del proceso de producción de microrrelatos. Este hallazgo se abordó a través de un diálogo constructivo en el aula, dicha dinámica dialógica puede ser un elemento fundamental para explorar y comprender las diversas perspectivas de los estudiantes, promoviendo así una comunicación que va más allá de la mera transmisión de información (Van Dijk, 2011). Asimismo, se puede concluir que, para estos talleres, el lenguaje se convirtió en una herramienta que no solo transmite juicios, sino que también revela las percepciones internas y las dinámicas de poder presentes en la comunicación (Benveniste, 1971).

Respecto al diseño metodológico adoptado para esta investigación se sustenta que su orientación fue exitosa puesto que se dirige más a la comprensión de fenómenos complejos a través de la exploración de significados subjetivos mediante datos no cuantificables. Paralelamente, se revelan los significados y contextos culturales desde la perspectiva de los participantes, en consonancia con el tipo de investigación-creación que se había propuesto y que armoniza la producción creativa con la indagación académica. Esta elección ofrece la flexibilidad necesaria para profundizar en la comprensión de dichos fenómenos desde la perspectiva de la escritura creativa (MEN, 2018). Cabe recalcar que la investigación sigue en curso y que esta es solo una parte que demuestra la viabilidad de la investigación.

Por otra parte, en la praxis pedagógica, sobre todo asociada con los elementos literarios, se busca que los educandos manejen sus propias estrategias y técnicas de escritura. Entonces, una competencia significativa en la construcción de textos implica que los participantes reflejen su identidad, su capacidad analítica y su expresividad, configurando así su estilo propio. Esto se logra gracias al concepto de “transmigración estilística”, idea que explica lo transmisible como una forma de intertextualidad que abarca las variaciones literarias, como el verso o la prosa, y que generalmente puede utilizar el significado en géneros divergentes (Saer, 1999).

Verbigracia es la referencia a la historia de Joyce mediante la relación intertextual, puesto que desde el nombre se percibe la correspondencia con el macrocosmos de la Odisea de Homero. Lo dicho justifica el traslado de significado del monólogo interior, inmerso en el Ulises de Joyce, para ser relacionado con el microrrelato a manera de un microcosmos metafórico. La razón se hace explícita en las micro narraciones (expresiones escritas) de carácter homodiegético de los estudiantes y el docente expuestas en este artículo en las tablas 3 y 4, en donde se evidencia un deslizamiento de sentido sobre esta base narrativa modernista, dando preponderancia a la voz interior, configurando un acto de resignificación del lenguaje interno en pro de la escritura creativa.

