

Revista Guatemalteca de

Educación Superior

Escuela de Estudios de Postgrado
revistages.com

ISSN: 2708-9584

Indexada en el Directorio de:



La Revista Guatemalteca de Educación Superior tiene como propósito dar a conocer a la comunidad nacional e internacional artículos y ensayos científicos originales e inéditos de autores internos y externos. En forma impresa y en formato digital a través de la plataforma de acceso abierto Open Journal Systems –OJS, hospedada en la plataforma de revistas de Guatemala de Biblioteca Central de Universidad de San Carlos de Guatemala, se publican desde el año 2020, dos números al año, para el público general es no lucrativa. Los manuscritos son sometidos a procesos de revisión y arbitraje por pares ciegos dobles externos, quienes son miembros del comité científico de revisión y arbitraje, lo que garantiza al lector y autores un alto nivel y rigor académico. Se adhiere al Código de conducta del Comité de Ética para Publicaciones - COPE. En la fase de revisión e identificación de plagio, se utiliza la herramienta Turnitin, aceptando un porcentaje máximo de 25%. Se verifica que los párrafos estén debidamente citados con el modelo American Psychological Association - APA. Los mismos son evaluados de acuerdo a las directrices editoriales aprobadas por el comité científico editorial.

Los manuscritos se rigen de acuerdo a normas internacionales sobre protección a los derechos de autor, con criterios específicos de la licencia Creative Commons 4.0 Internacional

Los textos están protegidos por la licencia Creative Commons 4.0 Internacional.



Reconocimiento (by): Se permite cualquier explotación de la obra, incluyendo una finalidad comercial, así como la creación obras derivadas, la distribución de las cuales también está permitida sin ninguna restricción.

Es libre de: Compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato. Adaptar, remezclar, transformar y construir a partir del material, para cualquier propósito, incluso comercialmente.

Bajo los siguientes términos: Atribución, debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tiene el apoyo del licenciante. No hay restricciones adicionales, no puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido de la licencia.

Para más información acerca de la licencia de uso de este documento, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

La Revista Guatemalteca de Educación Superior se encuentra disponible en:

<http://revistages.com>

La correspondencia debe dirigirse a:

PhD. María Iliana Cardona de Chavac

Departamento de Estudios de Postgrados

Facultad de Humanidades

Universidad de San Carlos de Guatemala

Edificio S4 -USAC -Ciudad Universitaria, Avenida Petapa zona 12, Guatemala

Teléfono 24188608

revistaspostgradofahusac@fahusac.edu.gt



Los textos publicados son responsabilidad exclusiva de sus autores

Con la colaboración de:



Filiaciones de los miembros del Comité Científico Editorial y el Comité Científico de Revisión y Arbitraje



Autoridades de la Universidad de San Carlos de Guatemala

M.A. Walter Mazariegos
Rector

Lic. Luis Cordón
Secretario General

Dr. Jorge Ruano Estrada
Coordinador General Sistema de Estudios de Postgrado (SEP)

Ph. D. Alice Patricia Burgos Paniagua
Directora General de Investigación (DIGI)

Licda. Gloria Elizabeth Juárez Chegüen
Jefa de Biblioteca Central

Licda. Claudia León
Centro de acopio LATINDEX-Guatemala

Autoridades de la Facultad de Humanidades

Junta Directiva

Lic. Santos de Jesús Dávila
Decano en Funciones

Licda. Claudia Antonieta Recinos Godoy
Vocal Segunda

Licda. Dárling Luzbeth Salvatierra Bautista
Vocal Tercero

PEM. Rashell Marleny Osorio Lémus
Vocal Cuarta

PEM. Ana María Adamaris Enríquez Martínez
Vocal Quinta

Licda. Ana Lucia Estrada Domínguez
Secretaria Académica

Departamento de Estudios de Postgrados

PhD. María Iliana Cardona Monroy de Chavac
Directora del Departamento de Estudios de Postgrados

Director y Editora de la Revista

M.A. Walter Ramiro Mazariegos Biolis
Director de la revista
Universidad de San Carlos de Guatemala

PhD. María Iliana Cardona Monroy de Chavac
Editora de la revista
Universidad de San Carlos de Guatemala

Comité Científico Editorial

PhD. Alice Patricia Burgos Paniagua
Ciencias de la Educación, Santiago de Chile
Universidad Metropolitana de Chile

PhD. Jorge Ruano Estrada
Universidad de Salamanca, España

PhD. Maribel Alejandrina Valenzuela
Universidades de San Carlos de Guatemala

PhD. Carlos Augusto Velásquez Rodríguez
Universidad Juan Carlos I, Rey de España, Almería España

PhD. Walda Paola María Flores Luin
Universidad La Salle Costa Rica

Comité de revisión y arbitraje externo

PhD. Walter Paniagua Solorzano
Universidad Juan Carlos I, Rey de España
Universidad Autónoma de Barcelona, España

PhD. Isabel Oliva Castro
Universidad Mariano Gálvez de Guatemala

PhD. Patricia Luz Mazariegos Romero
Universidad Iberoamericana UNINI, México.

PhD. Jorge Estuardo Morales
Universidad Galileo de Guatemala

Mg. Ysrael Alberto Martínez Contreras
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

M. A. Joscelyne Priscila Arrieta Martínez
Universidad Rafael Landívar

M. A. Magda Emilia Morán López
Universidad Mariano Gálvez

M. A. Sergio Giovanni Gatica
Universidad Rafael Landívar de Guatemala

Equipo profesional y técnico de la revista

PhD. Claudia Esmeralda Villela Cervantes
Encargada del proceso de arbitraje

OpenCiencia
Administrador de Open Journal Systems

MsC. María Ileana Álvarez
Diseñadora Gráfica

Comité de redacción y estilo

PhD. Elsa Nuila Paredes
M. A. Nancy Franco
PhD. Francisco Puac
M.A. Ana María Estacuy

Índice / Index

Artículos científicos

- 1** **Formación bajo el enfoque por competencias a nivel universitario**
Education under the competency-based approach at the university level
Yaneth Rubidia Campos de Rivas
- 11** **Herramientas tecnológicas utilizadas en las sesiones sincrónicas y sus efectos en el aprendizaje**
Technological tools used in synchronous sessions and their effects on learning
Adela Leticia Argueta Ochoa
- 26** **Percepción epistemológica del docente landivariano sobre su práctica docente y formación psicopedagógica**
Epistemological perception of the Landivarian teacher about his teaching practice and psychopedagogical training
Aura Mejía Rosal
- 41** **Diseño curricular complejo con enfoque de competencias**
Complex curricular design with a competency approach
Carla Valeria Álvarez Cazón
Marcial Villaroel Siles
Consuelo Avilés Estrada
Erika Fernández Terrazas
Harold Frank Pérez Pozo
Marisol Vergara Zutara
- 72** **Educación ambiental inmersa en la complejidad desde un enfoque sostenible**
Environmental education immersed in the complexity from a sustainable approach
Autor Rene Marcelo Bacarreza Molina
coautora Claudia Esmeralda Villela Cervantes

Presentación/ Presentation

La Facultad de Humanidades en su recorrido histórico ha dejado huella de calidad en los ejes de docencia, investigación y extensión. Con la Revista Guatemalteca de Educación Superior valora que sin investigación no hay universidad, ni desarrollo para el país. Con tales antecedentes, con satisfacción y altas expectativas se hace realidad para la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, presentar al mundo académico y a los respetables lectores interesados en ampliar sus conocimientos en los diversos temas de las ciencias humanísticas, la revista científica que se denomina Revista Guatemalteca de Educación Superior, que inició en sus primeros años con publicación anual pero a partir del año 2020 es de frecuencia semestral, en formato impreso y digital; la cual nace para dar cabida y cauce a la producción científica, académica y cultural, pero sobre todo humanística.

Se busca integrar la divulgación del conocimiento, como lo establecen las leyes y reglamentos de la tricenaria, y la Constitución Política de la República de Guatemala, vigente, que en el Art. 82, manda que esta Universidad: «... Promoverá por todos los medios a su alcance la investigación en todas las esferas del saber humano y cooperará al estudio y solución de los problemas nacionales».

Al mismo tiempo, se exhorta a la comunidad académica de la histórica Facultad de Humanidades, a que publiquen manuscritos con resultados de investigaciones científicas. La investigación cobra su verdadero valor hasta que sus resultados son publicados.

La Revista Guatemalteca de Educación Superior, cuyo dominio revistages.com, es un espacio que cumple con estándares de calidad a nivel internacional para divulgar la producción científica de investigadores internos y externos, tanto a nivel nacional como internacional. La Facultad de Humanidades pone a disposición de la comunidad académica la revista científica que se presenta.

Por otra parte, se agradece a los autores, a los miembros del Comité Científico Editorial y Comité de Revisión y Arbitraje, quienes han colaborado en la revisión de los artículos, a las autoridades de Universidad de San Carlos y a personas externas que, de una u otra forma, dedicaron tiempo en la edición de la revista.

"Investigar es ver lo que todo el mundo ha visto y pensar lo que nadie más ha pensado"
- Albert Szent-Györgyi-

M.A. Walter Mazariegos Biolis

Revista Guatemalteca de Educación Superior
Director

Formación bajo el enfoque por competencias a nivel universitario

Education under the competency-based approach at the university level

Yaneth Rubidia Campos de Rivas

Doctorado en Innovación y Tecnología Educativa
Universidad de San Carlos de Guatemala

yacampos12345@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1584-6362>

Recibido 29/09/2022

Aceptado 16/03/2023

Publicado 15/04/2023

Referencia del artículo

Campos de Rivas, Y. R. (2023). Formación bajo el enfoque por competencias a nivel universitario. *Revista Guatemalteca De Educación Superior*, 6(2), 1-10.
<https://doi.org/10.46954/revistages.v6i2.116>

Resumen

PROBLEMA: el enfoque por competencias ha sido incorporado por las universidades en el modelo educativo sin realizar un seguimiento para verificar la efectividad que este tiene. **OBJETIVO:** sistematizar la forma en que el enfoque por competencias ha sido considerado en el modelo educativo de una institución de educación superior de El Salvador. **MÉTODO:** se hizo un estudio con enfoque cualitativo, con alcance descriptivo, se tomó una muestra de cinco personas de nivel directivo de esa casa de estudios a quienes se les aplicó una entrevista estructurada, se realizó una revisión documental de tres modelos educativos. **RESULTADOS:** los resultados reflejaron que el enfoque por competencias ha sido incorporado de una

manera progresiva en las diferentes actualizaciones del modelo educativo y que la institución ha continuado con los esfuerzos por seguir avanzando en su implementación. **CONCLUSIÓN:** es necesario estudiar las dificultades que se han presentado durante el tiempo que se lleva en la aplicación por los diferentes actores del proceso educativo.

Palabras clave: competencias, modelo educativo, educación superior

Abstract

PROBLEM: the competency-based approach has been incorporated by universities into the educational model without

carrying out a follow-up to verify its effectiveness. **OBJECTIVE:** to systematize the way in which the competency-based approach has been considered in the educational model of a higher education institution in El Salvador. **METHOD:** a study was carried out with a qualitative approach, with a descriptive scope, a sample of five people at the managerial level of that university was taken, to whom a structured interview was applied. A documentary review of three educational models was carried out. **RESULTS:** The results showed that the competency-based approach has been incorporated progressively in the different updates of the educational model and that the institution has continued with its efforts to continue advancing in its implementation. **CONCLUSION:** it is necessary to study the difficulties that have arisen during the time that the application has been carried out by the different actors in the educational process.

Keywords: Competencies, educational model, higher education

Introducción

Según Tobón, "La formación basada en competencias se está convirtiendo en una política educativa internacional de amplio alcance" (2008, p.15). Especialmente en la Educación Superior que enfrenta grandes desafíos, generados por los cambios de la sociedad del conocimiento y la globalización, una alternativa que está siendo adoptada por las instituciones de este nivel es adoptar el modelo por competencias.

En este contexto la universidad Gerardo Barrios de El Salvador, a partir del año dos mil siete, inició el análisis entre autoridades y académicos sobre la importancia de la formación por competencias, para llevar estas orientaciones al modelo educativo institucional, y por consecuencia a su implementación. En este documento se presenta una sistematización de cómo la universidad ha venido desarrollando, el paradigma conceptual de las competencias en su modelo educativo y en las respectivas actualizaciones.

La Dirección de Educación Superior de El Salvador, Ministerio de Educación (2014) promovió ante las instituciones de educación superior el diseño curricular bajo el enfoque por competencias. En atención a ello, la Universidad Gerardo Barrios fue una de las primeras en presentar propuestas de actualización y creación de carreras con este enfoque, lo que le generó una serie de implicaciones para poder diseñar y operativizar ese currículo; pero ya se tenían adelantos en las orientaciones del modelo educativo referidas a la formación por competencias y en acciones de formación de directivos y docentes, para rediseñar el nuevo currículo bajo el enfoque por competencias.

Conceptualización de las competencias

El concepto de las competencias en educación, es importante analizarlo desde el fundamento pedagógico que se considera para el desarrollo del aprendizaje del ser humano, entre ellos están el conductismo, funcionalismo, constructivismo, y hace una década que ya se habla, este último es concordante con la teoría de la complejidad desarrollada por Edgar Morín, (Aguilera et ál., 2018, p.104). Por lo que las competencias desde la socioformación son consideradas como "actuaciones integrales ante problemas y situaciones de la vida con idoneidad, ética y mejora continua". articulando los saberes del conocer, hacer, ser y convivir, trabajando con un claro proyecto ético de vida de los estudiantes, comprometidos con la comunidad, y con ellos mismos. (Cabuto & Tobón Tobón, 2018, p. 43-44).

Modelo educativo

El modelo educativo es concebido como la guía orientadora que, mediante el análisis contextual, los fundamentos filosóficos de una institución educativa, las teorías y enfoques pedagógicos considerados, sustenta el quehacer académico en cuanto al diseño del currículo, el planeamiento didáctico, el proceso de enseñanza y aprendizaje, la formación docente y la integración de tecnologías a las estrategias didácticas utilizadas, así como los recursos y las instancias que giran alrededor de ese modelo educativo. Para Gutierrez (2018, p. 180). modelo educativo es la recopilación o síntesis de distintas teorías y enfoques pedagógicos, que se utilizan para orientar a los docentes en su práctica pedagógica, este debe responder a la misión, visión y valores de la institución educativa.

El objetivo de este artículo es presentar la forma de cómo el enfoque por competencias ha sido considerado en el Modelo Educativo de la Universidad Gerardo Barrios y en sus diferentes actualizaciones, siendo el modelo el documento base para concretar los objetivos educativos, manifiestos en el diseño del currículo, la formación de docentes, la disposición de condiciones y la ejecución del proceso de enseñanza y aprendizaje

Materiales y métodos

El estudio tiene enfoque cualitativo, con alcance descriptivo, para recabar información se realizó una revisión documental a través de una matriz analítica, se utilizó la técnica de la entrevista, donde se administró una guía de entrevista con preguntas abiertas dirigida directivos y académicos.

El documento sujeto a revisión fue el Modelo Educativo de tres años, 2007, 2013 y 2016, y la revisión se enfocó en identificar cómo las competencias han sido concebidas en estos documentos y si han tenido cambios en el tiempo.

Los informantes para la entrevista formaron parte de una muestra a conveniencia cuyos criterios de inclusión fueron, ser actores directos en el proceso de abordaje de las competencias, ser tomadores de decisiones, garantes de la calidad educativa, las preguntas se limitaron a solicitarles que compartieran cómo fue que llegó el tema de las competencias a la universidad, cómo fue que ellos se involucraron en el tema de las competencias, cuáles fueron los ejes que se priorizaron en el tema de las competencias, y cuáles fueron las fuentes o referentes en los cuales se apoyaron.

Resultados y discusión

De las entrevistas, los informantes claves manifestaron que en razón al cargo que ostentaban en ese momento se les hizo la invitación a participar en las cátedras multidisciplinares, donde se estaba abordando el tema del enfoque por competencias y que en aquel momento eran dirigidas por el fundador y rector de la universidad; en esos encuentros se promovía la participación de los académicos para que compartieran la visión que se tenía sobre el enfoque por competencias; luego se hicieron revisiones de documentos como el de las Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina (proyecto Tunning América Latina), se retomaron textos de autores como Julio H. Pimienta Prieto, Sergio Tobón, García Fraile, Roberto de Armas, entre otros, también se revisaron los diferentes fundamentos pedagógicos y el abordaje de las competencias.

Se realizaron acercamientos con instituciones educativas nacionales e internacionales con alguna experiencia en la implementación del enfoque por competencias, y que se formaron por medio de cursos y certificación en el tema. Los ejes prioritarios que se tomaron en la adopción del enfoque por competencias son: a) Integración de los saberes, saber ser, saber conocer, saber hacer, saber convivir, b) enfoque sistémico, que contribuya al pensamiento complejo, c) currículo centrado en el estudiante, d) formación integral, e) uso de la tecnología, trascender lo disciplinar, f) formación centrada en prácticas metacognitivas, formación de un compromiso ético en los estudiantes, estrategias didácticas pertinentes en la formación de competencias, el rol de docente como mediador de la formación

humana integral, formación de docentes y el compromiso de los diferentes actores institucionales. Se observó que desde el año dos mil siete, la formación en el tema de las competencias ha sido constante, para directivos y académicos, manifestando que siempre han existido dificultades en su implementación, y que se han ido trabajando en el tiempo.

Los aportes de los dejan una percepción de seguridad en los informantes clave en cuanto a lo que se está haciendo, debido a la formación que han tenido y el constante compromiso de seguir en la mejora continua de los procesos académicos. Sin embargo, dejaron saber, que se han tenido dificultades en la aplicación y avances, las cuales se han ido mejorando en el tiempo. Es importante indagar por medio de otros estudios sobre esas dificultades en la implementación del enfoque por competencias, así como el nivel de efectividad que está teniendo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, tomando como referencia aportes importantes que presentan la evolución del enfoque por competencias en la educación superior, como es el caso del estudio de Visión General del enfoque por competencias de Latinoamérica (Casanova et ál., 2018).

De la revisión documental, se extrae que el Modelo educativo del año 2007, en lo referente a las competencias, se aborda en los objetivos del modelo, de una manera somera como por ejemplo: desarrollar en los estudiantes conocimiento, habilidades, destrezas, actitudes y valores; facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos para fomentar y propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, el trabajo en equipo en contextos multiculturales, combinando el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia; y desarrollar prácticas evaluativas que permitan la formación y transformación de las competencias en el estudiante universitario.

El modelo se fundamenta en las teorías constructivistas y tiene la finalidad de propiciar una práctica evaluativa que permita al individuo en proceso de formación el cultivo del ser, el saber, el hacer y el convivir, y más puntualmente refiere el Modelo de la educación basada en normas de competencia (EBC), como uno

de los pilares de operación del Modelo educativo, definiéndolo como vinculación entre conocimiento, destreza, habilidad y valores.

En la revisión del Modelo actualizado en el año 2013 se encuentra que el enfoque por competencias es un eje integrador del modelo de enseñanza y aprendizaje y que está basado en el saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir. Este enfoque se ve como una alternativa para mejorar la calidad, alcanzar la excelencia, de forma integral. Algo interesante en la actualización de este modelo educativo es que las competencias se adoptan desde los diferentes fundamentos pedagógicos como es el conductista, cognitivo, constructivista, sociocultural y humanista y define las competencias según cada enfoque, pero concluye que para la universidad las competencias se definen como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en un contexto sociohistórico específico, que permite a la persona humana resolver los problemas satisfactoriamente, pero no tiene referencia alguna de su definición.

Y en la actualización 2016, el Modelo Educativo de la universidad establece que los estudiantes son el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje y una formación basada en competencias es el medio para formarlos como profesionales para el mundo del trabajo y como seres humanos competentes para afrontar los retos de la vida y proponer soluciones científicas ante los problemas y necesidades del país. Este documento adopta el enfoque por competencias como uno de los pilares fundamentales, mediante el fundamento pedagógico constructivista, definiendo las competencias como "Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten resolver de manera satisfactoria los problemas que le presenta el contexto" (Prieto, 2008, p. 25), y sintetiza diciendo que son "actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto" (Tobón, 2013, p.28).