En resumen, la escritura es un fenómeno en el que convergen diversas voces. Su utilización depende de cuán recursivo sea el maestro al demostrarles a sus estudiantes que poseen, naturalmente, los recursos necesarios para elaborar narrativas a través de sus monólogos interiores. Además, el análisis y la interpretación de estas voces constituyen un primer paso en el perfeccionamiento de la criticidad del educando, ampliando su campo desde los juicios valorativos. Como se ha mencionado, esta investigación continúa su curso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agosto-Riera, S. (2017). Mapa de Géneros Discursivos Escolares y Estrategias de Producción Textual para diagnosticar las demandas de escritura en las materias del currículo de un Centro de Secundaria. Universidad Complutense de Madrid. <https://www.ucm.es/didactext/file/p08-1>
- Archundia Mantuano, L. J., & Vélez Villavicencio, C. E. (2023). Estrategias creativas para el desarrollo de escritura en estudiantes de básica media [Creative strategies for the development of writing in high school students]. *Alternancia Revista de Educación e Investigación*, 5(8). <http://surl.li/ugjqb>
- Arroyo-Mantilla, M. y Carrión-Mieles, J. (2021). Estrategias de lectoescritura para el desarrollo de la escritura creativa. *Polo del Conocimiento*, 6(63), 468-483. doi:0.23857/pc.v6i12.3378
- Barreras, A. (2014). El estudio literario de la narración breve y su utilización en el contexto docente. *españa: Universidad de la Rioja, servicio de publicaciones*.
- Benveniste, É. (1966). *Problemas de lingüística general II*. Siglo veintiuno editores.
- Beristáin, H. (2010). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.
- Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*
- Cassany, D. (2007). *Afilas el lapicero*. Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2022). *Describir el escribir, cómo se aprende a escribir*. (1.ªed.) Editorial Booket.
- Cassany, D. (2023). *Metáforas sospechosas, charlas mestizas sobre la escritura*. Editorial Anagrama.
- Cuervo, S. (2020). La escritura creativa dentro del aula. San Cristobal, España: Repositorio Institucional RIULL. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63 – 80
- Flick, U. (2015). *El Diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata S. L.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme, S.A.
- Guzmán, B. Y., y Bermúdez, J. P. (2019). Escritura creativa en la escuela. *Imágenes de Investigación*, 18(1), 80-94. doi:10.14483/16579089.12263
- Joyce, J. (2000). *Ulises. T. II*. La Palma, Cuba: Ediciones Huracán
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. 2ª ed. Madrid: Cátedra.
- Ministerio de educación Nacional [MEN]. (2018). ¿Qué es I+C? <http://surl.li/ugkah>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018). *Investigación + Creación*. <http://surl.li/ugkak>
- Palomo Berjaga, V. (2013). El monólogo interior en dos fragmentos modernistas: the waves y ulysses. *REVISTA FORMA*, 2. <http://surl.li/ugjqe>
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Análisis*, 25, 189-207.
- Rodari, G. (1973). *La gramática de la fantasía*. Editorial Argos.
- Saer, J. (1999). *La narración-objeto*. Buenos Aires: Seix-Barral.
- Timbal-Duclaux, L. (1993). *Escritura creativa. Técnicas para liberar la inspiración y métodos de redacción*. Madrid, España: Edaf.
- Van Dijk, T. A. (1999). *Discurso y Literatura, nuevos planteamientos sobre el análisis de los géneros literarios*. VISOR LIBROS.
- Villa, M. (2018). Las metáforas en la lingüística. Análisis de algunas conceptualizaciones metafóricas de los fenómenos lingüísticos. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 73, 303-314. <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.59071>
- Zavala, L. (2016). *Breve historia de la teoría del cuento*. Universidad Autónoma Metropolitana, México.

# **AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y SU INCIDENCIA EN LAS DIMENSIONES: ABANDONO, MOTIVACIÓN, SATISFACCIÓN, COMPROMISO**

## **SELF-REGULATION OF LEARNING IN UNIVERSITY STUDENTS AND ITS IMPACT ON THE DIMENSIONS: DROPOUT, MOTIVATION, SATISFACTION, COMMITMENT**

María Isabel Gallardo Gallardo<sup>1</sup>  
Dayanara Mechelle Guerra Zapata<sup>2</sup>  
Geovanny Javier Carrera Viver<sup>3</sup>  
Dennisse Alejandra Cisneros Males<sup>4</sup>

Recibido: 2023-06-20 / Revisado: 2023-08-25 / Aceptado: 2023-11-03 / Publicado: 2024-01-01

**Forma sugerida de citar:** Gallardo-Gallardo. M. I., Guerra-Zapata. D. M., Carrera-Viver. G. J. y Cisneros-Males. D. A. (2024). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios y su incidencia en las dimensiones: abandono, motivación, satisfacción, compromiso. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 8(18). 137-145. <https://doi.org/10.53877/rc.8.17.20240701.12>

### **RESUMEN**

La autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios es un tema de investigación trascendental para todos los niveles educativos, la capacidad que presentan los estudiantes para regular y controlar su propio proceso de aprendizaje tiene un impacto significativo en las variables que intervienen en su desarrollo. El objetivo fue analizar cómo las diferentes estrategias de autorregulación del aprendizaje aplicada en estudiantes universitarios de los primeros semestres bajo un diseño instruccional para el uso de APP 4Plannig, inciden en la intención de abandono de sus estudios, en la motivación, en los niveles de satisfacción y en el compromiso estudiantil, para cumplir con el objetivo planteado se desarrolló una investigación cuasi-experimental, en la que participaron 472 estudiantes los cuales recibieron una capacitación de 12 sesiones para desarrollar procesos de autorregulación para el aprendizaje, como resultado se observó que posterior a la intervención un incremento

<sup>1</sup> Magíster en Seguridad y salud laboral. Universidad Central del Ecuador. Ecuador. [migallardo@uce.edu.ec](mailto:migallardo@uce.edu.ec) / <https://orcid.org/0000-0001-7209-1501>