Por lo que, del análisis de los resultados, se puede ver que la universidad Gerardo Barrios, fue a partir del año 2007, que inicio con las consideraciones del paradigma de las competencias en sus procesos educativos, específicamente en el modelo educativo, pero en este documento, los elementos citados fueron poco profundos, sin tener aún una apropiación de las implicaciones que ello generaba, para toda la comunidad académica.

Ya se vieron avances en la actualización del año 2013, porque el enfoque por competencias es considerado en el modelo educativo como un eje integrador y también define qué es una competencia, desarrollando en su descripción los grandes saberes de la educación, asume las implicaciones y vincula los diferentes actores del proceso de formación. Si se puede ver que la flexibilidad en cuanto a la incorporación de los diferentes enfoques pedagógicos pudo haber sido poco funcional en su aplicación, tanto para el diseño de los planes de estudios como para los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que según Martínez et al, puede llevar a “una deficiencia en la claridad de sus metas formativas, en el establecimiento de sus estrategias didácticas, y en el establecimiento de procesos pertinentes de evaluación y formación de sus docentes” (2019, p.45).

En cuanto al modelo actualizado en el año 2016, ya se puede ver una apropiación tanto del enfoque por competencias, el fundamento pedagógico que lo sustenta, y una fundamentación en cada uno de los elementos que componen el modelo educativo, porque se apoyan de autores referentes en el tema de las competencias, así como de documentos interesantes que sustentan la necesidad de las competencias en la educación superior. Sin embargo, este documento carece de la definición y clasificación en cuanto a los tipos de competencias que se consideraran para el perfil del profesional que se pretende formar.

Referencias

- Aguilera, M. R., Antonio, J., & Fraile, G. (2018). *La traslación del pensamiento educativo de Edgard Morin al ámbito educativo*. 7(30), 101–121. <http://editorialabiertaia.com/pifilojs/index.php/FAIA/article/view/143/155>
- Cabuto, A. C., & Tobón Tobón, S. (2018). *Análisis Conceptual del diseño curricular bajo el enfoque socioformativo* (Vol. 7). <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/461>
- Casanova Romero, I., Canquiz Rincón, L., Paredes Chacín, Í., & Inciarte González, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, 24(4), 114–125. <https://doi.org/10.31876/rcs.v24i4.24913>
- Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Superior (2014). *Criterios Básicos para el instrumentos de Instrumentos curriculares*. El Salvador.
- Gutiérrez, P. B. (2018). *Modelo educativo y desafíos en la formación docente Atipaana yachachi amawta yachachi manatinkuninkunawan Educational Model and Challenges in Teacher Training Modelo educativo e desafios na formação docente*. 8(15), 175–191. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960688014/570960688014.pdf>
- Martínez, J., Tobón, S., & López, E. (2019). Currículo : un análisis desde un enfoque socioformativo CURRÍCULO : Un análisis desde un enfoque socioformativo curriculum : an analysis from a socio-formative approach. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 10(18), 43–63. https://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.20
- Tobón S, P. . (2008). La Formación basada en competencias en la educación superior. *Instituto Cife.Ws*, 10(4), 196. <http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/3491>

Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. *Pensamiento Complejo, Currículo, Didáctica y Evaluación*, 4(2), 393. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545095007.pdf>

Sobre la autora

Licenciada en Ciencias Jurídicas, Máster en Derecho de Familia, docente universitaria, ha desarrollado investigación para la titulación de pregrado y posgrado y coautora de la investigación Criterios Resolutivos del Instituto de Acceso a la Información Pública, en El Salvador, actualmente estudiante del programa de Doctorado en Innovación y Tecnología Educativa de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Financiamiento de la investigación

El estudio fue realizado con recursos propios.

Declaración de intereses

Declara no tener ningún conflicto de intereses, que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas.

Derechos de uso

Copyright© 2023 por Yaneth Rubidia Campos de Rivas.

Este texto está protegido por la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, remezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Herramientas tecnológicas utilizadas en las sesiones sincrónicas y sus efectos en el aprendizaje

Technological tools used in synchronous sessions and their effects on learning

Adela Leticia Argueta Ochoa

Doctorado en Innovación y Tecnología Educativa

Universidad de San Carlos de Guatemala

adearguetaa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5863-9451>

Recibido 12/12/2022

Aceptado 16/03/2023

Publicado 15/04/2023

Referencia del artículo

Argueta Ochoa, A. L. (2023). Herramientas tecnológicas utilizadas en las sesiones sincrónicas y sus efectos en el aprendizaje. *Revista Guatemalteca De Educación Superior*, 6(2), 11-25. <https://doi.org/10.46954/revistages.v6i2.117>

Resumen

PROBLEMA: el uso de las herramientas tecnológicas en las sesiones sincrónicas ha provocado limitaciones porque algunos profesores, utilizan herramientas que solamente permiten transmitir información, situación que genera una interacción desigual en la que el estudiante adopta un rol pasivo. **OBJETIVO:** analizar los efectos que genera el uso de herramientas tecnológicas durante las sesiones sincrónicas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes **MÉTODO:** el estudio se llevó a cabo bajo el paradigma post-positivista a través de una investigación cuantitativa a nivel exploratorio, en la que se utilizó una encuesta que favoreció un acercamiento a la situación actual en cuanto al uso de herramientas tecnológicas, la información que se recopiló fue procesada estadísticamente para verificar

los efectos que estas herramientas generan en el proceso de aprendizaje. **RESULTADOS:** un 99% de los encuestados indicó que efectivamente estas herramientas influyen mejorando la actividad comunicativa, cognitiva y afectiva que es tan necesaria en este entorno. **CONCLUSIÓN:** estudiantes y docentes coinciden en afirmar que el aprendizaje se favorece al usar de forma adecuada cada una de las herramientas tecnológicas, según la naturaleza del curso, algunos afirman que estas generan un ambiente educativo fuera de lo común que llama la atención, favorecen el interés, así como la participación activa del estudiante, con lo que se logra una mejor comprensión de los contenidos y una participación más comprometida de ambos actores.

Palabras clave: herramientas tecnológicas, aprendizaje, sesiones sincrónicas

Abstract

PROBLEMA: The use of technological tools in synchronous sessions has caused limitations because some teachers use tools that only allow information to be transmitted, a situation that generates an unequal interaction in which the student adopts a passive role. **OBJETIVE:** Analyze the effects generated by the use of technological tools during synchronous sessions in the learning process of students. **MÉTODO:** The study was carried out under the post-positivist paradigm through quantitative research at an exploratory level, in which a survey was used that favored an approach to the current situation regarding the use of technological tools, the information that was collected it was statistically processed to verify the effects that these tools generate in the learning process. **RESULTS:** 99% of those surveyed indicated that these tools effectively influence this process by improving the communicative, cognitive and affective activity that is so necessary in this environment. **CONCLUSION:** students and teachers agree that learning is favored by properly using each of the technological tools and according to the nature of the course, they affirm that these generate an unusual educational environment that draws attention, favors interest, as well as the active participation of the student with which a better understanding of the contents and a more committed participation of both actors is achieved.

Keywords: technological tools, learning, synchronous sessions

Introducción

A partir de marzo del año 2020 en la universidad y en todos los niveles educativos de nuestro país, el proceso formativo presencial se transformó en una educación remota de emergencia y con ello la interacción entre profesor y estudiantes cambió y se desarrolló a través de herramientas tecnológicas que buscaban recuperar ese espacio de comunicación entre ambos sujetos del proceso educativo; y a partir de ahí, ha sido un gran reto para ambos actores el uso adecuado de estas herramientas en las sesiones sincrónicas por la falta de preparación y el desconocimiento que se tiene en este aspecto para la mayoría inexplorado.

Este artículo recopila información importante sobre el uso de las herramientas tecnológicas, por lo que es importante iniciar considerándolas desde la perspectiva de Ruiz (2020 p.3705) como... “un soporte para los maestros y estudiantes para poder continuar con la enseñanza aprendizaje ante situaciones adversas, generando espacios de inter-aprendizaje continuos y donde la información se torna de fácil acceso y confiable” y es que estas herramientas permitieron que el proceso de aprendizaje no se detuviera durante la pandemia del COVID 19, además de lo anterior es fundamental concebirlas como espacios de inter-aprendizaje, lo cual significa potenciar un aprendizaje colaborativo que supere las limitaciones individuales y que permita construir comunidades que a través del esfuerzo de todos, transforme el conocimiento y la realidad.

A lo anterior hay que agregar otros conceptos muy importantes abordados en este estudio y son las herramientas de comunicación sincrónica que según Verdezoto y Chávez (2018 p. 71) “permiten una comunicación en tiempo real, es decir, que emisores y receptores se encuentran conectados en el mismo momento; entre ellas, se encuentran el Chat y la videoconferencia”. [este tipo de herramientas tecnológicas favorecen la comunicación directa entre estudiantes y docentes que se reúnen en un mismo espacio virtual para discutir sobre el contenido y favorecer la creación de nuevas explicaciones sobre el objeto de estudio.](#)

Al respecto de las herramientas de comunicación sincrónica Rubio (2012 p. 1216) indica que “resultan de gran utilidad en la enseñanza a distancia, ya que facilitan la interacción y la discusión en tiempo real, con lo cual se realiza un *feedback* de manera inmediata entre el profesor y el estudiante”. Se constituyen en un valioso recurso especialmente en la enseñanza a distancia puesto que permiten diálogo, debate, discusión para corregir o realimentar la construcción del conocimiento por parte del estudiante.

Varios estudios se han realizado en el contexto latinoamericano con respecto a la utilización de estas herramientas tecnológicas en el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en un escenario de pandemia en donde el proceso educativo ya no cuenta con esa parte de interacción personal que es la que en muchas ocasiones suple otras necesidades e intereses.

Y en el contexto guatemalteco, algunos estudiantes universitarios manifiestan en diversos espacios que las clases virtuales provocan aburrimiento y que el aprendizaje que se logra desarrollar es muy escaso, que en realidad prefieren las clases presenciales, es aquí donde surge la inquietud de indagar acerca de la forma en que se desarrollan las sesiones sincrónicas especialmente con respecto al uso de herramientas tecnológicas y sus efectos en el proceso de aprendizaje.

Así que la realización de esta investigación exploratoria es importante toda vez que el proceso de aprendizaje en la Universidad de San Carlos de Guatemala sigue siendo virtual y es necesario evaluarlo para establecer las fortalezas y debilidades que se presentan con respecto al uso de las herramientas tecnológicas lo que contribuirá en fortalecimiento y socialización de las buenas prácticas y en la superación de las debilidades, en beneficio de un aprendizaje más significativo.

Por ello se llevó a cabo una investigación de tipo cuantitativo utilizando un formulario de google para recolectar información de los involucrados que permitió conocer las herramientas tecnológicas que se utilizan en las sesiones sincrónicas y la opinión de estudiantes y profesores sobre la incidencia que tiene el uso de éstas herramientas para el abordaje de los contenidos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Se eligió para hacer la exploración el Tercer semestre del Profesorado en Educación Primaria Bilingüe Intercultural, de la Formación Inicial Docente carrera del Centro Universitario de Occidente que atiende a los Bachilleres en Ciencias y Letras con orientación en Educación que egresan de las que fueron Escuelas Normales en el país y continúan su formación como Profesores en este espacio que la universidad les brinda. Del grupo que respondió el cuestionario 89.5% son de género femenino 10.5% masculino de esta población el 50% está entre las edades de 19-21 años y son jóvenes que proceden en su mayoría de los municipios cercanos a Quetzaltenango y a la cabecera municipal.

Los resultados de este estudio exploratorio aportarán información útil sobre el uso de las herramientas tecnológicas, así como la posibilidad de profundizar en el análisis de los efectos que éstas generan en el proceso de aprendizaje virtual.

Para llevar a cabo el proceso investigativo se inició por plantear una pregunta principal de investigación que literalmente dice: ¿Qué efectos genera el uso de las herramientas tecnológicas durante las sesiones sincrónicas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes? Esta pregunta surge a raíz de la necesidad de establecer qué herramientas tecnológicas se están empleando especialmente en las sesiones sincrónicas que se desarrollan en este profesorado y en seguida verificar la incidencia de éstas en el proceso de aprendizaje. Vinculado a esto se redactó la pregunta secundaria que dice ¿Qué herramientas tecnológicas se están utilizando en las sesiones sincrónicas? Conocedores de la infinidad de herramientas tecnológicas que existen, interesa establecer cuáles son las que se están utilizando con mayor frecuencia en el desarrollo de las sesiones sincrónicas, pero al mismo tiempo nos interesa responder a la pregunta ¿Cómo influyen las herramientas tecnológicas que se utilizan durante las sesiones en el proceso de aprendizaje de los estudiantes? que es la otra inquietud que orienta nuestra investigación, toda vez que se busca verificar los efectos que las herramientas tienen en el proceso de aprendizaje, pues son muchos los comentarios que se expresan al respecto, pero nuestra inquietud es verificar qué piensa la gran mayoría de estudiantes de la carrera.

Materiales y métodos

El estudio se centró en el paradigma post positivista con el propósito de Analizar los efectos que genera el uso de herramientas tecnológicas durante las sesiones sincrónicas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, teniendo como participantes a 28 estudiantes de 45 que son los que pertenecen a la cohorte 2020-2022 y 12 profesores que constituyen el 100% de los docentes de la carrera que atienden a esta cohorte

Se realizó una investigación de tipo cuantitativa a nivel exploratorio, puesto que lo que se pretende es tener un acercamiento a la situación del uso de herramientas tecnológicas en las sesiones sincrónicas y para ello se utilizó una encuesta construida en un formulario de google que permitiera de manera sencilla recopilar la información para procesarla posteriormente y realizar algunos juicios de valor con respecto a los resultados.

Para llevar a cabo el estudio fue necesaria la revisión de literatura relacionada con el uso de las herramientas tecnológicas y su incidencia en el proceso de aprendizaje, lo cual permitió tener un primer acercamiento teórico para comprender las dimensiones en las cuales se llevaría a cabo el estudio y proceder a elaborar un plan general de investigación que estableció los parámetros importantes que orientarían la investigación.

A partir de esta planificación se diseñó el cuestionario con las preguntas que a criterio del investigador permitían evaluar el uso de herramientas tecnológicas y que fueran respondidas por profesores y estudiantes de la carrera de Profesorado en Educación Primaria y se seleccionó a los pertenecientes al Tercer Semestre de la carrera quienes han tenido la experiencia que su proceso de aprendizaje se desarrolle de manera virtual.

Para facilitar la recolección de datos se creó un cuestionario dirigido a estudiantes y otro a profesores para su aplicación se convocó a los estudiantes a una video-conferencia donde se les brindó una explicación de los objetivos de la investigación y en seguida tuvieron el tiempo para responder las preguntas.

Después de que cada uno de los encuestados que voluntariamente aceptó participar respondiendo el instrumento, se procedió a hacer la organización de los datos, primero se visualizaron de manera independiente los de estudiantes y profesores y posteriormente se procedió a elaborar el diagrama de barras que permitió hacer la comparación de los resultados. Se procesaron los datos y se hizo la interpretación correspondiente para ir haciendo las reflexiones y análisis que el proceso ameritaba.

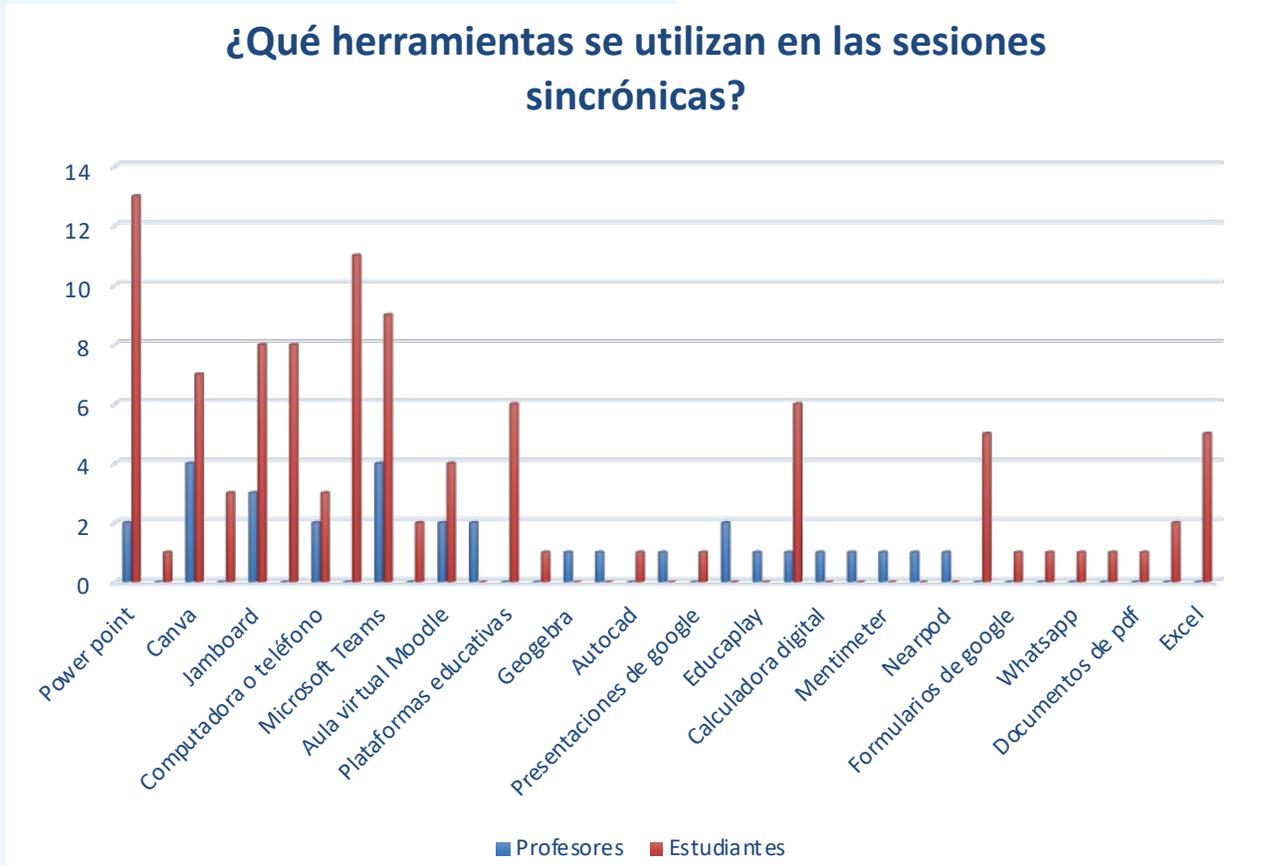
Resultados y discusión

Después de realizar el análisis y sistematización de la información recopilada se seleccionaron algunas graficas que permiten comprender la forma en que se están utilizando las herramientas tecnológicas en las sesiones sincrónicas y sobre todo conocer la opinión de profesores y estudiantes acerca de los beneficios en el proceso de aprendizaje.

Se planteó la siguiente pregunta abierta en la cual tuvieron la posibilidad los encuestados de dar a conocer de manera libre las herramientas que se utilizan en las sesiones sincrónicas como se ve a continuación.

Figura 1

Herramientas que se utilizan en las sesiones sincrónicas



Nota. La figura muestra las herramientas tecnológicas que se utilizan en las sesiones sincrónicas que se utilizan en el Profesorado en Educación Primaria año 2022.

Un alto porcentaje de estudiantes y profesores coinciden en afirmar que las herramientas tecnológicas de aprendizaje que se utilizan son diapositivas de power point, lo que implica que las sesiones sincrónicas sean espacios donde se comparta información o se genere el diálogo entre los estudiantes, esto dependerá de la forma en que el profesor utilice esta herramienta, porque power point en esencia no es muy dinámica ni genera mayor interactividad en sí misma.

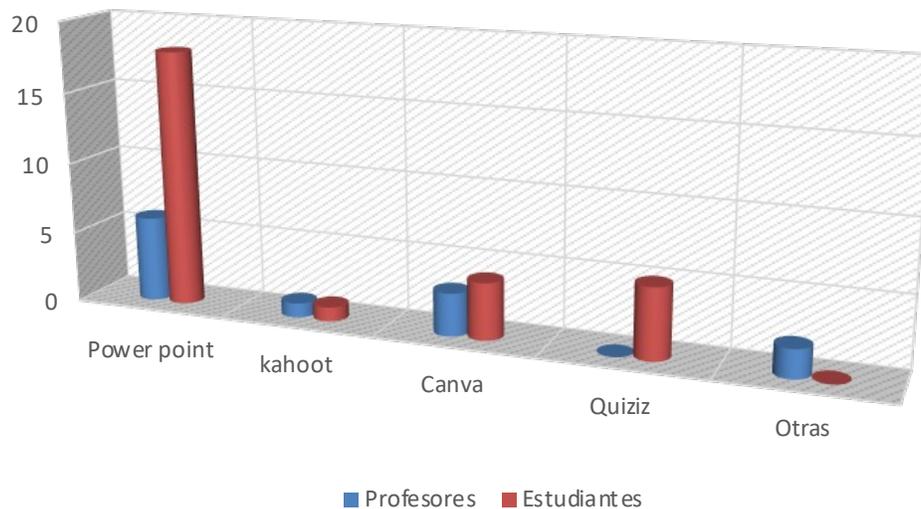
Además, se menciona tanto por profesores como estudiantes que la herramienta tecnológica que utilizan es Microsoft Teams como espacio para la videoconferencia que de manera general se

ha utilizado para mantener la comunicación con los estudiantes. Se incluyó en la encuesta una pregunta cerrada en la que se interrogaba también sobre las herramientas tecnológicas, esto permitió contrastar ambos resultados.

Figura 2

Herramientas tecnológicas que se usan con mayor frecuencia en las sesiones sincrónicas.

De las siguientes herramientas tecnológicas ¿cuáles se utilizan con mayor frecuencia en las sesiones sincrónicas?

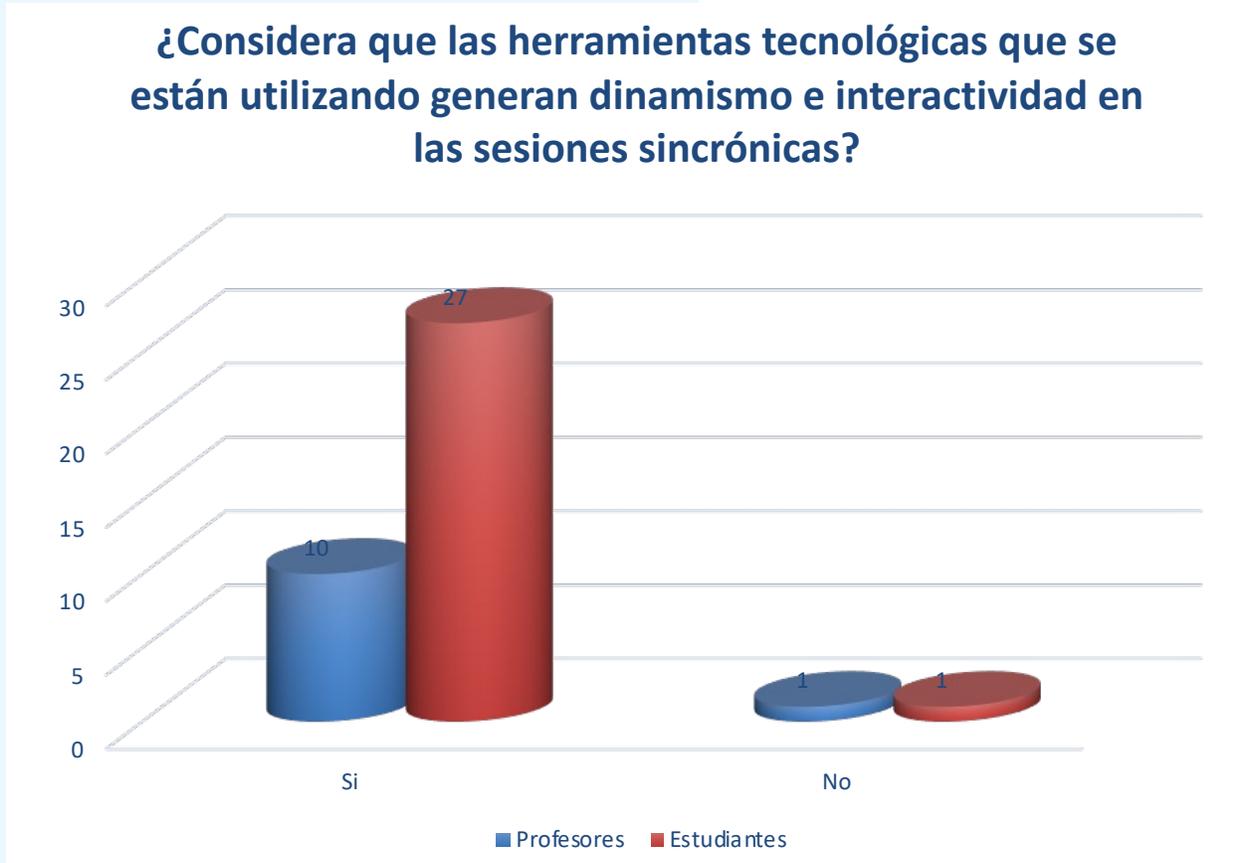


Nota. La figura muestra las herramientas tecnológicas que se utilizan con mayor frecuencia en las sesiones sincrónicas del Profesorado en Educación Primaria año 2022.

El 64.28% de los estudiantes y el 50% de los profesores coinciden en indicar que es power point la herramienta tecnológica que se utiliza con mayor frecuencia, lo que nos permite formarnos una idea de la forma en que la sesión sincrónica se realiza puesto que esta herramienta no genera en sí misma la interacción, se incluyen en menos porcentajes Canva y por último Quiziz que es una plataforma más interactiva.

Figura 3

Herramientas tecnológicas y generación de dinamismo e interactividad en las sesiones sincrónicas.



Nota. La figura muestra la opinión de profesores y estudiantes sobre el dinamismo e interactividad que generan las herramientas tecnológicas que se utilizan con mayor frecuencia en las sesiones sincrónicas del Profesorado en Educación Primaria año 2022.

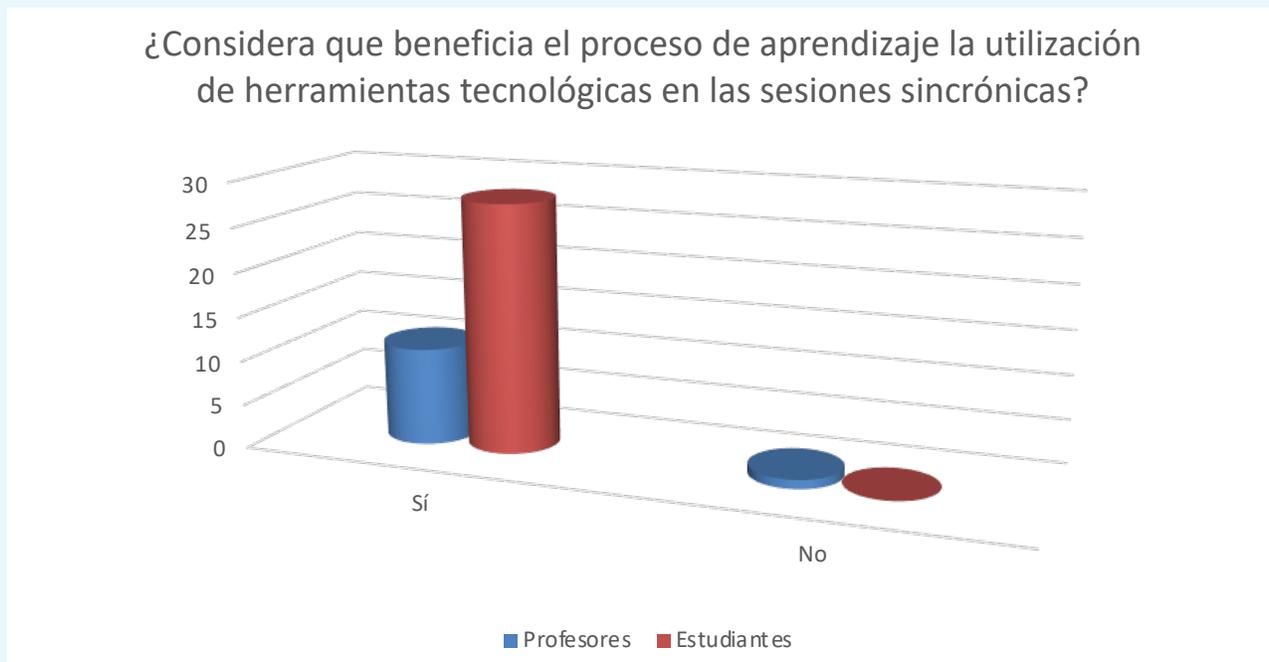
Un 99% de los encuestados consideran que la utilización de herramientas tecnológicas beneficia el proceso de aprendizaje. Según los profesores estas herramientas generan una comunicación entre todos y favorecen la construcción de conocimientos, además, ayudan a la comprensión a través de la presentación de imágenes y la interacción. El estudiante no está solo escuchando, sino participa activamente y de manera colaborativa. Los recursos y la forma de comunicarse son interactivos y fáciles de usar. Además, se pueden usar

varias aplicaciones para poder generar ese dinamismo en la educación a distancia; todo lo anterior permite que estudiantes y docentes se involucren en el desarrollo de los contenidos.

Los estudiantes por su parte afirman que las herramientas tecnológicas les permiten estar conectados y recibir la misma información, porque las clases virtuales son en tiempo real, hacen la clase más dinámica, permiten una buena interacción entre los participantes, porque cada uno da a conocer su punto de vista de lo comprendido. Se utilizan aplicaciones para realizar tareas, se pueden crear diversas actividades, como juegos, cuestionarios, rompecabezas, adivinanzas, relacionadas con el contenido a desarrollar y para finalizar permiten que se desarrolle un buen aprendizaje, siempre y cuando se utilicen las herramientas tecnológicas adecuadas y también las estrategias didácticas idóneas.

Figura 4

Beneficios para el proceso de aprendizaje de la utilización de herramientas tecnológicas en las sesiones sincrónicas



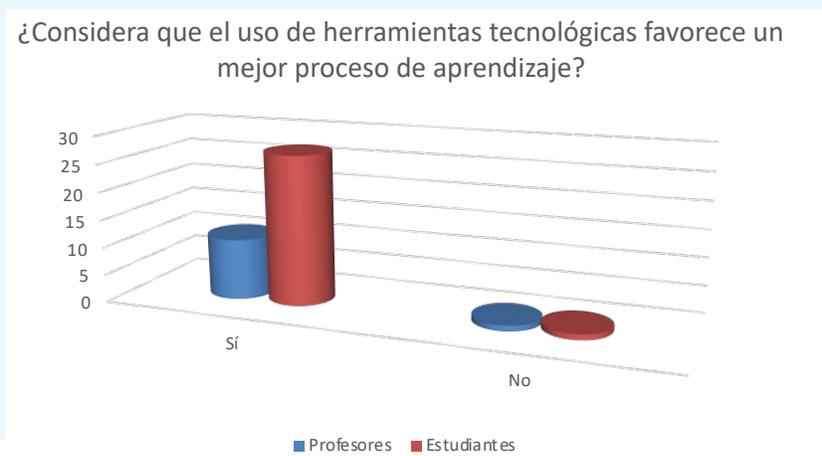
Nota. La figura muestra la opinión de profesores y estudiantes sobre los beneficios en el proceso de aprendizaje por la utilización de herramientas tecnológicas en las sesiones sincrónicas.

Un 99% de los encuestados afirma que la utilización de herramientas tecnológicas en las sesiones sincrónicas favorece el aprendizaje dando a conocer muchos beneficios para el proceso formativo de los estudiantes. Según los profesores, las herramientas tecnológicas hacen más fácil el proceso enseñanza aprendizaje pues proveen diversidad de recursos visuales, auditivos y de todo tipo y generan la construcción de material colaborativo, así como la realización de juegos y solución de problemas. Mejoran la comprensión del contenido al requerir que el estudiante interactúe con los recursos utilizando los sentidos, para crear y consolidar de mejor manera el aprendizaje. Se abordan los contenidos curriculares utilizando diferentes estrategias que generan la participación, propicia la organización del tiempo y la autonomía del estudiante.

Los estudiantes indican que a través de las herramientas se facilita entender e interpretar el mensaje que se está dando a conocer. Las clases son más activas, hay trabajo en equipo y desarrollo del pensamiento crítico. Su uso permite la participación de todos o bien de la mayoría de los involucrados y al estar constantemente activos no se pierde el hilo conductor de lo que se trabaja, además innova el proceso de aprendizaje, para evitar sea tradicional, promueve la interacción entre alumno, profesor y contenidos. Ayuda a mejorar el aprendizaje, la comunicación y solución de dudas, a tener mayor capacidad de comprensión, atención ante la propia formación.

Figura 5

Herramientas tecnológicas y un mejor proceso de aprendizaje



Nota. La figura muestra la opinión de profesores y estudiantes acerca de si favorecen un mejor proceso de aprendizaje.

Ambos grupos de encuestados coinciden en afirmar que el uso de herramientas tecnológicas favorece un mejor proceso de aprendizaje y dan a conocer varias razones entre ellas, los profesores indican que utilizando la tecnología se tiene la amplia posibilidad de brindar contenido extra, permiten reforzar el aprendizaje y la comunicación entre estudiantes-estudiantes y estudiantes-docente, en múltiples vías, donde todos aprenden de todos. Mejoran el nivel de atención y por lo tanto favorecen una mejor comprensión de los temas. Pueden hacer que el aprendiente pueda convertirse en un estudiante 3.0 aprendiente que utiliza incluso ya la inteligencia artificial y realidad virtual. Mejoran la actividad comunicativa, cognitiva y afectiva. El aprendizaje como proceso activo del estudiante se favorece al usar de forma adecuada cada una de las herramientas tecnológicas según la naturaleza del curso.

Los estudiantes por su lado, también explican que las herramientas tecnológicas generan un ambiente educativo fuera de lo común que llama la atención y favorece el interés. Facilitan un aprendizaje más rápido y duradero, a través de la participación activa del estudiante con lo que se logra una mejor comprensión de los contenidos. Permiten ampliar y profundizar el conocimiento para mejorar el proceso de aprendizaje-enseñanza-aprendizaje, de manera cíclica. Se caracterizan por ser de fácil uso y ofrecen intercambio de información y conocimientos. Se pueden consultar videos, documentos y utilizar páginas educativas para mejorar el aprendizaje.

Facilitan y desarrollan la comprensión, fomentan la alfabetización digital y audiovisual, aumentan la autonomía del estudiante, enseñan a trabajar y colaborar en equipo, ayudan a desarrollar un mayor pensamiento crítico y flexibilizan la enseñanza. Y por último hay una comunicación entre estudiantes y docentes.

Si se comparan los resultados de este estudio exploratorio con el realizado por Vilorio y Hamburguer (2019 p.381) se vio cierta coincidencia puesto que "en cuanto al uso de las herramientas comunicativas sincrónicas, se consideró que los docentes aplican con mayor tendencia el uso de la pizarra compartida, para fines de teleformación en los alumnos" lo que se visualiza también como un hallazgo importante en la presente investigación, porque se indica que los recursos más utilizados son las presentaciones hechas en power point, canva u otra plataforma.

En conclusión y tomando en cuenta el objetivo de la investigación el 99 % de docentes y estudiantes encuestados indicó que efectivamente las herramientas tecnológicas provocan efectos en el proceso de aprendizaje, situación que está condicionada por la forma en que se desarrolle la sesión sincrónica, puesto que si se crea un ambiente de colaboración, interacción y reflexión comunicativa, cognitiva y afectiva estas herramientas generan un ambiente educativo fuera de lo común que llama la atención, favorecen el interés, así como la participación activa del estudiante, con lo que se logra una mejor comprensión de los contenidos así como una participación más comprometida de ambos actores, pero si se desarrolla un proceso de aprendizaje pasivo, resulta nada interesante para el estudiante, afecta su nivel de motivación y desempeño y por lo tanto su aprendizaje..

Así que depende mucho de la actitud que asuma el docente y la preparación que posea para el manejo de este tipo de herramientas, ya que permitirá hacer un uso efectivo de las mismas y se verá reflejado en los estudiantes y por el otro lado también si el docente carece de la formación y el interés por utilizar herramientas tecnológicas va a influir en el interés del estudiante y las posibilidades de un aprendizaje significativo.

Referencias

Rubio A. (2012) *El uso de plataformas sincrónicas aplicadas a la enseñanza del periodismo*. Revista de comunicación. Vivat Academia. <https://doi.org/10.15178/va.2011.117E.1216-1225>

Ruiz M, Aguirre N., Montenegro L., y Mendoza O. (2022). *Herramientas tecnológicas para una virtualidad en la educación*. Ciencia Latina, Revista multidisciplinar, 3705 https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1762

Verdezoto R. y Chávez V. (2018). *Importancia de las herramientas y entornos de aprendizaje dentro de la plataforma e-learning en las universidades del Ecuador*. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 65, 68-90. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1067>

Viloria, H. y Hamburguer J. (2019) *Uso de las herramientas comunicativas en los entornos virtuales de aprendizaje*. Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación. Ecuador CIESPAL. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=6192>

Sobre la autora

Es Magister en educación con amplia experiencia en el campo pedagógico-didáctico y de investigación educativa, laboro para la carrera de Profesorado en Educación Primaria Bilingüe Intercultural del Centro Universitario de Occidente, ha realizado varias investigaciones como estudiante y como Profesora en temas relacionados al campo educativo.

Financiamiento de la investigación

Con recursos propios.

Declaración de intereses

Declaro no tener ningún conflicto de intereses, que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas.

Declaración de consentimiento informado

El estudio se realizó respetando el Código de ética y buenas prácticas editoriales de publicación.

Derechos de uso

Copyright© 2023 por Adela Leticia Argueta Ochoa.

Este texto está protegido por la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, remezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Percepción epistemológica del docente landivariano sobre su práctica docente y formación psicopedagógica

Epistemological perception of the Landivarian teacher about his teaching practice and psychopedagogical training

Aura Mejía Rosal

Doctorado en Educación, Universidad de San Carlos de Guatemala

aurimejia@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0001-5148-5464>

Recibido 13/10/2022

Aceptado 16/03/2023

Publicado 15/04/2023

Referencia del artículo

Mejía Rosal , A. (2023). Percepción epistemológica del docente landivariano sobre su práctica docente y formación psicopedagógica. Revista Guatemalteca De Educación Superior, 6(2), 26-40. <https://doi.org/10.46954/revistages.v6i2.118>

Resumen

PROBLEMA: en la formación permanente del docente landivariano la didáctica de la educación superior y la caracterización epistémica del proceso de enseñanza-aprendizaje son cruciales en el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales, actitudes y valores afines con la calidad educativa. **OBJETIVO:** describir cómo la percepción epistemológica desde la que el docente concibe la educación determina su práctica docente y su formación psicopedagógica. **MÉTODO:** se hizo un análisis de contenido, con un enfoque cualitativo y diseño narrativo. La muestra fue elegida al azar, se trabajó con tres docentes de dos categorías profesionales en 2019 en la Universidad Rafael

Palabras clave: percepción epistemológica, práctica docente, formación psicopedagógica, universidad Rafael Landívar

Landívar. **RESULTADOS:** reflejaron que las percepciones que incidieron en el proceso de enseñanza fue la concepción de enseñanza, metodología, clima del aula, TICs y evaluación. En la formación docente, la participación en cursos de actualización, los aprendizajes llevados al aula, la concepción sobre formación docente, necesidades de formación, ser buen profesor. En el desarrollo profesional, compartir dificultades, reflexión sobre su labor docente e identificación con los valores ignacianos, landivarianos y visión a futuro. **CONCLUSIÓN:** el proceso de enseñanza sugiere el enfoque constructivista en la utilización de métodos centrados en el aprendizaje significativo y el desarrollo de un pensamiento crítico. La formación docente relaciona la actualización psicopedagógica y técnica. El desarrollo profesional valora el intercambio de experiencias, la reflexión de la práctica docente, la relación profesor-alumno y la identidad institucional.