<sup>2</sup>Psicóloga Industrial. Grupo de investigación GIIE. Ecuador. [dayaguerra1997@gmail.com](mailto:dayaguerra1997@gmail.com) / <https://orcid.org/0009-0000-0569-2665>

<sup>3</sup> PhD. en Psicología. Docente Universitario. Universidad Central del Ecuador. Ecuador. [gjcarrera@uce.edu.ec](mailto:gjcarrera@uce.edu.ec) <https://orcid.org/0000-0002-1880-1223>

<sup>4</sup>Estudiante. Integrante del Grupo de Investigación en Innovación Educativa. Universidad Central del Ecuador. Ecuador. [dacisneros@uce.edu.ec](mailto:dacisneros@uce.edu.ec) <https://orcid.org/0009-0001-1683-0055>

estadísticamente significativo en las dimensiones intención de abandono, autorregulación satisfacción, caso contrario no se observó una diferencia estadísticamente significativa en compromiso académico y motivación académica, a resultados que orientan a diseñar programas de apoyo y enseñanza que promuevan la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios.

**Palabras clave:** autorregulación del aprendizaje, compromiso académico, intención de abandono, satisfacción académica.

## ABSTRACT

The self-regulation of learning in university students is a transcendental research topic for all educational levels; the ability of students to regulate and control their own learning process has a significant impact on the variables that intervene in their development. The objective was to analyze how the different self-regulation learning strategies applied to university students in the first semesters under an instructional design for the use of APP 4Plannig, affect the intention to abandon their studies, motivation, and levels of satisfaction. and in student commitment, to meet the stated objective, a quasi-experimental research was developed, in which 472 students participated, who received a 12-session training to develop self-regulation processes for learning, as a result it was observed that after intervention a statistically significant increase in the dimensions intention to drop out, self-regulation satisfaction, otherwise no statistically significant difference was observed in academic commitment and academic motivation, results that guide the design of support and teaching programs that promote self-regulation of learning in students university students.

**Keywords:** Self-regulation of learning, Academic Satisfaction, academic commitment, intention to drop out.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación está orientada a analizar cómo las diferentes estrategias de autorregulación del aprendizaje aplicada en estudiantes universitarios de los primeros semestres bajo un diseño instruccional para el uso de APP 4Plannig, inciden en la intención de abandono de sus estudios, en la motivación, en los niveles de satisfacción y en el compromiso estudiantil, variables que podrían incidir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios de los primeros semestres. La Institución en donde se realizó el presente estudio presenta un alto índice de repitencia y/o abandono de sus estudios, debido a circunstancias socioeconómicas y culturales variadas, caracterizándose principalmente el mal hábito al estudio y a su desorganización con respecto a realizar las tareas.

Las investigaciones acerca del proceso de autorregulación del aprendizaje, surgieron alrededor de 1980, debido a que el éxito o fracaso del rendimiento académico escolar no podía ser explicado completamente por las diferentes teorías de la inteligencia, sino que desde otras perspectivas se proponía la evaluación de diversos factores que intervenían en el resultado de aprendizaje (Greene y Schunk, 1988; Zimmerman y Kitsantas, 1997; Schunk y Zimmerman, 1998; Pintrich et al., 2000; Zimmerman y Schunk, 2008; Rosario et al., 2013).

A partir de ese momento las investigaciones realizadas sobre autorregulación del aprendizaje, adquiere especial relevancia en la literatura científica y diversos campos de estudio actuales en los que se explica que este constructo está compuesto por elementos cognitivos, comportamentales y emocionales, dentro de los cuales se contemplan además, procesos metacognitivos y contextuales que interactúan para establecer estrategias basadas en metas (Boekaerts y Corno, 2005; Lanz, 2006; Dunlosky et al., 2009).

Si bien se proponen diferentes modelos de intervención para desarrollar la autorregulación del aprendizaje, debido a la complejidad del concepto acerca de los componentes y fases que presenta como el cíclico PHVA, modelo ARA, Pintrich, cuatro elementos de Sugrue, entre mucho otros (Schunk y Zimmerman, 2009; Sugrue, 2000; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000; Schunk, 2008).