Abstract

PROBLEM: In the Landivarian teachers' permanent formation, higher education didactics and the epistemic characterization of the teaching-learning process are crucial in the development of cognitive and social skills, attitudes and values related to educational quality. **OBJECTIVE:** To describe how the epistemological perception from which the teacher conceives education determines his teaching practice and his psychopedagogical training. **METHOD:** A content analysis with a qualitative approach and narrative design was carried out. The sample was chosen randomly, working with three teachers from two professional categories in 2019 at the Rafael Landívar University. **RESULTS:** Reflected that the perceptions that influenced the teaching process were their conception of teaching, methodology, classroom climate, ICTs and evaluation. In teacher training, participation in refresher courses, learning taken to the classroom, the conception of teacher training, training needs, being a good teacher. In professional development, sharing difficulties, reflection on their teaching work and identification with Ignatian and Landivarian values, and vision for the future. **CONCLUSION:** The teaching process suggests the constructivist approach in the use of methods focused on significant learning and the development of critical thinking. Teacher training

relates psychopedagogical and technical updating. Professional development values the exchange of experiences, reflection on teaching practice, teacher-student relationship and institutional identity.

Keywords: epistemological perception, teaching practice, psychopedagogical training, Rafael Landívar University

Introducción

La investigación abordó la percepción epistemológica del docente landivariano sobre su práctica docente y formación psicopedagógica como estudio de factibilidad de un enfoque mixto para la tesis doctoral. El objetivo de este manuscrito es describir cómo la percepción epistemológica desde la que el docente concibe la educación determina su práctica docente y su formación psicopedagógica. Como punto de partida, por percepción epistemológica se entiende el conocimiento de las percepciones, creencias y procesos de pensamiento del profesor. Este término surge de la epistemología de la educación respecto a la complejidad del conocimiento que se produce sobre la conexión disciplinar y la relación entre la didáctica, el uso de la tecnología, la formación docente, la calidad educativa, entre otros. Fenómeno que incide en la selección de los métodos, técnicas y procedimientos a implementar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pérez & Gimeno (1988) refieren que el pensamiento práctico del profesor está formado por las teorías formales y conocimientos extraídos de su experiencia personal y profesional o asimilados de la tradición y la cultura profesional (p. 59). Para Moreno & Azcárate (2003) los conceptos, creencias, significados, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, influyen en la percepción y en los procesos de razonamiento del profesor. Barrón (2015) argumenta que estos saberes profesionales son temporales y dependen de la experiencia personal y laboral.

En el proceso de enseñanza las interacciones profesor-alumno-contexto social forman un entramado complejo en las representaciones, valores y estrategias que configuran las concepciones del docente. De acuerdo con Arancibia, Cabero, & Marín (2020) los docentes organizan la enseñanza a partir de sus distintas creencias, producto de su planificación, decisiones

de instrucción y prácticas en el aula. Klimenko & Botero (2017), mencionan que en la práctica docente la experiencia previa y las representaciones mentales sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje influyen en los conocimientos teóricos y prácticos en la organización y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, y la flexibilidad y adaptabilidad en la aplicación e interacción en el aula. Por tanto, la observación y la reflexión son fundamentales para el cambio cognitivo y la disposición del docente frente al aprendizaje continuo.

De acuerdo con Gorodokin (2003) la formación transforma el ser docente respecto al saber-hacer, el saber-obrar y el saber-pensar. Es decir, que en la relación del saber con la práctica el profesor transforma y reestructura sus representaciones cognoscitivas, afectivas y sociales.

En la Universidad Rafael Landívar, de 2006 a 2020, la formación y actualización permanente del docente landivariano estuvo a cargo del Centro de Actualización Psicopedagógica Padre Luis Achaerandio, S.J. (CAP) a través de cursos-talleres de actualización psicopedagógica y por el Departamento de Educación Virtual (DEV), mediante cursos de actualización docente en TIC brindada en modalidad presencial o virtual. Bajo esta mirada se concluye que los docentes conciben y representan sus concepciones, enfoque, estilo docente, e identificación con la cultura institucional, a partir de sus creencias, valores, intereses, motivaciones y experiencias producto de su trayectoria personal y profesional.

Materiales y métodos

Se hizo un análisis de contenido, con un enfoque cualitativo y diseño narrativo. Para el efecto se diseñó una entrevista cualitativa centrada en la enseñanza, la formación docente, el desarrollo profesional y la identificación institucional. Para la estructuración de la entrevista se revisaron artículos sobre percepciones epistemológicas de docentes, así como modelos de cuestionarios de percepción docente y sobre necesidades de formación docente en la educación superior. La guía de entrevista contó con 14 preguntas. La variable Proceso de enseñanza

tenía cuatro preguntas respecto a la concepción de enseñanza, metodología, uso de TICs, evaluación; la variable Formación docente, cinco preguntas sobre participación en cursos de actualización, aprendizajes llevados al aula, concepción sobre la formación docente, necesidades de formación, cualidades de un buen profesor; la variable Desarrollo personal, dos preguntas concernientes a compartir dificultades con su coordinador y otros docentes, reflexión importante sobre su labor docente en la Universidad Rafael Landívar (URL); y la variable Identificación tres preguntas acerca de valores ignacianos y landivarianos, excelencia académica, visión a futuro en la URL.

Los criterios de inclusión fueron las categorías Académico Docente, Docente de Dedicación, Docente horario, vigentes en 2019 y tiempo de laborar en la URL. Se entrevistó a tres profesores al azar: un arquitecto Académico Docente, medio tiempo, jornada Vespertina, quien Del 2007 a 2015 laboró como catedrático horario, en 2016 como catedrático de dedicación medio tiempo, y a partir del segundo ciclo 2017 a la fecha como Académico Docente medio tiempo; una Médico Académico docente, tiempo completo, quien laboró como catedrática horario de 2011 a 2016, y como Académica Docente del 2017 a la fecha; y una Ingeniera que inició sus labores en 2013 como Catedrática de dedicación, tiempo completo y de 2020 a la fecha como Académica Docente, tiempo completo.

Previo a entrevistar a los profesores, se solicitó su autorización para grabar la entrevista. Se indicó el objetivo de la entrevista y se solicitaron datos generales (nombre, profesión, facultad donde imparte clases, categoría académica, nombre del curso que imparte). Seguidamente se hicieron las preguntas correspondientes a cada variable y se pudo observar las reacciones ante cada pregunta. Luego se transcribió la información recabada y se vació en un formato para el análisis interpretativo, estructurado según: correlativo, entrevistado, rubro, unidad de análisis, narrativa, análisis/interpretación, elementos teóricos.

Para el análisis e interpretación de las variables se utilizó el modelo del círculo hermenéutico de Dilthey, para entender-explicar la expresión de conocimientos, vivencias y reacciones manifestadas durante la entrevista, y la relación-aplicación de la formación psicopedagógica dentro de la epistemología de la educación.

Resultados y discusión

Tabla 1

Proceso de enseñanza

Categoría	Subcategorías	Expresiones de los docentes
¿Qué es enseñar en la Oportunidad de formar URL?	Acompañar a los alumnos	"Más que formación académica, formación basada en valores."
	Es una pasión y una vocación de doble vía	"En ese proceso de enseñanza-aprendizaje."
¿Cómo da su clase?	Participación del estudiante	"Porque cuando fui estudiante empecé siendo tutora."
	Trato de variar	"Trato que se involucren y que sobre todo desarrollen su sentido crítico."
	Hacerlo lo más práctico posible	"Algunas son magistrales, otras a través de medios audiovisuales, o les pongo un caso clínico"
¿Cómo usa las TIC en su curso?	Portal Académico de la Universidad	"El dominio de los conceptos, ir a casos prácticos, problemas, experimentaciones directas."
		"Allí les subimos desde el programa del curso, presentaciones y guías."
Por lo general, ¿cómo evalúa a sus estudiantes?	Rúbrica de evaluación	"No me animo mucho a hacer más cosas."
	Exámenes distintos	"Hacemos evaluaciones en línea y pruebas de seguimiento."
	Por resultados	"Siempre me rijo a una rúbrica de evaluación."
		"Parciales y finales, pruebas objetivas con factor de corrección, cortos, casos."
		"Es un curso muy numérico, muy preciso."

Nota. Elaboración propia con base en entrevista realizada a docentes en 2019.

Los resultados de la categoría ¿Qué es enseñar en la URL?, reflejan las creencias, ideas y suposiciones, provenientes de su experiencia docente, dinámica e interacción en el aula de “formar”, “acompañar”, al estudiante, “una pasión y una vocación de doble vía”, características primordiales de la Pedagogía Ignaciana (Pedagogía Ignaciana un planteamiento práctico, 1993).

Los resultados de la categoría ¿Cómo da su clase?, describen de alguna manera la enseñanza de calidad que persigue la participación de los estudiantes respecto a su capacidad de reflexión, resolución de problemas, casos prácticos y la experimentación con el fin de que los alumnos logren un pensamiento crítico y creativo (Guzmán, 2011) y se ejerciten en procedimientos de solución (De Miguel, 2005).

Los resultados de la categoría ¿Cómo usa las TIC en su curso?, ratifican que la tecnología como herramienta pedagógica no está siendo bien aprovechada como medio y recurso que se puede utilizar en el proceso didáctico. Su incidencia dependerá de cómo sea utilizada y para qué y en qué contexto sea utilizada por parte de los profesores (Caicedo-Tamayo & Rojas-Ospina, 2014).

Los resultados de la categoría Por lo general, ¿cómo evalúa a sus estudiantes?, reflejan las convicciones docentes sobre la evaluación sumativa “calificar” y formativa “ayudar a aprender” (Morales, 2010).

Tabla 2

Formación docente

Categoría	Subcategorías	Expresiones de los docentes
¿Ha participado en cursos de actualización docente que ofrece el CAP o el DEV?	Asisto a un mínimo	"...siempre y cuando sea posible en el periodo de tiempo que tengo."
	Sí todos sirven	"Muchísimos, muchísimos, tengo muchos."
Si ha participado, ¿qué aprendizajes ha logrado poner en práctica en la realidad de su aula?	Sí, no muchos	"Pero he participado en uno de las normas APA recientemente."
	Variedad de temas	"... por ejemplo, el uso de las TIC, ... "flipped classroom"."
¿Cómo concibe usted la formación docente?	A nivel de tecnologías	"Presentaciones más dinámicas, planificación por competencias, lectura y escritura madura, Neuropsicología."
	La cercanía con el estudiante	"Acercarse a ellos y al mismo tiempo mantener la figura de autoridad es importante."
	Transmitir el conocimiento	"Tener todas las herramientas para poder transmitir el conocimiento, la tecnología."
¿Cuáles son las necesidades de formación que considera importantes incorporar para su desarrollo docente?	Actualización permanente del docente	"Uno puede saber mucho, pero se tiene que ir actualizando."
	Formación psicopedagógica	"Considero que se ha trabajado muy bien... también es importante la capacitación técnica."
	Cursos psicopedagógicos	"Yo en la carrera me he formado en la disciplina de la arquitectura."
¿Qué características y cualidades debe poseer un buen profesor universitario?	Estrategias para el diseño de clases más dinámicas	"En este momento estoy estudiando la maestría en Bioética, creo que estoy cubierta (se ríe)."
	Capacitaciones técnicas	"Actualización, seguridad en laboratorios, certificaciones, uso de cristalería."
	Que tenga mente abierta, que sea muy receptivo y motivante	"Porque hay quienes se les dificulta."
¿Qué características y cualidades debe poseer un buen profesor universitario?	Que sepa transmitir, que no sea estricto, y que tenga ganas de actualizarse	"Porque hay gente que sabe, pero no sabe transmitir."
	Tiene que ser líder, que sepa escuchar, que sepa transmitir la información	"Tiene que ser una persona abierta, que sepa escuchar al estudiante, sin empoderar."

Nota. Elaboración propia con base en entrevista realizada a docentes en 2019.

Los resultados de las categorías ¿Ha participado en cursos de actualización docente que ofrece el CAP o el DEV?, y si ha participado, ¿qué aprendizajes ha logrado poner en práctica en la realidad de su aula?, si bien para una docente “todos los cursos sirven”, uno “asisto a un mínimo” y otra “sí, no mucho” se deduce que aun, no logran percibir el sentido epistemológico (reflexión, análisis, construcción del conocimiento, interpretación, comprensión y explicación) de la formación psicopedagógica (Imbernón, 2011).

Los resultados de las categorías ¿Cómo concibe usted la formación docente?, y ¿Cuáles son las necesidades de formación que considera importantes incorporar para su desarrollo docente?, relacionan la importancia de la formación psicopedagógica y técnica con las necesidades de formación para el desarrollo docente; contrario a lo afirmado en la pregunta anterior. Es decir, el esfuerzo formativo de fortalecer la competencia docente y facilitar las condiciones propicias para desarrollar iniciativas de mejora hacia la excelencia, requiere la reflexión y la evaluación sobre la práctica (Barrón, 2015) y el perfeccionamiento continuo de la profesionalización docente como ruta de la transformación cualitativa demanda del contexto social (Bazán & González, 2006).

De los resultados de la categoría ¿Qué características y cualidades debe poseer un buen profesor universitario?, se deducen las cualidades que ellos proponen como buenos profesores universitarios: “mente abierta, ser receptivo, motivante”, “flexible, actualizado”, “líder, que sepa escuchar”, para generar en sus estudiantes aprendizajes profundos (Bain, 2007).

Tabla 3

Desarrollo profesional

Categoría	Subcategorías	Expresiones de los docentes
¿Comparte con su coordinador o con otros profesores las dificultades que enfrenta en el desarrollo de su práctica docente?	Apoyo de la Dirección	"Sí de hecho el tema de las lecturas."
	Reuniones docentes y el ambiente	"Allí todos aportamos en ese sentido."
	Reuniones de área	"Área básica de Ingeniería y reuniones de trabajo en el área de Física."
¿Cuál sería la reflexión más importante sobre su labor docente en la URL?	Sacar profesionales de provecho para la sociedad	"Que no estén enajenados a la realidad."
	Ser modelo de aprendizaje, coherencia	"Es un desafío, lo fue desde el principio, porque me auto exige."
	La labor docente tiene que ser realizada no solo por ingreso, sino también por pasión	"Ponerle empeño, esforzarse por los estudiantes que realmente valen la pena."

Nota. Elaboración propia con base en entrevista realizada a docentes en 2019.

Resultados de la categoría ¿Comparte con su coordinador o con otros profesores las dificultades que enfrenta en el desarrollo de su práctica docente? señalan la importancia de la participación y colaboración estrecha de todos los participantes en estas reuniones. La apertura y disponibilidad de tiempo son fundamentales en la formación, intercambio de experiencias y reflexión de la práctica docente (Imbernón, 2011).

Los resultados de la categoría ¿Cuál sería la reflexión más importante sobre su labor docente en la URL?, destaca una peculiar configuración del modo de ser y de hacer de la educación landivariana, respecto al grado de eficacia y aprovechamiento

de los recursos, y el ámbito de las actitudes, los valores, la excelencia y la calidad humana. En particular, la dimensión emocional (gusto, motivación) en la relación con los alumnos y el buen clima en la clase (Morales, 2010).

Tabla 4

Identificación

Categoría	Subcategorías	Expresiones de los docentes
Desde su experiencia, ¿logra percibir y/o vivir los valores que promueve la URL?	Educación con valores	"Pues uno se identifica bastante con eso."
	Espiritualidad ignaciana, Universidad de la Compañía de Jesús	"Sí porque yo ya los conocía, yo no podría estar en otra universidad."
¿Cómo traduce desde su labor docente el lema "Excelencia académica con valores"?	Labor social, proyección social, solidaridad, apoyo	"Sí, yo soy egresada de Landívar, vivo y practico los valores landivarianos."
	Actuar con ética y con responsabilidad	"En todo el actuar que desempeñemos cotidianamente."
¿Cómo se ve a futuro en la URL?	Hacerlo lo mejor posible y superándome desde mí misma	"Procurando transmitir esos valores que son fundamentales."
	El primer valor que trabajo es la honestidad, el segundo, la responsabilidad	"Sean honestos y responsables, porque al final es su formación, nadie está acá obligado."
¿Cómo se ve a futuro en la URL?	Seguir apoyando el tema de docencia, pasión y convivencia	"Por el momento yo recién inicié como académico docente... me veo, idealmente, dictando clases."
	Poder seguir compartiendo este caminar docente	"Por lo menos algunos años más, y la URL me dé la oportunidad también."
	Académico docente investigador	"Esperaría ganar experiencia, me atrae mucho la parte de investigación, pero sí a largo plazo... sigo viéndome trabajando en Landívar, me siento sumamente identificada y me gusta mi trabajo."

Nota. Elaboración propia con base en entrevista realizada a docentes en 2019.

Resultados de la categoría Desde su experiencia, ¿logra percibir y/o vivir los valores que promueve la URL?, afirman la congruencia con la concepción educativa de la Compañía de Jesús y una identidad landivariana distintiva, motivada, comprometida y servicial entre profesores y estudiantes (Labrador, 2002).

Los resultados de la categoría ¿Cómo traduce desde su labor docente el lema “Excelencia académica con valores”? describe la incorporación, formación y promoción de una cultura de valores, producto de la reflexión y la experiencia, que a su vez otorga identidad y solidez al docente landivariano: la dignidad de la persona como valor supremo, la libertad en la autorrealización personal y toma de decisiones responsables, el servicio y colaboración con los demás. “Nos acostumbramos a ver los cuatro valores como la esencia de nuestra propia vida personal y el lugar donde colocamos nuestros ideales y proyectos.” (Gallo, 2012, p. 12).

De los resultados de la categoría ¿Cómo se ve a futuro en la URL? se manifiesta la identificación y compromiso del docente con el proyecto educativo institucional. (URL, 2015). Lo que va de la mano con la proyección y vinculación de la Universidad Rafael Landívar como una presencia efectiva en su labor educativa, a través de la labor docente y el acompañamiento en su formación integral. (Plan Estratégico 2016-2020).

Desde esta perspectiva se concluye, por un lado, que los docentes conciben y representan sus concepciones, enfoque, estilo docente, e identificación con la cultura institucional, a partir de sus creencias, valores, intereses, motivaciones y experiencias producto de su trayectoria personal y profesional. Por el otro lado, que en la docencia universitaria las competencias pedagógicas son esenciales en el dominio de destrezas y habilidades para el desarrollo profesional docente. De ahí la finalidad de la formación y actualización del docente landivariano de dotarlo de conocimientos y habilidades sobre la pedagogía, la didáctica, la tecnología y la actualización disciplinar, desde un marco epistemológico teórico-conceptual-contextual del fundamento curricular, filosófico, psicológico, axiológico, social y espiritual que integra el proyecto educativo landivariano.

Referencias bibliográficas

- Arancibia, M.L., Cabero, J., & Marín, V. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. *Formación Universitaria* 13(3), 89-100. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300089>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de València. <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ken%20Bain,%20Lo%20que%20hacen%20los%20mejores%20profesores%20de%20universidad.pdf>
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU* 13(1), 35-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>
- Bazán, D. & González, L. (2006). Pedagogía de la formación docente: modelos, relevancia y acuerdos. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica* 7(6), 65-80. <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/479/619>
- Caicedo-Tamayo, A. M. y Rojas-Ospina, T. (2014). Creencias, conocimientos y usos de las TIC de los profesores universitarios. *Educ. Educ.*,17(3), 517-533. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83433781007.pdf>
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Universidad de Oviedo. http://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf
- Gallo, A. (2012). *Mis valores adultos*. Editorial Cara Parens de la Universidad Rafael Landívar. <http://biblio3.url.edu.gt/Publi/Libros/MVAdultos.pdf>
- Gorodokin, I. (2003). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>

- Guzmán, J.C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*, XXXIII, 129-141. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13221258012.pdf>
- Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação. Revista do Centro de Educação (36)3*, 387-396. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117121313005.pdf>
- Klimenko, O., Botero, A. (2017). Concepciones de algunos docentes universitarios al respecto de la articulación de la creatividad en sus prácticas de enseñanza. *Revista Psicoespacios*, 11 (18), 74-94. <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>
- Labrador, C. (2002). *Aportaciones de la pedagogía ignaciana a la Educación superior*. Universidad Complutense de Madrid. <https://es.scribd.com/document/350965570/Labrador-C-2002-Pedagogia-ignaciana-en-la-educacion-superior-1-pdf>
- Morales, P. (2010). *Ser profesor, una mirada al alumno*. IGER Talleres Gráficos. https://issuu.com/kokyss3177/docs/pedro_morales_ser_profesor_una_mira
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las educaciones diferenciales. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 21(2), 265-280. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21935>.
- Pedagogía Ignaciana un planteamiento práctico. (1993). <http://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2016/12/Compan%CC%83i%CC%81a-de-Jesu%CC%81s-1993-Pedagogi%CC%81a-Ignaciana-Planteamiento-Pra%CC%81ctico.pdf>
- Pérez, A., & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48302>

Universidad Rafael Landívar. (2016). *Plan Estratégico 2016-2020*. Editorial Cara Parens de la Universidad Rafael Landívar.

Universidad Rafael Lanívar, Vicerrectoría Académica. (2015). *Marco orientador de la formación en la Universidad Rafael Landívar*. 1ª. reimp de la 1ª. ed. Editorial Cara Parens de la Universidad Rafael Landívar.

Sobre la autora

Aura Mejía-Rosal de Durán, Doctoranda, Doctorado en Educación de la Universidad de San Carlos de Guatemala, Cuarta Cohorte. Maestría en Filosofía, Maestría en Docencia Universitaria y Licenciatura en Letras y filosofía de la Universidad Rafael Landívar. Ha desarrollado su labor y carrera docente en la Universidad Rafael Landívar. Fue Coordinadora Académica, Centro de Actualización "P. Luis Achaerandio, S.J." (CAP), Enlace Institucional en la Red de Homólogos de Educación de la Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL). Actualmente, Académica Docente, Departamento de Letras y Filosofía, Facultad de Humanidades.

Declaración de intereses

Declara no tener ningún conflicto de intereses, que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas.

Declaración de consentimiento informado

El estudio se realizó respetando el Código de ética y buenas prácticas editoriales de publicación.

Derechos de uso

Copyright© 2023 por Aura Mejía Rosal de Durán.

Este texto está protegido por la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, remezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Diseño curricular complejo con enfoque de competencias

Complex curricular design with a competency approach

Carla Valeria Álvarez Cazón

<https://orcid.org/0000-0001-9599-0753>
carla.cazon@gmail.com

Marcial Villaroel Siles

<https://orcid.org/0000-0003-0850-2286>
marcialvillarroelsiles@gmail.com

Consuelo Avilés Estrada

<https://orcid.org/0000-0002-7376-9895>
consueloavilesestrada@gmail.com

Erika Fernández Terrazas

<http://orcid.org/0000-0002-8458-9136>
erika.fer2003@gmail.com

Harold Frank Pérez Pozo

<https://orcid.org/0000-0001-8322-543X>
hfpp303@gmail.com

Marisol Vergara Zutara

<http://orcid.org/0000-0002-9162-0541>
marisolvergarauajms@gmail.com

Filiación institucional de los autores

Doctorado en educación con enfoque en la complejidad y la investigación transdisciplinar
Escuela Militar de Ingeniería, Cochabamba, Bolivia.

Recibido 16/01/2023

Aceptado 16/03/2023

Publicado 15/04/2023

Referencia del artículo

Álvarez Cazón, C. V., Villaroel Siles, M., Avilés Estrada, C., Fernández Terrazas, E., Vergara Zutara, M., & Pérez Pozo, H. F. (2023). Diseño curricular complejo con enfoque de competencias. Revista Guatemalteca De Educación Superior, 6(2), 41-71.
<https://doi.org/10.46954/revistages.v6i2.119>

Resumen

PROBLEMA: La competencia desactualizada por una interpretación sesgada de las necesidades y problemas de la realidad; la confusión del enfoque con el modelo; la incompletud de la malla curricular; la adaptabilidad de la evaluación y el cuestionamiento de una educación con evaluación. **OBJETIVO:** Desarrollar un análisis crítico desde diferentes elementos que son parte del diseño curricular complejo con enfoque de competencias, a partir de los resquicios del conocimiento del enfoque. **MÉTODO:** A partir de una crítica reflexiva basada en bibliografía y experiencia académica posibilita obtener parámetros para un diseño curricular complejo. **RESULTADOS:** Con cambios de paradigmas como las propuestas: multi selectividad, transcontinental y una educación de incertidumbre sin evaluación. **CONCLUSIÓN:** En la incertidumbre del enfoque a competencias como rector filosófico del diseño curricular complejo posibilitando en adelante alejarse de un pensamiento simplista en una misma dirección.

Palabras clave: competencias, complejidad, diseño curricular, transdisciplinariedad.

Abstract

PROBLEM: Outdated competence due to a biased interpretation of the needs and problems of reality; the confusion of the approach with the model; the incompleteness of the curriculum; the adaptability of the evaluation and the questioning of an education with evaluation. **OBJECTIVE:** To develop a critical analysis from different elements that are part of the complex curricular design with a competency approach, starting from the gaps in the knowledge of the approach. **METHOD:** From a reflective critique based on bibliography and academic experience, it is possible to obtain parameters for a complex curricular design. **RESULTS:** With changes of paradigms such as the proposals: multi selectivity, transcontinental and an education of uncertainty without evaluation. **CONCLUSION:** In the uncertainty of the competency approach as a philosophical guide for complex curriculum design, making it possible to move away from simplistic thinking in the same direction.

Key words: competencies, complexity, curriculum design, transdisciplinarity.

Introducción

El Diseño curricular por competencias, es una parte central del modelo educativo actual, y pese a estar vigente varios años, sigue generando confusión y contradicción con la praxis docente, porque continúa incluyendo prácticas del modelo tradicional y relega al estudiante a un rol secundario en su formación. Siendo que este modelo está más enfocado a las habilidades que a la competitividad que establecía el modelo tradicional, situando al estudiante como centro del proceso enseñanza aprendizaje. Es a partir de esta reflexión, que la presente revisión bibliográfica pretende ahondar sobre el diseño curricular basado en el enfoque de competencia, visto desde la complejidad a manera de alejarse de un pensamiento simplista y erróneo. Para tal propósito se parte del análisis de los aspectos a considerar al momento de proponer un diseño curricular; así también se establece un diálogo entre los distintos enfoques que existen en función a los modelos educativos coherentes a la propuesta de diseño curricular complejo, con la intención de reflexionar sobre la diferencia entre enfoque y modelo; además implicando al estudiante en su formación educativa, bajo una perspectiva transcontinental que propone la autonomía del mismo para decidir sobre su proceso de formación; así mismo se propone la multiselectividad de asignaturas en la malla curricular de manera dinámica asumiendo que las competencias profesionales estarían mutando en el corto plazo; Al respecto también conviene decir que la evaluación se suma a esta dinámica de adaptabilidad de los paradigmas vigentes.

Se concluye que un diseño curricular desde la complejidad da la apertura de reinterpretar el cómo actuar en aula sin alejarse del enfoque y restringirse a un sistema holístico, ahora bien, esto lleva a reflexionar que un diseño debería permitir la libertad de proponer prácticas pedagógicas coherentes con las metas propuestas por la organización bajo una misma filosofía o argumento así como la libertad de los estudiantes en la interacción del proceso de enseñanza aprendizaje desde una multidimensionalidad.

Materiales y métodos

El presente trabajo de investigación fué realizado a partir de una revisión bibliográfica exhaustiva, se recopiló, sintetizó y reflexionó a partir de la información existente sobre el diseño curricular. Para el análisis del mismo se mencionan los siguientes autores Candreva y Susacasa (2009); Icarte y Labate, (2016); Cabuto et al., (2018); Pérez, (2018); Rial, (2007); Tobón, (2008, 2013, 2015) entre otros.

A fin de realizar una revisión y análisis sistemático del tema se divide en siete ámbitos. Inicialmente, se abordan las consideraciones en general; en segundo lugar, los aspectos que se deben considerar para evitar una competencia desactualizada; en tercer lugar, las competencias en las líneas de pensamiento complejo a partir de la interpretación de las necesidades. En cuarto lugar, se hizo un análisis complejo del enfoque de competencias curriculares. En quinto lugar, en el ámbito de la reflexión epistemológica de la formación y diseño curricular, el ser humano y sus multidimensionalidades, se abordó desde la experiencia académica el cómo los estudiantes perciben su formación profesional. Y en sexto lugar, pensamiento crítico como herramienta reflexiva para la toma de decisiones y por último se desarrolló el componente de diseño curricular por competencias y la multiselectividad de asignaturas en la malla curricular así como la evaluación.

Resultados y discusión

Consideraciones para un diseño curricular complejo con enfoque de competencias

Los múltiples aportes disciplinares con respecto al enfoque por competencias, dificulta al diseño y la ejecución de programas de educación, derivando esto a plantear la coherencia entre los fundamentos y conceptos implicados en el enfoque por competencias con la formación. Ahora entendiendo que uno de los principios para la calidad educativa es el definir y socializar la filosofía o paradigma a seguir como organización formativa en todos los niveles, esto conduce a plantearse que el conocimiento

sobre la competencia desde sus bases fundamentales y concepto deben ser apropiados, desde la parte administrativa o alta gerencia como la parte operativa, es decir, profesores y estudiantes, así como los ex estudiantes.

Crosby (1998) en su libro de la calidad no cuesta, habla de generar una revolución cultural dentro de la organización sin importar la escala, para involucrar a todos los involucrados y empoderarse del conocimiento, que permita la claridad hacia dónde se está apuntando ir como organización, para este fin es necesario conocer el sistema complejo de la organización y su madurez. Es a partir de este conocimiento posible aproximarse a proyectar una nueva idea; desarrollarla; evaluarla; y llevar un control que asegure una formación de calidad bajo el enfoque propuesto que se ha declarado en favor de mejorar la calidad de vida de las personas. Así también la calidad parte del principio de considerar las necesidades de las mismas y del contexto, es este uno de los fundamentos a considerar en este análisis reflexivo, así como, la importancia de sentar las bases epistemológicas para socializarlas a todos los involucrados y el entender de mejor manera el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje bajo una pedagogía basada en competencias desde el pensamiento complejo.

Se parte de la postura de salir de un pensamiento simplista de una sola dirección, derivando en un diálogo abierto, dialéctico que permite entrar en la complejidad del sistema de diseño curricular con un enfoque por competencias. A continuación el análisis se centra en el fundamento de formación integral, que para los griegos consistía en la formación del cuerpo mediante la actividad física, en la mente por la filosofía y ciencias, lo moral y los sentimientos por el arte y la música (Gadotti, 2003), esto hoy se traduce en Bolivia en el desarrollo de valores, actitudes, afectos, sentimientos, prácticas, conocimientos y decisiones a través de las dimensiones del saber ser, saber, conocer, y decidir esto para un "vivir bien" (Ministerio de Educación, 2010) y menciona una formación integral y holística, siendo este último término contrario al pensamiento complejo, puede ser esta una razón de un pensamiento simplista de muchos formadores pues al decir holístico se cierra la posibilidad de establecer relaciones y asumir las diferencias, que es clave para un pensamiento

complejo según Morín (1999), lo holístico asume la idea de un todo que no puede ser explicado por sus partes, por existir una relación entre todas las partes en una única dirección que regresa al inicio, asumiendo una visión integral y cerrada.

Si bien es asumir un paradigma o una postura, esto no es suficiente porque en el discurso que se transmite a profesores e instituciones formadoras, este no queda claro, debido a que enfatiza una formación transformadora centrada en lo social, lo sostenible y lo cultural a través de una sola postura sin dar lugar a interpretaciones, ni al reconocimiento de que una parte puede implicar a otro sistema y no necesariamente es exclusivo de la formación, es así, que en la realidad los formadores aplican diferentes posturas, más dinámicas, contrarias a una estructura estática que propone valerse por sí misma, rigiendo sus partes bajo un mismo paraguas, cuando la realidad muestra lo contrario, pues cada involucrado interpreta a su manera y asume su compromiso según su percepción y conocimiento que puede ser errado al no tener claridad en la filosofía o epistemología de los fundamentos utilizados en la propuesta.

Por tanto, asumiendo un discurso con coherencia a la complejidad del enfoque tratado, se debería asumir un diálogo entre las partes y la construcción constante del conocimiento porque al estar frente a una sociedad de constante cambio con un contexto tangible e intangible se generan nuevos retos. Y volviendo al origen del fundamento de formación integral de los griegos, es directa y práctica, pudiendo a la vez comprender de manera compleja que lo integral debe trabajarse en el estudiante desde varias dimensiones y ciencias que influyen en su parte física, intelectual y espiritual sin olvidar que es un ser social, esto mismo busca la formación integral con enfoque por competencias, pero de una manera compleja. Aborda desde varias aristas la teoría práctica, el afianzamiento del proyecto de vida, el desarrollo socioeconómico, fundamentando la organización curricular con base a proyectos y problemas (Tobón, 2013), transportando al estudiante a una experiencia de aprendizaje que le acerca a la realidad, a la búsqueda de soluciones a problemas reales, a trabajar en las condiciones más próximas a la realidad de manera que se acerca a una educación para la vida. Para lograr desarrollar este espíritu reflexivo, crítico, emprendedor,

autónomo es necesario contar con formadores con una claridad en la estructura conceptual del término de competencias, así como el de formación integral. Esto puede orientar al formador a indagar en nuevas metodologías que lo orienten sobre cómo diseñar el currículo por competencias teniendo como base la experiencia docente, su saber acumulado o bagaje, así como nuevos paradigmas coherentes a la dinámica de los cambios en el medio social y profesional. Aproximándose a que el entendimiento del enfoque por competencias pasa a ser un estado filosófico de reflexión y autocrítica desde el docente, y lleve al estudiante a reflexionar en el cómo aprende y para qué aprende.

Así también, vale pasar a revisar la estructura de un diseño curricular, con el fin de entender, por qué actualmente la propuesta de una estructura dinámica. Al partir en el diseño curricular según Kemmis (1993), se debe centrar en lo que debe ser enseñado y aprendido, esto llevó que los problemas pasarán a ser problemas aplicados, esta dinámica es recurrente a la fecha, donde al hacer un estudio de necesidades se recurre a ver qué es lo que debe enseñarse en las universidades para responder a los problemas de la sociedad y el contexto, teniendo una interpretación errónea de una formación más práctica y no tan teórica, lo que retorna a un pensamiento simplista, puesto que las nociones teóricas en relación a la práctica debe considerarse en el contexto más amplio de la educación y sociedad.

Para Berlak (1981), tanto las instituciones formadoras, como padres, profesores e incluso estudiantes tienen un papel crítico para mejorar la educación, por lo que se refiere a la necesidad de un diseño curricular cooperativo que permita la autorreflexión y el diálogo para construir una educación transformadora. Bajo esta misma línea abordar en el tipo de necesidad definida por la norma ISO 9000 de la calidad, hace referencia a las carencia que un sujeto o grupo padece, esto considerado desde un parámetro, que en este caso sería la educación, interrogando al contexto, el tipo de formación para responder a los retos del contexto, así también reconocer la necesidad expresada correspondiente a la demanda, usando el término de demanda más allá de un sentido comercial, ambos entendimientos de necesidad se complementan al momento de investigar para el diseño

curricular. Desde una reflexión intelectual se intenta identificar los conocimientos necesarios para enfrentar problemas propios de una profesión y la demanda de habilidades, así como la competitividad en el medio bajo sus limitantes y oportunidades.

En esta reflexión, la dinámica del conocimiento de las bases epistemológicas por parte de los docentes debería ser una prioridad al momento de implementar un diseño curricular con enfoque por competencias, así como el promover una actitud propositiva y coherente a estas bases epistemológicas sin limitarse a unas cuantas estrategias y técnicas pedagógicas dentro de aula, esto lleva al docente a una ambigüedad promovedora de nuevas ideas de formación, pero bajo un pensamiento complejo. Aparte del dominio epistemológico, existe la necesidad de comprender de dónde vienen las decisiones que estructuran el contenido y la dinámica de la propuesta curricular, a partir de la comprensión de diagnóstico de las experiencias, las necesidades y problemas de la realidad a las que se debe responder.

Aspectos que considerar para evitar una competencia desactualizada

Arias y Lombillo (2019), afirman que el enfoque de formación basado en competencias:

“Plantea la necesidad de adherirse a un modelo que implica considerar como imprescindibles las necesidades que el mundo laboral requiere en materia de empleabilidad para que el futuro profesional pueda desarrollarse de manera eficiente y no lo que las entidades hasta ahora habían decidido, enseñar como entrenamiento necesario para ese futuro profesional”. (p.4).

La empleabilidad se entiende como la capacidad del profesional para obtener un puesto de trabajo; conservarlo; buscar otro empleo cuando así lo decida; e incluso tener la capacidad de generar su propia fuente de trabajo. El diseño curricular en este ámbito de la empleabilidad apunta a ser una estructura dinámica, para lograr una formación integral e interdisciplinaria y pueda manejar la información de forma adecuada, así también reflexiones sobre el mismo conocimiento para llevarlo a la

práctica de lo que va a ser su trabajo. Esto conlleva a asumir un diagnóstico previo de las experiencias y necesidades de la realidad, para evitar paradigmas contrarios a la postura que se asume sobre la empleabilidad. La propuesta de enfatizar la formación bajo el enfoque de competencias de Tobón (2008) implica una formación de:

“...desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas”.

Al reflexionar sobre la propuesta de Tobón se apunta a un diseño curricular con la capacidad de aumentar la posibilidad de empleabilidad, porque se estaría formando profesionales con las competencias necesarias para abrirse espacios en el contexto profesional, a la vez, favoreciendo la gestión y la adaptabilidad a diferentes problemas o retos profesionales bajo esta perspectiva la construcción del conocimiento debe ser reflexiva, autocrítica y emprendedora.

Por lo anterior, es necesario que los contenidos a considerar en el currículo por competencias estén acordes al contexto y a los retos globales, que exigen las empresas para que el profesional pueda tener una mejor oportunidad a la hora de encontrar o crear una fuente laboral.

El docente tiene un papel importante tanto en la enseñanza como en lograr que los estudiantes universitarios se comprometan con su formación académica para que alcancen las competencias del perfil de egreso de acuerdo con criterios y estándares preestablecidos, es decir, que el estudiante pueda transferir lo que aprende; pero también deben tener la capacidad de resolver

problemas en situaciones específicas, de acuerdo con los nuevos conocimientos adquiridos.

Las competencias en las líneas de pensamiento complejo a partir de la interpretación de las necesidades

Tobón (2008), hace referencia a que la competencia puede verse desde varios ángulos desde la complejidad. Esto significa que cuando se busca formular una competencia, cuantos más componentes se consideran, más se investigan las necesidades. Esta propuesta contribuye en los estudiantes de forma favorable utilizando como base el aprendizaje significativo, además orientando el conocimiento desde la condición humana y desde la ética, cuidando el medio ambiente orientando a la formación humana integral integrando el conocimiento con la práctica enseñando con base en proyectos y problemas que requieren ser analizados desde varias aristas para desarrollar la capacidad interdisciplinar.

La aplicación del enfoque por competencias implica, desde el punto de vista curricular, cambios en la organización y el manejo epistemológico mencionado anteriormente, gestión, planificación académica, así como en la metodología de aprendizaje y evaluación.

Los cambios de la organización deben considerarse a partir de los requerimientos obtenidos de la interpretación de las necesidades del contexto y los involucrados con respecto a la formación que se desea impartir, así también se reitera la importancia del uso adecuado de la filosofía del enfoque a competencia, para generar una formación reflexiva y propositiva para generar una dialéctica entre la parte de planificación con la ejecutora que permita una constante retroalimentación sobre la implementación del diseño curricular para identificar si existe la necesidad de un reajuste del mismo, situación que requiere de una revisión o actualización de las necesidades del contexto. Por otra parte, la evaluación del diseño curricular debe ser coherente con el perfil de egreso, en caso contrario se debe rediseñar el currículo y subsanar con la educación continua.