Investigaciones que orientan a lo complicado que es estudiar por separado cada dimensión, por cuanto no pueden explicar totalmente el fenómeno por la diversidad de perspectivas y base teórica existente; no obstante, coinciden ciertamente con que el estudiante al guiar su propio proceso de aprendizaje genera la sensación de control y satisfacción de cumplimiento de objetivos, por lo que consecuentemente los índices de repitencia, deserción y bajo rendimiento escolar disminuyen considerablemente; dicho así es importante implementar estos modelos adaptados en los primeros semestres de pregrado para obtener mejores resultados a mediano y largo plazo (Pintrich y de Groot, 2016; Pazos, 2020).

Investigaciones resaltan que, aunque existen muchos estudios que evalúan aspectos distintos del constructo autorregulación del aprendizaje todos recaen sobre alguna de estas seis dimensiones: intención de abandono, motivación, orientación a metas, satisfacción académica, procesos de autorregulación del aprendizaje o compromiso académico. Cada uno de los estudios expuestos a continuación son resultado de una exploración con el instrumento MSLQe de Pintrich et al., (1991) con sus respectivas adaptaciones e instrumentos homólogos. Es necesario resaltar que una investigación realizada en el 2013 en Chile, a 189 estudiantes se encontró una correlación directa y significativa entre las estrategias de autorregulación, orientación a metas y compromiso académico (Pérez y Díaz, 2013).

Estos resultados son apoyados por otros estudios en los que se menciona que los estudiantes en un inicio se plantean metas extrínsecas como el aumentar su bagaje de conocimientos y mostrarse más capaces ante su entorno escolar, pero a medida que avanzan de semestres en su carrera se convierten en metas intrínsecas estables y duraderas (Daura, 2015; Ventura et al., 2017). Por otro lado, Martínez y Gaeta (2018) en su investigación con 76 estudiantes divididos en un grupo experimental y uno control refieren que tras una intervención para desarrollar procesos de autorregulación del aprendizaje se incrementaron resultados positivos en el uso de estrategias autorreguladoras, una vez que se establecieron metas.

Adicionalmente se puede describir otro estudio el cual reporto resultados similares en donde se encontró diferencias estadísticamente significativas entre el pre-test y pos-test tras aplicar un programa de intervención virtual (Moodle) en el que se evidencia incremento de estrategias de autorregulación en los estudiantes; de igual modo es necesario señalar que se encontraron evidencias que el establecimiento de metas está ligado al componente motivacional (Nocito y Navarro, 2018).

Como lo plantea Ventura et al., (2018) no hay jerarquía establecida entre las dimensiones de la autorregulación del aprendizaje, ya que entre ellas conforman un avance cíclico, por dicha razón cuando el estudiante genera motivación y expectativa para aprender tiende a plantearse mejores metas de aprendizaje, y en base a ellas establece estrategias de autorregulación que al satisfacer sus expectativas genera satisfacción académica que incrementa su compromiso estudiantil; a lo cual Daura (2015) considera que las creencias de eficacia ayudarán al educando a sentirse competentes al cumplimiento de tareas y generación de conocimiento.

A pesar de lo antes mencionado no se evidencian estudios que evalúe una intervención con las seis dimensiones de forma simultánea, de modo que se observen resultados pre-test y pos-test para evaluar la eficacia de las intervenciones, ya que por el momento no se cuenta con una propuesta teórica-experimental que sugiera la interacción e interrelación de éstas seis dimensiones.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

El diseño fue cuasi-experimental, en donde se aplicó un pre-test y post-test (Campbell y Stanley, 2005). Los participantes fueron 472 estudiantes que estaban cursando los primeros, segundos, terceros, cuartos y sextos semestres de dos Facultades de una Universidad pública del Distrito Metropolitano de Quito-Ecuador: en la primera facultad participaron 289 estudiantes pertenecientes a los primeros, en la segunda Facultad participaron 183 estudiantes pertenecientes a los primeros semestres.

Para calcular el tamaño de la muestra de los participantes se utilizó el programa G.Power 3.0 con un tamaño del efecto de 0.25 (mediano), un alfa de 0.05 y un beta de 0.80, considerando un grupo. La cantidad de participantes que sugirió el programa fue de 34 participantes por semestre; sin embargo, por criterio de acceso a mayor población, se consideró toda la cantidad de estudiantes que pertenecían a cada paralelo, decisión que se tomó por considerarse grupos intactos (Hernández et al., 2003). Para el cálculo estadístico se utilizó el programa JAPS 0.18.1 de software libre con el cual se determinó los procesos estadísticos descriptivos e inferencial.