Análisis complejo del enfoque de competencias curricular

Desde sus inicios la forma más antigua de organizar el currículo está dada desde la organización de las materias (Taba, 1962). Hoy en día el currículum a nivel superior es considerado de carácter complejo, multidimensional y transdisciplinario; a su vez está evolucionando permanentemente y tiene como propósito la formación integral y holística como parte de un proyecto ético de vida.

En general los grandes enfoques de las competencias y la elaboración del currículo están dados por el enfoque funcionalista, conductual, constructivista y socioformativo. Existen muchos más enfoques de las competencias, como el crítico social, el holístico-sistémico, entre otros. De acuerdo con Tobón (2008), los diferentes enfoques enfatizan determinados aspectos como: a) El enfoque funcionalista, apunta a un conjunto de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales, enmarcados en funciones definidas, b) enfoque conductual, a punta a los comportamientos claves que deben desarrollarse para la competitividad de las organizaciones, c) enfoque constructivista, es el desarrollo de habilidades, conocimientos y destrezas desde el marco organizacional, para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales, d) enfoque socioformativo o complejo, manejo de procesos complejos de desempeño ante actividades; problemas con idoneidad; ética, buscando la realización personal; calidad de vida, desarrollo social, económico sostenible y en equilibrio con el ambiente.

En la Tabla 1, se presenta información de los cuatro enfoques más usados en la práctica y que actualmente tienen más impacto en la educación actual. Basado en EUPG (s.f.), Tobón (2008), Cabuto et al. (2018), se detalla información sobre el origen, características, concepto, concepción del currículo, epistemología y países en los cuales predominan.

Tabla 1.

Características y diferencias entre los enfoques funcionalista, conductual, constructivista y socioformativo

Tipo de enfoque	Origen	Características	Énfasis en el concepto de competencias	Concepción del currículo	Epistemología	Países en los cuales predominan
Enfoque funcionalista	<p>Finales de los 90s a partir del establecimiento de estándares y desempeños de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial.</p>	<p>-Las competencias se aplican para resolver situaciones de la vida cotidiana.</p> <p>-Enfatiza en la importancia de desarrollar competencias (conocimientos, habilidades y destrezas) para toda la vida.</p> <p>-Se centró en el logro de productos y desempeños.</p>	<p>Actividades y tareas del contexto externo.</p>	<p>Énfasis en la descripción formal de las competencias.</p> <p>Se busca responder a los requerimientos externos.</p> <p>Se trabaja por módulos.</p>	<p>Funcionalista</p>	<p>Canadá</p> <p>Inglaterra</p> <p>Finlandia</p> <p>México</p> <p>Colombia</p>
Enfoque conductual-organizacional	<p>La segunda revolución industrial a mediados del siglo XX en Estados Unidos.</p> <p>En México hasta el año de 1995 que se instauró el Sistema de Normalización de Competencias Laborales</p>	<p>-Se transforman los procesos de formación del recurso humano integrando la tecnología.</p> <p>-Se busca mejorar el nivel de capacitación de los profesionistas.</p> <p>-Tiene como objetivo lograr la formación técnica y certificación de competencias.</p>	<p>Articulación con las competencias organizacionales.</p> <p>Competencias clave en torno a las dinámicas organizacionales.</p>	<p>Se busca responder a las competencias clave organizacional.</p> <p>Se trabaja por asignaturas y a veces por módulos de autoformación.</p>	<p>Empírico-analítica</p> <p>Neopositivista</p>	<p>Estados Unidos</p> <p>Australia</p> <p>Inglaterra</p>

Enfoque constructivista	<p>Inicios del siglo XXI, a partir de lo establecido por el proyecto Tuning (Tuning Educational Structure in Europe) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: UNESCO).</p>	<p>-El aprendizaje humano se considera un proceso de interiorización.</p> <p>-Permite el desarrollo de habilidades de autonomía y autorregulación para que el estudiante tenga control del aprendizaje.</p> <p>-Considera la disposición por aprender del individuo para el logro de las competencias.</p> <p>-Favorece el desarrollo integral del componente cognitivo, afectivo, racional y metacognitivo</p>	Dinámica de los procesos en su relación y evolución.	Se consideran las disfuncionalidades en el contexto.	<p>Constructivista y social-constructivista.</p> <p>Se busca afrontar los retos de las dinámicas del entorno y las disfuncionalidades.</p>	<p>Francia</p> <p>Finlandia</p> <p>Brasil</p>
Enfoque socioformativo – enfoque complejo	<p>Primera década del siglo XXI, a partir del trabajo de academia de un grupo de profesores universitarios</p>	<p>Enfatiza en asumir las competencias como: procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente</p> <p>-Favorece la formación integral con un sólido proyecto ético de vida.</p> <p>-Movilización de saberes para la resolución de dificultades sociales.</p> <p>-Requiere flexibilidad en el proceso educativo.</p>	<p>Interpretación, argumentación y resolución de problemas del contexto externo.</p> <p>Formación en idoneidad.</p>	Se busca afrontar los retos personales, institucionales y del contexto externo, actuales y futuros.	<p>Pensamiento sistémico y complejo</p>	<p>Méjico</p> <p>Bolivia</p> <p>Colombia</p> <p>Venezuela</p> <p>Chile</p> <p>España</p>

Nota. Basado en EUPG (s.f.), Tobón (2008), Cabuto et al. (2018).

En el contexto universitario actual, a pesar de que se asumen aspectos de los diferentes modelos pedagógicos y se han puesto en práctica algunos enfoques para abordar las competencias y la elaboración del currículo, los cambios aún son lentos y siguen situándose en aspectos muy tradicionales. Esto puede ser debido al desconocimiento o desinterés de manejar una filosofía del enfoque por competencias que sienta sus bases hacia un enfoque apropiado por la organización educativa, debido a que no se enfatiza en la formación epistemológica de administradores, docentes y estudiantes, así como a terceros que se ven involucrados con la formación. El dilema puede ser esta misma diversidad analizada en la tabla 1, la misma que parte de diversas disciplinas y paradigmas que requieren ser estudiados previamente a tomar la decisión de seguir uno de ellos o más al momento de plantear el modelo pedagógico que acompañará al diseño curricular, afectando al cómo se dará el proceso de enseñanza aprendizaje y las decisiones curriculares de la propuesta docente para su asignatura del contenido y evaluación.

Reflexión epistemológica de la formación y diseño curricular

Una aproximación epistemológica histórica del currículum desde el enfoque europeo de las diferentes posturas de pensamiento con respecto al abordaje sobre ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿por qué? a ¿quién? enseñar, han sido y siguen siendo discutidas a lo largo de la historia de acuerdo con distintos requerimientos y contextos específicos en cada época. Hoy en día se requiere tomar en cuenta todos aquellos procesos de discusión para poseer solidez teórica y práctica, propiciando en paralelo un estudio sociocultural, político, económico, emocional entre otros en la población. Entendiendo por este último que la formación se ha inclinado por una formación para la vida.

Sánchez, Gutiérrez y Huamaní, (2022) realizan un acercamiento crítico sobre la crisis epistemológica de las teorías ideológicas del currículo en hechos pasados y presentes, proyectándose con una propuesta para la construcción del currículo a través del abordaje holístico integrador holonómico que dirige su propuesta al respeto hacia las personas, y a la naturaleza como principio cultural de la filosofía andina denominado Allin Kawsay.

Retomando la idea de la educación de calidad como el fin de vivir bien, también es posible reflexionarlo en el contexto latinoamericano, donde la carga cultural andina provista de una sabiduría sobre el vivir bien es equivalente en diferentes expresiones como aquella “vida en armonía” “plena”, así como lo propone Hidalgo-Capitán y Cubillo-Guevara, (2014). Abriendo la posibilidad de una educación multidimensional que abarca lo específico y lo general que atañe a cada persona.

La educación centrada en la formación de una persona con diferentes capacidades resolutorias para enfrentar los posibles problemas e incertidumbres que se presentan cotidianamente y que el currículo educativo en sus diferentes niveles de decisiones pretende dar respuestas a través de distintas políticas educativas en cada región y país toman en cuenta hechos históricos acaecidos que transforman el futuro mediato. Tal es la situación experimentada en los últimos años por la emergencia sanitaria del covid19 a nivel mundial, germinando un hecho reflexivo acerca de la complejidad de adaptarse del ser humano en diferentes contextos y problemáticas, reafirmando la necesidad de establecer un currículum flexible con la capacidad de adecuarse de manera rápida a los cambios.

Contrario a la flexibilidad curricular, se analiza el antropocentrismo, mediante los modelos capitalistas hacia la producción cuando son mal interpretados, conducen a valorar más la rentabilidad que la vocación en el proceso de formación profesional.

Por tanto es posible considerar que la meta final de ese proceso educativo es la generación de ingresos económicos o la obtención de estatus social.

Dentro de lo reflexionado a partir del contexto académico cabe mencionar que algunos medios empleados para llegar a esta meta, en muchos de los casos no se correlacionan con autorreflexión de lo aprendido sino con una calificación requerida para aprobar y de esa manera pasar al siguiente nivel, esto es evidente en las respuestas mecánicas o memorizadas de los estudiantes. Observar, analizar e interpretar estas dinámicas conducen a la reflexión sobre la manera en que se educa a la

sociedad en pleno a través del currículo en sus diferentes etapas, fases y elementos pudiendo deducir que gran parte del diseño de evaluaciones es de tendencia sumativa y muy poco formativa que implique las dimensiones (conocer, saber, hacer y ser) propuestas por el enfoque en competencias.

Asimilando la complejidad del estudiante a la hora de decidir sobre su formación y la madurez con la que se enfrenta a la dinámica de la educación superior, es posible proponer una formación bajo la perspectiva transcontinental que resalta varios contextos como una práctica social por ello debe iniciarse como un arte complejo educativo que considere y tome en cuenta al estudiante en sus múltiples dimensiones para recibir un conocimiento educativamente relevante que permita la toma de sus propias decisiones, pensar por sí mismos, hacerse responsables de sus vidas, plantearse problemas y no solo resolverlos, en síntesis, permitirles ser autónomos (Siegel y Biesta, 2022). Perspectiva coherente con el enfoque a competencias de un diseño curricular complejo, aportando la importancia de considerar al estudiante como actor principal de decisión al momento de su aprendizaje.

El ser humano y sus multidimensionalidades

El ser humano como unidad es complejo por sí mismo, poseedor de su dignidad misma que le atribuye múltiples derechos y deberes desde los más básicos considerados en la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) hasta los más personales con respecto a identidad personal. Para comprender la multidimensionalidad del ser humano se debe abordar desde lo objetivo, subjetivo e intersubjetivo.

La ONU en el artículo 26 de la DUHD indica que el objeto de la educación será el desarrollo de la personalidad humana, tomando en cuenta el respeto de otro ser humano con tolerancia, comprensión que promuevan la paz en diferentes naciones y grupos étnicos religiosos (General, 1948).

El pleno desarrollo de la personalidad humana permite el empoderamiento de una autonomía reflexiva sobre ¿qué? aprender como la paz, dignidad e igualdad en un planeta sano en armonía que de igual manera se vislumbran en los objetivos del desarrollo sostenible. Considerar al ser humano como un ente unidimensional que sólo produce estatus y economía en una cultura del consumismo genera desorientación sobre la filosofía misma de la vida y el desarrollo tanto personal como colectivo. Reflexionando una vez más el porqué de la importancia de involucrar al estudiante en la decisión del cómo aprender para responder de manera reflexiva a su formación.

Pensamiento crítico como herramienta reflexiva para la toma de decisiones

Entre las diferentes herramientas didácticas propuestas para subsanar falencias y errores de razonamiento que promuevan reflexión, criterio, análisis, que generen decisiones de razonamiento en base a argumentos presentados en un ámbito dialógico simétrico y sustentado por pensamiento crítico tiene su inicio con la escuela de Frankfurt como indican (Tapia y Castañeda, 2022), para el éxito de apropiarse de la perspectiva transcontinental es importante desarrollar en el estudiante el pensamiento crítico desde la escolarización, y así en la educación superior el estudiante puede ser consciente y crítico de su proceso educativo, aportando a generar una estructura dinámica en el diseño curricular.

El diseño curricular por competencias y la multiselectividad de asignaturas en la malla curricular

Debemos iniciar e inferir que el Diseño curricular por competencias, es una parte central del modelo educativo que está predominando en los últimos treinta años, no solo en Latinoamérica, sino en Europa y Estados Unidos, de donde surgió por la década del 90's del siglo veinte, ante la necesidad de perfiles laborales.

Siendo evidente que este modelo está más enfocado a las habilidades que a la competitividad. Y que ha sido un elemento que ha favorecido para su aceptación, por ciertas implicaciones de interrelación social y hasta mayor humanismo. En que cabe remarcar que las competencias en el ámbito educativo no son similares a las competencias del ámbito empresarial.

Donde, la difusión generalizada de este modelo por competencias con caracteres casi precipitados por rápida implementación, o por "imposición recurrente" como dirían algunos, deja entrever aspectos de incompletud en su estructura aplicada en los diferentes escenarios donde se vislumbra su uso y aplicación.

Porque contextualizando propiamente en nuestra región y país latinoamericano, donde la experiencia y observación del modelo educativo por competencias es casi cotidiano, en aquellas instituciones de educación superior donde se desarrolla laboralmente, ya sea de carácter público o privado. Es notorio reconocer que faltaría algo más por desarrollar dentro de la metodología de aplicación del Modelo educativo por competencias.

Por eso, para dirigir la mente hacia la cuestión y noción de incompletud, es necesario pensar de manera inicial que el referente central del diseño curricular, serían las competencias en el perfil de egreso, que a su vez se estarían derivando del perfil profesional (Vargas, 2008).

De donde surgen nuevamente diversas inquietudes e incertidumbres, vinculadas a la valoración misma del contenido del perfil profesional. Puesto que no afirma ni sostiene con mínima certeza que el perfil profesional tenga características inmutables. Porque lo evidente y lo observado en la realidad social y laboral actual, es que los requerimientos de competencias profesionales estarían mutando exponencialmente, en periodos menores o cercanos al año, frente a comparación de cambios similares ocurridos en el pasado, donde se experimentaban décadas para un cambio y modificación en los requerimientos de competencias laborales y profesionales.

Que las realidades y escenarios han cambiado en varios aspectos, ¡es cierto!

Estando expuestos a variantes como: la innovación de tecnologías, el aumento de población, el acceso irrestricto a toda clase de información, entre algunas, que consecuentemente trae implicaciones de interrelación, personal, física o virtual. Y que, a su vez, por la interculturalidad y resultado del acceso no lineal al conocimiento y aprendizaje, nos empuja al cambio y empieza a exigir cada vez una re adecuación continua y permanente de los Modelos educativos.

Frente a lo cual, se realizan preguntas sobre: ¿Qué cambios? Porque tampoco se presume una transformación total o el reemplazo completo del Modelo por competencias vigente, hacia una nueva postura educativa. Aunque su aceptación podría acabar siendo gradual y hasta definitiva. Ya que se remite al diseño curricular por competencias, debe proponerse reconocer las necesidades y problemas de la realidad. De manera contextual y relevante, en su característica ahora multiversal (Vargas, 2008).

En donde, siguiendo la línea del Diseño curricular por competencias que se define mediante el diagnóstico de las experiencias: del entorno social ya diverso y multicontextual; las prácticas de los profesionales, con el desarrollo de las disciplinas, ahora transdisciplinarias; y la demanda del mercado laboral cambiante e indefinido. También cabe proponer un complemento de carácter "multiselectivo" dentro del Modelo educativo por competencias. Que podríamos vislumbrar a través del uso de una malla curricular de asignaturas multiselectivas. Que compete al área de diseño curricular por competencias.

Porque tampoco se puede ignorar los tipos de competencias genéricas o transversales, entre las cuales, la competencia sistémica o integradora, supone una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento, que permitiría ver cómo se relacionan y conjugan las partes de un todo (Vargas, 2008).

Pudiendo reconocer, que el Diseño curricular por competencias estaría en el punto de convergencia, para articular un nuevo elemento en el modelo educativo, con el aspecto "multiselectivo" en el acceso al conocimiento bajo un plan de estudios o malla curricular de asignaturas académicas (Díaz, 2013).

Porque con modelos de lenguajes secuenciales didácticos que emplearían instrumentos operativos como los algoritmos pedagógicos, aplicados en la metodología de enseñanza multiselectiva, se permitiría mallas curriculares multiselectivas con la aplicación de Plan de carreras transdisciplinarias. Acordes y relevantes con el aprendizaje No-lineal, vigente en nuestros días y que será cotidiano más adelante.

Siendo la propuesta un esquema y modelo pedagógico, que no continúe imponiendo una educación con enseñanza dirigida e inflexible. Sino que se permita, que el aprendizaje sea opcional, selectivo y didáctico. Ya que partiendo de la premisa que, un Sistema educativo estaría compuesto del Proceso de Enseñanza y del Proceso de Aprendizaje, que deberían ser equivalentes. Se nos hace ahora evidente, a través de la tecnología que facilita el acceso a la información, que el aprendizaje se ha vuelto no lineal. Mientras que la enseñanza continua con aspectos Lineales (Montilla y Arrieta, 2015).

Por ello, el empleo de Métodos de la complejidad, con carácter de Sistemas complejos, en el Proceso de Enseñanza, permitiría mostrar una transformación, al emplear Modelos de secuencias didácticas, para construir un Procedimiento de enseñanza multiselectivo. Que se vislumbraría a través del Diseño curricular por competencias, con la aplicación de Mallas curriculares multiselectivas (Díaz, 2013).

Porque, dentro del uso de estos Modelos de secuencias didácticas, aplicados en la enseñanza, se permitiría formar un Lenguaje secuencial aplicado a procesos, que emplearía los Algoritmos pedagógicos como instrumentos operativos y prácticos, para permitir una Metodología de enseñanza multiselectiva (Litwin, 2000).

En que a su vez se haría posible definir una malla curricular multiselectiva, y que permitiría también a su vez considerar un Plan de carrera flexible y transdisciplinaria. Donde la Temática de las asignaturas que irían a componer una carrera bajo un perfil profesional multiversal, provendrían seleccionadas inicialmente de ámbitos selectores de conocimiento: tanto por temática Selectiva y por temática Aleatoria.

Ya que, la selección de temática que se propone y considera en una malla curricular multiselectiva de asignaturas, permitiría cierta autonomía individual en el aprendizaje. Permitiendo con ello seleccionar el criterio de conocimiento, en las materias de la carrera; con análisis y diagnóstico predictivo del aprendizaje, bajo empleo de algoritmos pedagógicos, sobre patrones, recurrencias y preferencias, dentro de un espectro temático transdisciplinario a considerar de la correspondiente malla curricular multiselectiva de asignaturas.

Evaluación en el diseño curricular basado en competencias

La evaluación con enfoque o aprendizaje basado en competencias busca estrategias para diferenciar la evaluación y los tiempos adecuados, por otra parte, desarrolla espacios para saber lo que se quiere lograr en el proceso formativo, generando grupos de trabajo como estrategias, los mismo que pueden ser grupos pequeños que determinan habilidades y aptitudes. Y en los grupos grandes, puede funcionar aplicando estrategias como la coevaluación y obtener indicadores de trabajo colaborativo que tributa a dimensiones más intersubjetivas.

La competencia que se evalúa es clave para determinar los indicadores que faciliten la evaluación, dependiendo de la asignatura y experiencia, aportando la retroalimentación de la evaluación, permitiendo el avance a diferentes etapas y aspectos, no solamente se evalúa contenido, también habilidades y respuestas como un puzzle, apuntando a la multidimensionalidad del estudiante, de tal manera que el estudiante tenga un enfoque desde diferentes perspectivas de aprendizaje, y el docente sea un facilitador que trabaja diferentes estrategias desde diferentes enfoques pedagógicos, con una autocrítica reflexiva,

y de análisis permitiendo a los estudiantes una autoevaluación y heteroevaluación.