Los Criterios de inclusión en esta investigación fueron, que los estudiantes pertenezcan a la Universidad Central del Ecuador y que estén matriculados en las Facultades seleccionadas, además, que se encuentren cursando los semestres de primero, segundo, tercero, cuarto y sexto semestre, que asistan con normalidad a clases y se encuentren debidamente matriculados; los criterios de exclusión fueron, que los estudiantes no deseen participar en la investigación expresado en el consentimiento informado, que los educandos tengan una asistencia a clases muy irregular, los estudiantes que no completen las dos evaluaciones (pre-test o pos-test) y aquellos educandos que presenten necesidades educativas especiales transitorias y/o permanentes.

No se consideraron otros criterios porque los participantes pertenecen a grupos intactos (Hernández et al., 2003). Es necesario aclarar que a ningún estudiante se le pidió que se retiren del aula clase cuando el docente intervenía con el diseño instruccional para el uso de APP 4Plannig para desarrollar autorregulación del aprendizaje, la selección de la muestra, por tanto, se realizó posterior a la recogida de datos antes de iniciar los análisis de los mismos.

La Universidad Central del Ecuador (UCE) es una institución de educación superior la cual se encuentra ubicada en Quito-Ecuador, tiene a su cargo 50.000 estudiantes distribuidos en 21 Facultades, con un enfoque en la investigación, múltiples centros e institutos dedicados a diversas disciplinas. El campus principal cuenta con modernas instalaciones y la universidad también realiza actividades de extensión y vinculación con la comunidad, además, de promover la cultura y el deporte. Su misión es formar profesionales competentes y éticamente responsables, promover la investigación y contribuir al desarrollo sostenible del país.

Los instrumentos y el proceso de aplicación se eligieron de acuerdo con lo establecido en el Proyecto FONDEF ID17110393 por lo cual los instrumentos utilizados son:

- Cuestionario sociodemográfico.
- Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje.
- Test Utrecht Work Engagement Scale Student.
- Escala de Autorregulación Académica.
- Escala de Satisfacción académica de Lent, Singley, Sheu, Schmidt, and Schmidt.
- Ítems tomados de la Escala de Ajuste a la vida universitaria. Adaptación al Estudiante Universitario.

Todos los instrumentos cuentan con una validación y un nivel de confiabilidad de alta, y son aplicados en estudios realizados en diversos países de habla hispana.

## RESULTADOS

Estadísticos descriptivos.

**Tabla 1**

*Total, de participantes en la investigación*

	Facultad	Semestre	Catedra	Modalidad de estudio	de Masculino y Femenino	Edad
Valido	472	472	472		472	472
Ausente	0	0	0			0
Media						20.053
Desviación Típica						1.966
Mínimo						17.000
Máximo						34.00

*Nota:* No están disponibles todos los valores para las variables *Nominal Text*. En la tabla uno se describe la cantidad de participantes de la investigación, en este caso son 472.

**Tabla 2**

*Frecuencia de estudiantes por Facultad*

Facultad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Facultad de Ciencias Psicológicas	289	61.229	61.229	61.229
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación	183	38.771	38.771	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	472	100.00		

*Nota.* La tabla evidencia la participación de 289 estudiantes pertenecientes a la Facultad de Ciencias Psicológicas y 183 corresponden a la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. En esta tabla se evidencia la participación mayoritaria de estudiantes en la Facultad de Ciencias Psicológicas, siendo un total de 289 y con una menor cantidad de participantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación con un total de 183 estudiantes.

**Tabla 3**

*Frecuencia de estudiantes por semestre*

Semestre	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Primero	146	30.932	30.932	30.932
Segundo	150	31.780	31.780	62.712
Tercero	90	19.068	19.068	81.780
Cuarto	71	15.042	15.042	96.822
Sexto	15	3.178	3.178	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	472	100.00		

*Nota.* en la Tabla 3 se observa la participación de cinco semestres, los cuales abarcan los 472 estudiantes, además, se visualiza que en los primeros tres semestres se encuentran 386 estudiantes, y de cuarto y quinto semestre fueron 86.