Hacer evaluación implica vulnerabilidad tanto para estudiantes como para docentes, directores y coordinadores, que pueden verse afectados por situaciones ajenas al proceso de enseñanza aprendizaje o por un mal manejo del mismo. Esto lleva a trabajar en equipo y establecer mecanismos de respuestas que garanticen una evaluación transparente y objetiva. A la vez, involucrar al estudiante en su proceso de aprendizaje puede disminuir la vulnerabilidad, una de las estrategias más aconsejadas es el promover el liderazgo en el trabajo en equipo dando la confianza al estudiante para empoderarse tanto de su formación que implica la evaluación como parte de sí misma.

Revisando diferentes métodos y técnicas para una evaluación con enfoque por competencias, se identifica como las más utilizadas: Entre ellas la rúbrica, que se elabora a partir de los criterios necesarios para constatar la apropiación de la competencia, pudiendo aplicarse como autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Este último modelo de evaluación podría ayudar en la autoconfianza, empoderando al estudiante no solo en la competencia que se quiere tener al final, si no en el cómo lo ha logrado, en forma transparente, de tal manera que pueda reflexionar sobre su evaluación formativa.

En el caso de evaluación en pandemia, se maneja dos tiempos el sincrónico (enlace en remoto) y asincrónico (opuesto a las clases on – line), se utiliza diferentes soportes digitales que permiten elaborar el material de evaluación, lo que ha generado una diversidad de opciones que ha transformado la mirada clásica de evaluar, entre ellas aplicaciones que trabajan quizás, con mapas conceptuales y mentefactos, videos interactivos para realizar estudios de casos, gestores de participación entre otros, verificando logros a través de la retroalimentación y la capacidad de autocrítica para replantear la evaluación en caso de requerir o mejorar.

La educación debería ser un espacio de seguridad donde se tenga un cambio educativo vertiginoso, en el que, los profesores y estudiantes aprendan, mediante un proceso dialógico, teórico y práctico que considere las multidimensiones de la formación integral y transdisciplinar. Proponiendo una evaluación que considere estos aspectos, lo que lleva a complejizar al docente, quien debe elaborar y coordinar una evaluación coherente a estas demandas, requiriendo adoptar diferentes paradigmas para responder a tal complejidad, se podría mencionar como ejemplo la evaluación con estudio de caso que tiene la flexibilidad del trabajo colaborativo, así como la autoformación y la aplicación de la competencia, que puede ser evaluada por rúbrica y coevaluación.

Al momento de evaluar la competencia de un área, es necesario evaluar genéricas (que considera las de la institución y las de la carrera) y específicas, porque todas tributan a una formación integral que se ve reflejada en los criterios de desempeño que consideran las habilidades procedimentales, conocimientos y aptitudes.

Existen diferentes formas de evaluación los cuales establecen mecanismos de diferentes enfoques cognitivos o conductuales esto hace referencia a la transformación de los individuos para establecer una conducta como técnicas que conducen a disciplinas establecidas. Así mismo "La evaluación es una práctica educativa determinada por los factores socioculturales y políticos que definen la vida en la formación inicial y superior. En esta escuela operan relaciones de dominación y procesos supraindividuales y coactivos de socialización de las nuevas generaciones, pero también para los docentes y equipos técnicos de apoyo" (Astorga y Bazán, 2013 p.5). Asumiendo que la evaluación es hoy en día uno de los temas más relevantes en el contexto educativo, porque radica en que la sociedad, es más consciente de la importancia y de las repercusiones del hecho de evaluar y de ser evaluado (Castillo y Cabrerizo, 2010 p.30).

Dentro del sistema educativo institucional existían teóricos que se oponían al proceso pedagógico en general; tales son los casos de Rousseau, Kant, Pestalozzi, entre otros, quienes promulgaban un sistema más armonioso, centrado en las

inquietudes y necesidades infantiles y la libertad humana. Lo que generaba incertidumbre sobre el valor de la evaluación, evocando este mismo hecho a la actualidad de una evaluación bajo el enfoque a competencias, podríamos poner en juicio que no es suficiente hablar de una evaluación formativa porque debía enfatizarse en las inquietudes del estudiante así como sus necesidades dejando al mismo reflexionar sobre su progreso y constatar tanto sus habilidades, conocimiento y capacidad de llevar a la práctica el mismo, ese constatar no necesariamente debe recaer en la evaluación porque puede ser asumida desde un complejidad ambigua sin necesidad de evaluar de manera cualitativa o cuantitativa porque se asume que el estudiante aprende por interés y con un fin propuesto como proyecto de vida, por tanto la aprobación no se centra en un valor académico o en el juicio del docente. Para terminar, lo coherente sería que el estudiante sienta y perciba que ha adquirido la competencia coherente a su proyecto de vida.

Para concluir, el modo de conocer, de pensar y reflexionar desde diferentes criterios, el diseño curricular complejo bajo el enfoque de competencia permite flexibilidad y contraste al momento de ordenar las ideas para un mismo fin. En este análisis se parte de la reflexión sobre el entendimiento mismo que se tenía de la temática como el adquirido al proponer este análisis reflexivo, madurando las ideas mediante la dialéctica de los temas tratados.

Para terminar planteando mayor incertidumbre sobre si el enfoque por competencias es pertinente para un diseño curricular complejo, haciendo énfasis que existe la incertidumbre de estar frente a una incompletud en algunos aspectos, como el ir más allá del rol principal del estudiante a un rol de autonomía bajo los parámetros circunstanciales del contexto social; lo propio con el rol docente que suele desconocer las bases epistemológicas del enfoque por competencias, dificultando la coherencia entre la praxis y el discurso del enfoque, debido a la incertidumbre que presenta la propuesta con respecto a involucrar al docente en el argumento filosófico del enfoque.

La misma situación se genera al evitar una competencia desactualizada, pues no basta con interpretar las necesidades y problemas para plantear una competencia, porque depende

de la capacidad transdisciplinar, lo que genera incertidumbre si las partes en el proceso formativo no tienen claridad de las bases epistemológicas y la ontología del enfoque, para saber plantear de manera coherente la multidimensionalidad en la competencia. Más aún si se considera la multiselectividad de la malla curricular, se abre una mayor incertidumbre sobre la eficiencia del enfoque, finalizando que la evaluación es un componente complejo dentro de la propuesta de este análisis, porque pasa a ser flexible, dinámico y reflexivo extendiéndose a ser un componente de aprendizaje y no solo un instrumento de evaluación para ello se abre a nuevos paradigmas de manera constante.

Contemplando desde ahora al diseño curricular complejo con enfoque por competencias como una propuesta con incertidumbres que pueden ser interpretadas de manera positiva si se aborda desde la flexibilidad de la mejora continua. Ahora bien, esto nos lleva a ver que puede estar abierta a constantes cambios y adaptabilidad a propuestas nuevas sin perder su esencia. Visto desde lo negativo podemos asumir que al no ser entendida desde su esencia posee una fecha de caducación, relegada a un modelo operacional más que una propuesta filosófica, situación que lo difiere del pensamiento complejo, creando mayor incertidumbre que una aproximación a una certeza.

Referencias

- Arias Arias, C. G. y Lombillo Rivero, I. (2019). Reflexiones en torno al enfoque de formación basado en competencias en el contexto chileno. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(3), 1-9. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v38n3/0257-4314-rces-38-03-e19.pdf>
- Astorga, B., y Bazán, D. (2013). Evaluación de los aprendizajes: Aspectos epistémicos, técnicos y pedagógicos para una práctica educativa transformadora. <http://www.academia.cl/wp-content/uploads/2017/03/D8-DIDA-Manual-evaluacio%CC%81n-de-los-aprendizajes.pdf>
- Berlak, A. (1981). *Dilemmas of Schooling: Teaching and Social and Chang*. Londres: Methuen.
- Cabuto, A., Lozoya, S., Valenzuela, A. y Tobón, S. (2018). Análisis conceptual del Diseño Curricular bajo el enfoque Socioformativo. *Educación y ciencia*, 7(50), 40-54.
- Candrea, A., y Susacasa, S. (2009). Diseño curricular por competencias. *Educación médica permanente*, 1 (2), 11-24. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9620/pr.9620.pdf
- Castillo, S. y Cabrerizo D. (2010). *Evaluación educativa de aprendizaje y competencias*. Madrid: Pearson educación.
- Crosby, P. (1998). *La calidad no cuesta: El arte de cerciorarse de la calidad*. CECSA.
- Díaz, B. (2013) *Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?* Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (3), 11-33. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527002>

Escuela Universitaria de Posgrado EUPG. (s.f.). Texto base. Diplomado en educación superior basada en competencias. Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba, Bolivia.

Gadotti, M. (2003). Historia de las ideas pedagógicas. D.F, México: Siglo veintiuno editores.

General, L. A. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. *Naciones Unidas*, 2.

Gonzalez, J., Wagenaar, R. y Beneitone, P. (Mayo-Agosto de 2004). Turning-América Latina: Un proyecto de las universidades. *Revista Ibero Americana* (35). <https://doi.org/10.35362/rie350881>

Hidalgo-Capitán, A. L. y Cubillo-Guevara, A. P. (2014). Seis debates abiertos sobre el sumak kawsay. *Íconos-Revista de Ciencias Sociales* (48), 25-40.

Icarte, G. A, y Labate, H.A. (2016). Metodología para la Revisión y Actualización de un Diseño Curricular de una Carrera Universitaria Incorporando Conceptos de Aprendizaje Basado en Competencias. *Formación universitaria*, 9(2), 03-16. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000200002>

Kemmis, S. (1993). El curriculum: más allá de una teoría de la reproducción. Madrid, España: Morata.

Litwin, E. (2000). Las configuraciones didácticas. Ed. Paidós. México.

Mejía, O. P. (2011). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Educare*. 16 (1), 27-46. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194124281004.pdf>

Ministerio de Educación. (2010). Ley de la educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" N° .070. La Paz: Ministerio de Educación.

- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación para la educación del futuro. Medellín, Colombia: UNESCO.
- Montilla, L.; Arrieta, X. (2015). Secuencia didáctica para el aprendizaje significativo del análisis volumétrico. *Omnia*, 21(1), 66-79. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73742121006>
- Pérez, C. (2018). Revisión teórica del enfoque por competencias y su aplicación en la Universidad Boliviana. *Revista Ciencia, Tecnología e Innovación*, 16(18), 57-74. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2225-87872018000200006&lng=en&lng=es.
- Rial, A. (2007). Diseño curricular por competencias: el desafío de la evaluación. (13-16 de octubre). Jornada de treball - L'avaluació dels aprenentatges a partir de competències. Universitat de Girona, Gerona, España.
- Sánchez, J. M., Gutiérrez, M. F. y Huamaní, O. G. (2022). Currículo y crisis epistemológica cultural: de Prometeo al Allin kawsay. *Revista e-Curriculum*, 20(1), 217-237. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i1p217-237>
- Siegel, S., y Biesta, G. (2022). El Problema de la Teoría de la Educación. *El problema de la Teoría de la Educación*, 33-48. <https://doi.org/10.14201/teri.27157>
- Taba, H. (1974). *Elaboración del curriculum*. Buenos Aires. Troquel Editorial.
- Tapia, M., y Castañeda, E. (2022). Percepción futurista sobre pensamiento crítico en la nueva era. *Revista Innova Educación*, 4(2), 45-61. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.003>
- Tobón, S. (2008). *La Formación basada en Competencias: El enfoque complejo*. Bogotá, Colombia: Cife.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias:*

Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Bogotá, Colombia: ECOE. https://www.researchgate.net/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion

Tobón, S. (2015). Formación Basada en Competencia: Pensamiento Complejo, diseño curricular y didáctica. Recuperado el Junio de 2022, de Universidad Veracruzana: <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>

Universidad Autónoma Juan Misael Saracho. (2011). Plan de Estudios de la Carrera de Comercio Internacional de la UAJMS. Tarija-Bolivia. Secretaría Académica – UAJMS.

Universidad Autónoma Juan Misael Saracho. (2011). Perfil profesional carrera Comercio Internacional UAJMS. Tarija-Bolivia. Secretaría Académica – UAJMS.

Vargas, L., María Ruth. (2008). Diseño curricular por competencias. Anfeí. México.

Zakaryan, D. y Sosa, L. (2021). Conocimiento del profesor de secundaria de la práctica matemática en clases de geometría. Educ. mat.33(1). <https://doi.org/10.24844/em3301.03>

Sobre los autores

Carla Valeria Álvarez Cazón

Carrera de Diseño Industrial Universidad de Chile, Av. Diagonal Paraguay 257, Santiago, Chile Postgrado de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo", Doctorando en educación con enfoque en la complejidad y la investigación transdisciplinar DOE 7 Cochabamba, Bolivia.

Marcial Villaroel Siles

Carrera de Economía Universidad Autónoma Gabriel René Moreno, Santa Cruz, Bolivia. Postgrado de la Escuela Militar de Ingeniería EMI. Doctorando en educación con enfoque en la complejidad y la investigación transdisciplinar DOE 7 Cochabamba, Bolivia.

Consuelo Avilés Estrada

Carrera y Facultad de Medicina Universidad Mayor de San Simón, calle Aniceto Arce Cochabamba, Bolivia. Postgrado de la Escuela Militar de Ingeniería EMI. Doctorando en educación con enfoque en la complejidad y la investigación transdisciplinar DOE 7 Cochabamba, Bolivia.

Erika Fernández Terrazas

Carrera y Departamento de Biología, Facultad de Ciencias y Tecnología, Universidad Mayor de San Simón, Calle Sucre Frente Parque la Torre. Cochabamba, Bolivia. Postgrado de la Escuela Militar de Ingeniería EMI. Cochabamba, Bolivia.

Marisol Vergara Zutara

Carrera de Auditoría, Facultad Integrada Bermejo, Universidad Juan Misael Saracho, Calle Luis de Fuentes. Bermejo, Tarija, Bolivia. Postgrado de la Escuela Militar de Ingeniería EMI. Cochabamba, Bolivia.

Harold Frank Pérez Pozo

Carrera de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias y Tecnología, Universidad Mayor de San Simón, Calle Sucre Frente Parque la Torre. Cochabamba. Postgrado de la Escuela Militar de Ingeniería EMI. Doctorando en educación con enfoque en la complejidad y la investigación transdisciplinar DOE 7 Cochabamba, Bolivia.

Financiamiento de la investigación

Con recursos propios.

Declaración de intereses

Declara no tener ningún conflicto de intereses, que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas.

Declaración de consentimiento informado

El estudio se realizó respetando el Código de ética y buenas prácticas editoriales de publicación.

Derechos de uso

Copyright© 2023 por Carla Valeria Álvarez Cazón, Marcial Villaroel Siles, Consuelo Avilés Estrada, Erika Fernández Terrazas, Harold Frank Pérez Pozo y Marisol Vergara Zutara.

Este texto está protegido por la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, remezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Educación ambiental inmersa en la complejidad desde un enfoque sostenible

Environmental education immersed in the complexity from a sustainable approach

Autor Rene Marcelo Bacarreza Molina

remabamo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4387-6614>

coautora Claudia Esmeralda Villela Cervantes

villelaclaudiaesmeralda@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8577-4376>

Doctorado en Educación con enfoque en la complejidad y la investigación transdisciplinar
Escuela Militar de Ingeniería de Cochabamba, Bolivia

Recibido 16/01/2023

Aceptado 16/03/2023

Publicado 15/04/2023

Referencia del artículo

Bacarreza Molina, R. M. & Villela Cervantes, C. E. (2023). Educación ambiental inmersa en la complejidad desde un enfoque sostenible. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 6(2), 72-79. <https://doi.org/10.46954/revistages.v6i2.120>

Resumen

OBJETIVO: exponer el papel de la educación ambiental de carácter ecosocial hablando de Eco, en el fin ecológico y económico más lo social en el actual contexto espacial y temporal. Se busca dar una dimensión especial, el cuál puede ser el impacto en la enseñanza. **MÉTODO:** revisión bibliográfica de autores de las ciencias de la complejidad y educación ambiental. **RESULTADOS:** para la educación ambiental, es muy valioso esclarecer la preeminencia ecológica, social y educativa, para así consolidar una individualización de los ejes principales como educación ambiental de enfoque ecosocial y sembrar un

Palabras clave: educación ambiental, desarrollo sostenible, paradigma, complejidad, cognitivo

marco de reflexión y concientización transformadora de una educación que permita investigar lo necesario para entender el valor ambiental en todo lo que rodea al mundo y se usa en el diario vivir. **CONCLUSIÓN:** toma como punto de partida el incentivo para la deliberación internacional sobre cómo educar para un futuro sostenible con carácter de respeto ambiental, haciendo parte o introducir dentro de todo tipo de educación y profesionalización. Cuando se habla de educación económica y productiva, se aborda al contexto de una contaminación cultural en la sociedad cuando se prefiere la producción externa o extranjera y no así la interna o nacional, con el solo pretexto de enmarcar, en decir que lo que se produce afuera es mejor que lo interno.

Abstract

OBJECTIVE: to expose the role of environmental education of an ecosocial nature speaking of Eco, in the ecological and economic end plus the social in the current spatial and temporal context. It seeks to give a special dimension, which can be the impact on teaching. **METHOD:** bibliographic review of authors of complexity sciences and environmental education. **RESULTS:** for environmental education, it is very valuable to clarify the ecological, social and educational pre-eminence, in order to consolidate an individualization of the main axes such as environmental education with an ecosocial approach and sow a framework for reflection and transforming awareness of an education that allows to investigate the necessary to understand the environmental value in everything that surrounds the world and is used in daily life. **CONCLUSION:** takes as its starting point the incentive for international deliberation on how to educate for a sustainable future with respect for the environment, becoming part or introducing within all types of education and professionalization. When we talk about economic and productive education, we are addressing the context of cultural contamination in society when external or foreign production is preferred and not internal or national production, with the sole pretext of framing, in saying that what is produced outside is better than inside.

Keywords: environmental education, sustainable development, paradigm, complexity, cognitive

Introducción

La educación ambiental inmersa en la complejidad desde un enfoque sostenible, se refiere a la forma integral de proteger el medio ambiente, utilizar los recursos naturales en forma eficaz, contribuye positivamente al ecosistema, al desarrollo sostenible de la sociedad para tener una economía sólida.

La sociedad y los diversos problemas ambientales son tan complejos que cada vez más se hace complicado la relación armoniosa entre individuo, sociedad y especie, solo a través de la educación se puede lograr solucionar los problemas extinción de especies, de contaminación, de desechos, la pobreza que trae la desnutrición, problemas de salud y otros problemas sociales alejados del equilibrio.

Es evidente que la conciencia ambiental de las sociedades, contribuye a mejorar el buen vivir de las personas, para lo que se necesita es alfabetizar a los individuos, para que vivan mejor en un medio ambiente que forma una parte y que estas partes a la vez se relacionan con el todo, entendiendo el todo como el universo. Se necesita reflexionar sobre como es la realidad ambiental, para una mejor conciencia social, los procesos, económicos, productivos y ecológicos para la búsqueda de soluciones viables que sean sustentables.

Contenido

Educación ambiental inmersa en la complejidad desde un enfoque sostenible

Se inicia con el abordaje de la conciencia social para el fortalecimiento de valores y actitudes inmersas en buenas prácticas para el desarrollo de la cultura ambientalista con carácter sustentable, es decir con los recursos que dispone la sociedad o una región, como lo expresa (Escobar, 1995). El predominio del conocimiento fragmentado en disciplinas imposibilita relación entre las partes, entre el todo y las partes y las partes con el todo. La separación quebranta argumentos, globalidades y

complejidades; debiera dar paso a nuevos conocimientos que tome los objetos en su propio contexto y las complejidades de las sociedades (Morin, 1999).

El desafío de responder a la solución de problemas ambientales, el papel transformador de la educación, plantea la necesidad de construir un pensamiento complejo que favorezcan la unión del hombre con la naturaleza

El valor de lo sustentable mediante la educación ambiental y la responsabilidad social

Como ya se escribió es con la educación y formación a las sociedades que se alcanzará el desarrollo sustentable; surge como herramienta para los organismos nacionales e internacionales, educadores y líderes. De alguna forma los recursos han sido limitados para la ejecución, debido a que los entes gubernamentales han restringido su visión de educación ambiental a un plano netamente físico y biológico, que reduce el acceso a la educación.

La sostenibilidad o sustentabilidad según Novo (2009) es un problema de las relaciones sociales con el ambiente, es de emergencia respetar los límites del ecosistema, ya que como todo tiene un ciclo de vida, que si no se cuida se extermina. Esta concepción dio paso a que surgiera el movimiento de Educación Ambiental gracias a la UNESCO, como una corriente educativa transformadora, con la idea de mejorar la vida de los ecosistemas. Desde el marco de la responsabilidad social se hace énfasis en la conciencia ambiental, se refiere al conjunto de vivencias, conocimientos, percepciones, experiencias y motivaciones que el individuo, como ser que razona, usa conscientemente para solucionar de forma sustentable problemas del ambiente.

La crisis en la educación

En la era planetaria la educación tiene la misión de fortalecer las condiciones de posibilidad de existencia de la sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, conscientes

y críticamente comprometidos en la construcción de un mundo mejor (Morin, et. al., 2002). No se aparta de reflexionar sobre la diferencia entre lo “sabio” y lo “enciclopédico” se fundamenta en que lo primero es evolutivo, dinámico, abierto y no se cautiva a través de la información; lo segundo es posiblemente “vanidoso” porque no alcanza a ser experiencia ni permite actuar. Demasiado ruido, demasiada imprecisión, demasiados errores en disciplinas que no llegaban a alcanzar los mínimos exigidos por la hegemonía científica, aunque eso no quiere decir que no lo intentaran, con todo lo que ello conlleva.

El nuevo paradigma de la ciencia ha cambiado con la nueva filosofía de hacer ciencia, que ha ayudado a huir de reduccionismos absolutistas y a recapacitar sobre la complejidad del conocimiento científico, de la edificación histórica, concebida como una asombrosa construcción de la inteligencia humana, que debe respetar lo que tiene y lo que tiene es un inmenso medio ambiente. Por tanto, la complejidad propone una nueva manera de interpretar y representar los fenómenos del mundo, vistos desde la reflexión que solo la educación puede dar para cuidar la casa común el planeta y el medio ambiente como parte integral del todo que conforma el universo (Fonolleda, 2011).

El principio dialógico como lo enseña Morin (2000) nos permite entender la complejidad al integrar los elementos que no se separan y que permanentemente están entrelazados, sin existir un punto equidistante entre los extremos. Unidos en un mismo espacio y tiempo en una situación de desorden e indeterminismo, por ello es preciso moverse entre naturaleza y cultura ambiental de esencia, entre individuo y colectivo con una perspectiva social o entre individuo y especie de dimensión natural. Los extremos de estos ejes no se excluyen, sino que se complementan, explicándose mutuamente de forma recíproca y dinámica. También es importante ver los niveles macro, meso y micro dado que los aspectos ambientales educativos se explican en un nivel escalar porque si no son analizados, tienen consecuencias en los otros niveles de impacto al obviarlos en un accionar. Ello conlleva contemplar los fenómenos ambientales bajo un modelo fractal que enseñe el valor del medio en que desarrollamos actividades de toda índole.

Por tanto, la complejidad coopera con el concepto de escala fractal, de carácter inclusivo y redundante. Pone de relevancia la interacción interna del ecosistema, del medio ambiente en un entorno social. Después de eliminar un poco las brumas que antes no permitieron ver con claridad la implicancia individuo, sociedad y especie en interrelación con el medio ambiente, la complejidad lo permite aprender, por ello es importante triangular la educación ambiental y la sostenibilidad curricular porque se reconoce que se debe integrar al diseño curricular educativo el aprendizaje de la educación ambiental para que sea sustentable.

Conclusión

La condición humana posee una de las características más particulares, el hombre es un ser completamente biológico, pero si no acomodara la cultura, sería un primate de más baja condición, es relevante el diálogo entre la dimensión biológica y humana que, respectivamente, hace conscientes de que somos seres vivos y parte de la naturaleza asumiendo la importancia de la cultura, que nos hace únicos. Este posicionamiento tiene implicaciones en la manera de conocer y comprender los fenómenos del mundo, pues dejamos de vernos como el centro de un universo que gira en torno a nosotros, recuperando la armonía con la naturaleza de la que formamos parte (Morachimo, 1999).

Los principios con la implementación de cultura ambiental en el diseño curricular son una potente herramienta para favorecer los procesos de ambientalización curricular, que un buen diseño curricular debe contemplar como eje transversal. La integración es un reto para el pensamiento humano y educativo que facilita, a la vez, la evolución hacia la integración de la sostenibilidad ambiental en las aulas.

Para finalizar “la educación ambiental que considere y favorezca la compasión, la empatía, la armonía, la paz interior, con uno mismo y con el entorno, serán de importancia para la sostenibilidad de la educación y los buenos resultados para el buen vivir” (Bacarreza 2022).

Bibliografía

- Escobar, A. (1995). El desarrollo sostenible: diálogo de discursos. En: Ecología Política, No 9. p.p. 7-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4289770>
- Fonolleda, M. (2011). Exploració dels models explicatius sobre mobilitat des de la perspectiva de la complexitat. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=962517>
- Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2a-hUKEwjw4L6vxML4AhVDk2oFHefvBpUQFnoECAMQA-Q&url=https%3A%2F%2Fwww.ideassonline.org%2Fpublic%2Fpdf%2FLosSieteSaberesNecesariosParaLaEdudelFuturo.pdf&usg=AOvVaw36CmN_QSBvntHckloUEKca
- Morin, E., Ciurana, E. R. y Motta, R. D. (2002). Educar en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. Barcelona: Gedisa. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2a-hUKEwjbnZLqxML4AhU_j2oFHYqODKIQFnoECAsQA-Q&url=https%3A%2F%2Fprograma4x4-cchsur.com%2Fwp-content%2Fuploads%2F2016%2F11%2F64291196_Morin-Ciurana-Educar-en-La-Era-Planetaria-1.pdf&usg=AOvVaw1d-A3whJeSzmZnh72mQIGi
- Morachimo, L. (1999); La Educación ambiental: tema transversal del currículo. Modulo Ontológico, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, Pontificia Universidad Católica del Perú. www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlink&ref=000160&pid=S1909-2474201200020000700040&lng=en
- Novo, M. (2009); La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. En: Revista de Educación, Número extraordinario. p.p. 195-217. www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000170&pid=S1909-2474201200020000700045&lng=e

Sobre los autores

Investigadores de la Escuela Militar de Ingeniería de Cochabamba, Bolivia.

Financiamiento de la investigación

Con recursos propios.

Declaración de intereses

Declaramos no tener ningún conflicto de intereses, que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas.

Declaración de consentimiento informado

El estudio se realizó respetando el Código de ética y buenas prácticas editoriales de publicación.

Derechos de uso

Copyright© 2023 por Rene Marcelo Bacarreza Molina y Claudia Esmeralda Villela Cervantes.
Este texto está protegido por la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, remezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

LLAMADO PERMANENTE A PUBLICAR CONVOCATORIA DE ENERO A DICIEMBRE

Directrices editoriales para escritura de artículos científicos

Artículos científicos

Son manuscritos originales que informan sobre principales resultados de investigación, su finalidad es compartir con la comunidad científica y que se incorporen como recurso bibliográfico a disponibilidad de los interesados. Las principales características de los artículos son los resultados fidedignos de la investigación porque aportan nuevo conocimiento al desarrollo de la ciencia. Son revisados y validados por expertos miembros del comité científico de revisión y arbitraje de la revista. Antes de iniciar descargar la plantilla del artículo científico.

SE SOLICITA A LOS AUTORES EL CUMPLIMIENTO DE LAS DIRECTRICES EDITORIALES

- El título con un máximo de 15 palabras, sintético, claro y atractivo, que se relacione al objetivo del artículo, en idioma español e inglés.
- Nombres y apellidos completos del autor.
- Carrera que estudia en la actualidad o estudió anteriormente.
- Universidad de la carrera actual.
- correopersonal@gmail.com (no institucional o el mismo correo que utilizó para registrarse en ORCID).
- Enlace de ORCID (verificar que abra fácilmente y se lea la biografía, universidad del autor e investigaciones realizadas, ver en vínculos de apoyo el manual paso a paso).
- 2345-2345 contacto telefónico (escriba contacto telefónico para comunicación en proceso de revisión, solamente

autor principal). Se entiende por autor principal al líder de la investigación, el que más investigó, el que más aportó, motivo para ser el primero en la lista de autores.

- Si participaron otros autores, escribir el nombre completo, carrera, universidad, correo personal y ORCID, se aceptan más autores solo si participaron directamente en la investigación, escribir en la carta de entendimiento grupal el aporte y las evidencias de cada uno de los miembros.
- Completar la fecha de recibido, con la fecha que envía el artículo, en el formato que muestra la plantilla.
- El resumen es la sección que se escribe de último con una extensión máxima de 225 palabras, con su correspondiente traducción a idioma Inglés. Un buen resumen es exacto, no evaluativo, es coherente, leíble, conciso. Para facilitar a los árbitros verificar el cumplimiento de las partes del resumen no eliminar las partes explícitas **PROBLEMA, OBJETIVO, MÉTODO, RESULTADOS Y CONCLUSIÓN**. No olvidar escribir después de dos puntos, inicial minúscula con excepciones de la RAE. Evitar incluir citas, acrónimos y siglas en el resumen. Presentar el resumen de la siguiente forma como ve es un párrafo extenso que no pasa de 225 palabras.
- **PROBLEMA:** escribir el problema del artículo, puede utilizar pregunta, supuesto o afirmación. **OBJETIVO:** iniciar con el verbo en infinitivo presente por ejemplo determinar, identificar, describir, relacionar, entre otros. **MÉTODO:** escribir la metodología de la investigación, si aplica que incluya muestra. **RESULTADOS:** deben de dar respuesta al objetivo, presentar los hallazgos más importantes de la investigación, significancia estadística (si aplica, porque pueden presentarse estudios cualitativos). **CONCLUSIÓN:** relacionada a los resultados, evitar utilizar palabras fuertes y calificativos a las instituciones o personas que intervinieron en la investigación.
- En palabras clave escribir de 3 a 5 palabras clave, con minúsculas separadas por coma. Puede hacer uso de palabras individuales o compuestas, por ejemplo: educación a distancia, medicina alternativa, legislación laboral. Con la correspondiente traducción a idioma Inglés.

- En introducción escribir de 1 a 3 páginas en al menos cinco párrafos. En el primer párrafo el problema de la investigación. Del segundo al cuarto párrafo antecedentes o un breve marco teórico que incluya citas de autores. Quinto párrafo finaliza con un solo objetivo coherente a los resultados que presenta en el manuscrito, evitar verbos genéricos como “conocer, investigar, estudiar”. No utilizar viñetas, cursivas y notas al pie de página. Si necesita utilizar viñetas, presentarlas por ejemplo así a) xxxxxxxx b) xxxxxxxxxxxx c) xxxx es decir formar párrafos con las viñetas.
- En materiales y métodos escribir en un párrafo extenso los métodos y las técnicas que utilizó para recabar información, evitar utilizar subtítulos, no es necesario conceptualizar, ni justificar el por qué utilizó los métodos y técnicas, describir la muestra, si aplica incluir hipótesis, evitar utilizar citas en materiales y métodos.
- En resultados escribir 3 páginas mínimo, presentar los hallazgos más importantes de la investigación, la redacción en esta sección es en tiempo presente. Los resultados se pueden presentar en forma de texto, acompañados de tablas, figuras o ecuaciones. Colocar un máximo de 5 entre tablas y figuras, es decir 2 tablas y 3 figuras; coherentes y con secuencia lógica al logro del objetivo escrito en el resumen. Si coloca figuras que no son de su autoría, debe citar para reconocer los derechos del autor y también adjuntar la carta con el permiso del autor. Si incluye tablas o ecuaciones colocarlas en formato editable, las figuras de tipo gráfica pegarlas con formato de origen para que se activen las funciones de la gráfica, otras imágenes insertar en el documento con formato jpg o png en alta resolución evitar utilizar capturas de pantallas. Incluir en cada tabla y figura en la parte superior el número correlativo y el título en la siguiente línea, en la parte inferior la palabra *Nota*. En vez de fuente propia como lo indica APA séptima edición, debe escribir la interpretación de los resultados, los datos cuantitativos escribirlos con números arábigos y el símbolo de porcentaje % debidamente identificados en la figura. Usted como autor interpreta la información, no el lector, por lo tanto, los datos deben de ser claros. Presente al lector solo información relevante y pertinente de la investigación. Ver APA para colocar tablas y figuras <https://normas-apa.org/estructura/tablas/> y <https://normas-apa.org/estructura/figuras/>

Al citar identifique las citas con énfasis en el autor y con énfasis en el párrafo vea APA en la misma página que le compartimos.

- La sección discusión consiste en comparar los resultados o hallazgos con otros estudios similares. Citar autores en los párrafos, y escribir reflexiones con sus propias palabras, para evitar alto porcentaje de similitud, ya que la revista acepta hasta un 25%, espera de su parte un 75% de aporte propio. Para evaluar el plagio y similitud se utilizará la herramienta Turnitin si pasa del 25% y tiene plagio se devolverá al autor para corregir. Utilizar fuentes primarias de preferencia de artículos científicos de revistas indexadas que tengan enlace del DOI, no aceptamos fuentes secundarias, ni fuentes de libros que no tengan enlace de búsqueda, prefiera fuentes de artículos con DOI. No aceptamos en la misma página citar más de 2 veces al mismo autor, debe ir a investigar varias fuentes para fundamentar bibliográficamente con varios autores.
- Conclusión, escribir brevemente la síntesis de los puntos más relevantes, el aporte de los conocimientos explorados en la investigación, tener el cuidado de no repetir exactamente lo que ya ha escrito. Evite la redundancia.
- Las referencias con normas APA séptima edición revisar esta página <https://normas-apa.org/> Puede agregarlas en forma manual o utilizar gestor bibliográfico Mendeley o Zotero. Utilizar gestor bibliográfico no garantiza que las citas y referencias estén correctamente, como investigador debe revisar que los metadatos de la obra citada aparezcan correctamente, si no lo están debe corregir para que el gestor le cite y referencie correctamente. No separar las fuentes de internet, libros u otros medios. De preferencia todas las referencias deben incluir enlace para realizar la verificación; si no es posible, al menos el 90% de las referencias citadas en el artículo deben tener enlace de búsqueda para facilitar la consulta.
- Revisar que todas las citas en los textos aparezcan en la lista de referencias, así como todas las referencias estén citadas en los párrafos, tener cuidado de no repetir la misma referencia es decir cada referencia debe estar escrita solo una vez, aunque haya citado dos veces la misma obra.

- Solicitamos incluir mínimo 15 referencias para el respaldo bibliográfico y científico, con enlaces y preferiblemente con DOI ejecutable es decir que abra fácilmente. Para cada referencia solo un enlace no dos. No se aceptan referencias anónimas es decir todas deben tener autores con apellidos o nombres de instituciones. En las referencias identifique la estructura de artículos, libros con autor, libros con editor o coordinador, tesis, entre otros, cada uno tiene estructura diferente que debe revisar en la página de Normas APA que le compartimos para el cumplimiento. No está de más recordarles que las referencias se ordenan alfabéticamente y se agrega sangría francesa.
- En agradecimientos este apartado es exclusivo para las investigaciones financiadas por instituciones nacionales o internacionales como DIGI, SENACYT, CRIA, USAID y otras. Escribir el nombre de la institución y el número del proyecto. Si el manuscrito es resultado de tesis, debe eliminar el apartado agradecimientos.
- Sobre el autor si es mujer escribir sobre la autora, en la siguiente línea el nombre completo, en la siguiente línea un breve párrafo de 4 o 6 líneas del historial académico universitario y profesional, mencione primero la carrera que estudia actualmente en el orden doctorado, maestría, licenciatura, escuela o centro universitario, universidad, país, según sea el caso, además su experiencia en investigaciones.
- Financiamiento de la investigación, en esta sección escribir en la siguiente línea con recursos propios si es resultado de tesis. Si la investigación fue financiada por instituciones escriba el número del proyecto y el nombre de la institución.
- La extensión del manuscrito es de 15 páginas máximo o de 1,500 a 3,500 palabras, a partir de introducción, materiales y métodos, resultados, discusión y conclusión, utilizar letra Arial 12, interlineado 1.5, párrafos sin sangrías.
- Para una mejor lectura separe los párrafos de 6 a 10 líneas.
- Evitar iniciar párrafos con una cita, de estilo y forma al párrafo.
- La política de la revista permite a los autores externos publicar únicamente una vez en la revista, para posteriores publicaciones deben buscar otras revistas.

- Antes de enviar el manuscrito a la revista leer detenidamente el cumplimiento de la totalidad de las directrices editoriales, la correcta redacción, los errores comunes que encontramos en la revisión es el uso indebido de mayúsculas, comas y redundancia de palabras, evitar el uso excesivo de paréntesis y dos puntos. Poner especial atención a las reglas gramaticales del idioma español. Sugerimos antes de enviar el artículo al correo de la revista leer 3 veces el documento, corregir lo que debe corregir, de preferencia la última revisión en documento impreso para ver los errores que antes no miró. Agradecemos la escritura objetiva, precisa y breve, como debe ser el lenguaje de la ciencia.
- Utilice género neutro en el discurso, al menos que el tipo del estudio necesite analizar por separado resultados. La escritura debe poseer carácter lógico. Se solicita a los autores no cambiar la plantilla, el diagramador se encargará de embellecer el artículo.
- Al mencionar instituciones o nombres de personas en el artículo entregar carta de consentimiento informado de los participantes, firmada y sellada por la institución, si corresponde a estudios médicos realizados a seres humanos o animales la carta firmada y sellada por el comité de ética de la institución donde realizó el estudio. El formato es libre no contamos con un modelo establecido, sin embargo recomendamos incluir el nombre de la investigación, los participantes en el estudio, nombre del investigador, nombres, firmas y sello de autoridades que autorizan.
- Al finalizar guardar el archivo con su nombre completo y enviar en formato Word.
- Al correo de la revista, enviar tres documentos, el artículo en Word, la carta de entendimiento donde autoriza a la revista publicar el manuscrito, el formulario de autoverificación de cumplimiento de directrices editoriales. Además, si menciona instituciones o personas adjuntar la carta de consentimiento informado debidamente firmadas y selladas por la institución. Será de utilidad al comité editorial científico de la revista para evitar futura demanda y despublicación del artículo.

- Solicitamos a los autores por lo menos un mes para hacer la revisión, es un proceso que implica tiempo para atender la demanda. Si pasó un mes y no recibe información escribir de nuevo a la revista para dar seguimiento. Los correos los anidaremos para mantener el hilo de la comunicación, dar responder al correo para anidar los envíos. En los reenvíos limpiar el documento, eliminar los comentarios, descargar el archivo para hacer correcciones porque en la revisión hacemos cambios, guardar el archivo con el mismo nombre que enviamos. Al completar todas las revisiones que podrían ser 4 o más, se le entregará la carta de aceptación en un tiempo aproximado de 1 o 2 meses, la cual indicará el mes de publicación del artículo que será aproximadamente en 8 meses después del envío de la carta de aceptación, el tiempo se debe a la gestión de recursos financieros que hacen los directores de la revista para el proceso de visibilidad de la revista en Internet.

Al finalizar enviarlo al correo de la revista.
revistaspostgradofahusac@fahusac.edu.gt

Indexada en el Directorio de:



Facultad de Humanidades

Revista Guatemalteca de Educación Superior Facultad de Humanidades

Edificio S4 -USAC- Ciudad Universitaria,
Avenida Petapa zona 12, Guatemala
Teléfono 24188608

Correo: revistaspostgradofahusac@fahusac.edu.gt

Disponible en <http://revistages.com>