**Tabla 4**

*Frecuencia por modalidad de intervención (estudio)*

Modalidad de Estudio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Presencial	251	53.178	53.178	53.178
Virtual	221	46.822	46.822	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	472	100.000		

Nota. En la tabla 4: se observa que existen dos modalidades de intervención una presencial y otra virtual, los cuales recibieron la misma capacitación y en los mismos tiempos.

**Tabla 5**

*Frecuencia por género*

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Femenino	383	81.144	81.144	81.144
Genero Fluido	1	0.212	0.212	81.356
Masculino	88	18.644	18.644	100.000
Ausente	0	0.000		
Total	472	100.000		

En la Tabla 5 se puede evidenciar que existe un mayor número de participantes del género femenino con una cantidad de 383 participantes, y del género masculino fue de 88 estudiantes y 1 estudiante que se encuentra en el género fluido.

## Estadísticos inferenciales

**Tabla 6**

*Contraste T para Muestras Emparejadas*

Measure 1	Measure 2	t	gl	p	Diferencia de Medias	Diferencia del Error Típico	D de Cohen	ET de Cohen
Compromiso PRE	Compromiso POST	-0.14	47	0.88	-0.009	0.064	-0.006	0.062
Abandono PRE	Abandono POST	2.49	47	0.01	0.234	0.094	0.115	0.066
Autorregulación PRE	Autorregulación POST	2.64	47	0.00	0.168	0.064	0.122	0.066
Satisfacción PRE	Satisfacción POST	1.73	47	0.08	0.113	0.065	0.080	0.063
Motivación PRE	Motivación POST	0.24	47	0.80	0.013	0.052	0.011	0.064

Nota. En la tabla 6 se evidencia que existe una diferencia estadísticamente entre el pre y el pos-test  $t_{(471)} = -2.494$ ,  $p = 0.013$  en la dimensión intención de abandono, también en la dimensión autorregulación  $t_{(471)} = 2.644$ ,  $p = 0.008$  se observa una diferencia estadísticamente significativa, en la dimensión Satisfacción Académica se observa  $t_{(471)} = -1.734$ ,  $p = 0.084$ ; en relación a las dimensiones Compromiso Académico y Motivación, no se evidencia o no es perceptible una diferencia estadísticamente significativa entre el pre-test y el pos-test.

## DISCUSIÓN

Se evidencia una diferencia estadísticamente entre el pre y pos-test, de la Dimensión Intención de abandono, lo que quiere decir que la aplicación del diseño instruccional con el uso de APP 4Plannig para desarrollar procesos de autorregulación del aprendizaje, lo que quiere decir que la intervención tuvo un efecto en la disminución de la intención de abandono de los estudiantes.

Se observa que el reforzar con un diseño instruccional para el uso de APP 4Plannig ayuda a mejorar las estrategias de desarrollo para la autorregulación del aprendizaje. Evidenciando un incremento en los resultados del pre-test en relación con el pos-test, siendo esta última medida la que se aumentó.

En relación a la dimensión de Satisfacción Académica se observó un incremento estadísticamente significativo entre los puntajes del pre y post-test, lo que demuestra que la participación de los estudiantes en un diseño instruccional para el uso de APP 4Plannig para mejorar sus habilidades sobre autorregulación del aprendizaje tiene incidencia en que los participantes sienta satisfacción académica por lo que aprenden.

En las dimensiones Compromiso Académico y Motivación Académica no existe una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados obtenidos en el pre-test en relación con el pos-test, lo que permite inferir que no existió una incidencia en estas dos dimensiones, el capacitar a los estudiantes en un diseño instruccional para el uso de APP 4Plannig, para desarrollar la autorregulación del aprendizaje en los educandos.

## Consideraciones éticas

Este proyecto al involucrar la participación de seres humanos se rigió a los principios éticos de la declaración de Singapur y de los principios de la investigación en Psicología de la American Psychological Association (2010). Por cuanto se firmaron los correspondientes consentimientos informados de todas las personas que formaron parte de la investigación. Además, se resguardó toda la información y codificó para no develar ni las instituciones que intervinieron en el estudio ni la identificación de sus participantes.

## Limitaciones

El tiempo de intervención para el desarrollo de procesos de Autorregulación del Aprendizaje por medio de un diseño instruccional para el uso de APP 4Plannig, fue corto de 10 a 15 minutos por tema y esto es debido a que se tenía que sujetar la investigación al tiempo de planificación que desarrolla el catedrático, el cual respondía al desarrollo micro curricular Institucional.

## Proyecciones

En la investigación se aplicó un diseño instruccional para el uso de APP 4Plannig para desarrollar un proceso de Autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de dos Facultades de una Universidad pública, se obtuvo un incremento estadísticamente significativo en tres dimensiones de las cinco evaluadas, lo que permitiría ampliar su aplicabilidad a un número mayor de estudiantes y de diferentes Facultades en la Universidad estudiada. Estas aplicaciones podrían tener un tiempo más largo de aplicabilidad de 2 a 3 meses, que es el tiempo en el cual se trabajaría todo el contenido programado, para obtener mejores resultados en las cinco dimensiones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barry J. Zimmerman (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. Monique Boekaerts, Moshe Zeidner & Paul R Pintrich. Handbook of self-regulation, San Diego, Calif.: Academic Press, pp.13-39. <https://shs.hal.science/hal-00702963/>

- Boekaerts, M. y Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.
- Daura, F. (2015). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina. *Revista electrónica de investigación educativa*. 17 (3). <https://n9.cl/mvhcn>
- Dunlosky, J., Hacker, D. y Graesser, A. (2009). Metacognition and self-regulated learning: Conceptual and methodological issues. *Self-Regulation from: Handbook of Metacognition in Education* Routledge <https://n9.cl/l2fal>
- Greene, J. y Schunk, D. (1988). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. USA: Apex Covantage LLC. <https://n9.cl/slbp>
- Lanz, Z. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 121-132.
- Martínez, L. y Gaeta, M. (2018). Utilización de la plataforma virtual Moodle para el desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. (55) 479-498. <https://n9.cl/to93g>
- Nocito, G. y navarro, E. (2018). Mejora de las estrategias de autorregulación del aprendizaje en la universidad: impacto de un programa de adaptación académica a grado. *Bordón revista de pedagogía*. 70 (4). <https://n9.cl/5xady>
- Pazos, E., Gavín, M., Lema, R., Ferigra, D., Y López, S. (2020). Main causes that affect academic performance in university students. 2 (1). <http://www.rfinanzas.com/index.php/RDF/article/view/10>
- Pérez, M. y Díaz, A. (2013). Autorregulación, metas y atribuciones causales en estudiantes de Pedagogía. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 2 (1) 213-218. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349852173012.pdf>
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M Boekaerts; P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press. <https://n9.cl/hiq6r>
- Pintrich, P. R., y De Groot, E. V. (2016). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://n9.cl/vus0q>
- Pintrich, P., Boekaerts, M. y Zeidner, M. (2000). Chapter 23 - Self-Regulation: Directions and Challenges for Future Research. *Handbook of Self-Regulation*. 749-768. <https://n9.cl/6qkmiv>
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. y McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Michigan, Estados Unidos: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan.
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A., Figueiredo, M., Núñez, J., Fuentes, S. y Gaeta, M. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v13n2/v13n2a31.pdf>
- Schunk, D. (2008). Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: Research Recommendations. *Educational Psychology Review* 20(4):463-467. <https://n9.cl/92l1s>
- Schunk, D. y Zimmerman, B. (1998). *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. USA: Guilford Press. <https://n9.cl/1si2s>
- Schunk, D. y Zimmerman, B. (2009). *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. USA: Lawrence Erlbaum Associates Inc. <https://n9.cl/chs4b>
- Sugrue, B. (2000). Cognitive approaches to web-base instruction. En: S.P. Lajoie. *Computers as cognitive tolos, volumen two: no more walls*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

- Ventura, A., Cattoni, M. y Borgobello, A. (2017). Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: Un estudio situado con estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos. *Revista Electrónica Educare*. 21 (2) 1-20. <https://n9.cl/6wfsi>
- Zimmerman, B. y Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 29–36. <https://psycnet.apa.org/record/1997-07777-002>
- Zimmerman, B. y Schunk, D. (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. USA: Lawrence Erlbaum Associates Inc. <https://n9.cl/1p59s>

# FIECYT

Fundación Internacional para la Educación la  
Ciencia y la Tecnología  
Quito – Ecuador

<https://fiecyt.org/>